

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AKTİF ÖĞRENME YÖNTEM ve TEKNİKLERİNE YÖNELİK BİLGİ ve UYGULAMA DÜZEYLERİ¹

FATİH ÇINAR²

Öz

Çalışmanın amacı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama durumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri 2011-2012 öğretim yılında Isparta il ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan İDKAB öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, aktif öğrenme bilgi ve uygulama düzeyi anketleri ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerinin düşük olduğu; dolayısıyla İDKAB derslerinin de geleneksel yöntemlerle işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin İbadet, Ahlak, Hz Muhammed, Din ve Kültür öğrenme alanlarında etkili bir şekilde uygulanabildiği, ancak İnanç, Kuran ve Yorumu öğrenme alanlarında uygulanırken diğer alanlara kıyasla daha fazla sorunla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Katılımcılara göre bu sorunlardan bazıları; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, araç- gereç eksikliği, öğrencilerin hazır bilgiyi ezberlemeye yönelik öğrenme kültürünü devam ettirmeleri, fiziksel ortamın yetersizliği, aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmaması, sürenin yetersizliğidir. Araştırmada ulaşılan dikkat çekici bir diğer sonuç ise; cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitime katılma ve görev yapılan yer değişkenlerinin, İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmadığıdır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Aktif Öğrenme, Yöntem ve Teknik, Yeterlik.

¹ Bu makale Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri ABD’de yazar tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Din Eğitimi ABD, fatihcinar@sdu.edu.tr

RELIGIOUS CULTURE AND MORAL INFORMATION TEACHER'S KNOWLEDGE AND APPLICATION LEVELS ABOUT ACTIVE LEARNING METHODS AND TECHNIQUES

ABSTRACT

The objective of this study to determine and evaluate information of the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) about active learning methods and techniques and the level of practice in these techniques. The study includes teachers of RCMK who work in primary schools in Isparta in 2011-2012 school years. The data of the study were obtained by the personal information form, Active learning information and Application level questionnaires. The data has been analysed using Windows 17.0 programme for SPSS (Statistical Package for Social Sciences). At the end of research; have been achieved that RCMK teacher's levels of information of active learning methods and techniques and application in these lessons are low; so in the RCMK courses are used mostly the traditional methods. It has been found that active learning methods and techniques can be applied effectively in the fields of worship, morality, Hz Muhammad, religion and culture, but more problems are encountered when applied in the areas of learning Faith, Quran and Interpretation. some of these problems are the presence of crowded classrooms, the lack of equipment, the continuity of learning cultures for students to memorize readiness, the inadequacy of the physical environment, the lack of guidance and guidance resources to ensure effective implementation of the active learning process. Another result of the research is that gender, graduation, occupational seniority, in-service training, and participant location variables do not cause significant differences in the level of practice and knowledge of the active learning methods and techniques.

Key Words: Religious Education, Religious Education, Teacher of religious Culture and Moral Knowledge, Method and Techniques, Active Learning, Qualiacion.

Giriş

Eğitimde zamana bağlı olarak yaşanan gelişim ve değişim, öğrenme süreçlerinin gerçekleşeceği ortamların nasıl olması gerektiğini ve bu ortamların tüm öğelerinin rollerini zorunlu olarak değiştirmektedir. Özellikle öğretim programları, öğretmen, öğrenci ve öğrenme süreçleri bu değişiklikten en çok etkilenen öğeler olmuştur. Örneğin günümüz bilgi ve teknoloji dünyası, bilgiyi yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda öğrendiğini sorgulayan, uygulayan ve yeni bilgiler üretebilen öğrenciler yetiştirilmesini eğitimin temel amaçları olarak belirlemiş ve eğitimin temel öğelerinin de bu amacı gerçekleştirebilmesi için gerekli yeterliklere ve özelliklere sahip olması gibi yükümlülükler getirmiştir. Öğretmen de bu hedeflerin gerçekleşmesinde etki düzeyi en yüksek paya sahip olan öğelerden biridir. Çünkü kendini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmeyen, tek gayesi verilen programı ve planları aktarmak ve öğrencilerinin sınavlarda yüksek puan almasını sağlamak olan öğretmenler, bilgi çağının hedeflerinin gerçekleşmesinde etkili olamayacaklardır.³

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmen kadar etkili olan bir diğer öğe de öğretmenin ve öğrencinin rolünden başvurulacak yöntem, öğretim stratejisine ve uygulanacak etkinliklerin seçimine kadar birçok faktörün temel

³ Kudret Eren Yavuz, *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Ceceli Yayınları, Ankara 2005, s.4.

belirleyicisi konumunda olan öğretim programıdır. Çünkü bilgi çağının eğitimin amaçlarına getirdiği beklentinin gerçekleşmesinde programın ortaya koyduğu yaklaşım ile öğrenme sürecinin paydaşlarının üstlendiği ve yerine getirdiği rol etkili olmaktadır.⁴

Türkiye’de 2005 yılında başlayan ilköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber, “İDKAB Dersi Öğretim Programları da yenilenmiş ve din öğretimi öğrenme süreçlerine uzun yıllar hakim olan davranışçı öğretme ve öğrenme modeli, yerini öğrenci merkezli anlayışı getiren yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Geliştirilen öğretim programları, öğrenme süreçlerinin belirleyicisi olmuş ve bu programlar öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili bazı ilkeler ortaya koymuştur. Örneğin din öğretiminde yaygın olarak kullanılan ve sorun olarak hep var olan takrir, soru-cevap gibi klasik öğretim yöntemlerinin yanında öğrencileri etkin kılan birçok öğretim yönteminin din derslerinde kullanılması gündeme gelmiştir. Yaşanılan bu gelişim ve değişim sonucunda, daha önce din öğretiminin meşruiyeti üzerine yapılan araştırma ve tartışmalar da yerini din öğretiminde kullanılabilecek özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının imkânına bırakmıştır.

Aktif öğrenme de bu yaklaşımlardan biridir. Teoride ilkeler ortaya koyan yapılandırmacı yaklaşımın uygulamadaki karşılığı olan aktif öğrenme, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif veri toplayıcı olarak görüldüğü geleneksel öğretim yaklaşımından çok farklı özelliklere sahiptir. Çünkü aktif öğrenme, *dinlemekten* daha çok *yapmak* ile ilgilidir. En önemlisi ise öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunun kendilerinde olduğunun bilincinde olması ve bu süreçte analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde öğrenmeye etkin katılmalarıdır.⁵ Literatürde aktif öğrenme ile ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı; bu tanımlarda ve kapsamlarında aktif öğrenmenin bazı ortak özelliklerine değinildiği görülmüştür. Tanımlar incelendiğinde; özdüzenleme (self-regulation), öğrenen özerkliği (learner autonomy) ve bağımsız öğrenme (independent learning) gibi kavramların ortak özellikler olduğu tespit edilmiştir.⁶

Aktif öğrenmenin uygulandığı öğrenme ortamlarının en önemli özelliklerinden birisi, öğrencilere küçük gruplarla ve kendi projeleri üzerinde çalışma imkânının verilmesi ve bu süreçte öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etme, demokratik davranışlar kazanma, grup içinde kendi öğrenme becerilerini fark etme olanağının sağlanmasıdır.⁷ Bu süreçte aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşulları, öğrencinin öz-düzenleme yaparak öğrenmenin sorumluluğunu

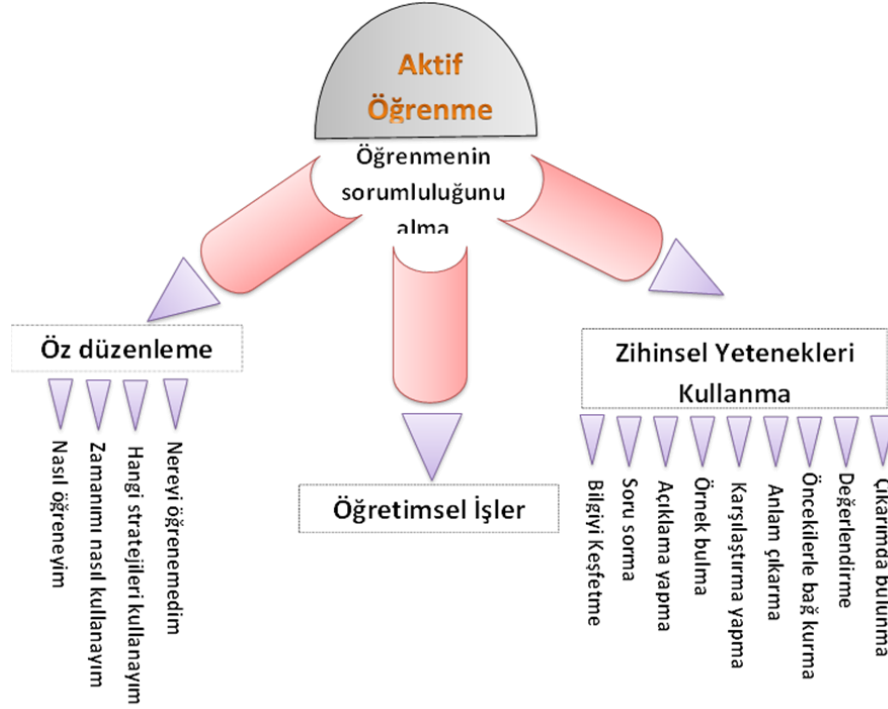
⁴ Mehmet Gürol, “Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi”, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, S. 7, s.170.

