

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı/Number 5

İzmir - 2018

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 5 • Haziran/June 2018 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Mehmet BAHÇEKAPILI

Editörler / Editors

Siebren MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Hakkı KARASHAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) -
Ahmet Ali ÇANAĞÇI (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAĞÇI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Abdurrahman DODURGALI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Recai DOĞAN – Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)
Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep Emin GÜL, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Hülya HACISMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Hakkı KARASHAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhittin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebren MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)	Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY))

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 15.06.2018



Yer alınan indeksler / indexed and abstracted by

Proquest, Directory of Research Journals Indexing, Academic Resource Index (ResearchBib), Bielefeld Academic Search Engine, Eurasian Scientific Journal Index, OPENAIRE, JournalTOCS, Ideallonline.

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

MAKALELER/ARTICLES

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu
Adaptation of Curriculum-Textbook in Religious Culture and Moral Knowledge Instruction in
Secondary Education
SAFİNAZ ASRİ / 9-50

Türkiye’de Cami Görevlilerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı (1924-2014)
The Training and Employment of Mosque Officials in Turkey (1924 and 2014)
İBRAHİM ARAS / 51-72

İslam Hukuku Açısından Kürtaj
Abortion in Terms of Islamic Law
MEHMET DİRİK / 73-96

Önde Gelen Bir Nahiv Âlimi Olarak İbn Hişâm ve el-Câmi’u’s-Sağîr Adlı Eseri
A Leading Nahw Scholar Ibn Hisham and His Work “el-Cami’u’s-Sagir”
YUSUF SELLER / 97-117

Zacharias Frankel ve Solomon Schechter’in Entelektüel Kişilikleri ve Muhafazakar Yahudiliğe
Etkileri
Zacharias Frankel and Solomon Schechter’s Intellectual Personalities and Their Effects on
Conservative Judaism
İSMAİL BAŞARAN / 119-128

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/ BOOK REVIEWS

Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi. Kayseri: Kimlik*
CEMİL OSMANOĞLU / 129-132

Vurgun A. (2017). *II. Abdülhamid Dönemi İlköğretimde Ahlak Eğitimi, İstanbul: Yeditepe.*
SAMET YAĞCI / 132-135

Akyürek, S.(2016). *Din Öğretimi –Model Strateji Yöntem ve Teknikler. Ankara: Nobel.*
DUDU TÜRK / 136-137

Günay, Ü. (2000). *Din sosyolojisi. Ankara: İnsan*
SEVGİ SAVCI BAHÇEKAPILI / 138-140

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMI DERS KİTABI UYUMU*

Safnaz ASRI**
E-mail: safnaz.asri@ikc.edu.tr

Citation/©: Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.

Öz

Bilgi toplumunun ihtiyaçları ve global yarışta söz sahibi olma gibi değişimi zorunlu kılan farklı unsurların etkisiyle Türk eğitim sisteminde iki binli yılların başından itibaren yeni arayışlara girilmiş ve yapılandırmacılık başta olmak üzere öğrenci temelli yaklaşımlar yönlendirici olmaya başlamıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren somut sonuçlarını öğretim programlarından başlayarak tüm eğitim unsurlarında açıkça gördüğümüz bu yenileşmeden diğer alanlar gibi din kültürü ahlak bilgisi öğretimi de etkilenmiş ve yeni bir oluşum içine girmiştir. Yaşanan bu değişimi, niteliği ölçüsünde ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, yeni öğretim programı ve ders kitapları anlayışı, bunun Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yansımaları ana hatlarıyla ele alındıktan sonra ODKAB dersi öğretim programı-ders kitabı uyumluluk düzeyi üzerinde durulmuştur.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı, yöntem olarak nitel araştırmalardan doküman inceleme ve içerik analizine başvurulduğu çalışmada; 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmenin ODKAB ders kitaplarının öğeleri fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarıma ne ölçüde yansıtıldığına dair değerlendirmeler yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, ODKAB ders kitaplarının benimsenen felsefi anlayış ve öğeleri açısından öğretim programına uyumunda önemli sorunların bulunduğunu ve bunlar arasında ders kitaplarını hedefe götüren en önemli öğe eğitsel tasarımın, en fazla yetersiz kalınan husus olarak dikkat çektiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme

* Bu çalışma, yazarın "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

anlayışındaki felsefe ve vizyonun tam olarak yansıtılmamasının da etkisiyle ODKAB ders kitapları, öğretim programın öngördüğü bir yapıda hazırlanmamış, yaşanan değişime ayak uydurma ve eğitime bu doğrultuda yön vermede kendisinden beklenen etkiyi gösterememiştir.

Anahtar Kavramlar: Öğretim programı, ders kitabı, yapılandırıcılık, din öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, öğretim programı-ders kitabı uyumu.

ADAPTATION OF CURRICULUM-TEXTBOOK IN RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE INSTRUCTION SECONDARY EDUCATION

Abstract

The needs of knowledge society and the influence of different factors which enforce change like to have a voice in global race, from the beginning of two thousands new searches and student based approaches particularly constructivism become the router in the Turkish education system. Since 2004 2005 academic year starting from curriculum we can see clearly the concrete results on the whole education elements and like the other areas religious culture and moral knowledge is affected from this innovation and goes into a new formation. In this study titled “The Adaptation of Curriculum-Textbook in Religious Culture and Moral Knowledge Instruction in Secondary Education” aims putting forth this experienced change in its quality size, new curriculum and course books understanding and its reflection on religious culture and moral knowledge curriculum in secondary education and textbooks is handled with outlines, after then dwelled on the level of adaptation curriculum-texbook in religious culture and moral knowledge in secondary education.

Relational screening model is used, document examination and content analysis are consulted within qualitative researches as a method in this study; the evaluations are carried out to what extent items of 2005 religious culture and moral knowledge curriculum in secondary education objectives, content, learning-teaching states and evaluation reflection to physical design, visual design, language and expression, educational design of religious culture and moral knowledge the textbooks in secondary education. Conclusions reveal that there are important problems in adaptation of curriculum in terms of internalized philosophical sense and items of the religious culture and moral knowledge textbooks in secondary education and within these, educational design which is the most important item that brings the course books to destination, is drawing attention as remaining the most incapable point. Accordingly, religious culture and moral knowledge textbooks in secondary education are not prepared in the form foreseen by curriculum with the effect of not reflecting the philosophy and vision in constructivist learning understanding and cannot make the expected impact on catching up the experienced change and taking turn in this direction in terms of education.

Keywords: Curriculum, textbook, religious education, constructivism, religious culture and moral knowledge lesson, adaptation of curriculum-textbook.

Giriş

Eğitimle ilgili gerçekleştirilecek çalışmalara programlardan başlanılmakta veya yapılacakların odak noktasına programlar konulmaktadır. Bunun en önemli nedeni, eğitim sistemlerindeki değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği yönündeki genel kabul ve yapılan düzenlemelerin, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanacağı gerçekliğidir. Çünkü eğitimin üç temel ögesinden biri olan program, öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğrenme yöntemlerine kadar eğitimle ilgili tüm alanlarda etkili ve yönlendiricidir.

Bilim ve teknolojiye ek olarak birey ve toplum hayatında bilginin artış ya da akışında yaşanan değişim ve gelişim, bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan çok boyutlu, yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerine, kendi kendine karar verme yetilerine sahip bireylere duyulan ihtiyaç, eğitime bakış açılarını da derinden etkilemiştir. Nitekim eğitim sistemimizde etkin olan yaklaşımların bu ihtiyaçları karşılayamaması, yeni bir düzenleme ve paradigma değişikliğini beraberinde getirmiş, öğretim programlarından başlayarak tüm eğitim unsurlarının yapılandırmacı öğrenme başta olmak üzere yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları çerçevesinde düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur.

Eğitim sistemimizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde etkilerini daha açık bir şekilde görmeye başladığımız yeni yaklaşımlar ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde de değişimi beraberinde getirmiştir. Öğretim programları bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilirken, ders kitaplarının da benimsenen anlayışlar doğrultusunda yeniden yazılması öngörülmüştür.

İlk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının sağlıklı bir şekilde uygulama sürecine aktarılımları, doğru anlaşılımları yanında süreçte etkin tüm unsurlarla birlikte ele alınmaları ile de yakından ilgilidir. Bu nedenle alanda yapılacak bilimsel çalışmalarda; öğretim programlarının temel aldığı yaklaşım/yaklaşımlar, bunların din eğitimine nasıl yansıdığı ve yansımaları gerektiği üzerinde durulurken öğrenme-öğretme sürecinin dolayısıyla da eğitimin başarısı için etkin diğer tüm unsurların birbirleriyle uyumlu ve birbirlerini destekler biçimde işe koşulmasına katkı sağlayacak araştırmalara yer verilmelidir. Çünkü bilgi toplumunun gerektirdiği eğitim hedeflerini yakalamak amacıyla hazırlanan programların başarısında, program geliştirme süreci boyunca planlamadan uygulama aşamasına kadar araştırma ve geliştirmeye dönük titiz bir çalışma içine girilmesi önemlidir. Ancak program geliştirme sürecinde önem arz eden bir diğer husus, programların içerik ve öğrenme yaşantılarının hazırlanmasından sonra öğrenme-

öğretme süreçlerine aktarımlarını sağlayan diğer basamaklar, ders kitaplarının ve öğretmen el kitaplarının yazılması ile öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri arasında eğitim anlayışı itibariyle birliktelik ve uyumun sağlanmasıdır (Doll, 1970, s.232; Eğitim Programları, 2009, s.3).

Öğretim unsurları (öğretmen, öğrenci, öğretim programı vs.) eğitim ve din öğretimi alanlarında çeşitli bilimsel çalışmalara konu edilmiş ya da edilmektedir. Ülkemizde eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı Tanzimat döneminden itibaren, okuldaki eğitim ve din öğretiminin başarısızlıkları arasında ders kitaplarının yetersizliğine dikkat çekilmiş olmakla birlikte (Bilgin, 2001, ss.47-48), tespit edebildiğimiz kadarıyla din öğretimi alanında ders kitapları, öğretim programı-ders kitabı ilişkisi çerçevesinde bilimsel çalışmalara konu edilmemiştir. Buradan hareketle çalışmamızın konusu ODKAB öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu olarak belirlenmiştir.

Program geliştirme sürecinde öğretim programının oluşturulmasından sonraki aşamanın ders kitabı hazırlama ve geliştirme olması, ders kitabı yazmak için konu alanında bilgi sahibi olmanın yetmemesi, esas alınan öğretim programı ile onun temel felsefesi hakkında da bilgi sahibi olmanın gerekmesi, çalışmamızın öğretim programı-ders kitabı bağlamında ele alındığı ölçüde anlam kazanacağını düşündürmüştür. Çünkü öğretim programının öngördüğü şekilde öğrencilerin öğrenme, araştırma, problem çözme gibi becerilerini geliştiren ders kitapları hazırlamak, öğrenme, öğretme ve tasarımla ilgili bilimsel araştırma bulgularının kitaplara uygulanmasıyla mümkündür.

Belirtilenler doğrultusunda yeni hazırlanan 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programının, dayandığı temel yaklaşımlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve öğretim programından hareketle oluşturulması beklenen ODKAB ders kitaplarının yine aynı bağlamda incelenmesi, din eğitiminde problem alanlarından biri olarak karşımıza çıkarken bu problemin öğretim programı-ders kitabı ilişkisi çerçevesinde ele alınmasının da alan için bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu gerçeklikten hareketle araştırmamızın temel problem cümlesi: “2005 yılında geliştirilen ODKAB Dersi Öğretim Programı ile bu programa göre hazırlanan ders kitapları arasındaki ilişki ve ders kitaplarının öğretim programına uyumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın temel problem cümlesi çerçevesinde belirlen ve cevap aranan araştırma sorularımız da şu şekildedir: Eğitimde yeni öğretim programı ve ders kitapları anlayışı nasıldır? Yeni benimsenen anlayışlara uygun olarak 2005 yılında hazırlanan ODKAB Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının özellikleri nasıl şekillenmiştir? 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitaplarının programa amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri itibariyle uygunluk düzeyi nedir?

Eğitimdeki öğretim programı-ders kitabı ilişkisi, belirtildiği üzere ders kitaplarının ilgili olduğu öğretim programındaki tüm unsurları içermesini, onlarla uyumlu ve bağdaşım içerisinde hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle ODKAB ders kitaplarının

fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım özellikleri itibarıyla öğretim programlarının unsurları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları, ölçme değerlendirme öğelerine uygunluğu ve bunları ne ölçüde uygulamaya aktardığının değerlendirilmesi çalışmamızın ana amacı olarak belirlenmiştir.

Çalışma öğretim programı-ders kitabı ilişkisi bağlamında konuyu ele alarak kendisinden sonraki çalışmalara model teşkil edebilecek konumda bulunması nedeniyle din eğitimi bilimi araştırmaları açısından önemlidir. Çünkü alanda ders kitaplarıyla ilgili çok fazla çalışma olmaması noktasındaki eksikliğe dikkat çekerek ve bu hususa sınır ve kapsamı ölçüsünde katkı sağlayarak yeni bilimsel çalışmalara öncülük edecektir. MEB 2010 yılında yapılan değişikliğin ardından 2018 yılında köklü bir yenileşmeye gitmiş, bu bağlamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ilk ve orta öğretim DKAB dersi için de yeni öğretim programları hazırlamıştır. Dolayısıyla çalışma önceki öğretim programından hareketle öğretim programı-ders kitabı uyumunu değerlendirerek bilimsel birikime katkı sağlarken yeni öğretim programı geliştirme süreçlerinde öğretim programı-ders kitabı uyumunun sağlanması ya da bu alanda yapılacaklarla ilgili bilgi sunması açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca ders kitapları ve öğretim programı-ders kitapları ilişkisinde yaşanan yetersizlikler ve bunların çözümü konusunda ilgililere, öğretmen ve öğrencilere uygulamada katkı sağlayacaktır.

Öğretim programı ve ders kitaplarını tüm yönleri ile inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak, bir makalenin sınırlarını aşacağından çalışmada önce eğitimde yeni öğretim programı ve ders kitabı anlayışı, ardından 2005 ODKAB öğretim programının sadece tasarım boyutuyla temel aldığı yaklaşıma uygunluğu ve ders kitapları üzerinde kısaca durulmuştur. ODKAB dersinde öğretim programı-ders kitabı uyumu ise program unsurlarının sahip olduğu nitelikleri ders kitabı özelliklerinin (fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım ile eğitsel tasarımın) karşılaması bağlamında tercih edilme oranındaki fazlalığın da etkisiyle MEB Yayınevi tarafından basılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf ODKAB ders kitapları için ayrı ayrı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Konu araştırılırken nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman inceleme tekniğinden yararlanılarak veriler toplanmıştır (Bkz. Yıldırım ve Şimşek, s.39, 187). Çalışmamızın temelini oluşturulan öğretim programı-ders kitabı uyumu ise ders kitabı değerlendirme aracı yardımıyla ulaşılan bulgular temelinde,¹ öğretim programı

¹ Çalışmada ders kitabı-öğretim programı ilişkisi ortaya konulurken, ders kitapları ile ilgili bazı hususlarda ayrıntıların daha anlaşılır kılınmasına ihtiyaç hissedilebilir. Ancak bu çalışmanın sınırlarını aşacağından, daha önce hazırlanan ders kitabı değerlendirme aracı yardımıyla elde edilen ODKAB ders kitaplarının bulgularına değinilmemiştir. Kitaplar hakkında genel değerlendirmeler yapılmış, "2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu" başlığında ayrıntılar için söz konusu araştırmanın ilgili yerlerine atıfta bulunulmuştur.

unsurlarının özellikleri ve değerlendirme verileri çerçevesinde, ilişkisel çözümleme yöntemi kullanılarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2005 yılında kabul edilen ODKAB Dersi Öğretim Programına göre yazılmış ODKAB ders kitapları; örneklemini ise yer verilen temaların benzer şekilde hazırlandığı ve seçilen temanın diğer temaları temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılarak ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için MEB tarafından yazdırılıp basılan ders kitapları ve bunlardan amaçlı örneklem (Bkz. Punch, 2005, s.183) yardımıyla seçilen üniteler (9. sınıf “Değerler ve Aile”, 10. Sınıf “Allah İnancı”, 11. sınıf “İslam’da İbadetlerin Faydaları”, 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar”) oluşturmuştur.

1. Eğitimde Yeni Öğretim Programı ve Ders Kitabı Anlayışı

Toplumun belirlediği ideal eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve istenilen kazanımların elde edilebilmesi, yapılacak çalışmaların ve gerekli etkinliklerin bir sistem dâhilinde yürütülmesine bağlıdır. Burada belirlenen bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşılması ve eğitimin planlı, düzenli, kontrollü bir süreç niteliği taşıması noktasında, programlar devreye girer (Büyükkaragöz, 1997, s.1; Karadağ ve Korkmaz, 2007, s.15).

