



**T.C.**

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM  
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ ANLAYIŞA  
GÖRE GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şeyma Şahin**

**Düzce**

**Mayıs, 2015**



**T.C.  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM  
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ ANLAYIŞA  
GÖRE GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şeyma Şahin**

**Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**Düzce  
Mayıs, 2015**

## KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Orhan Akınoğlu

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sapancı

Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/ 05 /2015

Doç. Dr. Mehmet Selami YILDIZ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Her birey belli bir potansiyel ile doğar. Eğitim, değişik biçimlerde bu potansiyel yeteneklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için fırsatlar ve olanaklar sunar. Eğitimde arzu edilen başarılı bir ürünün ortaya çıkabilmesi, girdinin donanımı ve becerisi ile sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesine bağlıdır.

Eğitim girdilerinden biri de öğretmendir. Öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğretmen, öğrencinin öğrenmek için sorumluluk almasını kolaylaştırıcı ortamları oluşturan ve gerçek dünya için gerekli öğrenme deneyimlerini yaşamasına yardımcı olan bireydir. Öğretmen, aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen, öğrencileri bilgiyi keşfetmeleri, yapılandırmaları ve problem çözmeleri konusunda yönlendiren kişidir. Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmiş mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı da öğretmenlerden bu amaçları gerçekleştirmelerini beklemektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri; öğrenciye bakış, ona atfedilen değer, öğretmen rolleri, kullanılan yöntem ve teknikler gibi birçok konuda artık geleneksel uygulamalardan uzaklaşarak, öğrencinin bilgiyi kendisi için oluşturmasına olanak tanıyan, öğrenciyi aktif kılan ve merkeze alan öğrenci merkezli eğitim anlayışını tercih etmelidirler. Böylece din öğretisinin bizzat birey tarafından anlamlandırılmasına ve özümsemiş içselleştirilmesine, öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri meydana gelmesine olanak sağlanmış olunacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmak ve bu anlayışa göre düzenlenmiş derslerin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ve dersteki başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koymaktır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca insani ve ahlaki değerleri ile örnek aldığım, süreç boyunca zamanını, bilgisini ve tecrübelerini sabırla paylaşarak araştırmama ışık tutan, bana eğitimi ve eğitim bilimlerini sevdiğini değerli hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince desteğini esirgemeyen sevgili eşime, göstermiş olduğu sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim. Tüm yaşamım boyunca beni fedakarlıkla destekleyen ve yüreklendiren sevgili anne ve babama da sonsuz şükranlarımı sunarım.

**Şeyma ŞAHİN**  
**Düzce, 2015**

## ÖZET

### DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ ANLAYIŞA GÖRE GELİŞTİRİLMESİ

**ŞAHİN, Şeyma**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**Mayıs 2015, 278 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmak ve bu anlayışa göre düzenlenmiş derslerin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ve dersteki başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koymaktır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Yığılca ilçesinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nun 4-B sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 20 olup bunun 12'si erkek ve 8'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı, bu okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması (aksiyon araştırması) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş olup, araştırma verileri de bizzat araştırmacı tarafından nitel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; yansıtıcı günlükler, etkinlik değerlendirme formları, görüşmeler, öğrenci mektupları, öğrenci öz değerlendirme formları ve öğrenci yazılı sınavları kullanılmıştır. Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi ile veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve tanımlanmıştır.

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

12 ders saati boyunca yapılandırmacı anlayış ve çoklu zeka anlayışı da dikkate alınarak öğrenci merkezli ders uygulamaları gerçekleştirilmiş, uygulamaların eksik yönleri belirlenerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 8 saatlik yeni ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam 20 ders saati sürmüştür. Uygulama sonuçları değerlendirilmiş ve öğrenci merkezli eğitimlerin, öğrencilerin ders başarılarına ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda öğrenci merkezli uygulamalarla ilgili bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci Merkezli Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Yapılandırmacılık, Çoklu Zeka Kuramı, Eylem Araştırması.

