



GENÇ MÜTEFEKKİRLER DERGİSİ
JOURNAL OF YOUNG INTELLECTUALS

e-ISSN: 2718-000X

Yıl: 4, Cilt: 4, Sayı: 2

Eylül-2023

MAKALE BİLGİLERİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutumları

Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Attitudes Towards Student Centered Learning Methods and Techniques

YAZAR

Mehmet Fatih KAYAN

Dr. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

kayanfatih@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-4702-4080

Yayın Bilgisi

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 27.08.2023

Makale Kabul Tarihi: 10.09.2023

Sayfa Aralığı: 347-360

ÖZET

Yapılandırmacı eğitim, öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenerek bilgiye ulaşmalarını temel edinen bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı eğitimle birlikte öğretmen rollerinde köklü değişimler meydana gelmiştir. Bu yeni modelle birlikte öğretmenlerin görevleri; öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırabilecekleri bir ortam hazırlamak, bilgiyi edinme sürecinde öğrencilere rehberlik etmek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden beklenen, sınıf içi süreçlerde geleneksel anlatım modeli yerine öğrencilerin aktif bir rol üstleneceği çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktır. Bu araştırmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma, betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 177 DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre DKAB öğretmenleri öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik olumlu bir tutuma sahiptirler. DKAB öğretmenlerinin, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik tutumları; cinsiyet, mezun olunan program, eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler; Çağdaş Eğitim, Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri

ABSTRACT

Constructivist education is an approach based on students' access to knowledge by performing, experiencing and taking an active role in learning processes. Along with constructivist education, changes have occurred in teacher roles. With this new model, the duties of teachers are redetermined as preparing an environment where students can actively construct knowledge and guiding students in the process of learning. According to the constructivist education, teachers are expected to employ contemporary learning methods and techniques, in which students will take an active role, instead of traditional teaching methods. The purpose of this study is to analyze the attitudes of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers towards student centered learning methods and techniques. The research was carried out with the descriptive survey model. The study group of the research consists total number of 177 DKAB teachers. For the data collection “The Scale of Attitudes Towards Using Student Centered Learning Methods And Techniques” was used. According to the findings obtained from the research, DKAB teachers have a positive attitude towards using student centered learning methods and techniques. It is determined that DKAB teachers' attitudes towards using student centered methods and techniques does not differ for the gender, bachelor degree, educational level nor the seniority.

Keywords; Contemporary Education, Student Centered Learning Methods and Techniques, Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

GİRİŞ

Yapılandırmacılık, yakın zaman önce ortaya çıkmış bir eğitim yaklaşımı olarak bilirse de kökenlerinin Sokrates'e kadar uzandığı görülmektedir. Nitekim Sokrates'in eğitim anlayışında öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olması, öğretmenlerin ise öğrencileriyle iletişim içerisinde olmaları ve sorularla onların sahip oldukları gizil bilgileri gün yüzüne çıkarmaları ve yapılandırmaları beklenmektedir (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacılığın günümüzdeki ismiyle kabul görmesinin ise Jean Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık (cognitive-constructivism) kuramı ve Jerome Bruner'in bilişsel psikoloji kuramında ele aldığı keşfederek öğrenme tanımlamasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir (Perkins, 1991).

Öğrenciler aynı sınıflarda derse girip, aynı aktivitelere katılıp aynı kitapları okusalar da öğrenilen konuya ilişkin farklı çıkarımlar da bulunmaktadır. Nitekim öğrenciler derse boş bir zihinle gelmemekte o ana kadar edinmiş oldukları tüm tecrübe ve donanımlarını da kendileriyle birlikte sınıf ortamına getirmektedirler. Yeni bilgilerin edinilmesi sürecinde de bu tecrübelerin yadsınamaz bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenci, sınıf ortamında kendisine sunulanı önceden edinmiş olduğu deneyimlerle birleştirerek ve kendi zihinsel süzgecinden geçirerek özgün bir anlama ulaşır (Brooks & Brooks, 1993). Öğrenmeye ilişkin olarak yukarıda bahsedilen varsayımlar çağımızın eğitim anlayışında köklü değişimlere yol açmış ve yapılandırmacılık adı verilen öğrenci merkezli eğitim modelinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Davranışçı ve bilişsel psikolojiye ilişkin teorilerin sentezlenmesiyle ortaya çıkan yapılandırmacılık, öğrenmenin deneyimlerden hareketle bir anlam inşa etme süreci olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Amineh & Asl, 2015). Erdem ve Demirel'e (2002) göre yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından aktif bir şekilde oluşturularak var olan zihinsel şemalar ile öğrenmeye yön verilmesidir. Doolittle (2014) ise yapılandırmacılığı, öğrenenlerin bilgiyi önceden sahip olunan tecrübelerin üzerine inşa ederek edindikleri öğrenme modeli olarak ifade etmektedir.