Bilgi toplumuna geçişin gerekli kıldığı değişiklikler ve dünya da artan küresel rekabet anlayışı insan kaynaklarına ve onların yetiştirilmesine olan yönelimleri arttırmıştır. İhtiyaç duyulan insan gücünün karşılanmasında; siyasi, sosyal, kültürel bütünleşme ve değişimin yönetilmesinde en etkin araç olan eğitimden beklentiler de bu süreçte farklılaşmıştır. Yaşanan hızlı değişim sonrası ortaya çıkan talepleri eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla karşılamalarının mümkün olmaması eğitimi, eğitim unsurları arasında da en fazla nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevap bulduğu programları etkilemiştir (Robertson, 1999, s.2).

Her eğitim sistemi ve öğretim programının temel aldığı bir felsefi yaklaşım vardır. Bu yaklaşım eğitsel kararları, seçimleri, alternatifleri yönlendirir; öğretim programı geliştirmede çıkış noktası ve programın öğelerine dayanak oluşturur (Ornstein, Pajak ve Ornstein, 2003, ss.3-4). Ülkemizdeki eğitim programları da sistemi daha dinamik bir yapıya kavuşturmak için pek çok felsefe ve yaklaşımdan etkilenmiş, kendini yeni model, tasarım ve kuramlarla değiştirmiştir. Dünyada ve ülkemizde yaşanan hareketliliğin eğitimi etkilemesi, beklentileri farklılaştırması; eğitim sistemimizin mevcut anlayış ve yapısıyla ihtiyaçları karşılayamaması, yeni bir yaklaşım olarak yapılandırmaçılığın kabulü ve teorik alt yapısında yakın zamana kadar davranışçı öğrenme kuramları yer alan öğretim programlarının, benimsenen bu yaklaşım doğrultusunda yeniden hazırlanması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hedefleri amaca uygun üst düzey kazanımlar olarak ifade etmede, kazanımları ortaya çıkaracak öğrenme-öğretme etkinlikleri hakkında karar vermede, değerlendirmede kısacası öğrenci kazanımlarını raporlaştırmada öğretim tasarımına rehberlik eden

yapılandırmacı öğretim programlarının (Biggs, 1996, s.347) “Niçin öğretilim?”, “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?” ve “Ne kadar öğrettik?” sorularına; “öğrenme alanları”, “kazanımlar”, “etkinlikler”, “açıklamalar” başlıkları altında cevap aradığı ve programların bu başlıklar altında şekillendiği görülmüştür. Ancak tüm unsurlarında işlevsellik ve esnekliğin (Engin, Akbaş ve Gençtürk, 2003, s.1) yansımalarını gördüğümüz yeni öğretim programları değerlendirirken; önce geliştirilme süreçleri, daha sonra da Talim Terbiye Kurulu’nun bu konudaki çalışmaları ve program değerlendirme üzerine yapılan araştırmalardan hareketle, genel öğeler amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme çerçevesinde temel özellikleri ele alınabilir.²

Genel bir bakış açısıyla incelendiğinde; ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini motivasyon kaynağı olarak gören ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesini geliştirmeyi birinci, dünyada yaşanan değişim ve gelişimleri ikinci, Avrupa birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışlarını üçüncü, mevcut eğitim sistemimizin özelliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesini dördüncü referans noktası olarak kabul eden yeni öğretim programları (MEB, 1996, s.4) yapılandırmacı ve genel öğretim programları için belirlenen ilkeleri dikkate alarak hazırlanmayı kuramsal ilke olarak benimsemiştir.

Eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları çeşitli materyaller arasında yaygın kullanım alanı ve üstlendiği rol sebebiyle en önemlisi, ders kitaplarıdır (Tekişik, 1981, s.1). Son zamanlarda gelişen teknolojik araç-gereçlerin etkisiyle derslerde öngörülen materyaller artmasına rağmen, çevre imkanları, dersin özellikleri ve öğretmenin formasyonundaki sorunlar, ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerinde sık ve yaygın kullanılma, hem öğretmenler hem de öğrenciler için en önemli materyal olma, kısacası eğitimin temel aracı konumunda bulunma özelliğini sürdürmesinde etkili olmuştur (Alkan, 1979, s.224; Yanpar, 1998, s.709; Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001, s.19; Dane, Doğan, ve Balkı, 2004, s.2).

Belli bir konu alanı ile ilgili olarak hazırlanan ders kitapları, benimsenen eğitim yaklaşımına göre şekillenmekte, öğrenme-öğretme etkinliklerinde temel ya da destekleyici öğe konumuyla eğitim-öğretimde değişik roller üstlenmektedir. Bu nedenle 2005 sonrasında etkin olan ve eğitim sistemimizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımına göre öğrenmenin şekillendirilebilmesi için ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması ve yapılandırmacılıkta belirlenen özellikleri taşıması gerekmektedir.

² Yeni öğretim programı anlayışının benimsediği felsefi yaklaşım doğrultusunda öğretim programı geliştirme süreci, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri itibarıyla neyi öngördüğü konusunda ayrıntılı bilgi için bakınız: Biggs, 1996; Marlowe and Page, 1998; Varış, 1998; Selley, 1999; Erden, 1998; Erdem ve Demirel, 2002; Tezci ve Gürol, 2003; Koç ve Demirel, 2004; Demirel, 2005; Aykaç, 2006; Karadağ ve Korkmaz, 2007.

Yapılandırmacı ders kitabı anlayışı ortaya konulurken ilk önce: “Bilgi çağında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ders kitabı nasıl olmalıdır?” sorusu cevaplanmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve eğitimdeki etkileri dikkate alındığında bu soruya verilecek yanıt; ders kitapları, öğrenci merkezli eğitimi hedef alan, bir sistematik dahilinde öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlanmalıdır, şeklinde olacaktır (İnal, 1999, ss.33-35; Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.9).

Görüldüğü üzere yeni öğrenme anlayışı, ders kitaplarının öğrenme/öğretmedeki yeri ve fonksiyonunu büyük ölçüde değiştirmiştir. Geleneksel ders kitabı anlayışından farklı olarak yapılandırmacı eğitim anlayışında ders kitapları, sundukları muhtevayla bir araçtır. Öğrenme-öğretme süreci ile faaliyetlerini destekleyen materyallerden biridir. Asıl hedef kitapların içeriklerini bir eğitim-öğretim döneminde işlemek olmadığından öğrenme etkinlikleri ders kitaplarıyla birlikte değişik kaynaklardan yararlanılarak gerçekleştirilir, değerlendirilir ve geliştirilir. Amaç öğrencinin öğretmenle birlikte belirlenen konuların işlenmesinde gerek duyulan materyali birincil kaynaktan edinmeyi öğrenmesi ve özgün materyaller geliştirebilmesidir (Coşkun, 1996, s.60; Demiralp, 2007, s.378).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan ders kitapları, öğrenciye hem öğrenme yaşantıları sunar, hem de yenilerini oluşturmada rehberlik eder (Dayak, 1998, s.80). Bunun için ders kitapları öğrenmeyi yapılandırırken; öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni bilgilerin kazanılmasında öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırmak yani bütün, bütünün parçaları ve bunlar arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olmak, bilginin edinilmesinde yaşanan uyum, denge ve özümseme durumlarından hareketle öğrencilerin bakış açılarını değerlendirmek, doğru etkinliklerle bilginin uygulanması ve farkında olunmasını sağlamak hususlarını dikkate alır.

Ders kitaplarının sahip olması gereken özellikler konusunda çok farklı belirlemelerin yapıldığı ve bunların değişik başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (Yalın, 1996, s.61) Yazılı bir materyalin etkinliğinin okunabilirlik, içerik ve tasarım olmak üzere üç temel değişkene bağlı bulunduğu görüşünden hareketle ders kitaplarında aranan özellikler; fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilebilir (Semerci ve Semerci, 2004, s.2). Yaşanan değişime ayak uydurma ve eğitime bu doğrultuda yön verme çabalarının sonucu olarak benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ders kitabına bakışı yanında bu öğelerin her biri için belirlediği kriterler önemli ölçüde değişmiş ve yeniden şekillenmiştir. Bu nedenle eğitimin, dolayısıyla da eğitim sistemimizde benimsenen yeni öğrenme yaklaşımının başarısı için

ders kitabında bulunması gereken niteliklerin, başka bir ifade ile bir kitabı ders kitabı yapan ana unsurların neler olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir.³

2. Eğitimde Program ve Ders Kitabı İlişkisi

Bilindiği üzere ders kitapları, öğretim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan, bilgi ve eğitim faaliyetlerini içeren araçlardır. Dolayısıyla bir konu alanında yazılmış veya basılmış yapıların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yapıt, şeklinde tanımlanan kitapların (Alkan, 1979, s.244; Ergin ve Gözütok, 1996, s.78), ders kitabı olarak nitelendirilebilmesi için ilgili konu alanı öğretim programıyla örtüşmesi zorunluluk arz eder (Kete ve Acar, 2000, s.222; Kılıç ve Seven, 2002, s.19). Ders kitapları, öğretim programlarını uygulamaya geçirme özelliğiyle, programların hedef ve kazanımlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme süreçlerine taşıyan materyallerdir (Kılıç ve Seven, 2002, s.18-21; Dane, Doğar ve Balkı, 2004, s.3). Bu nedenle program anlayışlarındaki değişiklik, ders kitabı anlayış ve işlevlerinde de farklılaşmalara neden olur.

Geleneksel öğrenme anlayışını temel alan ve ders kitaplarını amaç olarak kabul eden öğretim programlarına göre, öğretim etkinliklerinde en temel materyal hatta çoğu zaman tek materyal ders kitabıdır. Öğretim için gerekli olan hazır ve kalıp bilgileri içermeleri nedeniyle programın belirlenen hedef ve davranışlarını gerçekleştirmede öğretmen ve öğrenciler, çoğunlukla tek materyal olarak ders kitaplarına başvurur. Yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimseyen ve ders kitaplarını araç olarak nitelendiren yeni öğretim programları ise, materyal olarak birincil kaynakları önemser ve ön plana çıkarır. Ders kitaplarının da bu anlayışla hazırlanması ve bu doğrultuda öğrenciyeye rehberlik yapmasını ister. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel almasını, öğrenciyi soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya yönlendirmesini, bilgiyi anlamlandırarak edinme ve yorumlamaya yardımcı olmasını bekler (Demiralp, 2007, ss.377-378).

Yapılandırmacı öğretim programında benimsenen ders kitabı anlayışı, ders kitabının eğitimdeki önemini azaltmamış, sadece üstlendiği rollerde değişikliğe neden olmuştur. Çünkü yapılandırmacı ders kitabının; öğretim programını hedefler doğrultusunda uygulamaya geçirme, öğrenci ve öğretmene çok yönlü fayda sağlama, farklı öğrenme tiplerine ve duyu organlarına hitap edebilme, her yer ve zamanda kaynak durumunda bulunma özelliklerini içermesi gerekmektedir. Ayrıca hazırlanış ve düzenlenmesindeki

³ Eğitim sistemimizde ders kitabının ve fiziksel tasarım, dil ve anlatım, görsel tasarım, eğitsel tasarım öğelerinin benimsenen yeni eğitim yaklaşımı ve değişen işlevleri çerçevesinde taşıması gereken özellikler konusunda bakınız: Alkan, 1979; Tekişik, 1986; Tekişik, 1989; Alkan, 1995; Digisi and Willet, 1995; Ceyhan ve Yiğit, 1995; Yalın, 1995; Coşkun, 1996; Lester and Cheek, 1997-1998; Kılıç ve Seven, 2002; Halis, 2002; Demirel ve Kıroğlu, 2005.

sürekli denetimlilik, geliştirilme aşamalarındaki özenli çalışma ve emek, ders kitaplarını işlevsel değeri yüksek ürünler kılmaktadır (Topses, 2001, s.1).

Eğitimde temel alınan yeni öğrenme anlayışı yapılandırmacılık, öğretim programı ve ders kitabı niteliklerinde birtakım değişikliklere neden olmuşsa da öğretim programı-ders kitabı arasındaki ilişkide karşılıklı etkileşim hala devam etmektedir. Yeni öğretim programındaki ders kitabı beklentileri arasında; program doğrultusunda hazırlanma (Şahin ve Turanlı, 2005, s.332) ve programı sağlıklı bir şekilde öğrenme-öğretme süreçlerine aktarma yer almaktadır. Çünkü ilgili öğretim programı öğelerini özellikleri itibarıyla uygulama sürecine aktarılabilirliği, ders kitaplarının öğretim programı-ders kitabı ilişkisi dikkate alınarak hazırlanmaları ile doğrudan bağlantılıdır.

Ders kitabı-öğretim programı tutarlılığı, öğretim programlarının etkinliği ve başarısında önemli bir faktördür. Ancak ders kitapları öğretim programları esas alınarak oluşturuldukları için programların kalitesi, kitaplar üzerinde daha etkindir. Bu nedenle istenilen özelliklere sahip bir ders kitabı için öncelikle öğretim programlarının eksiksiz ve doğru bir şekilde hazırlanmaları gerekmektedir (Dönmez, 2003, s.94).

Amaçları ışığında hazırlanmaları ve tüm öğelerini içermeleri nedeniyle öğretim programlarıyla doğrudan ilişki içerisinde bulunan yapılandırmacı ders kitapları, öğrenci-program arasında da köprü görevi üstlenen temel iletişim kaynağı ve öğretim materyalidir. Öğrencinin amaca ulaşmasında önemli rol üstlenir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001, s.II). Yeni öğrenme yaklaşımını, onun belirlediği öğretim programı ve ders kitabı özelliklerini dikkate alan ders kitapları, hazırlanmalarındaki temel ilkedden doğrultusunda öğretim programında belirlenen hedefleri yani bilgi, beceri ve davranışları öğrenenlerin kazanmalarını sağlayacak etkinlikleri içerir, bu etkinliklere rehberlik edecek niteliklere sahip olur (Aksu, 1994, s.15). Konuları işlenirken önce öğrenci dikkat ve ilgisini çekecek şekilde tasarlanır, devam eden süreçte davranışların kazandırılmasında gerekli olan yaşantıları sunar, sonuçta da kontrol ve pekiştirmeyi sağlamak için kendi kendine değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına olanak tanır (Küçükahmet, 2004, ss.13-14).

3. ODKAB Dersi 2005 Öğretim Programı ve Ders Kitapları

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı ve ilgili kurumlardan değişimin gerektirdiği donanımlara sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin istendiği günümüzde, din öğretiminde de ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla yeni arayışlar içerisine girilmiştir. DKAB dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında yer almasının ardından 1982 yılında hazırlanan ve yapılan değişikliklerle 1992’de son şekli verilen 9, 10 ve 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı, gerçekleştirilen yeniliklere rağmen beklenti ve ihtiyaçları karşılamaktan uzak kalmıştır (Altıok, 1994, s.75; Aydın, 1998, ss.202-203; Kaya, 1998, ss.241-251; Ayhan, Hökeleki, Öcal ve Mehmetoğlu, 2002, ss.28-30; Dirimeşe, 2005, ss.30-31, 43-88; Kaymakcan, 2009, ss.34-35). Dünyada yaşanan değişim ve öğrenme modelleri ile ilgili yeni gelişmelere paralel olarak ilk ve ortaöğretim

programları oluşturulurken 9, 10 ve 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı da tüm alanlarda temel alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (Tebliğler Dergisi, 2005, s.242).⁴ Belirtilen hususlarla birlikte eğitim öğeleri arasında programın yeri, program geliştirme çalışmalarının bireysel, toplumsal değişim ve eğitimde yenileşmede üstlendiği stratejik önem, günümüz insanının dini gereksinimlerini karşılamak amacıyla hazırlanan yeni ODKAB Dersi Öğretim Programının güncelliğini koruyarak beklentilere cevap verebilmesi ve ortaya çıkan/çıkabilecek aksaklıkların/eksikliklerin zamanında tespit edilip bunlardan arındırılarak daha geçerli ve güvenilir hale getirilebilmesi için yeni şart, ihtiyaç ve anlayışlar çerçevesinde teorik ya da uygulamalı araştırmalarla sürekli değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Ele alınan boyuta göre farklılaşan ve büyük ölçüde program geliştirme modellerine göre şekillenen pek çok program değerlendirme modeli vardır (House, 1978, s.45; Demirel, 2004, ss.184-193). ODKAB öğretim programını tüm boyutlarıyla, çok yönlü ve kapsamlı değerlendirmek de uzun soluklu ve çalışmamızın sınırlarını aşan bir durumdur.⁵ Bu nedenle çalışmamızda programın süreç ve ürün boyutları dışarıda bırakılarak tasarım boyutu ile yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu ve öğelerine bu yaklaşımın yansımaları üzerinde durulmuştur.