⁵ Bonwell, C. C., & Eison, J. A. *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University. Chickering, 1991.

⁶ Kamile Ün Açıkgoz, *Aktif Öğrenme*. 2. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir 2003, s.18; Fatih Çınar, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği)*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2013, s.17-20.

⁷ Meryem Nur Aydede, ve Fatih Maytar, “Aktif Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17/1, 2009,s.139.

almasına ve sürece dahil edilen öğretimsel işlerle zihinsel yeteneklerini kullanmasına zorlanmasıdır (Şekil 1).⁸



Şekil 1. Aktif öğrenmenin koşulları

Aktif öğrenmenin hayata geçirilmesi, uygulanması için uygun öğretim stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Çünkü öğretmen, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığı sürece, en doğru ve en yararlı düşünceler bile öğretim programlarında ya da kitaplarda kuram olmanın ötesine geçemeyecektir.⁹ Bu açıdan aktif katılımlı ortamların ve öğelerin özelliklerini bilmek ve buna uygun öğrenme süreçleri tasarlamak, hedeflenen öğrenmenin başarısı için önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretim programının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin asıl belirleyicisi olan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin de öncelikle aktif öğrenmenin koşullarının, yöntem ve tekniklerinin neler olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında bilgi sahibi olması, hem öğretmenin mesleki gelişimi hem de DKAB derslerinin öğrenci merkezli tasarlanması açısından bir gerekliliktir.

Literatürde din öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemleri, etkileri ve DKAB öğretmenlerinin bu yöntemleri derslerinde kullanma durumu üzerine, yapılmış çalışmalar artmış olmasına rağmen bunlar yeterli düzeyde değildir. Çünkü DKAB öğretmenlerinin yaşanan tüm değişim ve gelişmelere rağmen derslerde çoğunlukla anlatım, soru cevap vb. sözlü anlatıma dayalı yöntemlere başvurduklarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Buna karşın din eğitimi alanında DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi ve uygulama düzeyini ortaya koyan; bu tekniklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespitine yönelik bir araştırmanın bulunmaması da bu araştırmanın gerekliliklerinden biri olmuştur.

⁸ Çınar, 2013, s.20.

⁹ Açıkgöz, 2003, s.127.

Çalışmada da belirtilen eksiklikten hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerinin; bu teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunların ve çözüm yollarının neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılabilir yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi düzeyi nasıldır?
2. İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılabilir yöntem ve teknikleri derslerinde uygulama düzeyi nasıldır?
3. İDKAB öğretmenleri aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini hangi öğrenme alanlarında etkili bir şekilde uygulayabilmektedir?
4. İDKAB öğretmenleri aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini derslerinde uygularken hangi öğrenme alanlarında daha çok sorunla karşılaşmaktadır?
5. Aktif öğrenmenin uygulandığı İDKAB derslerinde karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yolları hangileridir?

Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeli benimsenen bu araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında “kişisel bilgi formu” ve “aktif öğrenme teknikleri bilgi ve uygulama düzeyi” anketlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılı Isparta il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 101 İDKAB öğretmenin tamamı oluşturmuştur. 101 öğretmene form dağıtılmış ancak değerlendirmeye değer görülen form sayısı 96 olmuştur. 5 form eksik ve yanlış doldurulduğu için elenmiştir. Örneklem grubun olgusal durumu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklem grubun olgusal durumu

		Frekans	Yüzde %
Cinsiyet	Erkek	68	70,8
	Kadın	28	29,2
	Toplam	96	100
Mezuniyet	Yüksek İslam Enstitüsü	4	4,2
	İslami İlimler Fakültesi	3	3,1
	İDKAB Öğretmenliği	11	11,5
	İlahiyat fakültesi	78	81,3
	Toplam	96	100
Mesleki kıdem	1 - 5 yıl	12	12,5
	6 - 10 yıl	22	22,9
	11- 15 yıl	10	10,4
	16-20 yıl	15	15,6
	20 yıl ve üzeri	37	38,5
	Toplam	96	100
Görev yapılan yer	Şehir Merkezi	67	69,8

	İlçe Merkezi	15	15,6	
	Belde veya Köy	14	14,6	
	Toplam	96	100	
A.Ö. eğitim katılım	hizmet-içi kursuna	Hayır	64	66,7
		Evet	32	33,3
		Toplam	96	100

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma, T testi ve One way Anaova) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ankette yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 2: Değerlendirme kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Bulgular

1. İDKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Araştırmada aktif öğrenmenin İDKAB dersi öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla katılımcılara, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkında aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3. İDKAB öğretmenlerinin "aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi düzeyleri" ile ilgili ortalamaları

	N	Ort.	S.s
Kartopu tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	3,010	1,129
Kart Eşleştirme tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,969	1,244
Mahkeme tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,750	1,170
Köşelenme tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,635	1,299
Tombala tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,625	1,371
Birleştirme tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,563	1,263
Elma Dersem Git Armut Dersem Kal tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,427	1,246
Akvaryum (İç Çember) tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,396	1,227
Hazineyi Bul tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,333	1,237

Top Taşıma tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,240	1,328
Pazaryeri tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	2,135	1,219
Phillips 66 tekniği hakkındaki bilgi düzeyi	96	1,865	1,072

Tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeyleri ile ilgili ortalamaları; 1,865 (Phillips 66 tekniği) ile 3,010 (Kartopu tekniği) arasında değişmekte; genel ortalama ise 2,496'dır. Bulgular, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkında İDKAB öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yöntemler konusundaki yeterlilikleri ile ilgili yapılmış diğer araştırmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Akpınar ve Aydın tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, öğrenci odaklı çağdaş öğretim stratejileri ile yöntem-teknikleri bilgi ve becerisine sahip olma konusunda kendilerini yetersiz bulmuş ($X=3,62$); bu konuda eğitime gereksinim duyduklarını ($X=4,17$) belirtmişlerdir.¹⁰ Parmaksız ve Şahin tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre de öğretmenler, sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında kendilerini yeterli bulduklarını fakat oluşturmaya yönelik öğrenme ile çoklu zekâya dayalı öğrenme yaklaşımlarında çok yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.¹¹

2. İDKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmede Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Uygulama Düzeyleri

Araştırmada aktif öğrenmenin İDKAB dersi öğrenme ortamlarında uygulanma durumunu tespit etmek amacıyla katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini derslerinde uygulama düzeyleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin “aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikleri derslerinde uygulama düzeyi” ile ilgili sorulara verdiği cevapların ortalamaları aşağıdaki gibi olmuştur.

Tablo 1. İDKAB öğretmenlerinin “aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikleri derslerinde uygulama düzeyi” ile ilgili ortalamaları

	N	Ort.	S.s
Kartopu tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,448	1,221
Kart Eşleştirme tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,427	1,176
Birleştirme tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,292	1,160
Mahkeme tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,292	1,196
Köşelenme tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,281	1,194
Akvaryum (İç Çember) tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,198	1,166
Tombala tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,177	1,248
Elma Dersem Git Armut Dersem Kal tekniğini	96	2,167	1,237

¹⁰ Burhan Akpınar Ve Kamil Aydın, “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, C.32, S.144, 2007, s.71-79.

