



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Düzenlenmesi *

Abdurrahman Kılıç ¹, Şeyma Şahin ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmaktır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan 390.000 nüfuslu Düzce ilinde bulunan bir ortaokulun 4. sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu okulda öğretmenlik yapmaktadır. Araştırma, eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak yansıtıcı günlükler ve etkinlik değerlendirme formları kullanılmıştır. Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. 12 ders saati boyunca öğrenci merkezli ders uygulamaları gerçekleştirilmiş, uygulamaların eksik yönleri belirlenerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 8 saatlik yeni ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda uygulama sonuçları değerlendirilmiş ve öğrenci merkezli uygulamalarla ilgili bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenci merkezli eğitim
Öğrenci merkezli anlayış
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi
Çoklu zeka kuramı
Eylem araştırması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.09.2015
Kabul Tarihi: 29.11.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 21.02.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.5640

Giriş

Kaynağı ilahi olsun ya da olmasın her çağda insanlar mutlaka bir dine inanmışlar, inandıkları dinin gerçeklerini eğitim ve öğretim yoluyla yetiştirmekte olan nesle tanıtmaya ihtiyacı duymuşlardır. Din eğitimi ile bireylere toplumsal değerlerin benimsetilmesinin mümkün olacağı düşünüldüğünden pek çok uygar toplum, din öğretimini kendi milli eğitiminin bir parçası olarak görmektedir.

Eğitimde arzu edilen başarılı bir ürünün ortaya çıkabilmesi, girdinin donanımı ve becerisi ile sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesine bağlıdır. Eğitim girdilerinden biri de öğretmendir (Ev, 2011). Öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğretmen, öğrencinin öğrenmek için sorumluluk almasını kolaylaştırıcı ortamları yaratan ve gerçek dünya için gerekli öğrenme deneyimlerini yaşamasına yardımcı olan bireydir (İncik ve Tanrıseven, 2012). Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmiş mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı da öğretmenlerden bu amaçları gerçekleştirmelerini beklemektedir.

Yapılan bazı araştırmalar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, öğretim programından haberdar olma ve programı etkili kullanma (Ev, 2011; Koç, 2010; Zengin, 2013), öğrenci merkezli ölçme

* Bu çalışma "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim uygulamalarının öğrenci merkezli anlayışa göre geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

² Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, seyymasahin@gmail.com

ve değerlendirme yöntemlerini kullanma (Asrı, 2005; Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2011, 2012; Koç, 2010; Zengin, 2013), etkili sınıf yönetimi (Bağcı, 2012; Şimşek, 2012), öğrenci merkezli materyaller hazırlama ve kullanma (Demir, 2007; Karacelil, 2010; Özdemir, 2010; Zengin, 2013) vb. konularda gerekli donanımına sahip olmadıklarını göstermektedir.

Halbuki öğrencilerin ilgisini çekmeyen öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine öğrencileri merkeze alan, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikler tercih edildiğinde, anlamlı öğrenme ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Böylece din eğitiminde bir takım kalıpları ezberletmek yerine, din öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına ve özümseme içselleştirilmesine olanak sağlanmış olunacaktır (Kılıç, 2010).

Öğrenci Merkezli Eğitim

Geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak oluşan öğrenci merkezli eğitim, bir eğitim teorisi ya da felsefesi olmayıp mevcut teorilerle ilişkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Megwalu, 2014). Öğrenci merkezli eğitim, eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Eğitim Araştırma Geliştirme Derneği [EARGED], 2007; Ocak ve Ocak, 2003).

Günümüzde eğitimin amacı; problem çözebilen, bilgilerini gerçek yaşama uyarlayabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Hains ve Smith, 2012). Klasik yöntemlerle yapılan öğretimlerde, öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı eksiklikler olduğu ve büyük miktarda pasif bilginin üniversite de dahil olmak üzere eğitimin her kademesine pasif olarak aktarıldığı gözlemlenmiştir (Perkins, 1999). Öğrencinin kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekmediği bir gerçektir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin de mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). İnsanların nasıl öğrendiği konusunda son yıllarda yapılan nörobilim, biyoloji ve bilişsel psikoloji araştırma sonuçları, 'İşi yapan kişi, öğrenen kişidir.' şeklinde özetlenebilir. Bunun anlamı, öğrencilerimizin etkili öğrenmeleri için pasif dinleyici olmaktan daha fazlasına ihtiyaç duyuyor olmalarıdır (Doyle, 2011). 'Bunu neden öğreniyoruz?', 'Bu konu sınavda çıkacak mı?', 'Ben bunu gerçek hayatta hiç kullanmayacağım ki!', 'Sıkıldım!' şeklindeki yakınmalar öğrencilerin derse karşı ilgisizliğini, pasifliğini ve can sıkıntısını yansıtmaktadır (Turner, 2011).

Öğrenci merkezli yaklaşımın gücü; öğrencilerin kendi tecrübelerinden öğrenmelerine, bilgiyi yapılandırılmalarına ve yansıtıcı düşünebilmelerine olanak sağlamasından gelmektedir (Daley, 2003). Bilimsel araştırmalar, öğrenci merkezli eğitimi destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar; öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve anlamda derinlik sağladığını göstermektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Smart ve Csapo, 2007). Öğrenci merkezli eğitimle ilgili son 56 yıl içinde yayımlanmış en kapsamlı 119 araştırmayı incelemiş ve öğrenci merkezli eğitimlerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını saptamıştır (Cornelius-White, 2007'den aktaran Freiberg ve Lamb, 2009). Öğrenci merkezli eğitimlerle yaratıcılık, eleştirel düşünme, başarı, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti, öğrenci öz benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu gibi konularda artış görülürken; okul devamsızlıkları, okul terkleri, olumsuz öğrenci davranışları vb. gibi konularda azalmalar görülmüştür (Salinas, Kane-Johnson ve Vasil-Miller, 2008).