Eğitimin diğer unsurları gibi öğretim programları da temel aldığı felsefi yaklaşımdan başlayarak öğeler, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme itibarıyla gelişim, öğrenme, eğitim, felsefe arasında interdisipliner bir bakış açısı getiren yapılandırmacılıkla yeniden ele alınmıştır. Bu bağlamda genel eğitim içinde zorunlu dersler arasında yer alan ODKAB Dersinin öğretim programı da aynı anlayışla yenilenmiştir.

Tasarım boyutuyla değerlendirildiğinde 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı genel olarak; geliştirilme süreci, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri itibarıyla bazı eksikliklerine rağmen eski öğretim programına kıyasla kapsamlı, sistematik

4 1967'den 2005 yılına kadar ortaöğretim kademesinde, DKAB dersi öğretim programlarının tarihsel seyri şu şekilde oluşmuştur: Din derslerinin seçmeli dersler arasında yer alması ile birlikte ilköğretim programı 23 Ekim 1967 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 1967, ss.371-372). Üç yıl denenmesi ve daha sonra son şekli verilmesi kararlaştırılan bu program 1976-1977 öğretim yılına kadar uygulamada kalmıştır (MEB, 1976, ss.339-340). Dersin zorunlu dersler arasında yer almasının ardından hazırlanan öğretim programı 29 Mart 1982 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 1982, ss.155-161.). Dört yıl sonra programa Atatürkçülükle ilgili konular eklenmiştir (MEB, 1986b, ss.201-240). Aynı yıl dersin adına 'kültür' kelimesi eklenmiş ve 26 maddede dersin temel ilkeleri oluşturulmuştur (MEB 1986a, ss.401-406). 1992 yılında tekrar mahiyetinde üniteler çıkarılarak 1982 programı yenilenmiştir (MEB, 1992, ss.219-325). 2005 yılında yapılan köklü bir değişiklik ile öğretim programı yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2005a, s.242) 2005 programı 2010 yılında bazı konu ve kazanımlarla güncellenmiştir (MEB, 2010). Son olarak 2018 yılında program tekrar değiştirilmiştir (MEB, 2018, s.1768).

5 ODKAB öğretim programının genel amaçları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci, kazanımları, etkinlik örnekleri, açıklamaları, yaklaşımı, temel kavram ve becerileri ile yetiştirmek istenen insan tipolojisi hakkında ayrıntılı değerlendirme çalışması için bkz: MEB (2008).

ve işlevsel hazırlanmıştır. Programda, temel alınan yapılandırmacı öğrenme anlayışının kuramsal boyutta ortaya konması ve benimsenmesinde önemli problemler yaşamamış, birey ve toplumun gelişiminde konu alanının katkılarını vurgulama, ders işlenişlerinde akılcı, eleştirel yaklaşımları esas alma özelliklerini ve gerekli ilkeleri büyük ölçüde taşımıştır.

2005 ODKAB Öğretim Programı yeni öğrenme anlayışının kuramsal boyutta benimsenmesi, ilkelerinin teorik düzlemde ortaya konulması noktasında gösterdiği başarıyı, bu yaklaşımın uygulamaya aktarılmasını sağlayan öğelerin düzenlenmesinde sürdürmemiş ve programda bu hususlarla ilgili birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Nitekim amaçlarda; belirlenen kazanım, beceri ve değerlerin yoğunluğu nedeniyle tamamına öğrenme süreçlerinde yer verilmeme ve üst düzey öğrenmeler ile öğrenci seviyesine uygun olmama problemleri yaşanmıştır. İçerikte de konu ve kapsamın çok geniş tutulması, sorun olarak dikkat çekmiştir.

ODKAB Dersi Öğretim Programı öğelerinde en önemli eksiklikler, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmede yaşanmıştır. Öğrenme-öğretme durumlarında; sosyal ve duyuşsal kazanımların nasıl edinileceğine dair yeterli ipucu verilmemiş; amaç, içerik ve öğrenme sürecinde değer öğretimine verilen önem öğrenme etkinliklerinde sürdürülememiştir. Ölçme değerlendirme çalışmalarında ise önerilen yöntem ve teknikler büyük ölçüde benzerlik göstermiş, geleneksel yöntemlerin alternatif değerlendirme yöntemleri kadar hatta bazı ünitelerde daha çok yer alması, teorik bilgilendirme ve etkinlik örnekleri arasında çelişkili durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Ders kitabı yazımı, program geliştirme sürecinin devamıdır ve benimsediği yaklaşım başta olmak üzere programın belirlediği tüm unsurları imkânları ölçüsünde öğrenme-öğretme süreçlerine aktarmalıdır. Buradan hareketle yeni dönem öğretim programlarının temel yaklaşımı yapılandırmacılıkta hem kendisi öğrenme yaşantıları sunan hem de yeni öğrenme yaşantıları oluşturmaya rehberlik eden ve öğrenme-öğretme sürecini destekleyen materyallerden biri olarak ders kitabının, tüm alanlar gibi DKAB dolayısıyla da ODKAB dersi öğretiminde öğrenci merkezli, sistematik şekilde belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, bireysel düşünce ve değer yargısının özgürce üretilmesine imkân tanıyan bir anlayışla hazırlanması beklenmiştir. Ders kitaplarının yeni işlevleri, fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilen özellikleri konusunda da değişimi öngörmüştür.

ODKAB ders kitapları fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım özellikleri itibarıyla yeni öğrenme anlayışına uygunlukları bağlamında genel olarak değerlendirildiğinde sonuçlar; bazı eksiklik ve problemlere rağmen kitapların fiziksel ve görsel tasarım itibarıyla istenen nitelikte, öğretime şekilsel boyutta canlılık katacak yapıda düzenlendiklerini, dil ve anlatımda da eksikliklerine rağmen gerekli hususlara dikkat

edilmeye çalışıldığını ancak eğitsel tasarım boyutunda aynı yeterlilik düzeyine ulaşılamadığını ortaya koymuştur.

4. 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

Program geliştirme çalışmalarının devamı olan ve öğretim programı ile öğrenci arasında temel iletişim kaynağı ve öğrenme-öğretme materyali ders kitaplarının ODKAB dersinde bu rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri, din öğretiminin kalitesi için önemlidir. Buradan hareketle çalışmanın bu bölümünde 9, 10, 11 ve 12. sınıftan örneklem olarak seçilen üniteler çerçevesinde fiziksel tasarım, dil ve anlatım, görsel tasarım ve eğitsel tasarım öğelerinin hazırlanış ve taşıdığı özellikler açısından ODKAB Dersi Öğretim Programının öngördüğü hususları taşıma düzeyi öğretim programının öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme bağlamında ortaya konmuştur.

4.1. Dokuzuncu Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.1.1. Amaçlar

Eğitimde yapılması gerekenleri, bunların yön ve derinliğini ifade eden amaçlar, ODKAB Dersi Öğretim Programında genel amaçlar, beceri, değer ve kazanımlar başlıklarıyla ele alınmış; alan, düzey, sınıf ve basamak düzeyi itibarıyla 9. sınıf DKAB ders kitabına yansımaları “Değerler ve Aile” ünitesi örnekleminde değerlendirilmiştir.

Değerler ve aile ünitesinde görsel tasarım unsurlarından resimler, genel amaç, kazanım ve değerleri kapsamamış, doğrudan ilişkili olma, açıklama ve düşünmeye yönlendirme konularında yetersiz kalmıştır. Tablo, grafik ve şemalarda, amaçlara genellikle yer verilmiş, ancak içerikte akılcı, eleştirel ve problem temelli bir yaklaşım sergilenememiştir. Resim, tablo, grafik ve şemalardaki bu durum, görsellerde etkin olan tüm amaçları farklı yönleriyle konu edinmeme eksikliğinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmıştır. Hazırlık çalışmalarında genel amaç ve kazanımlarla ilişkili ön testlere yer verilmemiş, içerikte de bunlar, gerekli vurgulama ve karşılaştırmalar yapılmadan işlenmiştir. Etkinlik örnekleri ise kazanımların bir kısmı ile kısmen ilişkilendirilmiştir. Amaçları en iyi yansıtan öge, okuma parçaları olmuştur (bkz. Asri, ss.82-84, 85-86, 111-112).

9. sınıf DKAB ders kitabı Değerler ve Aile ünitesinin eğitsel tasarım başta olmak üzere, fiziksel, görsel tasarım ve dil-anlatım özellikleri, öğrencilerden üniteye edinmeleri istenenleri uygulamaya geçirmede yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.77-78, 79-94, 95-98, 98-118). Fiziksel tasarım kapak bilgileri ve bunların düzenlenmesi; görsel tasarım, görsel öge ve ilkelere uygunluk, anlatım ilişkilerinde ahlaki, işlevsel ve estetik ayrımlar, resimlerde düşünme ve yaratıcılığa yönlendirme, motivasyonu sağlama, tablo, grafik ve şemalarda nicelik, kavram öğretimine uygunluk, yazı ögesinde renk, doku ve başlık kullanımı, renklendirmede ulaşılmak istenen amaçlar ve dikkat çekmeye yönelik olma, vurgulamada açık, net ve anlaşılabilirliği sağlama, denge ve tutarlılık, sayfa düzeninde sınıf seviyesine görelik, işlevsel, sistematik ve tek kompozisyonda düzenlenme hususlarında

beklentileri karşılamamıştır. Dil ve anlatım ise cümle yapıları ve temel anlatım özelliklerine uygunluk, anlatım tür ve biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı, paragrafların düzenlenmesi hususlarında yetersiz kalmıştır. Eğitsel tasarımda öğretim programına uyum problemleri, ilerleyen başlıklarda verileceği üzere, özellikle bazı noktalarda kendini daha çok hissettirmiştir.⁶

Öğretim programının genel yapısına uygun olarak üniteye amaçlar, çoğunlukla bilişsel düzeyde ele alınmış, duyuşsal öğrenmelere konuların özellikleri ve programdaki ağırlıkları dikkate alınmadan sadece birkaç hususta kısmen değinilmiştir. Metinler, işleniş ve öğrenme etkinliklerinde (bkz. Asri, 2011, ss.100-105, 105-112) daha yoğun yaşanan bu eksiklik, öğretim programı amaçlarındaki alan sınırlamasının da kitapta istenen düzeyde gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Her ne kadar üniteyle ilgili genel amaçlarda bilişsel öğrenme alanı baskın olsa da kazanımlardaki bilişsel ve duyuşsal öğrenme odaklı belirlemelerde eşitlik söz konusu olmuştur.⁷ Ayrıca bazı amaç ve kazanımların üniteye kısmen konu edilmesi ya da hiç konu edilmemesi, ilişkilendirilmesi istenen 11. sınıf Atatürk ve Din ünitesi 2 ve 3. kazanımlara atıfta bulunulmaması, burada eksilik olarak dikkat çekmiştir.

Öğretim programının genel amaçlarından çok kazanımlarını kapsayacak şekilde oluşturulan üniteye, amaçların sınıf düzeyi ve sınırları göz önünde bulundurulmuştur. Asıl sorun genel amaç ve kazanımların basamak düzeylerini dikkate almada yaşanmış, süreçte öğretim programındaki belirlemelerin aksine bilişsel öğrenme alanında uygulama, analiz sentez ve değerlendirme, duyuşsal öğrenme alanında değer verme, örgütleme ve kişilik geliştirme basamaklarındaki öğrenmeler hedef alınmamıştır. Öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine uygunluk, üst düzey öğrenmeleri dikkate alma, yapılandırmacı öğrenmeye yönelik, fiziksel, görsel, eğitsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri konusundaki belirlemeler de bu hususu açıkça ortaya koymuştur.

Yapılan değerlendirmeler, genel amaç ve kazanımların alan itibarıyla üniteye istenen ölçüde yer almadığını, özellikle duyuşsal öğrenme alanının eksik bırakıldığını, bazı genel amaç ve kazanımlara yer vermeme ya da kısmen yer vermenin bu sorunu daha çok arttırdığını göstermiştir. Düzey ve sınırları açısından öğrenime konu edilmede problem yaşanmayan amaçların, basamak düzeylerini ders kitabı öğelerine yansıtmada yetersiz kaldığı, genellikle alt öğrenme basamaklarındaki öğrenmeleri gerçekleştirecek bir yapıda

⁶ Yeni DKAB dersi öğretim programlarındaki amaçların gerçekleştirilmesi için öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı anlayış doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğine dair ayrıntılı bilgi için bkz. Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

⁷ Genel amaçların 7'si bilişsel, 2'si duyuşsal; kazanımların 6'sı bilişsel, 6'sı duyuşsal öğrenme alanına yönelik hazırlanmıştır.

oluşturulduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ders kitabı özelliklerine göre hazırlanmada yaşanan problemlerin de etkisiyle Ahlak ve Değerler öğrenme alanı tanıtılırken ifade edilen beklentiler, açıklamalarda öncelikle geliştirilmesi istenen beceri ve değerler, ders kitabında yeterince dikkate alınmamıştır.

4.1.2. İçerik

9. sınıf Değerler ve Aile ünitesinde içerikte, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim programının bu husustaki belirlemelerine uygun olarak kavram öğretimine gereken önem verilmemiş, kavramlardan hareketle oluşturulmamıştır. Öğrencinin farklı kaynaklardan araştırma yapmaya ve çoklu bakış açılarına görmeye teşvik edilmeyen içerikte, esnek program anlayışı karşısında sınırları kesin hatta bazen hükmedici bir yapı etkin olmuştur. Konular, dil ve anlatım özelliklerinde karşılaşılan eksiklikler nedeniyle kendi içinde sistematik bir şekilde ele alınmamıştır. Tekrar, özet ve ayet-hadis meallerinin kullanımında nicel ve nitel sorunlarla karşılaşmış, öncelikle verilmesi istenen değer ve becerilere gereken vurgu yapılmamıştır. İçerikte bazı konularda görülen dinle ilişkilendirme problemi, programın bu doğrultudaki yönlendirmelerinin yeterince dikkate alınmadığını, değerler ve oluşumunda dinin etkisinin açıkça ortaya konulamadığını göstermiştir.

İçerik, sarmal programlama, öğrenci gelişim ve öğrenme düzeyi ile dini yaşam tecrübelerine uygunluk konusunda öğretim programındaki belirlemeleri yansıtan bir yaklaşım sergilememiş, klasik öğrenme ve öğretim programına uygun modüler programlama yöntemiyle konuları ayrı parçalar halinde ele almış, ilgi, katılım, beklenti ve sorulara cevap vermek yerine genel bilgi ve kültür aktarımını hedeflemiştir. Amaçların öğretim programına uyumunda yaşanan sorunlar öğrenme alanında üniteyle ilgili; öğrencilerin değerleri fark etmeleri, din-değer ilişkisini yorumlayarak kişisel ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavramaları, aile içi görev sorumluluklarının bilincine varıp Hz. Muhammed'in bu konudaki örnek davranışlardan modellemelerle aile içi huzuru korumaları, şeklindeki belirlemelerin gerçekleşmesini sağlayacak bir içeriğin hazırlanmasını engellemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.95-98, 100-104).

İçerikteki temel anlatılara ek olarak bunların anlaşılabilirlikleri, farklı boyutlarıyla istenen şekilde düzenlenmelerinde etkili olan diğer eğitsel öğeler konusunda yaşanan fiziksel, görsel tasarım sorunları da belirtilen sonuçlarda etkili olmuştur. Diğer eğitsel tasarım unsurlarıyla birlikte, özellikle resim, grafik, tablo ve şemaların gerekli şekilsel ve eğitsel nitelikleri taşınamaları, öğrenci ilgisini çekme ve odaklanmayı sağlamada görülen renk ve vurgulama problemleri, yönlendirici etkenler olarak karşımıza çıkmıştır.