Fox (2001) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin yapılan tanımlamalardan yola çıkarak modeli yedi temel esas ile özetlemiştir. Bunlar;

1. Öğrenme aktif bir süreçtir
2. Bilgi pasif olarak değil yapılandırılarak elde edilir
3. Bilgi öğrenilmez, icat edilir
4. Tüm bilgiler kişiye göredir ve kendine özgüdür
5. Tüm bilgiler sosyal olarak yapılandırılır
6. Öğrenme, temel olarak dünyayı anlamlandırma sürecidir
7. Etkili öğrenme, öğrencinin çözmesi için anlamlı, açık uçlu, zorlayıcı problemler gerektirir.

Öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenerek bilgiye ulaşmalarını temel edinen bu yeni model dünya genelinde yoğun bir kabul görmüş ve birçok ülke tarafından başat eğitim modeli olarak belirlenmiştir. Türkiye de bu değişimlere yabancı kalmayarak 2005 yılı itibariyle yapılandırmacı eğitim modeline geçiş yapmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bir eğitim sisteminde temel eğitim modeli olarak kabul edilmesinin akabinde modelin beklenen başarıya ulaşabilmesi için bir dize reformun işe koşulması beklenmektedir. Bir diğer deyişle, yapılandırmacılığın sacayakları olarak değerlendirilen sınıfın fiziki ortamı, öğretmen yeterlikleri, materyaller, kaynaklar, öğretim programları değişkenlerinin tamamının çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu bir seviyeye taşınması gerekmektedir. Bahsi geçen değişkenlerden en önemlilerinden biri ise öğretmendir. Nitekim yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi öğrenci tarafından yapılandırılrsa da sürecin yürütücüsü ve öğrencilere ihtiyacı olan rehberlik hizmetini sunan hala öğretmendir. Öğretmenlerin bu kritik rolün üstesinden gelebilmesi yapılandırmacı eğitim modelinin istendik seviyede çıktılara ulaşabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı eğitim modelinde öğretmenlerin temel yükümlülükleri özgün öğrenmelerin gerçekleşebileceği etkinlikleri planlamak, düşünmeye yardımcı olmak ve öğrenmelere rehberlik yapmaktır (Koç, 2006). Bu modelle birlikte öğretmen artık bilgiyi aktaran değil öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan ve onların düşünme, sorgulama, eleştirme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bir rehberdir (Holt-Reynolds, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara bu yönde uygun seçenekler sunar. Sorunla karşılaşan öğrencilerin sorunlarını çözmek yerine öğrencilerin kendi başlarına problemlerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin açıkça yanlış yaptıkları durumlarda bile onlara derhal müdahale etmek yerine problemin öğrenciler tarafından fark edilerek düzeltilmesini amaçlar (Adıgüzel, 2016).

Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgi ve donanımdan haberdar olmalı ve öğrenme süreçlerini bu verilerden yola çıkarak düzenlemelidirler (Aina, 2017). Nitekim yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrenci, karşılaştığı yeni bir durumu zihninde önceden var olan kurallar ve bilgilerle açıklama arayışına girer. Karşılaşılan yeni durum zihinde var olan kurallarla açıklanamaz ise o zaman zihin bu yeni durumu anlamlandırabilmek için yeni kurallar geliştirir (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla birlikte öğretmen rollerinde önemli değişiklikler meydana gelmiş, öğretmenin bilgiyi aktaran kişi olduğu algısı sona ermiştir. Bu yeni modelle birlikte öğretmenlerin temel görevleri, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırabilecekleri bir ortamı onlara sunmak, bilgiyi edinme sürecinde öğrencilere rehberlik etmek olarak belirlenmiştir. Bunların yanında demokrat ve çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olması, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin yanı sıra ölçme ve değerlendirme araçlarını işe koşması yapılandırmacı eğitim bağlamında öğretmenlerden beklenen özelliklerdir.