¹¹ Parmaksız, R. Ş ve Tuğba Yanpar Şahin, “Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 2004, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/270.pdf> Erişim Tarihi: 02-05-2012.

derslerde uygulama düzeyi			
Hazineyi Bul tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,146	1,095
Top Taşıma tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	2,000	1,170
Pazaryeri tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	1,875	1,163
Phillips 66 tekniğini derslerde uygulama düzeyi	96	1,771	1,010

Tabloda öğretmenlerin *aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikleri derslerde uygulama düzeyini* gösteren sorulara verdiği cevapların ortalamalarının 1,771 ile 2,448 arasında değiştiği, genel ortalamanın ise 2,173 olduğu görülmüştür. Bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve teknikleri İDKAB derslerinde uygulama düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “aktif öğretimde kullanılan öğretimsel iş ve tekniklerden derslerinizde varsa uyguladıklarınızdan örnekler verebilir misiniz” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Cevaplar “*soru cevap, sunuş, katılımlı dinleme, metin analizi, sonuç çıkarma, gözlem yapma, anlatım, köşe kapmaca, tabu, rol yapma örnek olay inceleme, yorumlama, ezberleme, beyin fırtınası, gezi, gösterip yaptırma, tartışma, kart eşleştirme, top taşıma, mahkeme tekniği, altı şapkalı düşünme, işbirlikli öğrenme, dramatizasyon, tombala, hikaye tamamlama, slogan oluşturma, şiir yazma, kavram haritası, resimleme ve örnekleme*” şeklinde olmuştur. Sonuçlar, İDKAB öğretmenlerinin teoride aktif öğrenmeye yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını; fakat uygulamada kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden yeterince haberdar olmadıklarını ya da bildiklerini sandıkları bu tekniklerin ne olduğundan gerçekte haberdar olmadıklarını göstermiştir. Bulgulara göre katılımcıların yeni teknikleri kullanma düşüncesine açık olmadıkları da görülmüştür, denilebilir.

Bulut tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin derslerinde kart eşleştirme, köşelenme, mahkeme, tereyağ-ekmek ve kartopu tekniği gibi aktif öğrenme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerinde bu teknikleri yeterli düzeyde uygulamadıkları ortaya çıkmıştır.¹² Parmaksız ve Şahin tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretim ile araştırma-soruşturma yoluyla öğrenme yaklaşımını her zaman kullandıkları; buna karşın oluşturmacı öğrenme ile çoklu zekaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını neredeyse hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.¹³

Güngör tarafından yapılmış bir araştırmada¹⁴ öğrencilerin İDKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun sözel yöntemleri kullandığı şeklindeki görüşleri araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

İDKAB öğretim programında *öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi, aktif hale getirilmesi, meraklı, hayal gücünü kullanan, deneme-araştırma-*

¹² Pınar Bulut, Okul Öncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2005.

¹³ Parmaksız ve Şahin, 2004.

¹⁴ Fatih Güngör, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problem ve Beklentileri -İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri Üzerine Yapılmış Bir Çalışma, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2008, s.44.

sınama yapan, kalıplardan kurtulan, yeni fikirler üreten, riski göze alan bireyler olarak yetiştirilmesi istenmektedir. Bu özelliklerin kazandırılması için de derslerde öğrenenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, İDKAB dersi ve öğretim programı açısından olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aktif öğrenme ile ilgili bir hizmet-içi eğitim kurslarına katılma oranlarının çok düşük olmamasına rağmen (Tablo 1); aktif öğrenmede kullanılan öğretimsel iş ve teknikler hakkındaki bilgi ve bu teknikleri kullanma düzeylerinin düşük çıkması da dikkat çekicidir. Hizmet-içi eğitim kurslarında sadece teorik ağırlıklı bir eğitim faaliyetinin gerçekleştiriliyor olması bunun nedeni olarak açıklanabilir. Sonuçlar, hizmet-içi eğitim faaliyetlerindeki niceliğin aksine niteliğinin yeterli olmadığını ve dahası araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerine yönelik aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni hizmet-içi eğitim kurslarının düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlere sunulacak hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde teorik bilgilendirmenin yanında uygulamaya dönük eğitimlerin de olması gerektiğini düşünüyoruz.

Araştırmada ayrıca örneklem grubun aktif öğrenme yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmek için T testi ve Anova testleri yapılmış ve cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitime katılma ve görev yapılan yer değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, katılımcıların olgusal durumu farklılaşsa bile aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin değişmediğini göstermiştir. Özellikle mezuniyet, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılaşmanın olmaması ilginçtir. Bulgular, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin niteliğinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, din öğretimi programlarının geleceği açısından da oldukça düşündürücüdür. Çünkü elde edilen veriler, programların temeline aldığı yaklaşımların pratikte var olmadığını göstermektedir. Buna göre,

3. İDKAB Dersi Öğrenme Alanlarında Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanma Durumları

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. İDKAB öğretim programının odağında, kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Buna göre İDKAB dersi “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür”den oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.¹⁵

İDKAB dersi öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbiriyle ilişkilendirilerek 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmesi sağlanmıştır. Her sınıfta altı öğrenme alanından her birisi için bir ünite bulunmaktadır. Bu nedenle de öğrenme alanları ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda işlenecek üniteler ve açılımlarının belirlenmesinde temel çerçeveyi oluşturmaktadır. Aktif öğrenmenin etkili uygulandığı veya uygulanırken sorunların yaşandığı öğrenme alanlarının tespit

¹⁵ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2010.

edilmesi araştırma açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, aktif öğrenme tekniklerini etkili bir şekilde uygulayabildikleri veya uygularken sorun yaşadıkları öğrenme alanları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 52: Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerine göre aktif öğrenme tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanılabildiği öğrenme alanları

	Frekans	Yüzde (%)
İbadet	59	25,9
Ahlak	43	18,9
Hız Muhammed	39	17,1
Din ve Kültür	36	15,8
İnanç	26	11,4
Kuran ve Yorumu	25	11,0
Toplam Cevap	228	100,00

Örneklem grubuna aktif öğrenme tekniklerini etkili bir şekilde uygulayabildikleri İDKAB dersi öğrenme alanlarının hangileri olduğu şeklinde bir soru yöneltilmiş ve verilen cevapların dağılımı tabloda paylaşılmıştır. Buna göre; araştırmaya katılanlar öğretmenlerin 36'sının (% 15,8) Din ve Kültür, 43'ünün (% 18,9) Ahlak, 39'unun (% 17,1) Hz Muhammed, 25'inin (% 11,0) Kuran ve Yorumu, 59'unun (% 25,9) İbadet, 26'sının (% 11,4) İnanç öğrenme alanlarını aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde uygulandığı alanlar olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin sırasıyla İbadet, Ahlak, Hz Muhammed, Din ve Kültür, İnanç, Kuran ve Yorumu öğrenme alanlarında etkili bir şekilde uygulanabilmekte olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular İnanç, Kuran ve Yorumu öğrenme alanlarına yönelik öğrenci merkezli materyal eksikliğini; bu öğrenme alanlarına yönelik derslerin, çoğunlukla geleneksel öğrenme anlayışı ile işlendiğini göstermektedir. Sonuçların oluşmasında; bu öğrenme alanlarında soyut konuların fazla olmasının ve İDKAB öğretmenlerinin bu konulara yönelik etkinlik üretmekte zorlanmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerini uygularken sorunla karşılaştığı öğrenme alanları

	Frekans	Yüzde (%)
İnanç	40	30,1
Kuran ve Yorumu	37	27,8
Din ve Kültür	18	13,5
Ahlak	14	10,5
İbadet	14	10,5
Hız Muhammed	10	7,5
Toplam Cevap	133	100,00

Araştırmaya katılan ilköğretim İDKAB öğretmenlerine göre; aktif öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanırken sorunla karşılaşılan öğrenme alanları incelenmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerinin 18'inin (% 13,5) Din ve Kültür, 14'ünün (% 10,5) Ahlak, 10'unun (% 7,5) Hz Muhammed, 37'sinin (% 27,8) Kuran ve Yorumu, 14'ünün (% 10,5) İbadet, 40'ının (% 30,1) İnanç öğrenme alanlarında aktif öğrenme tekniklerini uygularken sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Bulgular, İDKAB derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında sırasıyla İnanç, Kuran ve Yorumu, Din ve Kültür, Ahlak,

İbadet, Hz Muhammed öğrenme alanlarında daha çok sorunla karşılaştığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, “aktif öğrenme tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanılabildiği öğrenme alanları” ile ilgili soruda (Tablo 5); İnanç, Kuran ve Yorumu öğrenme alanlarında aktif öğrenme tekniklerini etkili bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenler aktif öğrenme teknikleri uygularken en çok sorunla karşılaştıkları öğrenme alanları arasında bu iki öğrenme alanını belirtmişlerdir. Tablo 5 ve Tablo 6’daki iki sorudan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında; verilerin birbirleri ile tutarlılık göstermesi, İDKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların objektifliğini ve bu iki öğrenme alanını öğrenme-öğretme süreçlerine aktarırken zorlandıklarını ortaya koymaktadır. İstatistikî verilere göre; “İnanç” ve “Kuran ve Yorumu” öğrenme alanlarına yönelik materyal eksikliği olduğu, bu öğrenme alanlarına yönelik derslerin çoğunlukla geleneksel öğrenme anlayışı ile işlendiği ve öğretim programının beklentilerinin çok alt düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Sonuçların oluşmasında; “İnanç” ve “Kuran ve Yorumu” öğrenme alanlarının öğretiminin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından daha soyut kabul edilmesi ve öğretmenlerin etkinlik üretmekte zorlanmasının da etkili olduğu kanaatindeyiz.