Tespit ve değerlendirmeler, "Değerler ve Aile" ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabının fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özelliklerde gerekli niteliğe sahip olmaması ve amaçlar konusundaki eksiklikleri nedeniyle öğretim programı içeriğini uygulamaya geçirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.1.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

Öğrenmenin gerçekleştiği aşama olarak kabul edilen öğrenme-öğretme durumlarından, amaçlar yanında içeriğe de uygun olmaları, bilgiyi yapılandırmada öğrencilerin içerikle etkileşime geçmelerini sağlamaları beklenmiştir. Başka bir ifade ile amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ortamı, yöntem, teknik, araç-gereç, uyarıcı, öğrenci katılımı ve pekiştiricileri, işlevsel bütünlük arz edecek biçimde düzenlenmeleri (Oral, 2005, ss.87-88) istenmiştir. Bu belirlemelerden hareketle öğrenme-öğretme durumları oluşturulurken başvuru ilkelere, strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler, öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen, öğrenci özellikleri konularında “Değerler ve Aile” ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabının ODKAB Dersi Öğretim Programına uyum problemlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Programın temel yaklaşımı ve öğrenme ilkeleri yeterince dikkate alınmadığı için yapılandırmacı öğrenme modelleri yerine klasik davranışçı yaklaşımı yansıtan bir işleniş tercih edilerek girişte; dikkat çekme, güdülemeyi sağlama, ön öğrenmeleri harekete geçirme ve problem temelli öğrenmeye yönlendirme hususlarına yer verilmemiştir. Ön organize edicilere başvurulmayan işlenişte; gelişme bölümü hazırlanırken kavram temelli öğrenme, disiplinler arası birliktelik ve öğrenci aktivitesini sağlama çoğunlukla dikkate alınmamıştır. Anlatımı desteklemek, konu ve temalarda birlikteliği gerçekleştirmek için görsellere başvurulmuş, ancak görsel tasarım özelliklerinde belirtilen şekilsel ve eğitsel düzenleme problemleri, etkin kullanılmalarını engellemiştir. Uygulamaya aktarma ise, tamamen ihmal edilen aşama olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.105-111).

Öğrenci katılımı, uygulama ve bilgiyi yapılandırmada önem arz eden öğrenme etkinlikleri, “ODKAB Dersi Öğretim Programı Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar Tablosu” ve “ODKAB Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Etkinlik Örnekleri” başlıklarında konuyla ilgili olarak verilen ve yapılandırmacı öğrenme süreçleri için model özelliği taşıyan uygulama örnekleriyle aynı nitelikte hazırlanmamıştır. Ünite öncelikli verilmesi istenen bilgi, beceri ve değerlere, genel amaç ve kazanımlara gerekli vurgu yapılmamış, kavram öğretimine yer verilmemiş, etkinlikler ve içerik problem temelli oluşturulmamış, duyuşsal öğrenme alanı ve üst basamak düzeyindeki öğrenmeler hedeflenmemiş, öğrenciye özgün görev ve sorumluluklar yüklenmemiş, keşfederek öğrenme konusunda yönlendirmeler yapılmamıştır.

Bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenmelerin hedeflendiği öğrenme etkinliklerinde, öğretim programında belirtilen şekilde öğrenci katılımını sağlayan aktivitelere yer verilmemiştir. Etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve sahip olması istenen niteliklere kısmen uygun hazırlanmıştır. Ayrıca ünite peş peşe kullanılan iki şemanın küçük şekilsel farklılıklarla programda örnek olarak art arda verilen model şemalar olması dikkat çekmiştir. Bu durum, öğretim programının temel anlayışı yerine, şekilsel düzenlemelerin aynen alıntı yapılarak aktarıldığını düşündürmüştür. Programdaki 2 ders işleniş örneğinin

(MEB, 2005b, s.153,156) kitaba uygun bir şekilde yansıtılamaması da bu sonucu desteklemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.111-112).

Ders kitabı, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç kullanımında yine öğretim programı yaklaşımını işlenişe aktaramamıştır. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi ve düz anlatım yönteminin hâkim olduğu öğrenme-öğretme durumlarında, amaçlar, yönlendirmeler, örnek işleniş ve bilgilendirmeler yeterince göz önüne alınmamıştır. Bu bağlamda bilginin sunumunu ve alt basamak düzeyindeki bilişsel öğrenmeleri hedef alan, daha çok zihinsel aktiviteleri etkin kılan yöntem ve teknikler tercih edilmiş, öğrenci çağdaş araç-gereçlerden yararlanmaya sevk edilmemiştir. Din öğretiminde müfredat ve yöntemlere yapılan eleştiriler, öğretim programında büyük ölçüde giderilse de 9. sınıf DKAB ders kitabında aynı durum geçerli olmamıştır.

Konuyla ilgili tespitler ve yapılan atıflarla bağlantılı olarak 9. sınıf DKAB ders kitabı; öğrenme ilkeleri, etkinlikler, strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımında aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışı açılım, bireysel farklılıklar gibi uygulama ve yaklaşımlara ağırlık vermediği için öğrenciye göre hazırlanmada, öğrencinin aktif kalmasını gerçekleştirme yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.113-114). Öğrenme ortamları ile ilgili sorularda öğrenme ilkelerine, çoklu zeka kuramına, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyine uygun olma, öğrencinin mevcut ve gelecek problemlerine cevap verme, farklı kaynaklar kullanma, bakış açılarını geliştirme, bağımsız düşünme, bilgiyi keşfetme, özerklik ve işbirliğine yönlendirme konusundaki tespitler de bu husustaki eksiklikleri açıkça ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirmede öğretmen ve öğrencilere gerekli desteği, öğretim programına uygun şekilde sunmayan 9. sınıf Değerler ve Aile ünitesi, ara özet ve değerlendirme çalışmalarında da geri dönüt ve düzeltme olanağı tanımamıştır.⁸

4.1.4. Değerlendirme

“Değerler ve Aile” ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabı, öğretim programı değerlendirme ögesinin öğrenme düzeylerini belirleme, dönüt sağlama ve ihtiyaçları belirleme doğrultusundaki kullanım amaçlarına uygun olarak ünite başı, konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarına yer vermiştir. Ancak bu değerlendirme çeşitlerinin özelliklerine ve programın değerlendirme anlayışına uygun hazırlanmasında sayısal ve niteliksel eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

⁸ Öğretim programının inanç öğrenme alanındaki kazanımlarının gerçekleşmesinde DKAB ders kitabındaki eğitsel öğelerin etkili kullanılmadığı yönünde belirlemeler için bkz Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Hazırlık çalışmalarındaki sorular; üniteye hazırlık, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, ön organize edici olma, yeni bilgilerin yapısı ve çerçevesini çizme amaçlarına uygun oluşturulurken birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Hedefleri yeterince dikkate almayan, kapsam itibarıyla öncelikli ele alınması istenen konuları ve ünitenin tamamını içermeyen sorular, güdüleme, öğrenci gelişim düzeyi ve yaşam deneyimlerine uygunlukta da yetersiz kalmıştır. Hazırlık çalışmalarında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçecek ön testlere, öğretim programındaki ölçme değerlendirme form örneklerine ve tavsiye edilen yöntemlere başvurulmamıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda fikir yürütme, tartışma ve işbirliğinin esas alınmadığı üniteye, kavram öğretimi istenilen düzeyde vurgulanmamıştır.

Konu içi değerlendirme çalışmalarında pekiştirici, geliştirici ve bütünleştirici sorulardan genellikle yararlanılmışsa da öğretim programına uygun olarak, ilgi ve dikkati çeken, özellikle problem temelli üst düzey becerilerin kazanımını konu edinen, öğrenci etkinliğini arttıran, araştırmaya yönelik sorulara yer verilmemiştir. Ünite sonu değerlendirme çalışmaları, aktarılanları özetleme niteliği taşımakla birlikte, diğer ünite ve alanlarla ilişkilendirme, yansıtma, içeriği kendine özgü yapılandırma ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme hedeflerine yönelik hazırlanmamıştır.

Konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmaları genel olarak; kazanımlara ulaşmaya yardımcı olma, özellikle ünite sonunda öğrenci katılımı ve uygulamayı sağlama, içerik ve amaçlarda yer alan tüm öğrenme alanlarını kapsama ve basamak düzeylerini dikkate alma, bireysel ve işbirlikçi çalışmalar, araştırma ve problem çözme etkinlikleriyle anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkanı verme, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayan öğrencileri ayırt etme hususlarında yetersiz kalmıştır. Değerlendirme çalışmalarında en önemli eksiklik, yukarıdaki sonuçları da etkileyecek şekilde öğretim programındaki bilgilendirmelerin, önerilen değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, üniteyle ilgili açıklamalarda belirtilen hususların, verilen örnek ve formların yeterince dikkate alınmayarak sadece klasik yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılması olmuştur. Ünitenin yapılandırmacı ölçme değerlendirme özelliklerine kısmen uygun olduğunun belirlenmesi de konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarındaki tespitlerimizi desteklemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.114-117). Sonuçlar genel olarak ders kitabının fiziksel, görsel, dil-anlatım özellikleri ve diğer eğitsel öğeler konusundaki yaklaşımına uygun olmakla birlikte programın öğrenme yaklaşımı doğrultusunda ele alınıp uygulamaya aktarılmasında beklentileri karşılayamamıştır.

4.2. Onuncu Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.2.1. Amaçlar

Öğrenmeye yönlendirmesi, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeye kılavuzluk etmesi beklenen amaçların, öğretim programındaki yapısı ve özellikleriyle 10. sınıf DKAB ders kitabında nasıl uygulamaya aktarıldığı "Allah İnancı" ünitesi örneğinde

incelenmiştir. Buna göre görsel tasarım öğelerinden resimler, amaç ve kazanımlar çerçevesinde hazırlanmamış, onların öğrenme süreçlerine aktarımını sağlamada istenen nitelikleri taşımamıştır. Diğer görseller ise amaçlarla uyumlu, ancak gerçekleştirmelerini sağlayacak özelliklerden uzak oluşturulmuştur. Tablo, grafik ve şemalar, içerik ve şekilsel düzenlemede genel amaç ve kazanımlarla kısmen ilişkilendirilmiştir. Hazırlık çalışmalarında amaçlarla ilişkili ön testlere başvurulmamıştır. İçerik genellikle amaçlarla bağlantılı oluşturulurken, ulaşılması istenen hedeflerin gerçekleşmesine yardım edecek bir yapıda düzenlenmemiştir. Öğrenme etkinlikleri, kazanımları ya hiç konu edinmemiş ya da kısmen konu edinmiştir. Değerlendirme çalışmalarında konu içi sorular genel amaç ve kazanımlarla büyük ölçüde uyumlu hazırlanmış, fakat ünite sonundakiler bunları yansıtmak nitelikte oluşturulamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.120-133).

Amaçların öğrenci tarafından ediniminin ne ölçüde gerçekleştirildiğini gösteren kitabın fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özellikleriyle ilgili belirlemeler (bkz. Asri, 2011, 120-157) bu hususta önemli sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Fiziksel tasarımda kitap kapağının düzenlenmesi; görsel tasarımda genel özelliklerin renk, boşluk kullanımı, vurgulama, zıtlık ilkeleri, resimlerde sayısal yeterlilik, öğrenci yaşam deneyimlerine uygunluk, düşünme ve yaratıcılığa yönelme, etkin vurgulamayla öğrencileri derse çekme ve öğrenmeye yardımcı olma, tablo, grafik ve şemalarda öğrenci seviyesine uygun anlam ve şekilsel düzenlemelere yer verme, yazı türü ve boyutunda tasarım ilke ve öğeleriyle tutarlılık göstererek anlam oluşturmaya katkıda bulunma, renk kullanımında okunabilirlik ve ilgiyi odaklama, vurgulamada ana kavramlar üzerinde durma, dikkat çekecek şekilde oluşturulma, sayfa düzeninde işlevsel, sistematik olma, fon-zemin ilişkisini göz önüne alma hususlarında, amaçların uygulamaya aktarılmasını olumsuz etkileyen sorunlarla karşılaşmıştır.

Fiziksel ve görsel tasarım olduğu gibi dil-anlatım özelliklerinde de genel amaç ve kazanımların ders kitabı aracılığıyla öğrenme sürecine aktarımını sağlamada istenen başarıya ulaşamamıştır. Yazım, imla ve noktalama kuralları başta olmak üzere tanımlama, yaşanan hayattan örneklerle akıcı üslup kullanma, sözcükleri öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine uygun seçme, temel anlatım özelliklerine dikkat etme, içeriği uygun anlatım tür ve biçimleriyle zenginleştirme, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma ve paragraf düzenleme ilkelerine uygunluk konularında yetersiz kalınmıştır.

Genel amaç ve kazanımların gerçekleşmesinde en önemli rolü üstlenen eğitsel tasarım özelliklerinde, 10 sınıf DKAB dersinin öğretim programının diğer öğeleriyle uyumu, amaçların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikte öğrenme yaşantıları oluşturulamamıştır.

Yapılan değerlendirmeler birlikte ele alındığında; amaçların alan, düzey, sınır ve basamak düzeyi itibarıyla 10. sınıf DKAB ders kitabına istenen ölçüde aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite içeriğine uygun olarak öğretim programında, özellikle genel amaçlarda,

duyuşsal öğrenme alanına ağırlık verilmiştir.⁹ Ancak ders kitabında daha çok bilişsel öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilenmiş, görsel ve eğitsel tasarımda da bu husus yeterince dikkate alınmamıştır.

Ünite ve sınıf düzeyine ait öğretim programı amaçları 10. sınıf DKAB ders kitabında yer almış, yapılan düzenlemelerde etkili olmuştur. Fakat genel amaçlar başta olmak üzere kazanımların belirlenen bilgi sınırlarında, zaman zaman eksik kalma ya da fazla ayrıntılandırma problemlerinin olduğu görülmüştür. Amaçların ders kitabına aktarımında en önemli sorun, bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarındaki basamak düzeylerini öğrenme etkinliklerinde esas almada yaşanmıştır. Klasik davranışçı yaklaşımla öğrenme-öğretme süreçlerinde bilginin sunumunun, değerlendirme çalışmalarında bunların geri aktarımının hedeflenmesi, görseller ve etkinlik örneklerinin öğretime hareketlilik kazandıracak düzenlemeler olarak hazırlanmaları; ders kitabında gerçek ve karmaşık yaşam durumlarıyla karşılaştırılarak öğrencinin aktif kılınmasını, çok yönlü ve problem temelli bakış açılarıyla bilginin yeniden yapılandırılmasını engellemiş, daha çok bilişsel öğrenme alanında bilgi, kısmen kavrama, duyuşsal öğrenme alanında da alma düzeyindeki öğrenmeleri sağlayacak bir yapı ortaya çıkarmıştır. Bu durum, genel amaçlar ve duyuşsal öğrenme alanı başta olmak üzere üst basamak düzeyinde belirlemelerin yapıldığı öğretim programına uygunluk göstermemiştir.

Amaçlarla ilgili sonuçlar, öğretim programında öğrenme alanı ve ünite tanımlarında öncelikli verilmesi istenen hususların 10. sınıf DKAB ders kitabı özelliklerinde yeterince dikkate alınmadığını göstermiştir.

4.2.2. İçerik

10. sınıf ders kitabı “Allah İnancı” ünitesinde içerik, öğretim programının öngördüğü konulara yer vermiş, ancak bunların üst düzey öğrenmeler olarak yapılandırılmasını sağlayacak nitelikte hazırlanmamıştır. Bilimsel hata, taraflı görüş, yanlış/batıl inançlardan uzak, konuyla ilgili kavramsal çerçeveleri genel anlamda ortaya koyacak şekilde tasarlanan içerik, dil ve anlatımda belirtilen cümle yapıları, yazım, imla ve noktalama kurallarındaki problemler dolayısıyla yanlış anlam oluşumuna neden olmuş; uygun terminoloji ve sözcük kullanımındaki eksiklikler nedeniyle de kavram öğretimine uygun nitelikte düzenlenmemiştir. Kesin yargılar ve kalıp ifadeler esnek program anlayışının; fazla ayrıntılandırma ve dil-anlatım özelliklerindeki (bkz. Asrı, 2011, ss.134-138) paragraf düzenleme sorunları, öğretim programında konuların bütünlük içinde ve birbirlerini tamamlayacak şekilde oluşturulması ilkesinin içeriğe aktarılamadığını göstermiştir. Hazırlık çalışmaları, temel anlatı, etkinlik örnekleri, araştırma ve ödevler arası birlikteliği gerçekleştirme konusundaki yapılanmada, özet ve tekrarların nicel/nitel özellikleri de aynı

⁹ Konuyla ilgili 7 kazanımdan 4’ü duyuşsal, 3’ü bilişsel; 10 kazanımdan 5’i duyuşsal, 5’i bilişsel öğrenme alanına yönelik oluşturulmuştur.

doğrultuda oluşmuştur. Ayrıca içerik; öğretim programında ünite açıklamalarında belirtilenleri de dikkate almamış, öncelikli verilecek değer ve beceriler, “Allah’ın yaratıcı, yaşatıcı, gözetici olduğu ve onunla iletişimin aracsız olarak dua, ibadet, tövbe ve Kur’an okuma ile gerçekleşebileceği” (MEB, 2005b, s.51) vurgusu, metin ve görsellerin hazırlanmasındaki eksiklikler nedeniyle yeterince etkin yapılandırılmamıştır.