Öğretmen merkezli sınıf ortamlarında öğretmen bilginin mutlak sahibidir. Öğretmen, öğrenciler için yeni ve karmaşık olan bu bilgileri genellikle düz anlatım yoluyla, kendi geçmiş deneyimlerine başvurarak ve sınavlara uygun olarak öğrencilere direk olarak aktarmayı amaçlar (Brackenbury, 2012). Geleneksel sınıflarda öğretmen çok konuşur. Bu konuşmalar da maalesef genellikle yönerge vericidir. Öğrencilerin daha aktif olması ve sesinin daha çok duyulması, öğretmenin bilinçli olarak daha sessiz olmasına bağlıdır. Öğrenci, öğrenme ortamıyla ne kadar iç içe olursa öğrenmenin etkililiği de o derece artacaktır (McClean, 2012).

Öğrenci merkezli eğitim bizi öğrencilere bir şeyler anlatmaktan (öğretmek), öğrencilerle birlikte bir şeyler yapmaya (öğretmek ve öğrenmek) ve öğrencilerle birlikte olmaya (öğrenmek)

yönlendirmektedir (Wohlfarth vd., 2008). Beyin araştırmaları da; öğrencinin öğrenmek için konuşma, dinleme, okuma, izleme, davranışta bulunma ve değer verme gibi faaliyetlerin her biri ile meşgul olması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle öğretmenin birincil amacı, öğrencinin maruz kalacağı içeriğe ve bağlama giden yolların kalitesini ve miktarını artırmak olmalıdır (Caine ve Caine, 1991). Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen, geniş bir ustalıkla içeriği organize eden, öğrencilerin öğrenmelerini takip ederek hatalı öğrenmeler ortaya çıktığında uygun şekilde onlara rehberlik eden kişidir (Barrett ve Long, 2012). Öğrenenler, öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar ve parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar (Mengi ve Schreglman, 2013). Öğrenenler entelektüel olarak, duygusal olarak, sosyal ve fiziksel olarak öğrenme görevlerinin içinde aktif şekilde yer alırlar (Herman, 1995).

Öğretmenlerin öğrencilerle etkili olarak çalışabilmesi için sadece öğretecekleri konu alanını bilmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin nasıl öğrendiklerini de bilmeleri gerekir (Turner, 2011). Öğrencilerin öğrenme özellikleri üç madde altında aşağıdaki şekilde toplanmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenme faaliyetleri, ödevler, sınıf politikaları vb. kararlara katılımlarına izin verildiğinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine daha aktif olarak katılmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Harris ve Cullen, 2008).
2. Öğrenciler, öğrenememe kaygısından uzak olduklarında, öğrenecekleri bilgiler sevdikleri birisi tarafından verildiğinde ve öğrenilecek olan bilgilerin onlar için bir değeri olduğunu düşündüklerinde öğrenmeye ilgi duyarlar ve öğrenme eylemine daha istekle ve aktif bir şekilde katılırlar (Barron, 2014; Duncan ve Buskirk-Cohen, 2011; Maryellen, 2013).
3. Öğrenciler öğretmen tarafından önemsenmek ve değer verilmek isterler. Araştırmalar, öğretmenleri ile yakın ilişkileri olan öğrencilerin okula ve derslere olan ilgilerinin fazla olduğunu göstermektedir (Daniels ve Perry, 2003).

Öğretmenin konuşup öğrencinin dinlediği geleneksel sınıf ortamında meydana gelen değişimlerden biri de işbirlikli öğrenmedir. Öğrenci katılımını artırmanın bir yolu öğrencilerin birlikte çalışabileceği çalışma grupları organize etmektir (Gash, 2014). İşbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmaları ve yansıtıcı düşünceler gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır (Brown ve King, 2000). Yapılan araştırmalar, grup içinde işbirlikli öğrenmelerin öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Maryellen, 2013). Öğrenci merkezli sınıflar, görünüşte gürültülü ve karışık bir ortam izlenimi verseler de, öğrencilerin öğrenmek için heyecan duydukları, enerjilerini ortama yansıttıkları ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ortamlardır (Paris ve Combs, 2000).

Kendileri öğrenci olarak öğretmen merkezli eğitimi tecrübe etmiş ve eğitimci olarak yıllardır aynı geleneksel yaklaşımı kullanan öğretmenlere öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek zor gelebilir (Howell, 2006). Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirerek derslerdeki mutlak hakimiyetlerini terk edebilmeleri zor bir iştir (Wohlfarth vd., 2008). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, özellikle standart testlerde öğrenci başarılarının düşmesinden endişe etmelerinden dolayı öğretmen merkezli yöntemleri öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere tercih etmektedirler (Daigle, 2000). Öğretmen merkezli pedagoji ile yetişmiş öğrencilerin de, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak zor geldiği için, bazen öğrenci merkezli eğitimden şikayet ettikleri ve öğretmen merkezli anlayışı tercih ettikleri görülmektedir (Hains ve Smith, 2012).

Bu araştırmanın amacı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmaktır. Bu amaçla; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan 390.000 nüfuslu Düzce ilinde bulunan bir ilkokulun 4. sınıf DKAB dersinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum" ve "Temiz Olalım" ünitelerinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle işlenebilirliğini göstermek için 20 ders saati süresince öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre çeşitli etkinlikler düzenlenmiş ve bu uygulamalarda yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmacı, bu okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden 'eylem araştırması' yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması iki kısımda incelenebilir. İlk kısım 'eylem' kısmıdır. Öğretmenin, öğrenme ortamını oluşturma, öğrencilerle aktif etkileşim içinde olma, günlük plan oluşturma, ödev düzenleme vb. sınıfta yaptığı her şey eylem kısmına girmektedir. Diğer kısım ise 'araştırma' kısmıdır. Araştırma kısmı ise veri toplama, veri analizi vb. metotlarla ilgilenir (Pelton, 2010). Okul temelli sorunlar hakkında yeni anlayışlar kazandırabileceği ve eğitimde iyileşme sağlayabileceği düşünüldüğü için eylem araştırmaları, mesleki gelişimin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Taylor, Wilkie ve Baser, 2006). Eylem araştırması, kendi eğitimlerinin etkililiğini değerlendirmede, günlük okul problemlerine çözüm oluşturmada ve eğitimlerinin kalitesini yükseltmede öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Dick ve Greenwood, 2015; Sagor, 2000; Vaughna, Parsons, Kologia ve Saulc, 2014). Öğretmen-araştırmacılar, eğitimi herkesin yapabileceği rutin işler olarak görmekten vazgeçip, 'Pratiğimi nasıl geliştirebilirim?', 'Bu eğitim sürecini nasıl iyileştirebilirim?' gibi sorulara cevap ararlar (Tillapaugh ve Haber-Curran, 2013). Araştırmada uygulayıcı rolündeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni; katılımcı, yansıtıcı bir rol üstlenmiş ve sürece aktif katılım sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Katılımlı Gözlem (Yansıtıcı Günlükler): Katılımlı gözlem, araştırmacının araştırma ortamına girerek birinci elden veri toplaması ve veri kaynaklarına katkı sağlamasıyla gerçekleşir. Yansıtıcı günlükler; düşünceleri, duyguları, tutum ve hipotezleri organize etmeyi, öğretimle ilgili pratik ayrıntıları not etmeyi ve ilgili literatürle de bağlantı kurarak değerlendirme yapmayı sağlamaktadır (Taylor vd., 2006). Bu araştırmada, sınıf ortamı uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından katılımlı gözlem yoluyla gözlenmiş, araştırmacının süreç hakkındaki izlenimleri her ders sonrası düzenli olarak 'Yansıtıcı Günlük Formu' kullanılarak kaydedilmiştir.