## ABSTRACT

### IMPROVEMENT OF INSTRUCTIONAL PRACTICES OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE ACCORDING TO STUDENT-CENTERED APPROACH

**ŞAHİN, Şeyma**

**Master of Science, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**May 2015, 278 pages**

The purpose of this study is to form an example case about how can the topics of the Religious Culture and Moral Knowledge courses be arranged according to student-centered educational approach, and to determine how the lectures organized according to this approach affects students' success rate and their attitude towards the class.

The study was applied on to the 4-B class of Mevlana Secondary School, Yığılca, Düzce during 2014-2015 academic year. The 4-B class consists 20 students and 12 of them are male and 8 of them are female. The researcher is working as a teacher for Religious Culture and Moral Knowledge courses at this school.

The study was carried out with action research technique which is one of the qualitative research techniques. Data were collected by the researcher herself using qualitative research methods. Data triangulation was done to strengthen data validity and to enhance meaningfulness of the results. Reflective diaries, activity evaluation forms, interviews, student letters, student self evaluation forms, and written exams were used as the data collection tools. Data analysis was done simultaneously with data collection. Content analysis method was used while data were analyzed and interpreted.

The following is the list of steps taken during the course of this study:

1. Forming a work plan.
2. Reviewing the literature for determining the problem.
3. Determination of the problem.
4. Preparation of the first action plan.
5. Application of the first action plan.
6. Analyzing data collected through the application of the first action plan.
7. Evaluation of the results and preparation of the second action plan.
8. Application of the second action plan.
9. Analyzing data collected through the application of the second action plan.
10. Evaluation of the results.

Student-centered education performed while constructivism and the multiple intelligence approach taken into account for 12 class hours, and missing aspects of the education were determined and corrected. After that another lecture series was performed for 8 class hours. The application of the courses continued for 20 class hours in total. Results of the course applications were evaluated and it is concluded that the student centered education affected the students' success rate and their attitude toward the class positively. Some suggestions were developed for applications of student-centered education at the end of this research.

**Key Words:** Student Centered Education, Religious Culture and Moral Knowledge Course, Constructivism, Theory of Multiple Intelligences, Action Research.

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR .....	xiv
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. LİTERATÜR</b> .....	<b>9</b>
2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim .....	9
2.1.1. Yapılandırıcılık .....	11
2.1.2. Çoklu Zeka Kuramı .....	15
2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Temel İlkeleri .....	21
2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen .....	24
2.1.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenen .....	27
2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Süreçleri .....	29
2.1.7. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	33
2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	34
2.3. İlgili Araştırmalar .....	40
2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	40
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	43

<b>3. YÖNTEM</b> .....	50
3.1. Araştırmanın Modeli .....	50
3.2. Çalışma Grubu .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	52
3.4. Verilerin Toplanması .....	52
3.4.1. Katılımlı Gözlem .....	52
3.4.2. Etkinlik Değerlendirme Formları .....	53
3.4.3. Görüşme .....	53
3.4.4. Öğrenci Mektupları .....	54
3.4.5. Öğrenci Öz Değerlendirme Formları .....	54
3.4.6. Yazılı Sınavlar .....	55
3.4.7. Güzel Davranış Çizelgesi .....	55
3.5. Araştırma Süreci .....	55
3.5.1 Araştırma Sürecinde Kullanılan Öğrenci Merkezli Eğitim Yöntem ve Teknikleri.....	57
3.5.2. Birinci Eylem Planı Süreci .....	61
3.5.3. İkinci Eylem Planı Süreci .....	64
3.6. Verilerin Analizi .....	67
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik .....	69
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR</b> .....	71
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	71
4.1.1. Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Uygulamalar.....	71
4.1.1.1. Yansıtıcı Günlükler .....	71
4.1.1.2. Etkinlik Değerlendirme Formları .....	73
4.1.2. İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Uygulamalar .....	82
4.1.2.1. Yansıtıcı Günlükler .....	82
4.1.2.2. Etkinlik Değerlendirme Formları .....	83
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	87
4.2.1. Görüşmeler .....	87
4.2.1.1. Velilerle Görüşmeler .....	87
4.2.1.2. Sınıf Öğretmeni İle Görüşme.....	88
4.2.2. Öğrenci Mektupları .....	89