İçerik ayet-hadis mealleriyle desteklenmiş, ancak bunların kullanımında istenen yeterliliğe sahip olmamıştır. Konularla gereken şekilde irtibatlandırılmayan ve uygun konumda yerleştirilmeyen ayet hadis mealleri, konu, başlık ve temalar bazında da ihtiyacı karşılayacak oranda verilmemiştir. Etkinlik örneklerinde kullanım amaçlarına uygun bir düzenleme yapılmamış, öğrenciler düşünme ve araştırmaya yönlendirilmemiştir. Öğretim programının dinbilimsel yaklaşımında ifade edilen Kur’an merkezli bakış açısını beklenen nitelikte uygulamaya geçiremeyen ayet hadis meallerinde en büyük sorun, programın bu konudaki açıklamaları ile önerilen yöntem ve tekniklerin dikkate alınmamasında yaşanmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.141-145).

Görseller, öğretim programı-ders kitabı içerik uyumunda etkili olmuştur. Ancak görsel tasarımda yer verilen resimler, tablo, grafik ve şemalar, yazı türü ve boyutu, renk kullanımı, vurgulamalar ile sayfa düzeni içeriğin daha ilgi çekici, güdüleyici, farklı öğrenme yapılarındaki öğrencilere hitap eden bir tasarımla düzenlenmesini gerçekleştirememiştir.

4.2.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

10. sınıf DKAB ders kitabının, Allah İnancı ünitesi örneğinde öğretim programının öğretme-öğrenme durumlarını ne ölçüde uygulamaya aktardığı sorusu cevaplanırken bakılan hususlardan işlenişte, programın temel yaklaşımı yapılandırmacı öğrenmede kullanılan modeller yerine, klasik öğrenme anlayışını yansıtan temalarla ilgili ayrıntılı bilgi sunumları tercih edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak bilginin edinimini sağlayan öğrenme-öğretme durumları oluşturulamamış, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde gerekli ilkelere ya çok az dikkat edilmiş ya da hiç dikkat edilmemiştir. Konuların öğrenilme gerekliliği üzerinde öğrenci ilgisini çekecek sistemli açıklamalar yapılmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilerek yeni öğrenmeler öncesi eskileri harekete geçiren ön bilgilere birkaç yerde değinilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri gelişme aşamasında öğrenciler, deneyim kazanmalarını sağlayan yöntemleri kullanmaya ve aşamalarına uygun olarak problem temelli öğrenmelere çoğunlukla yönlendirilmemiştir. Öğretim programında vurgulanan tümdengelim yaklaşımı yerine, modüler programlama ile bütünü parçaları üzerinde durulmuştur. Yine bununla ilişkili olarak öğrenilenler arasında birlikteliği gerçekleştiren bağlantılardan çok az yararlanılmış, önceki dönemlerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Süreci daha ilgi çekici hale getirmek için amaçlar ve metinlerle tutarlı görsellere başvurulmuşsa da bunlar farklı yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımına imkan tanımamıştır. Anlatımı somutlaştıran örneklerden kısmen yararlanılmış, gereksiz ayrıntılar ve çok sık başvurulan tanımlamalar öğrenme-öğretme durumlarını yorucu, sıkıcı,

anlaşılabilirlikten uzak bir hale getirmiştir. Süreçte temel kavramlara yer verilmiş olmakla birlikte, programın eğitimbilimsel yaklaşımına uygun olarak kavram ve kavram öğretimi odak noktayı oluşturmamıştır. Anlama ve kazanmaya yardımcı soru ve sosyal aktivitelerle düşünmeye sevk etme, eylem ifadeleriyle alternatif bilgi üretimi ve farklı bakış açılarını görmeyi sağlama, etkin şekilde gerçekleştirilememiştir. Öğrenme-öğretme durumlarında; dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, bilgiyi sunma yani giriş ve gelişme bölümlerindeki olumsuz sonuçlar burada da etkili olmuş, öğrencilere öğrenilenlerin kullanım alanlarını bilme, günlük yaşam ve gerçek problem durumlarına aktarma imkânı tanınmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.145-155).

Strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçlere göre düzenlemede, çoğunlukla klasik öğrenmeye uygun, konuların özelliğini çok yansıtmayan tek düze kullanımlar etkin olmuştur. Genel amaç ve kazanımları gerçekleştirecek nitelikte hazırlanmayan işlenişte; sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemiyle bilgi aktarımının tercih edilmesi, öğrenci seviyesine uygunluğu olumsuz etkilemiş, aktif katılım ve işbirlikli öğrenmeyi engellemiştir. Öğrenciyi temel kaynaklardan faydalanmaya teşvik etmede yetersiz kalınan süreçte, çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereçlerden yararlanılmadığı gibi, açık yönlendirmeler de yapılmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.155-156).

Din öğretiminde işe koşulabilecek stratejiler başta olmak üzere, öğretim programında uygulamaya yönelik ilke ve amaçların, eğitimbilimsel yaklaşımda strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımıyla ilgili belirlemelerin, öğretmen bilgi notlarındaki açıklamaların ders kitabına yansıtılmadığı; öğrenci katılımını sağlayan üst düzey düşünme becerilerini uyarma ve geliştirmeye yardımcı olan öğrenen merkezli anlayış yerine öğrencinin pasif ve edilgen bir konumda bulunduğu öğretmen merkezli anlayışın temel alındığı görülmüştür.

Öğrenme ortamlarıyla ilgili değerlendirmeler, 10. sınıf DKAB ders kitabının öğrenme-öğretme süreçlerinde; öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini, gelişim ve öğrenme seviyelerini yeterince dikkate almadığını, çoklu zeka kuramından istenen şekilde faydalanarak öğrencinin mevcut ve gelecekteki problemlerine cevap verebilecek nitelikte hazırlanmadığını göstermiştir. Farklı kaynaklar yoluyla bilgiye ulaşmada, tartışmalı konularda düşünme ve araştırmaya sevk etmede beklentileri karşılamayan süreç, öğrenci özerkliğini ve kendi kendine öğrenmeyi desteklememiş, bilginin keşfedilerek diğer öğrenen ve uzmanlarla işbirliği içerisinde yapılandırılmasına olanak tanımamıştır.

Öğrenme-öğretme durumlarıyla ilgili tüm belirlemeler, 10. sınıf DKAB ders kitabında öğrenme sürecinin, öğretim programında öğrencinin sahip olması hedeflenen özellikleri kazandıracak şekilde düzenlenmediğini ortaya koymuştur. Her ne kadar işlenişte öğretmen merkezli bir yaklaşım etkin olsa da ders kitabının, yeni gelişmelerden haberdar etme ve araştırmaya yöneltme suretiyle öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olma fonksiyonuna göre hazırlanmadığı ve bu konuda kolaylık sağlamadığı belirlenmiştir. Aynı durum öğretim hizmetinin niteliğini arttıracak şekilde düzenlemede de söz konusu olmuş,

süreç öğretim programında öne çıkarılan bilgi, beceri ve değerlerle ilişkili, bunların kazanımını sağlayacak nitelikte hazırlanmamıştır. Kavram öğretimi ve problem temelli öğrenmeye uygun oluşturulmayan etkinlikler, ünite ve öğrenme alanındaki amaçların aksine bilişsel öğrenme odaklı düzenlenmiş, öğrenciyi özgün görev ve üst düzey öğrenmelere yönlendirmemiştir.

4.2.4. Değerlendirme

Öğretim programının son ögesi olan ve belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyini, problem yaşanması durumunda gerekçeleriyle birlikte ortaya koyan ölçme değerlendirme çalışmalarının 10. sınıf DKAB ders kitabına yansıma düzeyleri “Allah İnancı” örnekleminde, hazırlık, konu içi ve ünite sonu olmak üzere üç farklı aşamada incelenmiştir.

Değerlendirme çalışmaları; öğretim programında ifade edilen; “öğrenme ve öğretmenin etkinliğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını, yorumlanmasını içeren çok adımlı süreçtir.” (MEB, 2005b, s.31) şeklindeki tanımlamaya yeterince uygun hazırlanmamıştır. Konuyu doğrudan ele alan sorular birlikte incelendiğinde; içerik, şekilsel düzenleme ve yaklaşım itibarıyla öğretim programının temel öğrenme anlayışının kitaba yansıtılmadığı, sürecin farklı aşamalarındaki değerlendirmelerde ortak sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür.

Kapsam geçerliliği sağlanmayan hazırlık çalışmalarında konuya ilgi uyandıracak, öğrenmeye yardımcı olacak etkin bir güdüleme gerçekleştirilememiştir. Çalışmalar; kısmen günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiş, düşünme ve araştırmaya yönlendirmiş, ancak üst düzey bilgi kazanımını hedeflememiştir. Aynı durum kavram öğretimi için de söz konusu olmuş, kavramlar üniteye temel çıkış noktası olarak belirlenmemiştir. Zihinsel şemaların oluşumuna yardım eden farklı alan ve eski öğrenmelerle bağlantılar kurulmamış, hazırbulunuşluluğu ölçen ön testlere yer verilmemiştir. Bu durum öğrenme-öğretme süreçlerine girişte hazırlığı sağlayan, ön öğrenmeleri ortaya koyan, ön organize edici bilgileri sunan bir değerlendirmenin yapılmayarak, sürece odaklama ilkesi başta olmak üzere, öğretim programında hazırlık çalışmalarında yapılan belirleme ve vurgulamaların yeterince uygulanmadığını ortaya koymuştur.

Konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmaları; nicelik ve kapsam itibarıyla yetersiz kalmış, nitelik olarak buldukları öğrenme aşamasının özelliklerine uygun hazırlanmamıştır. Konu içi değerlendirmeler, kısmen daha iyi oluşturulmuş olmakla birlikte genel olarak kazanımlarla ilişkilendirilmemiş, bunların gerçekleşmelerini sağlayacak bir yapıda düzenlenmemiştir. Klasik yöntem ve teknikler kullanılan değerlendirmelerde, ünite sonu soruları öğrenci seviyesini dikkate almamıştır. Problematik olmama, öğrenci katılımını sağlamama, üç öğrenme alanından sadece bilişsel öğrenme alanında çoğunlukla alt basamak düzeyinde öğrenmelere yer verme, öğrenilenleri uygulamaya aktarmama, içeriği karmaşık yaşam deneyimleriyle ortaya koymama, işbirlikli çalışmalar yerine bireysel

çalışmalara yönlendirme, araştırmaya sevk etmeme, bu konuda belirlenen diğer eksiklik ve problemler arasında yer almıştır. Belirtilen sorunların etkisiyle değerlendirme çalışmaları; öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine, bilgiyi yapılandıranlarla yapılandıramayanları ayırt etmeye ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkân tanımamıştır. Burada ulaşılan sonuçları da etkileyen en önemli problem, öğretim programı ünite açıklamalarında değinilen çoklu değerlendirme anlayışı ile buna uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmaması olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.157-159)

4.3. On Birinci Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.3.1. Amaçlar

Öğretim programında yer alışı itibarıyla genel amaç ve kazanımların, 11. sınıf DKAB ders kitabında ne ölçüde uygulamaya aktarıldığı “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde ele alınmıştır. Bu bağlamda görsel tasarım özelliklerinden resimler, genel amaç ve kazanımlarla ilişkili olma, bunları açıklayıcı nitelikte hazırlanma açısından değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar belirtilen hususların yeterince göz önüne alınmadığını ortaya koymuştur. Tablo, grafik ve şemalar başlığında üniteye yararlanıldığı belirlenen tek şema kazanımlarla bağlantılı oluşturulmamıştır. Eğitsel tasarımda içerik ve metinler, genel amaçlar bazında olumlu, ancak kazanımların edinilmesi noktasında tema ve diğer hususlardaki eksiklikler nedeniyle olumsuz yapı sergilemiştir. Aynı durum konuların işlenişinde yer verilen özet ve örnekler için geçerli olmuş, genel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacak nitelikte hazırlanan özetler, bu özelliğini kazanımlarda koruyamamıştır. Örnekler, kazanımlarla ilişkili olmasına rağmen edinimlerini sağlamada eksik kalmıştır. Özellikle ünite sonundaki etkinliklerde genel amaçlarla uyumlu, onları içerecek şekilde düzenlenen sorular, kazanım ve değerleri yeterince konu edinmemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.169-178, 188-204).

Amaçlar doğrultusunda oluşturulması beklenen fiziksel ve görsel tasarım da istenen özelliklere yeterince uygun hazırlanmamıştır. Görsel tasarımda genel özelliklerde tasarım ilkeleri, anlatım ilişkileri, işlevsel, estetik ve ahlaki ayırımlar, üç adet kullanımla sınırlı kalan resimlerde iç öğelerin algılanması ve görsel seçicilik sağlanamamıştır. Tek şemaya yer veren tablo, grafik ve şemalarda şekilsel ve eğitsel yapılar, yazı türü ve boyutunda dikkat ve odaklanmayı sağlama, vurgulama ve renklendirmeyi estetik, işlevsel ve eğitsel amaçlarına uygun oluşturma, üniteye gerçekleştirilememiştir. Vurgulamada başta kavramlar ve kavramsal ilişkiler olmak üzere açık, net, anlaşılır olma, hareketli bir yapı ortaya çıkarma, beceri ve değerlerin edinimine yardımcı olacak şekilde hazırlanma; sayfa düzeninde tasarım ilke ve unsurlarını etkin kullanma ve okuma akışını kolaylaştırma, fon-zemin ilişkisi ve karşılıklı sayfaları tek kompozisyonda düzenleme hususları istenen yeterlilikte oluşturulamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.164-186).

Yapılandırmacı öğrenme ile iç içe kabul edilen dil ve anlatım; kitapta etkin şekilde kullanılmamış, anlaşılabilirliği sağlama, yazım, imla ve noktalama kurallarına dikkat etme,

kelime, kavram ve deyimlerde yanlış algılamaları engelleme, sözcük ve cümle yapılarının öğretim kademesine, öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine, temel anlatım özelliklerine uygunluğunu sağlama, öznel anlatımı etkin kılma, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma, özellikle de paragraf kullanım ilkeleri doğrultusunda düzenlemeler yapma hususlarında problemlerle karşılaşmıştır. Eğitsel tasarım öğelerinin genel amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulmasında da durum çok değişmemiş, öğretim programının bu konulardaki beklentilerini karşılayacak bir düzenleme yapılamamıştır.

Ulaşılan sonuçlar ile öğretim programının genel amaç ve kazanımları, edinilmesi hedeflenen beceri ve değerleri birlikte ele alındığında; alan, sınır ve düzey itibariyle amaçları uygulamaya aktarmada yetersiz kalındığı kanaatine varılmıştır. Nitekim öğretim programında genel amaçlarda duyuşsal, kazanımlarda bilişsel öğrenme alanı baskın olmasına karşın¹⁰ kitapta çoğunlukla bilişsel öğrenme alanına yönelik düzenlemeler yapılmış, duyuşsal öğrenme alanındaki hedefler ve vurgulanması istenen hususlar yeterince dikkate alınmamıştır.

Öğretim programının ibadet öğrenme alanıyla ilgili genel amaçlarına ve üniteye ait kazanımlarına büyük ölçüde yer veren 11. sınıf DKAB ders kitabı, bunların basamak düzeylerine uygun bilişsel, duyuşsal, devinişsel işlemleri; bilginin oluşumu ve öğrenmede etkin kılamamıştır. Öğretim programındaki genel amaç ve kazanımların tamamı, üst basamak düzeyinde öğrenmeleri içermesine karşın, ders kitabı amaçların belirlenen basamak düzeyinde edinimi sağlayacak nitelikte hazırlanmamış, öğrenme süreçlerinde alt basamak düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirecek bir yapı arz etmiştir.

11. DKAB ders kitabında amaç ve kazanımların içerik sınırlamalarına büyük ölçüde dikkat edilmiştir. Ancak öğrenme alanının belirtilen amaçları, ulaşılması istenen bilgi ve bilgi düzeyleri ile ünite açıklamalarında vurgulanan hususları, yeterince göz önüne alınmamıştır. İlişkilendirilmesi istenen diğer ünite kazanımlarına yer vermeyen kitap, beceri ve değer kazanımında da programda belirtilen, açıklamalarda üzerinde durulan unsurların gerçekleşmesini sağlayacak, bunlar üzerine yoğunlaşmaya yardımcı olacak nitelikte hazırlanmamıştır.