Etkinlik Değerlendirme Formları: Bu çalışmada yer alan etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki öğrenmelerine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla, 1. eylem planının uygulanması sonrasında öğrencilerin 'Etkinlik Değerlendirme Formu-1'i ve 2. eylem planının uygulanması sonrasında 'Etkinlik Değerlendirme Formu-2'yi doldurmaları sağlanmıştır. Etkinlik değerlendirme formları ile öğrencilerin süreç boyunca sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlanmış, öğrencilere etkinliklerin memnun oldukları ve memnun olmadıkları yanlar ile bu etkinlik yerine hangi etkinlikleri tercih ettikleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında 'içerik analizi' yöntemi kullanılmıştır. 1. eylem planı sonrasında, araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formları ve öğrencilerin doldurmuş oldukları etkinlik değerlendirme formları önce ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş ve sonrasında analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir. Bu amaçla veriler kodlanmış, ortak temalar oluşturulmuş ve bulgular elde edilmiştir. Analizler sonrası elde edilen bulgular doğrultusunda 2. eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. 2. eylem planı sonrasında, yine araştırmacının her ders sonrası doldurduğu yansıtıcı günlük formları ve öğrencilerin doldurmuş oldukları etkinlik değerlendirme formları önce ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş ve sonrasında analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda görülen iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanamaz. Eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirilir, verileri kendine özgüdür ve bağlamsaldır. Bunların yerine inandırıcılık (credibility), güvenilmeye layık olma (dependability), transfer edilebilirlik (transferability) ve onaylanabilirlik (confirmability) kriterleri eylem araştırmasının geçerliğini test eder (Yuladır ve Doğan, 2009).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla;

- ✓ Her hafta yapılan etkinlikler ve toplanan veriler için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda etkinliklerde gerekli değişiklikler yapılmıştır.
- ✓ Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmacı tarafından tekrarlı olarak kodlanmış ve kodlamalar arasında % 100'e yakın bir uyum olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir.
- ✓ Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlaştırılmıştır.
- ✓ Araştırma kapsamında elde edilen veriler, gerektiğinde incelemeye tabi tutulmak amacıyla saklanmıştır.
- ✓ Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır.
- ✓ Araştırmacı yeterli süre (12 hafta) araştırma ortamında bulunmuş ve derinlemesine gözlem yapmıştır. Gözlemler her ders sonrası yansıtıcı gözlem formlarına kaydedilmiştir.

Bulgular

Eylem araştırması; eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümlenme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulamadır. Bu eylem araştırmasının uygulama süreci şu şekilde devam etmiştir:

1. Çalışma planının oluşturulması
2. Problemin tespitine yönelik literatür taraması yapılması
3. Problemin tespiti
4. Birinci eylem planının hazırlanması
5. Birinci eylem planının uygulanması
6. Birinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analizi
7. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve ikinci eylem planının hazırlanması
8. İkinci eylem planının uygulanması
9. İkinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analizi
10. Bulguların değerlendirilmesi

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının 1. döneminde bir ortaokulun 4. sınıfında uygulamaya konulmuştur. Araştırma başlamadan önce ilk olarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı için bir iş takvimi hazırlanmış ve daha sonra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yıllık plan hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yıllık plan araştırmanın 'Genel Eylem Planı'nı oluşturmaktadır. Daha sonra araştırma için bir çalışma planı oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde, derste öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlara uygun olan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler seçilmiştir. Derslerde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler aşağıda verilmiştir:

1. Düz anlatım
2. Soru-cevap
3. Beyin fırtınası
4. Örnek olay
5. Gösterip yaptırma
6. Eğitsel oyunlar
7. Dramatizasyon
8. İstasyon tekniği
9. Tefekkür yöntemi
10. Altı şapkalı düşünme tekniği
11. Kartopu tekniği
12. Poster-afiş hazırlama

Birinci Eylem Planı Süreci

1. eylem planı 12 ders saati olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Her ders için ders öncesi ayrıntılı günlük planlar hazırlanmış ve derslerde bu günlük planlar uygulanmıştır. Böylece 1. eylem planı kapsamında 12 ders planı oluşturulmuştur. 1. eylem planı kapsamında işlenen konular, kazanımlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan araç ve gereçler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Birinci Eylem Planı