Yapılandırmacı eğitim modelinin öğrenme ortamlarına getirmiş olduğu bir diğer yenilik ise 21. yüzyıl becerileridir. Çağımız insanının dolayısıyla tüm öğrencilerin sahip olması beklenen; araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, üretme, iş birliği, problem çözme, teknoloji okuryazarlığı vb. beceriler, yapılandırmacılıkla birlikte öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde üstlendikleri görevlerin arasına dahil edilmiştir. Bu bağlamda günümüz öğretmenlerinden; 21 yy. becerilerine sahip olmaları, öğrenme süreçlerinde bunları işe koşmaları ve öğrencilerin bu becerileri edinebilmesi adına gerekli ortamı sağlamaları beklenmektedir. Nitekim bahsi geçen duyuşsal becerilerin bireye kazandırılması ancak öğrencilerin bunları tecrübe edebileceği öğrenen merkezli bir sınıf ortamıyla mümkün olabilecektir. Bu durum yapılandırmacı eğitimle birlikte öğretmenlerin üstlenmiş oldukları yeni rolün ne derece önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Diğer tüm branşlar gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları da öğrenci merkezli çağdaş eğitim yaklaşımıyla geliştirilmiştir ve sınıf içi süreçlerde temel eğitim modelimiz olan yapılandırmacılığın işe koşulması beklenmektedir. Bu doğrultuda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim modeline ilişkin olumlu bir tutuma ve bu yönde bir hazırbulunuşluğa sahip olmaları büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

1. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çağdaş eğitim modellerinin temel hedeflerinden olan 21. yy. becerilerinin bireye kazandırılması ancak öğrencinin sınıf içi süreçlerde merkeze alındığı bir eğitim ortamıyla amaca ulaşabilmektedir. DKAB dersleri öğretim programları da öğrencilerin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı duyuşsal alana ilişkin birçok kazanıma sahiptir. Bu doğrultuda bahsi geçen kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi açısından sınıf içi süreçlerde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere başvurmak büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerden de bu

yönde bir tutum beklenmekte, öğrenen merkezli bir eğitim ortamı oluşturmaları istenmektedir. Bu çalışma DKAB öğretmenlerinin öğrenen merkezli yöntem ve tekniklere yönelik tutumlarını açığa çıkarması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modellerinde mevcut olgu, kişi veya durumlar var olduğu gibi incelenmektedir (Karasar, 2016). Bu çalışmada, DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından irdelenmiştir. Buna göre çalışmada betimsel tarama modelinin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 177 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçek Google Formlar aracılığıyla internet ortamından farklı şehirlerde çalışan DKAB öğretmenlerine yönlendirilmiştir. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	118	66.7
	Erkek	59	33.3
Mesleki deneyim	1-5 yıl	68	38.4
	6-10 yıl	71	40.1
	11 yıl ve üzeri	38	21.5
Mezun olunan program	İlahiyat Fakültesi	130	73.4
	DKAB Öğretmenliği	47	26.6
Eğitim durumu	Lisans	132	74.6
	Lisansüstü	45	25.4

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin üçte ikisi kadın üçte biri ise erkektir. Öğretmenlerin % 80'e yakını 10 yıldan daha az mesleki deneyime sahiptirler. DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu İlahiyat Fakültelerinden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ise düşük seviyededir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç (2014) tarafından öğretmenler için geliştirilen 5'li likert tipinde "Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçek dört faktörlü bir yapıya sahip olmakla birlikte toplam puan alınabilmektedir. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "Tamamen katılıyorum (5)" şeklinde ilerleyen beş kademeli bir yapıdadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı "0.92"

olarak hesaplanmış, bu çalışmada ise “0.81” olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının ne seviyede olduğunu saptamak için ölçek puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler; "1-1.79 arası" çok düşük, "1.80-2.59 arası" düşük, "2.60-3.39 arası" orta, "3.40-4.19 arası" yüksek ve "4.20-5.00 arası" ise çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. SPSS 18.0 paket programı kullanılarak yapılan analizlerde DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun olunan program ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi; mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ölçek verilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Sayı (N)	\bar{X}	Ss
Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum	177	3.83	0.50