Bilgi ve öğrenme ile ilgili temellendirilmiş bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın özünde öğretimin olmaması, yaklaşımın eğitime uyarlanması ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir.¹⁶ Nitekim yapılandırmacılığın “bilgi, değer ve hakikat vurgusunu kabul etmediği için dünyayı ve insanı açıklama ve yönlendirme iddiasında olan üst anlatıları da reddetme ve bunların hiçbir anlam ifade etmemesi”¹⁷ şeklindeki temel savları, bu yaklaşımı temel alan din öğretimi için bir *fırsat mı yoksa bir tehdit mi* olduğunun tartışılmasına neden olmuş ve bazı araştırmacılar tarafından eleştiriye uğramıştır.¹⁸

Kaymakcan’a göre yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretimi, yeni bir fenomendir ve programda yapılandırmacı yaklaşım, felsefî düzeyde değil

¹⁶ Nurullah Altaş, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2011.

¹⁷ Bkz. Mamut Zengin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011; Muhiddin Okumuşlar, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2011; Halit Ev, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersleri Ve Yapılandırmacılık. Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2011.

¹⁸ Halit Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme – İmkân ve Sınırlılıklar-“, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XXXII, 2010, ss.11-137; Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C7, S.1, 2007, ss.177-210; Mamut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.8, S. 19, 2010, ss.225-258; Zengin, 2010; Zübeyir Bulut, “Yeni Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Kuramsal Temelleri Ve İnanç Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2011.

metodolojik bir bakış açısıyla yansıtılmıştır.¹⁹ Bu nedenle din eğitiminin yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılabilmesinin imkân ve sınırları belirlenirken öncelikle kuramın hangi yönünün esas alınacağı önem taşımaktadır.²⁰ Nitekim benzer bir şekilde araştırmacılar da yapılandırmacılık yaklaşımının bir öğrenme teorisi olduğunu, bu nedenle yapılandırmacı öğretim modelinde bilginin epistemik değerinden çok, bilginin insan zihninde nasıl oluştuğu ile ilgilendiği hususunun göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.²¹ Bu nedenle yapılandırmacılığın ontolojik ve epistemolojik felsefi pozisyonu din öğretimi ile ilgili bir takım sorunları çağırırsa da özellikle öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrenci rollerine dair sunduğu uygulama modelleri açısından din öğretiminde de istifade edilebilecek boyutlara sahip olduğunu ifade etmek doğru olacaktır.²²

Görüldüğü üzere yapılandırmacı öğrenme kuramının epistemolojik açıdan göreceli bilgi anlayışına dayanan ve insandan bağımsız tek ve nesnel bir gerçekliğin varlığını kabul etmeyen felsefi anlayışından hareketle din öğretiminde uygulanabilirliği üzerinde yapılan tartışmalar, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.²³ Buna göre sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenenlerin tüm farklı yorumlarına rağmen, özellikle dinin değişmez kabul edilen inanç ve ibadet konularında “nesnel bir açıklamanın veya yorumun gerekli olduğu”²⁴ şeklinde bir düşünceye sahip olduklarını göstermiştir, denilebilir.

4. Aktif Öğrenmenin İDKAB Derslerinde Uygulanması Durumunda Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Araştırmada aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların çözüm yollarının tespiti amacıyla araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerine sorular yöneltilmiş ve cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin cevapları aşağıdaki gibi dağılım göstermiştir.

Tablo 4. Aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar

	N	Yüzde
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	53	13,80
Araç- gereç eksikliği	33	8,60
Öğrencilerin hazır bilgiyi ezberlemeye yönelik öğrenme kültürünü devam ettirmeleri.	32	8,30
Fiziksel ortamın yetersizliği	28	7,30
Aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçim uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmaması	26	6,80
Sürenin yetersizliği	26	6,80
Öğretim sisteminin sınav sistemine yönelik olması	25	6,50
Yüksek öğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmemesi	21	5,50

¹⁹ Kaymakcan 2011.

²⁰ Okumuşlar, 2011.

²¹ Muhiddin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Yayınları, Konya 2008.

²² Zengin, 2011.

²³ Bkz. Zengin 2011; Ev 2011; Bulut 2011; Okumuşlar 2011.

²⁴ Zengin 2011, s.234.

Geleneksek sınıf oturma düzeni	20	5,20
Öğrencilerin derse ilgisizliği	19	4,90
Mevcut programın aktif öğrenme yönteminin uygulanması için uygun olmaması.	16	4,20
Teftiş sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması	16	4,20
Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi sorunları ortaya çıkması	15	3,90
Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yenilememesi	13	3,40
Öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri	13	3,40
Aktif öğrenmeye uygun materyal hazırlamanın öğretmene ek iş getirmesi	13	3,40
Mevcut program içeriklerinin yoğun olması	8	2,10
Velilerin tutumu	7	1,80
Toplam cevap	384	100,00

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Sizce aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasıyla ilgili olarak karşılaşılabilecek sorunlar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtların sırasıyla; %13,8 sınıf mevcutlarının kalabalık olması, %8,6 araç-gereç eksikliği, %8,3 öğrencilerin hazır bilgiyi ezberlemeye yönelik öğrenme kültürünü devam ettirmeleri, %7,3 fiziksel ortamın yetersizliği, %6,8 aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçim uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmaması, %6,8 sürenin yetersizliği, %6,5 öğretim sisteminin sınav sistemine yönelik olması, %5,5 yükseköğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmemesi, %5,2 geleneksek sınıf oturma düzeni, %4,9 öğrencilerin derse ilgisizliği, %4,2 mevcut programın aktif öğrenme yönteminin uygulanması için uygun olmaması, %4,2 teftiş sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması, %3,9 aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi sorunları ortaya çıkması, %3,4 öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yenilememesi, %3,4 öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri, %3,4 aktif öğrenmeye uygun materyal hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi, %2,1 mevcut program içeriklerinin yoğun olması ve %1,8 velilerin tutumu şeklinde dağıldığı görülmektedir.

Tablo 8. Aktif öğrenmenin uygulandığı İDKAB ortamlarında karşılaşılan sorunların çözüm yolları

	N	Yüzde
Aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı	50	13,00%
Sınıf mevcutları azaltılmalı	47	12,20%
Yeterli araç-gereç sağlanmalı	42	10,90%
Öğretim programları aktif öğrenmeyi uygulamayı sağlayacak şekilde yeniden hazırlanmalı	39	10,20%
Aktif Öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli	39	10,20%
Ders saati arttırılmalı	28	7,30%
Aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı seminerler düzenlenmeli	24	6,30%
Yüksek öğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmeli	23	6,00%
Etkinlik üretme çalışmaları oluşturulmalı	22	5,70%

Ders kitapları yenilenmeli	18	4,70%
Öğretim programlarını tanıtıcı seminerler düzenlenmeli	18	4,70%
Öğretmen kılavuz kitapları yenilenmeli	15	3,90%
Mevcut denetim ve teftiş sistemi değiştirilmeli	13	3,40%
Mevcut program içerikleri azaltılmalı	6	1,60%
Toplam cevap	384	100,00%

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Sizce aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasıyla ilgili olarak karşılaşılabilecek sorunları gidermek için neler yapılmalıdır?” sorusuna verilen yanıtların sırasıyla; %13,00 aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı, %12,2 sınıf mevcutları azaltılmalı, %10,9 yeterli araç-gereç sağlanmalı, %10,2 öğretim programları aktif öğrenmeyi uygulamayı sağlayacak şekilde yeniden hazırlanmalı, %10,2 aktif öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, %7,3 ders saati artırılmalı, %6 yükseköğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmeli, %5,7 etkinlik üretme çalışmaları oluşturulmalı, %4,7 ders kitapları yenilenmeli, %4,7 öğretim programlarını tanıtıcı seminerler düzenlenmeli, %3,9 öğretmen kılavuz kitapları yenilenmeli, %3,4 mevcut denetim ve teftiş sistemi değiştirilmeli, %1,6 mevcut program içerikleri azaltılmalı olarak yapıldığı tespit edilmiştir.

Aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasıyla karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yolları ile ilgili bulgular (Tablo 7 ve 8), öğrenme ortamlarının aktif öğrenmenin uygulanması için uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sorunun çözümü için “Aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı” maddesini, “aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarda karşılaşılan sorunların çözüm yollarında” ilk sırada belirtmeleri, hem öğrenme ortamlarının aktif öğrenme için uygun olmadığı yorumunu desteklemekte hem de öğretmenlerin konu ile ilgili sıkıntılarının önem derecesini ortaya koymaktadır. Sonuçların oluşmasında; dersin öğretimi için araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin çoğuna ait bir laboratuvarın olmaması etkili olmuş olabilir. Bulut²⁵ tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da araştırmamızın verilerini destekler niteliktedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesinde aktif öğrenmenin etkili bir biçimde uygulanmasını etkileyen sorunları; fiziksel ortamın yetersizliği, aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmaması, teftiş ve denetim sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması, araç-gereç eksikliği, öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri, uygulama yetersizlikleri, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmaları şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Bunları sırasıyla, velilerin tutumu, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin göz ardı edilmesi, program içeriklerinin yoğun olması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması izlemiştir. Bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenleri de: öncelikle aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı materyallerin sağlanması, aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulması, hizmet-içi eğitim kursları düzenlenmesi ve eğitim programlarının aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanması şeklinde belirtmişlerdir.

Eğitim, insana özgü dinamik bir olgudur. Bu nedenle öğrenme ortamının kalabalık olması, zamanın sınırlı olması ve en önemlisi öğrenciler

²⁵ Bkz. Bulut, 2005.

arasındaki bireysel farklılıkların bulunması bu dinamizmi değiştirebilmektedir.²⁶ Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenleri de İDKAB derslerinde aktif öğrenmenin uygulanmasında karşılaşılabilecek en önemli sorunlardan biri olarak “sınıfların kalabalık olması” problemini belirtmişlerdir. Sonuçların bu şekilde oluşmasında; araştırmaya katılan ilköğretim İDKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun şehir merkezinde görev yapması (Bkz. Tablo 1) ve ilçelere oranla il merkezindeki bazı okullarda sınıflara düşen ortalama öğrenci sayısının yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmenin kalabalık gruplarda uygulanamayacağı sadece küçük gruplarda uygulanabileceği ile ilgili algıları ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi düzeyleri de olumsuz yönde görüş bildirmelerinde etkili olmuş, olabilir. Kalem ve Fer tarafından yapılan bir araştırma sonucunda; sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın küçük olması gibi durumların aktif öğrenme ilkeleri ile işlenen dersin hazırlanmasında ve uygulanmasında bazı sorunların yaşanmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır.²⁷ İlgili araştırma aktif öğrenmenin uygulanmasında kalabalık grupların problem olabileceği sonucunu ortaya koyması açısından bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Fakat aktif öğrenme yöntemlerinden olan ve grup etkinliklerini içeren işbirlikli öğrenme, kalabalık grupları öğrenme süreçlerinde etkin kılmak için ideal yöntemlerdir.²⁸

Yapılmış araştırmalar aktif öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, çoklu zeka, proje temelli öğretim gibi birbirini ilke ve yöntemler bakımından destekleyen modern eğitim ve öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim faaliyetlerinin, öğrenme üzerinde öğrenen lehine olumlu katkıları bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle sınıflarında öğrenme düzeyini ve öğrenenlerin derse olan tutumlarını olumlu yönde arttırmak isteyen eğitimcilerin, mümkün olduğunca bu yöntem ve modelleri tanıması, uzmanlaşması ve uzman desteği alması gerekmektedir. Eğer bir eğitimci geleneksel sınıf ortamını, gelişen ve öğrenen sınıf ortamlarına dönüştürmek istiyorsa; öncelikle en yoğun çalışması gereken süreç, kişisel ve mesleki anlamda kendini geliştirme süreci olmalıdır. Bu aşamada farklı eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulama örnekleriyle işlendiği kitaplar, uzman desteği ile planlı hazırlanmış hizmet-içi eğitim çalışmaları öğretmenlerimizin en önemli yardımcıları olacaktır.²⁹ Aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yolları ile ilgili bulgular incelendiğinde; “*öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili yetersiz olması ve mesleki açıdan kendilerini yenilememesi*” problemlerinin alt sıralarda; sorunun çözümü olan *aktif öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi* maddesinin 5. sırada yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorunun çözümünü ilk sıralarda belirtmemeleri, hizmet-içi eğitim faaliyetlerin yeterliliğine inanmadıkları veya kendilerini aktif öğrenme konusunda teoride yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Zengin tarafından yapılan nitel bir araştırma

²⁶ Selahattin Gönen, Serhat Kocakaya, “Lise-1 Öğrencilerinin Farklı İki Öğretim Yöntemine Göre Fizik Başarı ve Bilgisayar Tutumlarının Karşılaştırılması”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.17, 2005, s.15.

²⁷ Salih Kalem, Seval Fer, “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3/2, 2003, ss.433-461.

²⁸ Bkz. Sadettin Özdemir, "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Kullanılması", *Marife Bilimsel Birikim*, Yıl:11, Sayı:3, Konya 2011, s.145-162.

²⁹ Yavuz, 2005, s.iv

sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmada İDKAB öğretmenleri, yeni öğretim programı ve programın öğrenme süreçlerine getirdiği yeni anlayış hakkındaki hizmet-içi eğitim seminerlerini yeterli bulmadıklarını bildirmişlerdir.³⁰

Araştırmaya katılan öğretmenler aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasıyla karşılaşılabilecek sorunlar içerisinde “*öğrencilerin hazır bilgiyi ezberlemeye yönelik öğrenme kültürünü devam ettirmeleri*” problemine üst sıralarda yer vermişlerdir. Sonuçların oluşmasında, öğrencilerin ezbere dayalı ve sınav odaklı öğrenme kültürüne sahip olmaları ve liseye geçiş sınavlarında ders ile ilgili gelen soru sayısının derse verdikleri önem derecesini etkilemesi yönlendirici olmuş, olabilir. Bununla birlikte; yıllarca geleneksel anlayışla tasarlanmış öğrenme süreçlerinde yer alan öğrencinin aktif öğrenmeye geçilmesi ile birlikte; araştırmak, sorgulamak vb. rolleri yüklenmek zorunda kalması ve değişimin ona zor gelmesi yeniye direnç göstermesine neden olmuştur, denilebilir. Velilerin tutumunun bir problem olarak en alt sırada görülmesi, velinin sınava yönelik endişelerinden dolayı İDKAB derslerine çok müdahale etmediği aksine çocuğun iyi bir din eğitimi alabilmesi için İDKAB derslerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Akgün tarafından yapılan araştırmada akademisyenler, öğrenme süreçlerinde öğrencinin öğrenme kültürünün yani bugüne kadar edindiği öğrenme yaşantısının, sorun olarak karşısına çıktığını ve kazandığı bu kültür nedeniyle öğrenmeye ya da öğrenme sürecine direnç gösterdiğini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, derslerde yapıcı yaklaşımların uygulanmasının çocuklarının üst öğrenime geçiş sınavını kazanmasında velilerin beklentisi açısından sorun teşkil ettiği sonucu çıkmıştır.³¹ Sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir

Araştırmaya katılan öğretmenler aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasıyla karşılaşılabilecek sorunlar içerisinde *ders saatinin etkinlikleri uygulamak için yeterli olmadığını*; çözüm olarak da ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılmış bazı araştırma sonuçları da İDKAB ders saatinin yetersiz olduğu ile ilgili benzer sonuçları ortaya koymuştur.³² Sonuçların oluşmasında dersleri sunuş yoluyla kısa sürede işleyen öğretmenin, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle işlenen dersin geleneksel yöntemlere göre daha uzun vakit alması nedeniyle programı belirlenen sürede yetiştirememesi endişesi etkili olmuştur, denilebilir. Fakat öğretmenlerin karşılaşılabilecek sorunlar içerisinde “*ders saatinin yetersizliğini*” üst sıralarda belirtirken “*programın içeriğinin yoğun olmasını*” alt sıralarda belirtmesi düşündürücüdür.