Tarih	Konular	Kazanımlar	Yöntem ve Teknikler	Araç ve Gereçler
2 EKİM 2014	1. Günlük Konuşmalarımızda Dine İlişkin İfadeler 1.1.Bismillahirrah manirrahim	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Örnek olay	Ders kitabı Yazı tahtası
3 EKİM 2014	1.1. Bismillahirrah manirrahim	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Gösterip yaptırma	Ders kitabı Yazı tahtası Çalışma kağıdı-1 “Besmele” ilahisi sözleri
9 EKİM 2014	1.2. Allah’a Şükür	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Örnek olay	Ders kitabı Yazı tahtası
10 EKİM 2014	1.3. Sevap ve Günah Kavramları	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Eğitsel Oyun	Ders kitabı Yazı tahtası Çalışma kağıdı-2
16 EKİM 2014	1.4. Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Dramatizasyon	Ders kitabı Yazı tahtası “İnşallah Benim” piyes metni Çalışma kağıdı-3
17 EKİM 2014	1.5. Selamlaşıyoruz	2. Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Eğitsel oyun Dramatizasyon	Ders kitabı Yazı tahtası
23 EKİM 2014	1.6. “Kelime-i Tevhit” ve “Kelime-i Şehadet”i Öğreniyoruz	3. Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’in anlamlarını açıklar.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Gösterip yaptırma	Bilgisayar Projeksiyon Ders kitabı “İslam’ın Anahtarı” şiir metni Çalışma kağıdı-4
24 EKİM 2014	1.6. “Kelime-i Tevhit” ve “Kelime-i Şehadet”i Öğreniyoruz	3. Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’in anlamlarını açıklar.	Düz anlatım Soru-cevap Gösterip yaptırma Eğitsel oyun	Bilgisayar Ders kitabı “La İlahe İllallah” ilahisi sözleri Çalışma kağıdı-5

Tablo 1. Devamı

Tarih	Konular	Kazanımlar	Yöntem ve Teknikler	Araç ve Gereçler
6 KASIM 2014	2. Dini Öğrenmenin Önemi	4. Din hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu fark eder.	Düz anlatım Soru-cevap Eğitsel oyun Dramatizasyon	Ders kitabı Projeksiyon Çalışma kağıdı-6 "Şükriye de Nereden Çıktı?" drama metni
7 KASIM 2014	3. "Din Güzel Ahlaklıdır" 3.1. Güzel Söz Söyleyelim 3.2. Güzel Davranışlarda Bulunalım	5. Din ve ahlak kavramlarını tanımlar. 6. Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder. 7. Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası İstasyon tekniği (akrostiş, resim, kompozisyon)	Ders kitabı Yazı tahtası Çalışma kağıdı-7 Çalışma kağıdı-8 Çalışma kağıdı-9 Güzel davranış çizelgesi
13 KASIM 2014	4. Sübhaneke Duası ve Anlamı	8. Sübhaneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Gösterip yaptırma Tefekkür yöntemi	Ders kitabı Projeksiyon Çalışma kağıdı-10
14 KASIM 2014	4. Sübhaneke Duası ve Anlamı	8. Sübhaneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler.	Düz anlatım Soru-cevap Gösterip yaptırma Eğitsel oyun	Ders kitabı Projeksiyon Top Ezber takip çizelgesi Gülen yüz çıkartmaları

1. eylem planı kapsamında planlanan etkinlikler Çoklu Zeka Kuramı'na uygun olarak düzenlenmeye çalışılmış, bütün zekalara eşit derecede önem verilmiş ve tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanmaya çalışılmıştır. 1. eylem planı sürecinde derste yapılan etkinliklerin çoklu zeka alanları ile ilişkisi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Birinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi

Zeka Türleri	Yöntem ve Teknikler	Etkinlikler
Sözel Zeka	Eğitsel oyunlar	Selam vermeden geçme oyunu (tekerleme söyleme) Karışık kelimelerle cümle oluşturma
	Örnek olay	Hikaye dinleme, hikaye anlatma Fıkra dinleme, fıkra anlatma Şiir dinleme, şiir okuma
	İstasyon tekniği	Şiir yazma (akrostiş) Kompozisyon yazma
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma
	Dramatizasyon	
Mantıksal Matematiksel Zeka	Eğitsel oyunlar	Bulmaca çözme Karışık kelimelerle cümle oluşturma
	Beyin fırtınası	
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma

Tablo 2. Devamı

Zeka Türleri	Yöntem ve Teknikler	Etkinlikler
Görsel Zeka	İstasyon tekniği	Resim yapma
Müziksel Zeka	Gösterip yaptırma	İlahi söyleme, ilahi dinleme Duaları okuma Selam vermeden geçme oyunu (ritimli tekerleme söyleme)
Bedensel Zeka	Eğitsel oyunlar Dramatizasyon	İstop oynama Selam vermeden geçme oyunu
Sosyal Zeka	İstasyon tekniği Eğitsel oyunlar Dramatizasyon	Şiir yazma (grup etkinliği) Kompozisyon yazma (grup etkinliği) Resim yapma (grup etkinliği) Selam vermeden geçme oyunu oynama (grup etkinliği) İstop oynama (grup etkinliği) Rol yapma (grup etkinliği)

Her ders sonrası araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük formları doldurulmuştur. Böylece 1. eylem planı kapsamında 12 yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. 1. eylem planının uygulanma süreci sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik değerlendirme formları öğrencilere doldurtulmuştur. 1. eylem planı kapsamında, yansıtıcı günlükler ve etkinlik değerlendirme formlarının analizi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ✓ Öğrenciler, beyin fırtınası tekniğini severek uygulamışlar ve fikirlerini söylemeye istekli olmuşlardır. Bu teknikle öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlanabilmiştir. Bu yöntem hemen hemen her derste uygulanmış ve herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.
- ✓ Öğrencilerin en fazla sevdiği ve katılmaya en fazla istekli oldukları etkinliklerin drama etkinlikleri olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler aktif olarak ve büyük bir heyecanla drama etkinliklerine katılmışlardır. Fakat bu teknik uygulanırken bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır. Bunlardan en önemlisi; öğrencilerin tümünün drama etkinliklerinde rol almak istemiş olmaları ama hepsinin rol alamamış olmalarıdır. Bir ders saati içinde her birine rol verilemediği için bazıları üzülmüş, hatta bir öğrenci küsmüştür. Öğretmen rol dağılımı yaparken zorlanmış ve rol dağılımının adaletsiz olduğundan şikayet eden bazı öğrenciler de olmuştur. Dramada rol alamayan öğrenciler, drama etkinliklerine aktif olarak katılamamışlar ve pasif izleyici konumunda kalmışlardır.
- ✓ Araştırmacı, 1. eylem planının uygulanması süreci boyunca özellikle derse geçişlerde hikaye okumak, hikaye anlatmak, fıkra anlatmak, şiir okumak gibi faaliyetlerde bulunmuştur. Fakat öğrencilerin kendilerinin şiir okumayı, hikaye anlatmayı, fıkra anlatmayı tercih ettikleri görülmüştür.
- ✓ Öğrencilerin, ilahi öğrenmeye ve ilahi söylemeye ilgileri ve istekleri çok fazla olmuştur. İlahilerin sözlerini hemen ezberledikleri görülmüştür. İlahi etkinlikleri esnasında hepsi aktif olarak derse katılabilmişler ve çok eğlenmişlerdir.