4.3.2. İçerik

11. sınıf DKAB ders kitabında “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde içeriğin; taraflı görüşler, yanlış/batıl inançlar, dini, ahlaki ve kültürel değerler ile genel amaçlara uygunluk dışındaki diğer özellikleri istenen düzeyde taşımadığı belirlenmiştir. Nitekim içerik kazanımlarla yeterince ilişkilendirilmemiş, bunların gerçekleşmelerini sağlamaktan uzak hazırlanmış, kavram ve kavram öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.188-193). Başta kelime, kavram ve deyim kullanımı

¹⁰ Genel amaçlarda 2 duyuşsal, 1 bilişsel; kazanımlarda 4 bilişsel, 2 duyuşsal öğrenme alanına yönelik belirlemeler yapılmıştır.

ile cümle yapıları olmak üzere, dil-anlatım özelliklerinde karşılaşılan sorunlar anlatım yanılıklarına; kesin yargı ifadeleri de tek taraflı bakış açılarının etkin olmasına ortam oluşturmuştur. Metinler güvenilir bilgi kaynaklarıyla zenginleştirilmemiş, yöntemlerde bilginin mantıksal yolla analizini amaçlayan tündengelelim metodu esas alınmamıştır. Konular birbirinin öğrenilmesinde ön koşul olacak, eski bilgiler yenilerini harekete geçirecek şekilde hazırlanmadığı için, metin merkezli öğrenme araçlarında aranan bağdaşıklık ve tutarlılık, üniteyi oluşturan eğitsel öğeler (hazırlık çalışmaları, temel anlatı, etkinlik örnekleri, araştırma ve ödevler) arasında sağlanamamıştır. Tekrarlar ve özetler konusundaki eksiklikler de bu durumda etkili olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.180-186).

Okuma parçalarına yer verilmeyen içerikte, öğretim programındaki dinbilimsel yaklaşıma uygun olarak ayet hadis meallerinden faydalanılmıştır. Ayet-hadis mealleri nicel yetersizlikler yanında, bağlamla ilişkili olma, anlaşılabilirliği kolaylaştıracak açıklamalarla birlikte kullanılmada da istenen niteliğe sahip olmamıştır. Bu konuda en önemli eksiklik düşünme ve araştırmaya yönlendirmede yaşanmıştır. Ayet hadis meallerinde başvuru yöntem ve tekniklerde, öğretim programının temel öğrenme yaklaşımı ve yapılan açıklamalar yeterince dikkate alınmamıştır.

Belirlenen eksiklikler ve karşılaşılan sorunlar, yapılandırmacı öğretim programının içerikte temel alınmasını istediği: öğrenme hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar; her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir; içerik oluşturulurken öğrenme ve motivasyon dikkate alınır; bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir; olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla gösterimine dikkat edilir, şeklindeki özelliklerin büyük ölçüde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuştur.

Fiziksel, görsel tasarımda yapılan şekilsel düzenlemeler, dil ve anlatım özelliklerinde bilginin doğru ve etkin öğrenimine yardımcı olan yazım, imla ve noktalama kuralları, sözcük kullanımı, cümle ve paragraf oluşturma ilkeleri de içerik ve metinlerin hazırlanmasına beklenen katkıyı sağlayamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.162-186). İçerikte programdaki konsept konulara yer verilmiş olmasına rağmen, genel amaç ve kazanımların özellikle alan ve basamak düzeyinde yaşanan gerçekleşme sorunları, başlıklar içerisinde konu edilecek bilgilerin ve bunun için gerekli olan hususların yeterince dikkate alınmasını engellemiştir. Öğrenme alanında üniteyle ilgili öğrenciden kazanması istenen "...inanç-ibadet ilişkisinin bilincine varır. Her iyi davranışın ibadet olduğunu... kavrar..." şeklindeki genel belirlemeler, salih ameller konusu, açıklamalarda "...ibadetlerin davranış geliştirmedeki önemi..." vurgusu ile öncelikli verilmesi istenen değer ve beceriler, 11. sınıf DKAB ders kitabına yeterince yansıtılmamış, temel anlatılar başta olmak üzere tüm eğitsel unsurlar bu doğrultuda oluşturulamamıştır.

4.3.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

11. sınıf DKAB ders kitabı İslam'da İbadetlerin Faydaları ünitesinde öğrenme-öğretme süreçleri oluşturulurken yapılandırmacı öğrenme modelleri esas alınmamış, ders işleme aşamaları göz önünde bulundurulmadan bilgilerin klasik öğrenme yaklaşımıyla aktarımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda girişte konuların önemi, öğrenilme nedenleri hakkında açıklama yapılmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilmemiş, ön bilgiler önceki öğrenmeleri tamamlayacak, yenilerine adapte edecek şekilde düzenlenmemiştir. İçerikte giriş bölümünün ardından öğrencilerin deneyim kazanmalarını destekleyecek, farklı sunum ve sosyal etkileşimden yararlanmalarına olanak sağlayacak yöntemler kullanılmamıştır. Problem temelli öğrenmelerden aşamalarına dikkat edilerek yararlanılmamış, ara ve konu sonu özetler istenen nicelik ve nitelikte oluşturulmamıştır. Yine bağlam ve ilişkilendirme eksiklikleri nedeniyle bilgiler, diğer ders ve ünitelerle irtibatlı, sonraki öğrenmelere hazırlayıcı açıklama ve sürekliliği gerçekleştiren bağlantılarla birlikte verilmemiştir. Süreçte öğrenci katılımını ve hareketliliği sağlayacak, amaçlar doğrultusunda yönlendirmeler yapacak görseller, yeterli etkinlikte hazırlanmamış, kendi kendine öğrenme yeteneğini geliştirecek farklı tekniklerin kullanımına olanak tanımamıştır. Öğrenme seviyesine uygun ve fonksiyonel olmayan örnekler, dağınık ve bütünlüğü bozan bir yapı arz etmiştir. Tanımlamalardan çoğunlukla kaçınılmış, ancak tümevarım metodu yerine modüler programlama yaklaşımıyla konu ve temalar ayrı unsurlar olarak işlenmiştir. İçerik, temel kavramlar etrafında yapılandırılmadığı gibi kavram öğretim sürecini de dikkate almamıştır. Zihinsel şemaların öğrenci etkinliğiyle oluşturulmasına imkân tanıyan benzetişim ve karşılaştırmalara, soru ifadeleri ve sosyal aktivitelere başvurulmamıştır. Süreçte sonuç bölümü verileri de çok değişmemiş, öğrenilenlerin kullanım alanlarını bilme, gerçek yaşam ve problem durumlarına uygulama olanağı tanınmamıştır. İlgili açıklama ve ders işleniş örneklerinin yeterince dikkate alınmadığını gösteren bu sonuçlar, öğretim programının ders kitabına aktarımında gerekli öğrenme ilkeleri yanında, yapılandırmacı öğrenmeyi yönlendiren beş temel ilke: öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere sevk etme, öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma, farklı bakış açılarını ortaya çıkarma, süreci öğrenen görüşlerine göre değiştirme ve süreç bağlamında değerlendirmenin ders kitaplarına yansıtılmadığını ortaya koymuştur (bkz. Asri, 2011, ss.193-204).

Ünitede sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemi öğrenme-öğretme durumlarında oldukça etkili olmuş, strateji, yöntem ve teknikler (bkz. Asri, 2011, ss.205-207), bireysel ve işbirlikli öğrenmelerle öğrencinin yaşadığı dönemdeki dini bunalım ve çatışmaları çözmesine, bilgiyi üretmesine ve üst düzey kazanımları gerçekleştirmesine yardım etmemiştir. Nitekim 8 aşamadan oluşan sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım tekniği gibi uygulanmıştır. Aynı şekilde temel anlatı ve etkinlik örneklerinde bilgiyi yapılandırırken öğrenciye katkıda bulunacak birincil bilgi kaynakları, çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereçler kullanılmamış, bunlardan yararlanma açıkça teşvik edilmemiştir. İfade edilenler, öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili belirlemelerinin uygulamaya aktarılmasında; strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç

kullanma ilkelerinin, yapılan açıklamaların dikkate alınmadığını ortaya koymuştur. Belirtilen özellikleri ile strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler, öğretim programında ifade edildiği şekilde öğretim süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini, edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırarak hayata geçirmelerini destekleyecek nitelikte hazırlanıp 11. sınıf DKAB ders kitabı öğrenme-öğretme ortamlarına aktarılmasını sağlayamamıştır.

Öğrenme hizmetinin niteliğini attırarak düzenlemelerde ele alınan öğrenme etkinlikleri; beceri, değer ve tutumların tamamını kazandırmada yetersiz kalmış, günlük yaşamla ilişkilendirme yapmamış, gerçek hayatın karmaşıklığını yansıtmamış, kavramların öğretimi yerine sunumunu esas almıştır. Ayrıca etkinlikler, problem temelli öğrenmeye çok az yer vermiş, niteliksel sorunlar anlamlı öğrenmeye gereken katkıyı yapmalarını engellemiştir. Amaçlar ve konuların özelliklerine rağmen, bilişsel öğrenme odaklı içerik ve işleniş etkinliklerde hâkim olmuş, konular üst basamak düzeyinde öğrenme aşamalarına uygun sorumluluk ve geniş kapsamlı problemlere bağlanmamıştır. Birkaçı dışında etkinliklerde öğrenciye özgün görev ve sorumluluklar verilmemiş, bilginin keşfedilerek öğrenilmesi yerine, aktarıldığı şekilde algılanması hedeflenmiştir. Bu niteliğiyle öğrenme etkinlikleri, öğretim programında yapılan teknik bilgilendirmeler yanında, üniteyle ilgili öğrenme etkinlik örneklerini, öğretmen bilgi notlarındaki ders işleniş modelini dikkate almamıştır. Ünite de kullanılan tek şemanın çok küçük şekil farklılıklarıyla öğretim programından aynen aktarılması da uygulamaların niteliksel değil daha çok şekilsel olduğunu düşündürmüştür (bkz. Asri, 2011, ss.201-207).

Ders kitabı, programın öğretmene yüklediği rehberlik etme, uygun öğrenme süreçleri oluşturarak öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma rollerini uygulama ve geliştirmede yeterince etkin olamamıştır. Asıl problem, bilgiyi yapılandırmada en büyük sorumluluğu üstlenen öğrenciyi dikkate almada yaşanmıştır. Fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özelliklerde sık vurgulanan öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesi, süreçte çok az göz önünde bulundurulmuş, öğrenci etkin değil edilgen bir konumda bırakılmıştır. Bu husus, öğrenme ortamlarıyla ilgili sorularda da çok farklılaşmamıştır. Bilgi aktarımının gerçekleştiği süreçler olarak tasarlanan öğrenme ortamları, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinden hareket etmediği için tek düze, gerçek hayattan uzak bir yapı arz etmiş, ileri düzeyde ve üst düzey düşünme yeteneğine sahip öğrenciler için genellikle alt basamak düzeyinde bilişsel öğrenmeleri gerçekleştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Öğrenme-öğretme ilkeleri ve çoklu zeka kuramını istenen boyutta uygulamaya aktaramayan süreçte öğrencinin bilgiyi temel kaynaklardan derinlemesine edinimi, mevcut ve gelecek problemlere cevap verecek nitelikte sağlanamamıştır. Tartışmalı konularda değişik bakış açıları ve farklı düşünce yapılarını görmeye, diğer öğrenen ve uzmanlarla işbirliği içinde bulunmaya, bağımsız, özerk ve eleştirel düşünmeye, bilgiyi keşfetmeye yani yaratıcı öğrenmenin kullanımına öğrenci teşvik edilmemiştir. Kısacası 11. sınıf DKAB ders kitabında, öğretim programının bu bölümdeki belirlemelerini yansıtan öğrenmeye hazırlama, merak uyandırma, sorgulama,

dikkati yoğunlaştırma ve canlı tutma, öğrenme amaçlarına göre şekillenme gibi çalışmalar ya da bu doğrultuda yönlendirmeler yapılmamıştır.

4.3.4. Değerlendirme

“İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde 11. sınıf DKAB ders kitabı değerlendirme çalışmalarının öğretim programının özelliklerine uygunluğu; hazırlık çalışmaları, konu içi ve ünite sonu değerlendirme etkinlikleri çerçevesinde incelenmiştir. “Ünite Başında Yer Alması Gereken Öğeler” başlığıyla yer verilen hazırlık çalışmaları; kapsam geçerliliğinde, ilgi ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalmıştır. Kısmen de olsa öğrenci düşünme ve araştırmaya sevk edilirken, gerçek yaşam deneyimleriyle açık ilişkilendirmeler yapılmamıştır. Kavramlar üzerinde durulmamış, eski ve yeni bilgiler arasında ön örüntülemeye önceki öğrenmeler ve diğer branşlarla ilişkilendirmeye yardımcı olunmamış, hazırlanmışlık seviyesini ölçen ön testlerden faydalanılmamıştır. Kısacası hazırlık çalışmaları, öğrenmeye hazırlama, ön bilgileri ortaya çıkarma, ön organize edici olma eksiklikleri yanında, öğretim programının değerlendirme etkinliklerinden istediği çok adımlılığı sağlıklı oluşturamamıştır.

“Ölçme Değerlendirme Çalışmaları” başlığındaki konu içi ve ünite sonu değerlendirmelerinde dikkat çeken öncelikli husus, içerik sunumunda sadece etkinlik örneklerinde değerlendirme çalışmalarına yer verilmesinin etkisiyle kapsam geçerliliğinin sağlanamaması ve işlenişte uygun konumda yerleştirilmeme olmuştur. Genel amaç ve kazanımlara uyumda yine aynı durum geçerli olmuş, özellikle değerlendirme çalışmaları bu konuyu dikkate almamıştır. Öğretim programındaki vurgunun aksine, çalışmalarda klasik ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmış, öğrenci katılımını teşvik, uygulamaya yönlendirme, üç öğrenme alanında üst basamak düzeyindeki öğrenmeleri ölçecek şekilde oluşturulma gerçekleştirilememiştir. Bununla birlikte konu içi çalışmalar; karmaşık yaşam problemlerini çözme, birincil kaynaklardan araştırma ve inceleme yapmaya yönelme hususlarında yetersiz kalmış, öğrencinin kendi kendine ve anlamlı öğrenmesine imkan tanıyamamış, bilgiyi yapılandırma işlemini gerçekleştiren ve gerçekleştiremeyenleri ayırt edecek şekilde oluşturulmamıştır. Klasik ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma yanında en fazla ihmal edilen hususlardan birinin değişik soru ifadelerine yer vermeme olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, konu içindeki soruların ilgiyi arttırma, pekiştirme, geliştirme, bütünleştirme ve araştırma; ünite sonundakilerin genel değerlendirme ve sonraki öğrenmelere hazırlama fonksiyonlarını yerine getiremediğini göstermiştir. Ayrıca öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme durumlarına dikkat çekme, giriş, gelişme ve sonuç bölümünde yapılandırmacı öğrenme süreci ve aşamalarını birbirinin ön koşulu olacak şekilde hazırlama, konu içi ve ünite sonu ölçme değerlendirme çalışmalarındaki problemler dolayısıyla yeterince uygulanamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.207-212). Yapılan tespitler birlikte ele alındığında, öğretim programının temel yaklaşımı yapılandırmacı öğrenmenin

11. sınıf DKAB ders kitabı değerlendirme etkinliklerine aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. On İkinci Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.4.1. Amaçlar

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yönünü, derinliğini gösteren öğretim programı amaçlarının 12. sınıf DKAB ders kitabına ne ölçüde aktarıldığı, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesi örneğinde ele alınmıştır. Üniteye görseller içerisinde yer alan resimler, tüm genel amaç ve kazanımları içermemiş, edinimlerine yardımcı olacak bir düzenlemeyle hazırlanmamıştır. Resimler dışındaki görseller ise içerikleri itibariyle amaçlarla uyumlu, ancak metinlerle doğrudan anlam ilişkilendirmesi yapılmadan verilmiştir. Tablo, grafik ve şemalar ile öğrenme etkinliklerinde bu nitelikte öğeler kullanılmadığı için uygunlukları değerlendirilememiştir. Eğitsel tasarımda amaçlarla ilişkili ve hazırbulunmuşluğu sağlayacak ön testler yer almasa da içerik bunlarla tutarlı hazırlanmaya çalışılmıştır. Fakat konu ve temaların tamamının genel amaç ve kazanımlarla irtibatlı oluşturulmaması etkinliklerini engellemiştir. Okuma parçası da bunlarla istenen ölçüde bağlantılı seçilememiştir. Strateji, yöntem ve teknikler, kazanımlarla uyumlu olmalarına karşın basamak düzeylerini yeterince dikkate almamıştır. Ölçme değerlendirme çalışmaları ise sadece bir kazanıma kısmen yer vermiş, soru içerikleri bunlarla çalışmaya de ulaşılmak istenenleri göz önünde bulundurmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.216-232, 239-263).

Ebat, cilt, kağıt, sözlük ve başlıklardaki eksikliklerine rağmen, genellikle istenen özellikleri taşıdıkları görülen fiziksel tasarımda en fazla kitap kapağının öğrenme alanı ve öğrenci gelişim seviyesine uygunluğunda sorun yaşanmıştır. Amaçların gerçekleştirilmesinde görsel tasarımdan beklenen özellikler, çoğunlukla ders kitabına yansıtılmaya çalışılmışsa da bu durum tüm unsurlar için geçerli olmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.213-216).