Ürek ve Tarhan’ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenler aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle işlenen dersin, öğrenme verimliliğini arttırdığını kabul etse de bu tür etkinliklerin gerçekleştirilmesi için eğitim programında yeterince zamanın ayrılamayacağını; öğretmenlerin oldukça fazla

³⁰ Zengin 2010.

³¹ Özcan Erkan Akgün, “Uygulayanların Deneyim Ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım Ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.II, S.II, 2005, s. 10-12.

³² Fatih Çınar, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta 2005; Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. Dem Yayınları, İstanbul 2009; Güngör 2008: 53.

ders yükü bulunduğunu; bu tür etkinlikleri hazırlama ve uygulama fırsatlarının olmadığını belirtmiştir.³³

Örgün eğitim kurumlarında din eğitiminin neliği problemi eskiye oranla daha az tartışma konusu olmaktadır. Bu nedenle bugün tartışılıp olgunlaştırılması ve yaygınlaştırılması gereken şey; eğitimin bütünlüğü içinde din öğretiminin öğretmenlerce okulda hangi içerik ve yöntemlerle verilmesi gerektiğidir. Çünkü bireylerin yetersiz dini bilgiyle yetişmesi uzun vadede bireysel ve sosyal huzursuzluklara ve bunalımlara yol açabilecektir. Bunu önlemenin yolu da her seviyedeki eğitim kurumlarında, eğitimin bütünlüğü içinde doğru dini bilgi vermek, doğru dini bilgiyi doğru yöntem ile buluşturmak ve bireyleri bütün yönleriyle geliştirerek geleceğe hazırlamaktır.³⁴ Son dönemde program geliştirme alanında gerçekleştirilen olumlu gelişmeler ışığında da öğretim programlarında konu alanı DKAB öğretim programı anlayışından vazgeçilmiş, öğrenen merkezli bir anlayış getirilmiştir. Eski programlarda eleştirilen boyutlar gözden geçirilmiş; içerik güncellenmiş ve öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları için yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer ve kavramların, öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerle oluşturulmuş etkinliklerle kazandırılması amaçlanmıştır.³⁵ Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin “*mevcut programın aktif öğrenmenin uygulanması için uygun olmadığı*” problemini sorun olarak alt sıralarda belirtmesine rağmen; “Öğretim programları aktif öğrenmeyi uygulamayı sağlayacak şekilde yeniden hazırlanmalı” çözüm önerisine ilk sıralarda yer verdiği görülmektedir (Tablo 8). Sonuçlar öğretmenlerin İDKAB öğretim programı içeriğini aktif öğrenmenin uygulanması açısından yetersiz gördüklerini ortaya koymaktadır. Çınar tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, 2001 yılında uygulamaya konulan eski DKAB öğretim programının sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına yönelik hazırlandığını belirtmişlerdir.³⁶ Sonuçları, öğretmenlerin programlar ile ilgili yetersizlik görüşlerinin devam ettiğini göstermektedir şeklinde yorumlayabiliriz. Çalışmamızda sonuçların bu yönde oluşmasında; din öğretimi konularının soyut ağırlıklı olması ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konuları somut olarak etkinliklere dönüştürecek yöntem bilgisinin yetersiz olması; programın öğrenme süreçlerinde uygulanmasında sunuş yoluyla öğretimi tercih etmeleri etkili olmuş, olabilir.

Önceki DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenler, *öğretim programlarının içeriklerinin çok yoğun* olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.³⁷ Bizim araştırmamızda ise katılımcılar, “*mevcut program içeriklerinin yoğun olması*” sorununa ve “*mevcut program içerikleri azaltılmalı*” önerisine alt sıralarda yer vermişlerdir. Elde

³³ Raziye Öztürk Ürek ve Leman Tarhan, “Kovalent Bağlar” Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Yapılandırmacılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28, 2005, ss.168-177.

³⁴ Nevzat Yaşar Aşıkoglu, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü Ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.XV, S. 1, 2011, s.13

³⁵ MEB 2010.

³⁶ Bkz. Çınar, 2005.

³⁷ Çınar, 2005.

edilen bulgular, yenilenen öğretim programı ile birlikte içeriğe yönelik geçmişten gelen eleştirilerin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7’de görüleceği üzere; aktif öğrenmenin uygulandığı DKAB ortamlarında karşılaşılabilecek sorunlar arasında “*Yükseköğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmemesi*” problemi 8. sırada yer almıştır. Konu çözüm yollarında aynı şekilde önem sırasını korumuştur. Sonuçların belirtilen doğrultuda şekillenmesinde; öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ve mesleki kıdemlerinin etkili olduğu, söylenebilir. Ayrıca bulgular, İDKAB öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarının yenilenmesini ve derslerin öğrenen merkezli öğrenme süreçlerine dönüştürülmesi gerektiğini de ortaya koymuştur. DKAB öğretmeni yetiştiren fakülte ve bölümlerdeki programlar ile ilgili sorun ve çözüm önerileri bugüne kadar birçok platformda dile getirilmiştir. Bunlardan biri de 2010 yılında İstanbul’da düzenlenen DKAB Öğretmenliği Programlarını Değerlendirme Çalıştayı’dır. Çalıştayda eğitim fakültelerindeki DKAB öğretmeni yetiştiren programlarında uygulamada karşılaşılan, gözlenen bazı sorunlara ilişkin bazı hususlar ve öneriler ele alınmıştır. Çalıştayda *DKAB öğretmeni yetiştiren bölümlerin programında yer alan uygulamalı derslerin yeniden geliştirilmesi, derslerin adlarında, içeriklerinde kredi ve saatlerinde yeniden bir düzenlemeye gidilmesi, fakültelerin programlarının değerlendirme ve geliştirme çalışmalarında da yapılandırmacı anlayışla oluşturulan öğretim programlarının dikkate alınması* gibi öneriler sunulmuştur.³⁸ Bu öneriler, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, aktif öğrenmenin DKAB dersinde uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde ders kitaplarının yenilenmesi gerektiği önerisine yer vermeleri, mevcut ilköğretim DKAB kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma ve aktif öğrenme modelinin uygulanmasına uygun hazırlanmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlköğretim DKAB ders kitabı üzerine yapılan bir araştırma bulguları da bu düşüncüyü destekler sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmada DKAB ders kitabı, biçim, tasarım, içerik, strateji-yöntem-teknikler ve ölçme-değerlendirme açılarından incelenmiş ve genel olarak yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.³⁹

Aktif öğrenmenin İDKAB derslerinde uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar arasında “*Sınıf yönetimi sorunun yaşanması*” seçeneğinin yer almasından hareketle, öğretmenlerde geleneksel sınıf yönetimi anlayışının hala hakim olduğu ve mevcut uygulamalarının da görüşlerine yansdığı değerlendirilmesi yapılabilir. “*Aktif öğrenmeye uygun materyal hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi*” probleminin sonlarda yer alması; araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmenin karşısında bir görüşe sahip olmadıklarını göstermektedir, denilebilir. Fakat bu sonuca rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik bilgi ve uygulama düzeylerinin düşük çıkması düşündürücüdür. Sonuçların oluşmasında, öğretmenlerin her ne kadar teoride öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi desteklerken; uygulamada ise

³⁸ MAÜEF, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programlarını Değerlendirme Çalıştayı, 22.02.2010. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul. <http://aef.marmara.edu.tr/sayfa/4108/etkinlikler/fakulte-ve-akademik-birim-etkinlikleri> (Erişim Tarihi: 01.02.2013).