- ✓ “Karışık kelimelerle cümle oluşturma” etkinliğine öğrencilerin hepsi aktif olarak katılabilmişler ve çok eğlenmişlerdir. İlk defa uyguladıkları bir etkinlik olduğu ve bu etkinliği belli bir süre içinde tamamlamaları gerektiği için bazı öğrencilerin cümleleri oluştururken biraz zorlandıkları görülmüştür.
- ✓ Öğrenciler bulmaca etkinliklerini çok sevmişler ve etkinliklere aktif olarak katılabilmişlerdir. Bulmaca etkinlikleri esnasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.
- ✓ Öğrencilerin, “selam vermeden geçme” oyununu çok sevdikleri ve oynamaya çok istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, oyunun tekerlemesini çok beğendikleri ve hemen ezberledikleri gözlemlenmiştir. Her biri aktif olarak oyuna katılabilmişlerdir.
- ✓ Öğrencilerin, istasyon tekniğini çok sevdikleri, etkinlikler esnasında çok aktif oldukları ve çok eğlendikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler grup halinde çalışmışlar ve ortaya çok güzel ürünler çıkarmışlardır. Fakat teknik uygulanırken bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır. Öğretmen, üç tane grup oluşturmuş ve grupları oluştururken zorlanmıştır. Bazı öğrencilerin gruplarına itiraz ettiği görülmüştür. Her grupta 6-7 öğrenci yer almış ve istasyonlardaki öğrenci sayısı fazla olduğu için öğrencilerin hepsi gruplara istenilen oranda katkı sağlayamamıştır. İstasyonlarda bazı öğrenciler ön plana çıkmış ve bazıları geri planda kalmıştır. Resim istasyonunda aynı anda, aynı resmi yapmak zor olmuş ve bazı öğrenciler çalışırken bazıları beklemek zorunda kalmıştır.
- ✓ Tefekkür yöntemi ile “Sübhaneye duasından doğru davranışlar çıkarma” etkinliğine öğrenciler aktif olarak katılmışlar ve güzel ürünler ortaya çıkarmışlardır. Fakat etkinlik bazı öğrencilere biraz zor gelmiştir.
- ✓ “İstöp oyunu” çok eğlenceli geçmiş ve öğrenciler bu oyunu çok sevmişlerdir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmının duayı ve anlamını ezberledikleri görülmüştür. Fakat duayı ezberleyemeyen üç öğrenci oyuna katılamamıştır.

1. eylem planı kapsamında elde edilen bu bulgular doğrultusunda 2. eylem planına yön veren aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- ✓ 1. eylem planı kapsamında yapılan uygulamalarda öğrencilerin aktif olması sağlanmıştır. 2. eylem planı sürecinde, öğrencilerin daha da fazla aktif olması sağlanacaktır.
- ✓ Beyin fırtınası yöntemine 2. eylem planı kapsamında da sık sık yer verilecektir.
- ✓ Drama yöntemine 2. eylem planı kapsamında da yer verilecektir. Uygulama esnasında bütün öğrencilerin drama etkinliğine aktif katılımı sağlanacaktır. Bu amaçla drama etkinliğinin bir tanesi istasyon etkinliğinin içine konulacak ve böylece her grubun sırayla aktif rol alması sağlanacaktır.
- ✓ 2. eylem planı kapsamında öğretmen hikaye anlatmayacak, bunun yerine hikayenin baş kısmı öğrencilere verilecek ve öğrencilerin gruplar halinde bu hikayeyi tamamlamaları istenecektir. Daha sonra da gruplar halinde yazdıkları bu hikayeyi canlandırmaları sağlanacaktır.
- ✓ 2. eylem planı kapsamında şiirler öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından okunacaktır.
- ✓ Öğrencilerin ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi sevdikleri ve daha fazla öğrenmeyi istedikleri görülmüştür. 2. eylem planı kapsamında da ilahi öğretimine ve söylenmesine devam edilecektir.

- ✓ Farklı eğitsel oyunlara 2. eylem planı kapsamında da yer verilecektir. 'Karışık kelimelerle cümle oluşturma etkinliği' farklı bir konuda yeniden uygulanacak ve bu etkinlikte zorlanan öğrenciler dikkate alınarak etkinlik üçer kişilik gruplar halinde gerçekleştirilecektir.
- ✓ İstasyon tekniği 2. eylem planı kapsamında da yer alacaktır. Üç istasyon yerine dört istasyon kurulacaktır. Gruplarda daha az kişinin yer almasının karmaşayı azaltacağı ve grup faaliyetlerine her öğrencinin daha etkin katılımını sağlayacağı düşünülmektedir. İstasyon tekniğinde grup oluşumunda öğrencilerin eleştirilerine göre düzenleme yapılacak, böylece öğrencilerin de grup oluşumunda söz sahibi olmaları sağlanacaktır. Bu amaçla önceden grup oluşturma kriterleri belirlenecektir.
- ✓ Tefekkür yöntemi 2. eylem planı kapsamında da yer alacaktır. 1. eylem planı sürecinde bazı öğrenciler etkinliğin kendilerine zor geldiğini belirtmişlerdir. Ancak öğrenci merkezli eğitim, öğrenciler güçlük çekseler bile, zorlayıcı öğrenme etkinliklerini desteklemektedir (Ünver ve Demirel, 2004). Etkinlikte zorlanan öğrenciler de göz önünde bulundurulacak etkinliğin 2. eylem planı kapsamında grup çalışması şeklinde yaptırılmasına karar verilmiştir.
- ✓ İstop oyunu 2. eylem planı kapsamında Fatıha suresi öğrenilirken de oynatılacaktır. Bu sefer sureyi ezberleyemeyen öğrenciler de göz önünde bulundurulacak ve oyun, tüm sınıfın katılımını sağlayacak şekilde organize edilecektir.
- ✓ 1. eylem planında yer almayan kartopu tekniği ve altı şapkalı düşünme tekniği gibi yöntemler de kullanılarak grup faaliyetleri artırılabilecektir.