Tablo 2 bulgularına göre, DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları ($\bar{X}=3.83$) yüksek düzeydedir. Bir başka deyişle, DKAB öğretmenleri öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik olumlu tutuma sahiptir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum	Kadın	118	3.85	0.48	175	.992	.322
	Erkek	59	3.77	0.53			

Tablo 3 verilerine göre, kadın ($\bar{X}=3.85$) ve erkek ($\bar{X}=3.77$) DKAB öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ($t_{(175)} = .992, p>.05$) görülmektedir. Bir başka ifadeyle, kadın ve erkek DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları birbirleriyle uyuşmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mezun olunan programa göre t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mezun olunan programa göre t-testi sonuçları

Değişken	Mezun olunan program	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum	İlahiyat	130	3.80	0.51	175	-.997	.320
	DKAB öğretmenliği	47	3.89	0.45			

Tablo 4 verilerine göre, İlahiyat ($\bar{X}=3.80$) ve DKAB Öğretmenliği ($\bar{X}=3.89$) programlarından mezun olan DKAB öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ($t_{(175)} = -.997, p>.05$) görülmektedir. Buna göre, İlahiyat ve DKAB Öğretmenliği programlarından mezun olan DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasında gözle görülür bir fark bulunmamaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Değişken	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum	Lisans	132	3.81	0.50	175	-.814	.417
	Lisansüstü	45	3.88	0.48			

Tablo 5 verilerine göre, lisans ($\bar{X}=3.80$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3.89$) mezunu olan DKAB öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ($t_{(175)} = -.814, p>.05$) görülmektedir. Bir başka ifadeyle, lisans ve lisansüstü mezunu olan DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları benzerdir. Buna göre lisansüstü eğitimi alanın öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini işe koşmada anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Değişken	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	Ss	Varyansı n	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum	1-5 yıl	68	3.77	0.52	Gruplar arası	.385	2	.192	.77	.46
	6-10 yıl	71	3.84	0.47					4	3
	11 yıl ve üzeri	38	3.90	0.52	Gruplar içi	43.238	174	.248		
					Toplam	43.623	176			

Tablo 6 verilerine göre, DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre aritmetik ortalama puanları benzerdir. ANOVA sonuçları, DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermediğini ($F_{(2, 174)}=.774$, $p>.05$) ortaya koymaktadır. Bu bulgu mesleki tecrübenin DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum çağımızın öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı eğitim modelinin DKAB öğretmenleri nezdinde kabul gördüğünü, bu yeni modele yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın Baltacı ve Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen, DKAB öğretmenlerinin genel olarak öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin, geleneksel öğretmen merkezli yöntemleri öğrenen merkezli yöntemlere nazaran daha sık olarak kullandıkları görülmektedir. İlgili çalışmanın yakın zaman önce gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla güncelliğini muhafaza etmesi DKAB öğretmenleriyle ilgili olarak öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere ilişkin olumlu bir tutuma sahip olup bunu sınıf içi süreçlere yeterince yansıtamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ortaya çıkan bu sonuç DKAB dersleri açısından istendik bir görüntü arz etmese de alanyazında bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar bu durumun DKAB öğretmenlerinden ziyade Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamının ortak bir problemi olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili olarak yürütülen çalışmalar, öğretmenlerimizin öğrenen merkezli eğitim

modeline dolayısıyla öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına (Çetin, 2020; Evrekli vd., 2009; Maden, Durukan ve Akbaş, 2011) rağmen sıra bu modeli işe koşmaya geldiğinde bunu yapamadıklarını, daha çok geleneksel öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Yaylak, 2020; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016; Ocak vd., 2012; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012).

Bu sonuçlar yapılandırmacı eğitim bağlamında henüz istendik seviyeye ulaşamadığımızı, öğretmenlerimizin öğrenen merkezli modeli işe koşmaya istekli olmalarına rağmen bunu yapamadıklarını göstermektedir. Bu bulgular, eğitim sistemimizde yapılandırmacı eğitimin gerçek anlamda hayat bulmasına yönelik olarak öğretmen yeterliklerinin yanı sıra öğretim programları, sınıfın fiziki ortamı ve kaynaklar açısından birtakım reformlara ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemlere yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen bunu başaramamaları sadece onların bu konudaki eksikliğiyle açıklanabilecek bir durum değildir. Yapılandırmacı eğitimin diğer sacayaklarının da amaca hizmet edebilecek bir seviyede olması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde öğrenen merkezli bir eğitim modelinin tam anlamıyla hayata geçebilmesi mümkün görünmemektedir.

DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları cinsiyet ve mezun olunan programa göre herhangi bir değişiklik göstermemektedir. Daha çok alan bilgisine yer verilen İlahiyat Fakültesi programıyla sadece DKAB öğretmeni yetiştiren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı arasında öğrenci merkezliliğe ilişkin tutum açısından bir fark olmaması ilgi çekicidir. Bu sonuç DKAB öğretmenliği bölümlerinin çoğunlukla İlahiyat Fakültelerinin bünyesinde yer alması dolayısıyla öğrencilerin benzer bir okul kültürüne maruz kalmalarıyla açıklanabilir. Bunun yanında lisansüstü eğitimin de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yönelik tutum bağlamında herhangi bir olumlu etki meydana getirmediği göze çarpmaktadır.

DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre farklılık arz etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında işe koşulan benzer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Kurtdede-Fidan ve Duman, 2014; Yılmaz, 2006; Ocak vd., 2012; Karadağ vd., 2008). DKAB öğretmenlerinin, öğrenen merkezli yönetime ilişkin tutumları mesleki tecrübe açısından anlamlı bir fark oluşturmasa da mesleki tecrübe azaldıkça öğrenci merkezli yöntemlere yönelik olumlu tutumda da bir azalma görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde daha az kıdeme sahip, dolayısıyla öğretmen yetiştirme kurumlarından daha kısa süre önce mezun olmuş öğretmenlerin bu mesleği uzun süredir icra edenlere göre öğrenen merkezli yöntemlere yönelik olarak daha düşük bir olumlu tutuma sahip olması düşündürücüdür. Nitekim yirmi yıla yakın bir süredir eğitim sistemimizce temel eğitim modeli olarak belirlenmiş bir yaklaşımın, yeni mezun olan öğretmenlerimiz tarafından halen tam olarak içselleştirilmemiş olması öğretmen yetiştirme programlarımızda bu modele gerekli önemin verilmediği kanaati oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılık, birçok eğitim bilimci tarafından sadece bir eğitim modeli olarak değil aynı zamanda felsefi bir akım olarak da görülmektedir. Buna göre yapılandırmacı anlayışın öğretmen adayları tarafından tam olarak içselleştirilmesinin kısa vadede gerçekleşebilecek bir hedef olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına yapılandırmacı eğitim yaklaşımının bir ders olarak verilmesinin istendik seviyede yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturabilme becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi bağlamında amaca hizmet edeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıf ortamlarına taşıyabilme becerileri belirli aralıklarla MEB tarafından yapılacak incelemelerle ortaya konulmalı, eksikliğin daha ziyade görüldüğü konulara ilişkin hizmet içi eğitimin yoğunlaştırılması önerilmektedir. Bunların yanında 2005 yılından beridir temel eğitim modelimiz olmasına rağmen halen istendik seviyeye ulaşamamızın sebepleri gerek MEB tarafından gerekse akademisyenlerce geniş çaplı araştırmalarla sorgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Süreçler stratejiler yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Vize Yayıncılık.

Aina, J. K. (2017). Developing a constructivist model for effective physics learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 1(4), 59-67.

Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.

Baltacı, A., & Aydın, Y. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 13-37.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleriyle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-20.

Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.

Doolittle, P. E. (2014). Complex constructivism: A theoretical model of complexity and cognition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 485-498.

- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.
- Evrekli, E., Didem, İ., Balım, A. G., & Keserciođlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and teacher education*, 16(1), 21-32.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç, G. (2006). Yapılandırıcı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Kurtdede-Fidan, N., & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M., & Mergen, H. H. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları (Afyonkarahisar Örneđi). *İlköğretim Online*, 11(2), 504-519.
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage?. *Educational technology*, 31(5), 18-23.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırıcılık. *Eğitişim Dergisi*, 23, 57-23.
- Şimşek, H., Hırça, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa İli örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205.

Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.