³⁹ Zeynep Şimşek Özkan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2011, s.144.

daha çok geleneksel anlayışı sürdürme gayreti içerisinde olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde karşılaştığı problemleri tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer veriler ortaya koymuştur. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı problemler; öğretmenlerin kendilerinden, öğrencilerden, öğretim programları ve ders kitaplarından, okulun fizikî yapısı, teknik donanımı ve araç gereç yetersizliğinden, hukukî ve idarî düzenlemelerden, çevrenin din eğitime bakışından kaynaklanan problemler şeklinde tespit edilmiştir.⁴⁰

Sonuç ve Tartışma

Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili ilköğretim DKAB öğretmenlerinin bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri, 2011-2012 öğretim yılında Isparta merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmada ayrıca DKAB öğretmenlerine teknikleri derslerinde uygularken karşılaştıkları sorunların ve çözüm yollarının neler olduğunu tespit etmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, puan ve ortalamaları ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonunda İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmede kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi düzeylerinin ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini tasarlama, süreç içerisinde öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırma ve iyi bir araştırmacı olma gibi yeterliliklere sahip olmasını beklemektedir. Bu gereklilik de öğretmene öğrenme süreci öncesi ve sonrasında bu rollere benzer ek yükümlülükler getirmektedir. Sonuçların oluşmasında; geleneksel anlayışın hâkim olduğu öğretmeni değişime ve gelişime zorlayan aktif öğrenmenin öğretmene getirdiği yükümlülüklerin ve öğretmenin bunları gerçekleştirme yönünde gayret göstermemesinin etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimde asıl olan öğretilen konunun kapsamı değil, bu içeriğin bireylere nasıl öğretildiğidir. Eğitimde hedef, zihni boş ve gereksiz bilgi ile donatılmış birey yerine, en karışık bir problem hakkında dahi çözüm üretebilecek seviyede öğrenmeyi öğrenmiş bireyi yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmanın yolu da öğrencinin aktif olmasını ve öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlayan öğrenme modellerinin öğrenme süreçlerine taşımaktan geçmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretim programlarının bu hedefi sağlayacak bir anlayışı temeline alması ve okullardaki programın uygulayıcıları rolünü üstlenen öğretmenlerin, alan bilgileri yanında çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri ve yeni öğrenme ve öğretme yaklaşım ve kuramlarından haberdar olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmiş aktif bireylerin yetiştirilmesi, süreçte öğrenciyi aktif ve sorumlu kılacak araştırmacı, tasarımcı ve yeni yaklaşımlardan haberdar öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki rolünü belirleyen ise çağın şartları ve bu anlayışa uygun oluşturulan öğretim programlarıdır. Her ne kadar DKAB öğretim programı derslerde öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını ilke olarak

⁴⁰ Safınaz Asri, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2005, s.174-190.

ortaya koysa da öğretmenler hala öğretmen merkezli klasik öğretim yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmayı daha çok tercih etmekte ve aktif öğrenmeye dayanan materyal geliştirme gayreti içerisine girmemektedirler.⁴¹ Nitekim literatürde DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla anlatım, soru cevap vb. sözlü anlatıma dayalı yöntemlere başvurduklarını ortaya koyan farklı araştırma sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.⁴²

Akyürek tarafından DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğretmen merkezli etkinliklerde kendilerini daha yeterli gördükleri, yeni hazırlanan (DKAB ve İHL Meslek Dersleri) öğretim programlarının ön gördüğü/gerektirdiği bazı beceriler konusunda ise eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu eksikliklerin ise özellikle öğretim sürecini ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, öğretimi planlama gibi konular olduğu tespit edilmiştir.⁴³ Zengin tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin kazanımlara uygun materyal hazırlayabilme ve yöntem-teknikleri belirleyebilme yeterliklerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.⁴⁴

Öğrenci merkezli yeni eğitim anlayışının öğretmen rollerinde öngördüğü değişimler, ağırlıklı olarak öğrenciye bakış açısı ve öğretim stratejileri ile ilgilidir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci odaklı çağdaş öğretim stratejileri ile yöntem-teknikleri bilgi ve becerisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme teknikleri hakkındaki bilgi düzeyleri ilgili sonuçların oluşmasında; DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarının, aktif öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olmamasının; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin nitelik problemi taşımamasının ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli zaman ayırmamasının neden olduğu söylenebilir. Sonuçlar genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin geleneksel anlayışa yatkın olduklarını ve derslerinde hala geleneksel anlayışa uygun yöntemleri daha fazla tercih ettiklerini düşündürmektedir.

Bir modelin veya yöntemin bir derste uygulanabilirliğini en iyi değerlendirebilecek kişi, öğrenme ortamlarında edindiği tecrübelerle, öğrenenleri ve öğrenme ortamının şartlarını en iyi tanıyan ve sürecin tasarlayıcısı olan öğretmenlerdir. Bu düşünceden hareketle araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin ilköğretim DKAB derslerinde uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları hakkındaki

⁴¹ Ahmet Koç, “Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, Değerler Eğitimi Merkezi, 23-24 Mayıs 2009.

⁴² Recep Eryılmaz, Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1995; Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1988; Ramazan Buyrukçu, “İlköğretimde Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Tabula Rasa*, S.1, 2001, ss.163-188; Selçuk; 1991. Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, TDV Yayınları, Ankara 1991.

⁴³ Süleyman Akyürek, “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.X, S.23, 2012, ss.7-45

⁴⁴ Mamut Zengin, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.15, S. 27, 2013, s.15.

görüşleri tespit edilmiştir. Buna göre aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin İbadet, Ahlak, Hz Muhammed, Din ve Kültür öğrenme alanlarında etkili bir şekilde uygulanabildiği, İnanç, Kuran ve Yorumu öğrenme alanlarında ise uygulanırken daha çok sorunla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında soyut içerikli öğrenme alanlarında daha çok sorunla karşılaştığını ve bunun öğrenme alanlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Selçuk tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, soyut konuların öğretiminde anlatma yönteminin yararlı olacağını düşündüklerini ve zaman kullanımında karşılaştıkları zorluklar nedeni ile anlatma yöntemini daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.⁴⁵ Sonuçlar, öğretmenlerin konu ile düşüncelerinin devam ettiğini göstermektedir.

Öğrenmenin yaşamın her anında gerçekleşiyor olması ya da yaşamın kendisi olması; öğrenme ortamlarının da yaşam kadar farklı, renkli ve zengin olmasını gerektirmektedir. Nitekim bilimsel araştırmalar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış, öğrencinin aktif olduğu etkili bir öğrenme ortamının, öğrenci başarısı ve öğrenme düzeyi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Aktif öğrenmenin uygulandığı derslerde öğrenme süreçleri için yalnızca sınıf olarak adlandırılan mekanlar ile yetinilmez. Bazen bir müze bazen bir bahçe çok önemli bir öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte öğrenme süreçlerinin büyük bir bölümünün gerçekleştiği sınıf ortamları öğrenme için zengin bir çevre haline dönüştürülür. Öğrencilerin öğrenme düzeyinin yükseltecek ve çok önemli katkılar sağlayacaktır. Aktif öğrenme derslerinde öğrenme ortamlarını zenginleştirme ile ilgili hazırlık, dersin planlama aşamasında yapılır. İhtiyaç duyulan öğrenme çevresine karar verilir ve ilgili etkinlik ile ilgili materyaller de bu aşamada hazırlanır.⁴⁶ Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfların düzeni geleneksel anlayıştaki gibi sabit değildir. Sınıflar sürekli bir değişim ve hareket içerisinde. Sınıf düzeni uygulanacak etkinliğe ve yönetime göre belirlenir. Öğretmenler, hangi öğretim yöntemini seçerlerse seçsinler, bu yöntemi sınıfına nasıl taşıyacağı konusunda özel bir çalışma yürütmeli ve seçtikleri yöntemi zenginleştirme ve içeriğini kaliteli yönergelerle doldurma anlamında emek vermelidirler. Bu çalışmalar esnasında öğretmen, bu yöntemi uygulayacağı derste öğrencilerin dikkatlerini konuya nasıl çekeceğinden tutun da grupları nasıl yapılandıracağına kadar pek çok detayı düşünerek etkinliklerini yapılandırmak durumundadır.⁴⁷

Aktif öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında⁴⁸; okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde⁴⁹; kavramsal değişimi sağlamada⁵⁰; dinleme becerilerini geliştirme ve dinlemeye yönelik

⁴⁵ Selçuk, 1991: 151-155.

⁴⁶ Yavuz, 2005: 60.

⁴⁷ Yavuz, 2005: vi-vii.

⁴⁸ Hülya Gür ve Gülay Seyhan “İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”, *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8/1, 2006, s.17-27; Sevim Aşıroğlu, Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ve Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya 2014.