İkinci Eylem Planı Süreci

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı; onların görüşleri, kendi eğitimlerine yön verebilmelidir. Neyin nasıl ve ne kadar öğretileceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili kararlara öğrencilerin katılımının sağlanması öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerekliliklerindedir (Kılıç, 2010; Ocak ve Ocak 2003).

1. eylem planı oluşturulurken öğrenci görüşlerine başvurmak mümkün olmadığı için 1. eylem planı sürecinde öğrenciler, eğitimin planlama boyutuna dahil olamamışlar ancak eğitimin uygulama ve değerlendirme kısmına aktif olarak katılmışlardır. Eğitimin planlanması aşamasında, ilgili literatür temel alınarak öğrenci merkezli etkinlikler oluşturulmuştur. 2. eylem planı sürecinde, öğrencilerin eğitimin planlama kısmına da aktif katılımları amaçlanmış ve bu amaçla 1. eylem planı kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda alınan kararlara göre 2. eylem planı oluşturulmuştur.

2. eylem planı sekiz ders saati olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Her ders öncesi ayrıntılı günlük planlar hazırlanmış ve derslerde bu günlük planlar uygulanmıştır. Böylece 2. eylem planı kapsamında sekiz ders planı oluşturulmuştur. 1. eylem planı kapsamında işlenen konular, kazanımlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan araç ve gereçler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İkinci Eylem Planı

Tarih	Konular	Kazanımlar	Yöntem ve Teknikler	Araç ve Gereçler
28 KASIM 2014	1. Dinim Temiz Olmamı İstiyorum	1. İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur. 2. İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar. 7. Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini yorumlar.	Düz anlatım Soru-cevap Gösterip yaptırma Kartopu tekniği	Ders kitabı Yazı tahtası "Temiz Çocuk" ilahisi sözleri Çalışma kağıdı-11
4 ARALIK 2014	1.3. Temizlik Sağlığım İçin Önemlidir	5. Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.	Düz anlatım Soru-cevap Dramatizasyon	Ders kitabı Yazı tahtası Çalışma kağıdı-12
5 ARALIK 2014	1.1. Bedenimi ve Elbiselerimi Temiz Tutarım	3. Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.	Düz anlatım Soru-cevap Beyin fırtınası Eğitsel oyun	Ders kitabı Yazı tahtası Projeksiyon Çalışma kağıdı-13
11 ARALIK 2014	1.2. Çevremi Temiz Tutar ve Korurum	4. Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.	Düz anlatım Beyin fırtınası İstasyon tekniği (resim, akrostiş, slogan bulma, drama)	Ders kitabı Yazı tahtası Çalışma kağıdı-14 Çalışma kağıdı-15 Resim kağıtları "Kirlenen Dünya" drama metni
12 ARALIK 2014	1.2. Çevremi Temiz Tutar ve Korurum	4. Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.	Düz anlatım Soru-cevap Gösteri Poster-afiş hazırlama	Ders kitabı Yazı tahtası Projeksiyon Afiş kağıtları Makas Yapıştırıcı Renkli kağıtlar Renkli kalemler
18 ARALIK 2014	2. Sözünde Durmak, Dürüst ve Güvenilir Olmak	6. Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar.	Düz anlatım Soru-cevap Altı şapkalı düşünme tekniği	Ders kitabı Yazı tahtası Renkli şapkalar (beyaz, siyah, mavi, yeşil, sarı, kırmızı)
19 ARALIK 2014	3. Fatıha Suresi ve Anlamı	8. Fatıha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.	Düz anlatım Soru-cevap Gösterip yaptırma Beyin fırtınası Tefekkür yöntemi	Ders kitabı Yazı tahtası Projeksiyon Çalışma kağıdı-16
25 ARALIK 2014	3. Fatıha Suresi ve Anlamı	8. Fatıha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.	Gösterip yaptırma Eğitsel oyun	Top Ezber takip çizelgesi Çıkartmalar

2. eylem planı kapsamında planlanan etkinlikler de Çoklu Zeka Kuramı'na uygun olarak düzenlenmeye çalışılmıştır. 2. eylem planı sürecinde derste yapılan etkinliklerin çoklu zeka alanları ile ilişkisi Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. İkinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi

Zeka Türleri	Yöntem ve Teknikler	Etkinlikler
Sözel Zeka	Eğitsel oyunlar	Karışık kelimelerle cümle oluşturma
		Hikaye yazma
		Fıkra dinleme
		Şiir okuma
		Özet çıkarma
	İstasyon tekniği	Şiir yazma (akrostiş)
		Slogan oluşturma
	Dramatizasyon	
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma
	Kartopu tekniği	
Mantıksal Matematiksel Zeka	Eğitsel oyunlar	Karışık kelimelerle cümle oluşturma
		Bilmece
	Beyin fırtınası	
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma
Görsel Zeka	İstasyon tekniği	Resim yapma
		Poster-afiş hazırlama
Müziksel Zeka	Gösterip yaptırma	İlahi söyleme, ilahi dinleme
		Duaları okuma
Bedensel Zeka	Eğitsel oyunlar	İstop oynama
	Dramatizasyon	
Sosyal Zeka	İstasyon tekniği	Şiir yazma (grup etkinliği)
		Resim yapma (grup etkinliği)
		Slogan oluşturma (grup etkinliği)
		Poster-afiş hazırlama (grup etkinliği)
	Eğitsel oyunlar	İstop oynama (grup etkinliği)
	Dramatizasyon	Rol yapma (grup etkinliği)
	Kartopu tekniği	

Her ders sonrası araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük formları doldurulmuştur. Böylece 2. eylem planı kapsamında sekiz yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. 2. eylem planının uygulanma süreci sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik değerlendirme formları öğrencilere doldurtulmuştur. 2. eylem planı kapsamında, yansıtıcı günlükler ve etkinlik değerlendirme formlarının analizi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Bu eylem planı süresince, öğretmen dersin işlenişinde 1. eylem planında olduğundan daha da az yer almış, öğrencilerin aktifliği daha da artırılmıştır. Bu durum öğrencileri memnun etmiş ve öğrencilerin derse olan ilgileri daha fazla artmıştır.
2. Etkinliklere tüm sınıfın aynı anda katılımı sağlanmıştır. Böylece sınıf içinde pasif şekilde bekleyen öğrenci kalmamıştır.