Aynı ya da yakın içerikte oluşturulmaları ve başlıklar bazında dengenin sağlanamaması nedeniyle resimler, nicel olarak yetersiz kalmıştır. Resimlerin daha çok metinlere görsel zenginlik ve hareketlilik kazandırmak için kullanılmaları niteliksel anlamda; metinlerle ilişkilendirilmeme, amaç ve kazanımlarla bütünlük içinde ve açıklayıcı hazırlanmama, ilgili temalara yakın yerleştirilmeme, öğrencinin gelişimine ve yaşam deneyimlerine yeterince uygun olamama, boyut büyüklüklerinin ilgiyi odaklamayı engellemesi, düşünmeye yönlendirmeme, vurgulamalarda öğrenciyi derse motive etmeyi ve bilgiyi yapılandırmayı esas alamama, işlevleri doğrultusunda tüm resim türlerinden faydalanılmama ve uygun renklendirilmeme sorunları yaşamalarına neden olmuştur. Tablo ve grafikten hiç yararlanılmayan kitapta, seçilen yazı türü, punto, renk, büyük harf ve boşluklar verilmek istenen mesajlara oldukça uygun oluşturulmuş, sadece farklı yazı stilleriyle vurgulamada eksikliklerin bulunduğu görülmüştür. Renkler, net, canlı, estetik ve ortaya çıkarılmak istenen etkiler göz önüne alınarak kullanılmış, ancak ton değerleri anlam boyutunda dikkat

çekme ve ilgi uyandırma açısından beklentileri karşılamamıştır. İhtiyaca cevap verecek oranda başvurulan vurgulamalarda şekilsel ve anlamsal ilişkilendirme problemleri, anlaşılabilirliklerini olumsuz etkilemiştir. Sayfa düzeni bazı şekil ve içerik eksikliklerine rağmen, öğrenci gelişim düzeyine uygun tasarlanmışsa da biçimsel bütünlük ve görsel devamlılık, metinlerdeki düşünceleri organize etmeye yardımcı olacak şekilde işlevsel ve sistematik hazırlanmamıştır. Fon-zemin ilişkisi ve karşılıklı sayfaların tasarımı da istenen ilkelere göre gerçekleştirilememiştir. Sonuçlar görsel tasarımın resimler ile tablo, grafik ve şemalar dışında, eksikliklerine rağmen, genellikle öğretim programı genel amaç ve kazanımlarının uygulamaya aktarılmasına orta düzeyde yardım edecek bir yapıda oluşturulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Dil ve anlatımda görsel tasarımdaki olumlu yapı korunamamış, basit ve anlaşılır dil kullanımı, öğrenci seviyesine göre kelime, kavram ve deyim seçimi, konuya uygun terminolojiden yararlanma dışındaki hususlarda önemli sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Yazım, imla ve noktalama kurallarına yeterince uymama, sözcüklerden anlamları doğrultusunda yaralanmama, öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine göre cümle yapıları oluşturmama yanında, özellikle temel anlatım özelliklerinin cümlelerde dikkate alınmaması, nesnel anlatım türü ve açıklayıcı anlatım biçiminin işlenişte hakim olması nedeniyle farklı anlatım tür ve biçimlerden faydalanmama, düşünceyi geliştirme yollarına içeriği zenginleştirecek nicelik ve nitelikte başvurmama, paragraf düzenleme ilkelerini göz önüne alamama, metinlerin anlaşılabilirlik ve içsel tutarlılıklarını olumsuz etkilemiştir. Belirlenen eksiklikler ve yaşanan problemler, bilginin oluşturulmasında temel unsurlar arasında yer alan dilin, öğretim programının genel amaç ve kazanımları çerçevesinde, yapılandırmacı öğrenmeye yardımcı olacak şekilde oluşturulmadığını göstermiştir. Aynı şekilde 12. sınıf DKAB ders kitabının içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri de amaçların gerçekleşmesini sağlayacak öğelerin niteliklere sahip olma konusunda oldukça yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.233-238).

Alan, sınır ve basamak düzeyinde ders kitabı amaçlarının programa uygunluğu verilerden hareketle değerlendirildiğinde, unsurlara göre değişen sonuçlar elde edilmiştir. Genel amaçlarda daha yoğun olmak üzere, duyuşsal öğrenme alanı öğretim programı amaçlarında oldukça önemli bir yer edinmiştir.¹¹ Ancak ders kitabında, özellikle eğitsel tasarımda duyuşsal öğrenme alanına yönelik bilgi, beceri ve değerlere ya çok az yer verilmiş ya da hiç değinilmemiştir. Bununla birlikte genel amaç ve kazanımların bir kısmının, ilgili konu ve etkinliklerde kullanılmaması durumuyla sık karşılaşmıştır. Açıklamalarda ilişkilendirilmesi istenen “İslam ve Barış” ünitesi 3. ve 8. kazanımları da içerikte konu edilmemiştir.

¹¹ Öğretim programında konuyla ilgili genel amaçlarda 5 duyuşsal, 3 bilişsel; kazanımlarda 5 bilişsel, 1 duyuşsal öğrenme alanına yönelik belirlemelere yer verilmiştir.

Ders kitabı; sınıf, öğrenme alanı ve ünite bazında belirtilenlere yer verildiği için düzey, öğrenilmesi istenen bilgiler içerikte büyük ölçüde konu edildiği için sınır itibariyle, öğretim programı amaç ve kazanımlarına uygun hazırlanmıştır. Fakat amaç ve kazanımların basamak düzeyleri, kitapta yeterince dikkate alınmamıştır. Genellikle alt basamak düzeyinde öğrenmeler hedeflendiği için, bu sorun tamamı üst düzey öğrenmelere yönelik hazırlanan genel amaçlarda kendini daha çok hissettirmiştir.

Öğretim programı genel amaç ve kazanımlarının ders kitabında uygulamaya aktarılması konusunda tespit edilen eksiklikler, beceri ve değer öğretiminde de geçerli olmuştur. Öğrenme alanı tanıtımında ve ünite açıklamalarında yapılması istenen hususlar, ders kitabına yeterince aktarılamamış, düzenlemeler bunların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikte tasarlanmamıştır.

4.4.2. İçerik

“Ne öğretilim?” sorusuna öğretim programı amaçları doğrultusunda 12. sınıf DKAB ders kitabında nasıl cevap verildiği, İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi örneğinde incelenmiştir. Üniteye öğretim programında öngörülen konuların tamamı ele alınmış, ancak bunlar içerik, sınıf ve düzey itibariyle amaç ve kazanımları gerçekleştirecek nitelikte düzenlenmemiştir. İçerikte bilimsel hatalardan kaçınılmış, din ve vicdan özgürlüğü hakkı korunmuş, temel dini ve ahlaki değerler göz önünde bulundurulmuştur. Ancak öğretim programındaki kavram temelli öğrenme ve ilkelerine yeterince dikkat edilmediği için metinler, kavramlar etrafında şekillenmemiş, bunların çerçevelerini oluşturma ve dağılımlarını gerçekleştirmede programa uyum sağlanamamıştır. Dipnot ve kaynakça yazım sorunları, içeriğin güvenilir bilgi kaynaklarıyla zenginleştirilmesini olumsuz etkilemiştir. Kesin yargı ifadeleri, işbirliğini teşvik eden soru ve açıklamaların yer almaması, esnek program anlayışıyla çelişkili bir durum arz etmiştir. Konu ve temalar arası mantıklı tutarlılık, eğitsel unsurlarda bütünlük, tekrar ve özetlerin kullanım amaçlarına uygunluk sağlanamadığından işlevsel ve sistematik bir tasarım yapılamamıştır. Kök değerleri yansıtan içerik oluşturmada, ayet-hadis mealleri taşıdıkları önemi ortaya koyan özellikle hazırlanmamıştır. Ünite genelinde kullanım oranları az olan hatta bazı konularda hiç yer verilmeyen ayet ve hadis mealleri, zaman zaman buldukları içerikle ilişkilendirme, anlaşılabilirliği kolaylaştıracak açıklamalarla verilme sorunu yaşamıştır. Bu husustaki en önemli eksiklik, eleştirel düşünme ve çeşitli bakış açılarını görmeye imkân tanıyan açıklamalara yer vermede yaşanmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.239-246). Görsel öğelerde resimler, tablo, grafik ve şemalarda ortaya çıkan problemler, konu ve temaların diğer öğrenme özelliklerine katkıda bulunacak bir tasarımla oluşturulmasını engellemiştir. İçerikte ardışık ve tekrarlı bir içerik oluşturan sarmal programlama yerine, birbiriyle yakın ilişkili konuların art arda verildiği doğrusal programlama yönteminden yararlanılmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.226-227).

Öğrenme alanında belirtilen "...yorum farklılıklarının dinle ilişkisini ve birlikte yaşam kültürünü öğrenmek..." hedefi başta olmak üzere, öğrenciyi kazandırılması beklenen bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler, genel amaç ve kazanımlar konusundaki eksikliklerin de etkisiyle açıklamalarda öncelikli verilmesi istenen değer ve beceriler istenen şekilde ele alınmamış, bunların öğrenimini gerçekleştirecek düzenlemeler yapılmamıştır. Aynı şekilde açıklamalardaki "...tasavvufi anlayışların birer insan ürünü olduğu, farklılıklarımıza rağmen birlikte yaşama ve hoşgörü kültürümüzü geliştirmemiz gerektiği..." vurgusu üzerinde de yeterince durulmamıştır. İçerikle ilgili belirtilen bu ve önceki hususlar, 12. sınıf DKAB ders kitabının öğretim programının bu ögesini uygulamaya geçirmede içerik özellikleri ve düzenleme stratejilerini, öğrenme-öğretme ilkelerini yeterince yansıtan bir yapıda hazırlanmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.4.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi örnekleminde ODKAB Dersi Öğretim Programı öğrenme-öğretme durumları 12. sınıf DKAB ders kitabına aktarılırken klasik davranışçı öğrenme yaklaşımının hakim olduğu işlenişte, yapılandırmacı öğrenme-öğretme modellerinden öğrenme sürecinde yararlanılmamış, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde öğrenme yaşantıları gerekli ilkeler doğrultusunda düzenlenmemiştir. Girişte konuların öğrenilme gereği ve işleniş hakkında sistemli açıklamalar yapılarak güdülenme sağlanmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilerek öğrenci dikkati çekilmemiş, yeni öğrenmeler öncesi eski bilgiler harekete geçirilerek öğrenilecek hususlarda farkındalık oluşturulmamıştır. Gelişme bölümünde konulara problem temelli yaklaşılmamış, problem çözme aşamaları göz önüne alınarak, öğrenciler bu tür öğrenmelere yönlendirilmemiştir. Konular ayrı parçalar halinde birbirinden bağımsız ele alındığı ve kavramlar arası ilişkilendirmeler nitelikli bir şekilde yapılmadığı için parça-bütün ilişkisi yeterince vurgulanmamıştır. Önceki dönem ve diğer derslerde öğrenilen bilgilere yer verilmemesi, süreklilik ve bütünlüğü sağlayan hususların etkin kullanılmaması, benzetişim ve karşılaştırmalardan çok az ya da özellikleri dikkate alınmadan yararlanılması, konu ve temalar arası ilişkilendirmeyi olumsuz etkilemiştir. İçerikte işlenişe hareketlilik kazandıracak görsellere başvurulmuş, ancak amaç-metin tutarlılığındaki yetersizlikler, soru ve açıklamalarla tahlil edilmeme, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci öğrenmelerine uygun kullanılmalarını engellemiştir. Örnekler, öğrenci seviyesine göre hazırlanmışsa da seçimleri özellikle de yöntem eksiklikleri işlevselliklerini olumsuz etkilemiştir. İşlenişte; gereksiz ayrıntılar üzerinde durulmadan ana konuya yeteri kadar yer verilmiş, ancak öğrenme kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır. Klasik yaklaşımla bilgi aktarımı tercih edildiğinden kavramlar, ezbere yönelten tanımlamalar ve ayrıntılı açıklamalarla verilmiştir. Öğrenciyi etkin kılacak soru ve eylem ifadeleri ile sosyal aktivitelerden faydalanılmamıştır. Giriş ve gelişme bölümündeki verilerle bağlantılı olarak sonuçta, öğrenilenlerin gerçek yaşam ve problem durumlarına uygulanmasına olanak tanınmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.247-256).

Ünitede kullanılan strateji, yöntem ve teknikler işlenişte hâkim olan öğrenme yaklaşımına uygun şekillenmediği için öğrenme-öğretme durumlarında çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Öğretim programında belirtilen ve kullanımı önerilen modern yöntem ve tekniklerden yararlanılmadığı gibi bu konuda herhangi bir yönlendirme de yapılmamıştır. Bununla birlikte ders kitabında strateji, yöntem ve tekniklerin seçimi ya da kullanımları, programdaki ilkeler doğrultusunda oluşmamış, ünite etkinlik örneklerindeki çalışmalar model alınmamıştır. Kazanımların alan ve basamak düzeyi esas alınarak sürece aktarılmamaları sebebiyle öğrenme ortamına uygun olma ve bireysel çalışmalar yanında işbirlikli öğrenmeye yönlendirme gerçekleştirilememiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde resimler ve metin kutuları dışında çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereç kullanımı teşvik edilmemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.257-259). Belirtilen eksiklikler 12. sınıf DKAB ders kitabının, öğretim programında ifade edilen öğrenen düzeyi, öğrenme ortamı ve çevresi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere başvurma, kazanımların edinime yardımcı görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanma konularında yeterince etkin kılınmadığını göstermiştir.

Öğrencinin ve öğretmenin programda belirlenen rollerine uygun, öğrenme-öğretme durumları ders kitabında oluşturulamamıştır. Çünkü öğrenme ortamları; başta araştırma ve çelişkili bakış açılarını görme, diğer öğrenenler ve uzmanlarla işbirliğine teşvik etme olmak üzere öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek, gelişim ve öğrenme seviyelerini dikkate alma, mevcut ve gelecek problemlerine cevap verme, özerklik ve kendi kendine öğrenmeyi destekleme, öğrenme-öğretme ilkeleri, çoklu zeka kuramı ile farklı kaynaklar ve bağımsız düşünme yardımıyla bilgiyi keşfetmeye yönelik düzenlenme konularında yetersiz kalmıştır.

Öğrenme-öğretme durumları, öğretim hizmetlerinin niteliğini attıracak şekilde oluşturulamamıştır. Çünkü ünitedeki “Not Edelim” başlıklı 2 metin kutusu dışında, öğrenme etkinliklerinden faydalanılmamıştır. Sık sık belirtildiği üzere, fiziksel, görsel, dil ve anlatım özellikleri de öğrenme sürecinin daha nitelikli hazırlamasında beklenen katkı sağlayamamıştır.

Yapılan değerlendirmeler; öğretim programının çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme ve yapılandırmacılık yaklaşımlarının 12. sınıf DKAB ders kitabı öğrenme-öğretme durumlarına aktarılamadığı, öğrencilerin aktif katılımı esas alınarak araştırma yapabilecekleri, keşfederek öğrenebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümleri paylaşabilecekleri bir ortam hazırlanmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.4.4. Değerlendirme

12. sınıf DKAB kitabı İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi değerlendirme çalışmaları; program değerlendirme yaklaşımındaki süreç merkezli bakış açısı sebebiyle hazırlık çalışmaları, konu içi ve ünite sonu değerlendirmeleri bağlamında ayrı ayrı ele

alınmıştır. Ancak programın ölçme değerlendirme etkinlikleri için yaptığı; öğrenmeyle ilgili verilerin toplanmasını isteyen sistematik süreçtir, belirlemesi kitaba yansıtılmayarak içerik sunumunda konuların baş, orta ve sonlarında değerlendirmeler yapılmamış, sadece ünite baş ve sonunda bu tür etkinliklere yer verilmiştir.

Hazırlık çalışmaları incelenirken, bunların öğrenciyi konulara güdüleyecek nicelik ve nitelikte olmadıkları, eski ve yeni bilgiler arası bütünlüğü sağlayamadıkları belirlenmiştir. Çünkü hazırlık çalışmalarında gerçek yaşamla ilişkilendirme, ön bilgileri harekete geçirip merak uyandıracak şekilde yapılmamış, öğrenciler araştırma ve düşünmeye sevk edilmemiş, kavramların öğrenme alanı için temel olanları öğretim ilkelerinden hareketle ele alınıp öğrenmeye çıkış noktası yapılmamış, diğer branş ve önceki dönem öğrenmeleri konu edilmemiş, hazırlanmış olduğu ölçen, amaç ve kazanımlarla ilişkili ön testlere yer verilmemiştir. Kısacası ünitenin hazırlık çalışmaları, öğretim programının uygulamaya aktarılmasında üniteye hazırlama, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, ön organize edici olma işlevlerini yerine getirememiştir.