⁴⁹ Harun Keskin, Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okumaya Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale 2016.

⁵⁰ Fatma Nur Büyükbayraktar Ersoy, Aktif Öğrenme Uygulamalarıyla Yapılan Fizik Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Muhakeme Becerilerine Ve Akademik

olumlu yönde tutum sağlamada⁵¹; problem çözme becerisi kazandırmada⁵² anlamlı etkiye neden olmaktadır. Bu durum DKAB dersleri içinde geçerlidir. Nitekim DKAB derslerinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı tasarlanan öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye neden olduğu tespit edilmiştir.⁵³ Aktif öğrenmenin başarılı olmasında ve öğrenme sürelerinde etkin bir şekilde uygulanmasında etkili olması için uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunların tespit edilmesi ve çözüm yollarının sunulması oldukça önemlidir. Aksi takdirde uygulanan yöntemin öğrencilerinin gelişimleri üzerinde etkisini görmek mümkün olmayacaktır. Nitekim bir araştırmada aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce derse yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁵⁴

Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerine göre; aktif öğrenmenin uygulandığı DKAB derslerinde karşılaşılabilecek sorunlar sırasıyla sınıf mevcutlarının kalabalık olması, araç- gereç eksikliği, öğrencilerin hazır bilgiyi ezberlemeye yönelik öğrenme kültürünü devam ettirmeleri, fiziksel ortamın yetersizliği, aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçim uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmaması, sürenin yetersizliği, öğretim sisteminin sınav sistemine yönelik olması, yükseköğretimde derslerde aktif öğrenmeye yönelik eğitim verilmemesi, geleneksel sınıf oturma düzeni, öğrencilerin derse ilgisizliği, mevcut programın aktif öğrenme yönteminin uygulanması için uygun olmaması, teftiş sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması, aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi sorunları ortaya çıkması, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yenilememesi, öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri, aktif öğrenmeye uygun materyal hazırlama, mevcut program içeriklerinin yoğun olması, velilerin tutumu şeklinde dağılım göstermiştir. Bulut tarafından yapılan araştırmanın bulguları araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.⁵⁵

Öğretmenler, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini sınıflarında uygularken zaman zaman farklı sıkıntılarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu sorunlar, öğretmenlerin iyi niyetli çabalarına rağmen zaman zaman uygulamaların verimliliğine yansımakta ve etkililiğini düşürebilmektedir. Dolayısıyla uygulamalarda yaşanan sıkıntıları doğru bir biçimde değerlendirebilmek ve sınıflardaki uygulama çalışmalarının devamlılığı konusunda emek vermek, çalışmaların başarıya ulaşabilmesi ve kazanımların gerçekleşebilmesi için son derece önem arz etmektedir. Öğretmenlerin

Başarılarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum 2015.

⁵¹ Kadir Kılınç, Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın 2015.

⁵² Aşiroğlu, 2014.

⁵³ Rıdvan Demir, “Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak İşlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.III, S.4, 2016, ss.137-164.

⁵⁴ Esra Güleç, Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 2014.

⁵⁵ Bulut, 2005.

uygulama sürecinde yaşadıkları sıkıntıları, kullanılan yöntem ve tekniklerin başarısızlığı olarak değerlendirmek büyük bir yanlışlık olur.⁵⁶ Aktif öğrenmenin DKAB derslerinde uygulanması aşamasında problemlerle karşılaşılması beklenen bir durumdur. Bu durum yöntemin hiçbir şekilde DKAB derslerinde uygulanamayacağı anlamında yorumlanmamalıdır. Yapılması gereken problemlerin tespit edilmesi ve çözümü için gereken önlemlerin alınmasıdır. Çünkü aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin DKAB derslerinde kullanılmasına öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması, öğrenme başarısının ve derse olan tutumunun artırılması için ihtiyaç vardır.

Araştırmada aktif öğrenmenin DKAB derslerinde uygulanma durumu ile ilgili elde edilen sonuçlar ve katılımcıların çözüm önerilerinden hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Aktif öğrenme konusunda öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere, uzman kişiler tarafından rehber niteliğinde, nitelikli seminerler düzenlenmelidir.

2. DKAB ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları aktif öğrenme anlayışına uygun olarak yenilenmelidir.

3. Aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı; sınıf mevcutlarının çok kalabalık okullarda mevcutlar azaltılmalı ve aktif öğrenmeye uygun yeterli araç-gereç sağlanmalıdır.

4. DKAB öğretim programlarında öğretmenlerin aktif öğrenmeyi derslerinde nasıl uygulayacakları ile ilgili etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

5. DKAB öğretmenlerine yönelik aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı seminerler düzenlenmelidir.

6. DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu yükseköğretim kurumlarında dersler aktif öğrenmeye uygun işlenmeli ve aday öğretmenin uygulamayı tecrübe ederek edindiği kazanımla, bu yöntemi mesleki hayatında pratiğe dönüştürme arzusu kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme. (2. Baskı)*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akgün, Ö. E. (2005). Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, II-II*, 1-18.

Akpınar, B ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları, *Eğitim ve Bilim, 32/144*, 71-79.

Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliliklerine ilişkin algıları, *Değerler Eğitimi Dergisi, X/23*, 7-45.

Altaş, N. (2011). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi programlarının amaç- içerik ilişkisi açısından değerlendirilmesi, *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

⁵⁶ Yavuz, 2005: 61.

Asri, S. (2005). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller bölgesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşıkoglu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye örneği), *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/ 1, 5-13.

Aşıroğlu S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17/1, 137-152.

Bulut, P. (2005) *Okulöncesinde aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği (Elazığ ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, Z (2011). Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının kuramsal temelleri ve inanç öğrenme alanının değerlendirilmesi, *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Buyrukçu, R. (2001). İlköğretimde din ve ahlak öğretimine genel bir bakış, *Tabula Rasa*, 1, 163-188.

Çınar, F. (2005). *İlköğretim Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Çınar F. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları (Isparta örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü.

Demir, R. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, III / 4, 137-164.

MAÜEF, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programlarını Değerlendirme Çalıştayı*, 22.02.2010. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul. <http://aef.marmara.edu.tr/sayfa/4108/etkinlikler/fakulte-ve-akademik-birim-etkinlikleri> (Erişim Tarihi: 01.02.2013)

Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ev, H. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme – imkan ve sınırlılıklar-, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXXII, 11-137

Ev, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ve yapılandırmacılık. yapılandırmacılık: din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için tehdit mi yoksa fırsat mı?, *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Büyükbayraktar Ersoy, F. N. (2015). *Aktif öğrenme uygulamalarıyla yapılan fizik öğretiminin lise öğrencilerinin bilimsel muhakeme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gönen, S. Ve Kocakaya, S. (2005). Lise-1 öğrencilerinin farklı iki öğretim yöntemine göre fizik başarı ve bilgisayar tutumlarının karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 14-22.

Güngör, F. (2008). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problem ve Beklentileri -İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri Üzerine Yapılmış Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürol, M. (2003). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7, 169-179.

Gür H. Ve Seyhan, G. (2006). *İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*, BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. *Dergisi*, 8/1, 17-27.

Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Kalem, S. ve Fer, S. Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3/2, 433-461.

Kaymakcan, R. (2007). Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı bağlamında bir değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,7/1, 177-210.

Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersleri*. İstanbul: Dem Yayınları.

Keskin, H. (2016). *Aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinde okumaya etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, A. (2009). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, Değerler Eğitimi Merkezi, 23-24 Mayıs 2009.

MEB (2010) *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara:MEB

Okumuşlar, M.(2008). *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*, Konya: Yediveren Yayınları.

Okumuşlar, M. (2011). Yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretiminin imkân ve sınırları, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Özdemir, S (2011). "İşbirlikli öğrenme yönteminin din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde kullanılması", *Marife Bilimsel Birikim*, S.3, 145-162.

Özkan, Z (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi (6. Sınıf örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parmaksız, R. Ş ve Yanpar Şahin, T. (2004). Aktif öğrenme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/270.pdf> Erişim Tarihi: 02-05-2012.

Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*, Ankara: TDV Yayınları.

Ürek, R. ve Tarhan, L. (2005). Kovalent bağlar” konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 168-177.

Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*, Ankara: Ceceli Yayınları.

Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni ilköğretim dkab öğretim programı, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8/19, 225-258.

Zengin, M. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre din eğitiminin imkânına dair bir değerlendirme, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 / 27, 1-28.