3. İkinci eylem planı sürecinde işbirlikli öğrenme aktiviteleri artırılmıştır. Grup çalışmalarıyla öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilmişler, grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk almışlardır. Grup çalışmaları yoluyla etkinliklerde zorlanan öğrenciler için akran rehberliği sağlanmıştır.
4. Grup çalışmalarında, grup oluşumu bazı kriterlere göre ders öncesinde yapılmış ve öğrenciler de grup oluşum sürecine dahil edilmişlerdir. Böylece öğrencilerin grup içindeki motivasyonlarının arttığı görülmüştür.
5. Etkinlikler sırasında bazı öğrencilerin bireysel olarak çalışmaktan hoşlanabileceği düşünülmüş ve bir etkinlik sırasında isteyen öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verilmiş ve bu durumun olumlu etkileri gözlemlenmiştir.
6. 2. eylem planı sürecindeki sınıf içi etkinliklerinin hepsi öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından beğeni ile karşılanmıştır. 1. eylem planının aksine 2. eylem planından sonra, öğrenciler etkinlikler ve dersin işlenişi hakkında eleştiri ve önerilerde bulunmamışlardır. Bu durumda 3. eylem planının oluşumuna gerek görülmemiş ve araştırma sonlandırılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme öğretme sürecinin tümünde kendilerinin aktif olacakları etkinliklere yer verilmesini istemektedirler. Derslerde aktif olarak yer almak, öğrencileri memnun etmiş ve öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmıştır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenenler; entelektüel olarak, duygusal olarak, sosyal ve fiziksel olarak öğrenme görevlerinin içinde aktif şekilde yer alırlar (Herman, 1995). Öğrenci, öğrenme ortamıyla ne kadar iç içe olursa öğrenmenin etkililiği de o derece artacaktır (McLean, 2012). Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının, öğrencilerin ilgisini çekemediği bir gerçektir (Valls ve Ponce, 2013). Öğretmen; 'Sınıfta ne yapacağım?', 'Ne anlatacağım?', 'Nasıl aktaracağım?' şeklindeki öğretmen merkezli düşünce tarzını terk ederek, 'Sınıfta öğrencilere ne yaptıracağım?', 'Onları nasıl aktif kılacağım?', 'Kafa yormalarını, düşünmelerini, eleştirmelerini, soru sormalarını, konu ile meşgul olmalarını nasıl sağlayacağım?' odaklı öğrenci merkezli düşünce tarzını benimsemelidir (Artvinli, 2010).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme öğretme sürecinde; soru-cevap, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, eğitsel oyun, dramatizasyon, istasyon tekniği, tefekkür yöntemi, altı şapkalı düşünme tekniği, kartopu tekniği, poster-afiş hazırlama tekniği gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin farklı zeka alanlarını destekleyen öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılması öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmış ve öğrenmelerine olumlu etki yapmıştır.

Öğretmenin birincil amacı, öğrencinin maruz kalacağı içeriğe ve bağlama giden yolların kalitesini ve miktarını artırmak olmalıdır (Caine ve Caine, 1991). Öğretmen, bütün öğrencilerin tüm zeka alanlarına sahip olduğunu göz önünde bulundurmalı ve öğretim faaliyetlerini tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çeşitlendirmelidir (Nolen, 2003). Etkinlikler düzenlenirken, dilsel zeka veya görsel zekanın tek başına öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir özelliğe sahip olmadığı, iki ve üzeri zeka türlerinin birleşimiyle meydana gelecek bir öğrenme ortamının öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceği göz ardı edilmemelidir (Talu, 1999).

Öğrenme öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasına öğrencilerin katılımının sağlanması ve öğrenecekleri hakkında öğrencilere seçenekler sunulması, hem süreci planlamasında öğretmene yardımcı olmuş hem de öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamıştır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı; onların görüşleri, kendi eğitimlerine yön verebilmelidir. Neyin nasıl ve ne kadar öğretileceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili kararlara öğrencilerin katılımının sağlanması öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerekliliklerindedir (Kılıç, 2010; Ocak ve Ocak, 2003).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme öğretme sürecinde, işbirlikli öğrenme aktivitelerinin kullanılması öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilmelerine olanak sağlamış, öğrenciler grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk almışlardır. Grup çalışmaları, etkinliklerde zorlanan öğrencilere akran rehberliği sağlamıştır. Ayrıca öğrenme öğretme sürecinde, bütün öğrencilerin etkinliklere aynı anda katılımının sağlanmasının da oldukça önemli olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmaları ve yansıtıcı düşünceler gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır (Brown ve King, 2000). Grup çalışmaları; öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayarak öğrencilerin muhakeme yeteneğini geliştirir ve öğrencilerin farklı fikirlere açık olmalarını sağlar (Demir, 2009). Grup çalışmalarının düşük başarılı öğrencilere rehberlik, kendi sınırlarını zorlama ve kendini geliştirme olanakları sunduğu, diğer öğrenciler için de pekiştirme sağladığı görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010, s. 26).