Ünite değerlendirme çalışmaları, öğretim programında amaçlananların karşıtı bir anlayışla, özellikle öğrenciyi öğrendiklerini uygulama, bireysel ve işbirlikçi çalışmalara yönlendirme, araştırma ve problem çözmeye olanak tanıma konularında yetersiz kalmıştır. Bununla birlikte kazanımlarla istenen boyutta uyumlu hazırlanmayan çalışmalarda, sadece klasik değerlendirme yöntemlerine başvurulmuş, otantik ve performans değerlendirme yöntemleri kullanılmamıştır. Öğrenmenin bu aşamasında da öğrenci etkinliği temel olduğu halde, üst düzey düşünme yeteneğine sahip öğrencilerin katılımı sağlanarak çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünme olanağı tanınmamıştır. Değerlendirmelerde kapsam geçerliliği sağlanamamış, amaç ve kazanımların alan, sınır ve basamak düzeyleri yeterince dikkate alınmamış, özellikle duyuşsal öğrenme alanı ihmal edilmiştir. Ayrıca değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri, eski bilgileri yenileriyle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayanların ayırt edilmesi hedeflenmemiştir. Bu durumun oluşmasında en önemli etkenler; değerlendirmelerin öğretim programında belirtilen diğer ünitelerle ilişkilendirilmemeleri, yansıtma, içeriği kendine özgü yapılandırma ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme imkânı tanıyacak şekilde hazırlanmamaları, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin farklı öğrenme yeteneklerine hitap edecek, bilgi, beceri ve değerleri içselleştiren öğrencilere sürecin her aşamasında durumlarını görmelerine yardımcı olacak şekilde kullanılmamaları olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.257-259).

Taşımaları gereken özelliklere çoğunlukla sahip olmadığı görülen İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi ölçme değerlendirme çalışmaları, belirtilen nitelikleriyle öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirecek çoklu değerlendirme fırsatları ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yerine, geleneksel ölçme değerlendirme anlayışındaki vurgulamalara yönelik hazırlanmıştır.

Sonuç

Değişen sosyal etmenler, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarda farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Yeni gereksinimleri karşılama noktasında en önemli toplumsal dinamiklerinden olan eğitim sistemleri, değişime, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı olan programların yenilenmesi ile başlamıştır. Eğitimin diğer unsurlarıyla birlikte öğretim programları, temel aldıkları felsefi yaklaşımdan başlayarak öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme itibarıyla gelişim, öğrenme, eğitim, felsefe arasında interdisipliner bir bakış açısı getiren yapılandırmacılıkla yeniden ele alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenmede hem kendisi öğrenme yaşantıları sunan hem de yeni öğrenme yaşantıları oluşturmaya rehberlik eden ve öğrenme-öğretme sürecini destekleyen materyallerden biri olan ders kitabının, öğrenci merkezli, sistematik şekilde belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, bireysel düşünce ve değer yargısının özgürce üretilmesine olanak tanıyan bir anlayışla hazırlanması beklenmiştir. Ders kitaplarının yeni işlevleri ve belirtilenler; fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilen özellikleri konusunda da değişimi öngörmüştür.

Yaşanan değişim ve gelişimden diğer alanlarla birlikte etkilenen din öğretiminde de 2005 yılından itibaren benimsenen yeni eğitim anlayışı çerçevesinde öğretim programları yenilenecek ders kitapları oluşturulmuştur. 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı, öğelerindeki bazı eksikliklerine rağmen genel olarak yapılandırmacı öğrenmeye uygun hazırlanmıştır. Ders kitapları ise şekilsel anlamda eskiye kıyasla önemli bir değişim göstermiş, fiziksel ve görsel tasarım yapılandırmacılık doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak bu unsurlar yapılandırmacı öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek şekilde ele alınmamıştır. Dil ve anlatım materyalle öğrenci arasında iletişimi sağlama, anlatımı dikkat çekici, zengin ve öğrenciye göre şekillendirmede yetersiz kalmıştır. Burada en fazla eğitsel tasarımda sorun yaşanmış, öğrencinin, temel kaynaklardan hareketle, bilgi oluşturma aşamalarına, kişisel nitelikleri ve ön öğrenmelerine göre, farklı strateji, yöntem ve araç-gereçler yardımıyla karşılıklı etkileşim içinde bilgiyi oluşturmaya ve süreç içerisinde değerlendirme yapmasına olanak tanınmamıştır.

Çalışmanın ana problemi 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-ders kitabı uyumu bağlamında konu ele alındığında; kuram-uygulama, teori-pratik ayrışmasının, eğitim sistemimizde ve öğretim programlarının hazırlanmasında benimsenen yapılandırmacılığın uygulamaya aktarılması boyutunda yaşanan sorunlar nedeniyle burada da birtakım problemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür. Kitapların; program unsurları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirmeyi, bunlarla ilgili açıklamaları, örnek uygulamaları yeterince dikkate almadığı, yapılandırmacı öğrenme anlayışını yansıtmadaki problemleriyle bağlantılı olarak beklenen niteliklere sahip olmadığı ve büyük ölçüde programlarla uyumlu hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları

ve değerlendirme açısından düşünüldüğünde de bazı farklılıklara rağmen benzer şekilde oluşmuştur. Nitekim ders kitabında amaçlarla ilgili olarak; eğitsel öğelerde tamamına yer verilmeme, metinlerle bağlantı kurulmama, daha çok bilişsel öğrenme alanı ve alt basamak düzeyinde ele alınma, sınıflar arası ilişkilendirmeleri yeterince dikkate almama sorunlarıyla karşılaşmıştır. Bu durum duyuşsal ve bilişsel, hatta ağırlıklı olarak duyuşsal öğrenme alanında üst basamak düzeyinde belirlemeler yapılan amaçlar konusunda, 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programıyla ders kitapları arasında uyumun istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini engellemiştir.

Yapılandırmacı öğretim programına göre bilgi, beceri ve değer aktarımını değil, öğrencinin öğrenme-öğretme durumlarına ne getireceğini, burada nelere gereksinim duyulacağını ortaya koyan içerik, ODKAB ders kitaplarına bu beklentilere cevap verebilecek nitelikte yansıtılamamıştır. Kitapların içeriği, öğretim programının öngördüğü öğrenme alanı, ünite ve konu sınırlamalarını dikkate almakla birlikte programın temel yaklaşımı çerçevesinde belirlenen genel amaç, kazanım, beceri ve değerlerin gerçekleşmesini sağlayacak üst düzey öğrenmeler olarak yapılandırılmalarına olanak tanıyan bir yapı arz etmemiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğretim programları içeriğinde temel alınması istenen ilkelerin aksine içerikte; kavram öğretimine gereken önemin verilmemesi, ayet hadis meallerinin kullanımının Kur'an merkezli yaklaşım ve kök değerleri yansıtılabilecek nicelik ve nitelikte düzenlenmemesi, esnek program anlayışı karşısında sınırları kesin hatta hükmedici bir yaklaşımın etkin kılınması, eleştirel düşünme ve çoklu bakış açılarını görmeye imkân tanınmaması, sarmal programlama yerine modüler programlama modelinin tercih edilmesi dikkat çekmiştir.

ODKAB ders kitaplarında hedefleri, içeriği, öğrenme ortamını, yöntem, teknik ve araç-gereçleri, uyarıcıları, öğrenci katılımını işlevsel bütünlük arz edecek biçimde kararlaştırması gereken öğrenme-öğretme durumları, öğretim programında belirtilen şekilde ele alınmamıştır. Kitaplarda öğrenme-öğretme durumlarının; konuya, öğrenme ilke ve stratejilerine, öğrenme hizmetinin niteliğine, öğrenci-öğretmen özelliklerine göre düzenlenmesinde istenen uyum gerçekleştirilememiştir. Programın temel yaklaşımı yapılandırmacılık yerine klasik davranışçı yaklaşımların tercih edilmesi nedeniyle dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, bilgiyi kazanma ve uygulama aşamaları, konuların işlenişinde takip edilememiştir. Tek düze ve öğreneni edilgen kılan klasik strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, düşünme, araştırma, sorun çözme, bilgiyi yeniden yapılandırarak hayata aktarma unsurlarının gerçekleştirilmesini engellemiştir. Öğrenme sürecinde aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışı açılım, bireysel farklılıklar gibi yaklaşımlara yeterince yer verilmediği için öğrenciye göre hazırlanma, öğrenciyi aktif kılma sağlanamamıştır. Öğretmen merkezliliğe rağmen, öğretmenin rehberlik etme ve öğrenmeye yardımcı olma rollerine ve kendini geliştirmesine yeterince olanak tanınmamıştır.

2005 ODKAB Dersi Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreçlerinin farklı evrelerinde yapılması istenen ölçme değerlendirme çalışmaları; ders kitaplarında ünitelerin baş ve sonlarında yer almış, konu içinde sınıflara göre farklılaşan bir durum sergilemiştir. Fakat, kitaplarda ölçme değerlendirme çalışmaları; özellikleri doğrultusunda oluşturulan ve bilgiyi yapılandırmada geline aşamaların değerlendirilmesini içeren çok adımlı bir süreç olarak planlanmamıştır. Bu problem ve eksikliklerde; soruların amaçlardaki içerikleri yeterince kapsamamaları, alt basamak düzeyinde ele alınmaları, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine, bireysel/işbirlikçi çalışmalar, araştırma ve problem çözme etkinlikleriyle anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmesine imkân tanınamaları, bilgiyi yapılandırma işlem ve basamaklarını ölçecek düzeyde olmamaları, programdaki açıklama ve önerilerin, örnek ve formların, çoklu değerlendirme anlayışının aksine klasik yöntem, teknik ve araç-gereçleri kullanmaları, basit öğrenmeleri konu edinmeleri etkili olmuştur.

ODKAB ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına ve büyük ölçüde bu anlayış çerçevesinde şekillenen öğretim programına uyumu konusunda tespit edilenler bağlamında genel olarak; programın temel anlayışının çok iyi kavranamamasının, benimsenen yeni anlayışı ortaya koyan çalışmaların özellikle din eğitimi alanında yetersiz kalmasının ve kitaplar üzerinde gereken bilimsel araştırmaların yapılmamasının etkili olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte öğretim programı ve ders kitabı uyumunun beklenen şekilde vurgulanmaması, kuramsal belirlemelerin uygulamaya aktarılmasının ayrı bir formasyon gerektirmesi ve bunun için henüz yeterli alt yapının hazır olmaması, yeni bir düşünce yapısının eğitim gibi sosyal alanlarda uygulanmasının kuramsal aşamadan daha karmaşık ve komplike bir durum arz etmesi de genel etkenler arasında gösterilebilir.

ODKAB dersi öğretim programlarındaki uygulama sorunlarının çözülerek ders kitaplarına ve öğrenme-öğretme sürecine başarılı bir şekilde aktarılmaları, yeni geliştirilen DKAB öğretim programı-ders kitapları uyumunda belirlenen eksikliklerin giderilerek din öğretiminde istenilen başarının elde edilmesine katkıda bulunulması için; programların felsefe ve vizyonunu belirleyen yaklaşımlar kitap yazarları ile öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte, sistemli bilgi ve örneklerle ele alınmalı, ders kitabı hazırlama program geliştirme çalışmalarının devamı olarak yeni bilimsel çalışmalarla süreklilik arz edecek şekilde incelenerek ortaya konulmalı, ders kitabının tüm öğeleri (fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım) bir arada öğretim paketi mantığıyla farklı kitlelere hitap edecek şekilde oluşturulmalıdır.

Kaynakça

2005 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan 9, 10 ve 11. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirilmesi çalışması raporu. (2008). Ankara.

Aksu, M. (1994). Matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Okullarında Matematik Öğretimi ve Sorunları* içinde (41-44). Ankara: Türk Eğitim.

- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:85.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla.
- Altıok, R. (1994). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Asri, S.(2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (1998). Program geliştirme açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi programı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri* içinde (ss.189-204). Kayseri: İBAV.
- Ayhan, A., Hökekleli, H, Öcal, M, Mehmetoğlu, Y. ve Ekşi, H. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri üzerine çok yönlü bir alan araştırması*. İstanbul: SEDAR.
- Aykaç, N. (2006). Eğitim programı ve program geliştirme. N. Aykaç ve H. Aydın (ed.). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* içinde (ss.29-76). Ankara: Naturel.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment education. *Higher Education*, 32(3),347-364.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün.
- Büyükkaragöz, S.(1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"*. Konya: Öz Eğitim.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (1995). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Coşkun, H. (1996). Ders kitabının eğitim ve öğretimdeki yeri. *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu* içinde. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 11.
- Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N. (2004). 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 373-384.

- Demirel, Ö ve Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA.
- Digisi, L.L. ve Willet, J.B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (2), 123-142.
- Dirimeşe, E. (2005). *Lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Program Geliştirme Süreçleri Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları, C. Şahin (Ed.). *Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (ss.31-41).Ankara: Gündüz.
- Doll, R.C. (1970). *Curriculum improvement:decision-making and process*.Boston: Ally and Bacon.
- Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirgesi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>, 06.07.2009
- Engin, İ., Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2003). I. Coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programlarındaki değişimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 103-114.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö., Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı.
- Ergin, A. ve Gözütok, F.D. (1996). İlköğretim ders kitaplarının değerlendirilmesi, *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu* içinde (ss.77-89). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi:11.
- Halis, İ. (2002). *Eğitim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- House, E. R. (1978). Assumption moderlying evaluation models. *Educational Researcher*, 7 (3), 4-12.
- İnal, K. (1999). Ders kitapları gerçek hayattan kopuk. *İdarecinin Sesi Dergisi*, 13(74), 33-35.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). "Yapılandırmacı öğrenmeye genel bakış", E. Karadağ ve Tuğba Korkmaz (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (1-5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle)* içinde (ss.38-58). Ankara: Kök.

- Kaya, M. (1998). Eğitimde program geliştirme sürecinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının geliştirilmesi. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri* içinde (ss.227-258). Kayseri: İBAV.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi*. İstanbul: DEM.
- Kete, R. ve Acar, N. (2000). Lise 2 biyoloji ders kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 221-230.
- Kılıç, A. ve Seven, E. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırıcılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. ((Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırıcılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (ss.13-14). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lester, J. H. and Cheek, Jr. E. H. (1997-1998). "The "real" experts address textbook issues, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (4), 282-291.
- Marlowe, B. and Page, Mariln. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. USA:Corwin Press.
- MEB (23 Ekim 1967). *Tebliğler Dergisi*, C.30, S.1475, 371-372.
- MEB (23 Eylül 1976). *Tebliğler Dergisi*, C.39, S.1900, 339-340.
- MEB (29 Mart1982). *Tebliğler Dergisi*, C.45, S.2109, 155-161.
- MEB (04Temmuz 1983). *Tebliğler Dergisi*. C.46, S.2142.
- MEB (20 Ekim 1986a). *Tebliğler Dergisi*, C.49, S.2219, 401-402
- MEB (30 Haziran 1986b). *Tebliğler Dergisi*, C.49, S.2212, 201-240.
- MEB (13 Nisan 1992). *Tebliğler Dergisi*, C.55, S.2356.
- MEB Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu*. (1996). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Araştırma ve Geliştirme Serisi No:1. Ankara.
- MEB (31 Nisan 2005a). *Tebliğler Dergisi*. C.68, S.2571, 242.
- MEB (2005b). *ODKAB Dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.

- MEB (2008). *2005 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan 9, 10 ve 11. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirilmesi çalışması raporu*, Ankara.
- MEB (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB
- MEB (Mart 2018). *Tebliğler Dergisi*, C.81, S.2726, 1768.
- Oral, B. (2005). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* içinde. Ankara: Öğreti.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F. and Ornstein, S.B. (2003). *Curriculum and philosophy, contemporary issues in curriculum*. Boston: Pearson.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme: toplum kuramı ve küresel kültür*. Ü. H. Yolsal (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton.
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). İlköğretim (1-5) Matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 1-5.
- Şahin, S.ve Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan lise 1. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 327-341.
- Tekişik, H.H. (1981). Ders kitabı nedir, seçimi nasıl olmalıdır?. *Çağdaş Eğitim*, 2(110), 1-3.
- Tekişik, H.H. (1989). Milli eğitimde ders kitabı sorunu ve çözüm yolu. *Çağdaş Eğitim*, 142, 1-10.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Topses, G. (2001). Hayat bilgisi ders kitabı inceleme kılavuzu hazırlama gerekçesi. L. Küçükahmet (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3* içinde (ss.1-17). Ankara: Nobel.
- Tosun, C., Doğan, R. ve Korkmaz, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kavuzu din kültürü ve ahlak bilgisi 4-8*. Ankara:Nobel.
- Yalın, H.İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 61-65.
- Yanpar, T.Ş. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, VII. Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül 1998* içinde (C.1, ss.705-712). Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.