Grupla yapılan etkinlikler çok fazla gerçekleştirildiğinde, bazı öğrencilerin bu durumdan rahatsız oldukları, bireysel olarak çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Çelebi (2006) de etkinlikler sırasında bazı bireylerin grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk alırken, diğerlerinin de bireysel olarak çalışmaktan ve bilgilerini yapılandırmaktan hoşlanabileceklerini, öğrenme süreci içinde öğrencilerin bu şekildeki tercihlerinin de göz ardı edilmeden etkinlik planlarının yapılması gerektiğini söylemektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretiminde, grup oluşumunda bazı kriterlerin belirlenmesi grup oluşumunu kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin de grup oluşumunda söz sahibi olmaları, onların grup çalışmalarına katılımlarında olumlu etki sağlamıştır. Gruplarda uygun sayıda öğrencinin (4-5) yer alması grup çalışmalarının kalitesini olumlu yönde etkilemiştir.

Öğrenme faaliyetleri, ödevler, sınıf politikaları vb. kararlara katılımlarına izin verildiğinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine daha aktif olarak katılmaya eğilimli oldukları görülmektedir (Harris ve Cullen, 2008). Şimşek, Doymuş ve Şimşek (2008) de işbirlikli öğrenme ortamlarında küçük gruplarda öğrencilerin gayretinin ve bütün öğrencilerin derse katılım oranının artacağını düşünmektedirler. Gruplar ne kadar büyük olursa, ortak bir karara erişilmesinde, materyallerin ayrıntılı öğrenilmesinde ve çalışma ilişkilerinin sürdürülmesinde çok daha fazla çaba ve kabiliyet gerekeceğini belirtmektedirler.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ve öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin ilgilerini çekecek öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmalı ve öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemelidirler.
2. Öğretmenler, sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmeli, süreç boyunca öğrencilerin fikirlerini ve tavsiyelerini ifade etmelerini istemeli ve öğretim faaliyetlerini bu görüşler doğrultusunda gerektiğinde yeniden düzenlenmelidirler.
3. Öğretmenler, öğrenme ortamında teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilmeli ve derslerde zengin materyal kullanımına özen göstermelidirler.
4. Öğretmenler, işbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları yoluyla, öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarını ve yansıtıcı düşünceler gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışmalıdırlar.
5. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını kolaylaştıracak hizmet içi eğitim imkanları sağlanmalıdır.
6. Öğrenci merkezli eğitime uygun etkinliklerde kullanılacak materyaller için öğretmenlere gerekli destek sağlanmalıdır.
7. Araştırmacı / öğretmenler, sınıf içi öğrenme öğretme sürecinde onlara kendi rollerini sorgulatacak, kendi eylemleri üzerine düşündürecek, kendi uygulamalarını iyileştirmeleri için onlara fırsatlar sunacak eylem araştırmaları yapmalıdırlar. Bunun için de öncelikle öğretmenlere eylem araştırmasını tanıma ve öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
8. Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Asrı, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller Bölgesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bağcı, H. F. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Beykoz örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barrett, L. K. ve Long, B. V. (2012). The moore method and the constructivist theory of learning: Was R. L. Moore a constructivist? *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 22(1), 75-84.
- Barron, A. (2014). Teaching learners to fish. *Talent Development*, 68, 30-33.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learner-centered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 12-28.
- Brown, S. W. ve King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1, 245-254.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Daigle, M. A. (2000). *The learner-centered classroom: Helping teachers apply constructivist principles to standards-based teaching and assessment*. ERIC veritabanından erişildi (ED452275).
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Daniels, D. ve Perry, K. (2003). "Learner-centered" according to children. *Theory Into Practice*, 42, 102-108.
- Demir, R. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin derslerde araç-gereç kullanma bilgi ve alışkanlıkları (Adana örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, S. (2009). *İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dick, B. ve Greenwood, D. J. (2015). Theory and method: Why action research does not separate them. *Action Research*, 13, 194-197.
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching: Putting the research on learning into practice* (1. bs., s. 95-106). Virginia: Stylus Publishing.
- Duncan, T. ve Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 246-259.
- Eğitim Araştırma Geliştirme Derneği. (2007). *Student-centered education practice model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Ev, H. A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin nitelik ve mesleki yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 523-538.
- Freiberg, H. J. ve Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Gash, H. (2014). Constructing constructivism. *Constructivist Foundations*, 9, 302-310.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, Y. B. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Hains, B. J. ve Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35, 357-374.
- Harris, M. ve Cullen, R. (2008). Observing the learner-centered class. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 1, 57-66.
- Herman, W. E. (1995). *Humanistic influences on a constructivist approach to teaching and learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Howell, C. L. (2006). *Student perceptions of learner-centered education*. Annual Conference of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association.
- İncik, E. Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 143-163.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3, 77-100.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Maryellen, W. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2. bs., s. 59-88). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mclean, A. C. (2012). Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching. *English Teaching Forum*, 50, 32-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *Reference Librarian*, 55, 252-255.
- Mengi, F., & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124, 115-119.
- Ocak, G. ve Ocak, İ. (2003). Öğrenci merkezli fen öğretimi ile ilgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-57.
- Özdemir, M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin DKAB derslerinde öğretim materyali hazırlama ve kullanma durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Paris, C. ve Combs, B. (2000). *Teachers' perspectives on what it means to be learner-centered*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Pelton, R. (2010). *An Introduction to Action Research* (s. 3-27). Maryland: Rowman and Littlefield.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 6-11.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research* (s. 3-9). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salinas, M. F., Kane-Johnson, S. E. ve Vasil-Miller, M. A. (2008). Long-term learning, achievement tests, and learner centered instruction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 20-28.
- Şimşek, U., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: 2. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Şimşek, E. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 211-230.
- Smart, K. L. ve Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70, 451-457.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.
- Tillapaugh, D. ve Haber-Curran, P. (2013). At the intersection of leadership and learning: A self-study of using student-centered pedagogies in the classroom. *Educational Action Research*, 21, 519-531.
- Taylor, C., Wilkie, M. ve Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff* (s. 1-16). London: Paul Chapman Publishing.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55, 123-131.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188-195.
- Valls, F. R. ve Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-22.
- Vaughna, M., Parsons, S. A., Kologia, S. ve Saulc, M. (2014). Action research as a reflective tool: A multiple case study of eight rural educators' understandings of instructional practice. *Reflective Practice*, 15, 634-650.
- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H. ve Gabel, L. E. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74.
- Yuladı, C. ve Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 105-122.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.