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	91
4.3.1. Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı.....	91
4.3.1.1. Birinci Yazılı Sınav .....	93
4.3.1.2. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1 .....	93
4.3.1.3. Güzel Davranış Çizelgesi .....	94
4.3.2. İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı.....	94
4.3.2.1. İkinci Yazılı Sınav .....	96
4.3.2.2. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2 .....	97
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>98</b>
5.1. Sonuçlar .....	98
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	98
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	101
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	102
5.2. Öneriler .....	103
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>106</b>
<b>7. EKLER .....</b>	<b>129</b>
Ek 1. Yansıtıcı Günlük Formu .....	130
Ek 2. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 .....	131
Ek 3. Etkinlik Değerlendirme Formu-2 .....	134
Ek 4. Veli Görüşme Formu .....	136
Ek 5. Sınıf Öğretmeni İle Görüşme Soruları .....	137
Ek 6. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1 .....	138
Ek 7. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2 .....	139
Ek 8. Sınav Soruları (1. Dönem 1. Yazılı Sınav) .....	140
Ek 9. Sınav Soruları (1. Dönem 2. Yazılı Sınav) .....	143
Ek 10. Güzel Davranış Çizelgesi .....	146
Ek 11. Ders Planı-1 .....	147
Ek 12. Yansıtıcı Günlük-1 .....	149
Ek 13. Ders Planı-2 .....	150
Ek 14. Çalışma Kağıdı-1 .....	152
Ek 15. “Besmele” İlahisi Sözleri .....	153

Ek 16. Yansıtıcı Günlük-2 .....	154
Ek 17. Ders Planı-3 .....	155
Ek 18. Yansıtıcı Günlük-3 .....	157
Ek 19. Ders Planı-4 .....	158
Ek 20. Çalışma Kağıdı-2 .....	159
Ek 21. Yansıtıcı Günlük-4 .....	160
Ek 22. Ders Planı-5 .....	161
Ek 23. “İnşallah Benim” Piyes Metni .....	163
Ek 24. Çalışma Kağıdı-3 .....	164
Ek 25. Yansıtıcı Günlük-5 .....	165
Ek 26. Ders Planı-6 .....	166
Ek 27. Yansıtıcı Günlük-6 .....	168
Ek 28. Ders Planı-7 .....	169
Ek 29. “Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet” Slaytı .....	171
Ek 30. “İslam’ın Anahtarı” Şiiri .....	173
Ek 31. Çalışma Kağıdı-4 .....	174
Ek 32. Çalışma Kağıdı-4 Örneği .....	175
Ek 33. Yansıtıcı Günlük-7 .....	176
Ek 34. Ders Planı-8 .....	177
Ek 35. “La İlahe İllallah” İlahisi Sözleri .....	179
Ek 36. Çalışma Kağıdı-5 .....	180
Ek 37. Çalışma Kağıdı-5 Örneği .....	181
Ek 38. Yansıtıcı Günlük-8 .....	182
Ek 39. Ders Planı-9 .....	183
Ek 40. “Dini Öğrenmek Bize Neler Kazandırır?” Slaytı .....	185
Ek 41. Çalışma Kağıdı-6 .....	187
Ek 42. Çalışma Kağıdı-6 Örneği .....	188
Ek 43. “Şükriye de Nereden Çıktı?” Drama Metni .....	189
Ek 44. Yansıtıcı Günlük-9 .....	190
Ek 45. Ders Planı-10 .....	191
Ek 46. Çalışma Kağıdı-7 .....	193
Ek 47. Çalışma Kağıdı-7 Örneği .....	194

Ek 48. Çalışma Kağıdı-8 .....	195
Ek 49. Çalışma Kağıdı-8 Örneği .....	196
Ek 50. Çalışma Kağıdı-9 Örneği .....	197
Ek 51. Yansıtıcı Günlük-10 .....	198
Ek 52. Ders Planı-11 .....	199
Ek 53. “Sübhaneye Duası” Slaytı .....	201
Ek 54. Çalışma Kağıdı-10 .....	202
Ek 55. Çalışma Kağıdı-10 Örneği .....	203
Ek 56. Yansıtıcı Günlük-11 .....	204
Ek 57. Ders Planı-12 .....	205
Ek 58. Ezber Takip Çizelgesi .....	206
Ek 59. Yansıtıcı Günlük-12 .....	207
Ek 60. Ders Planı-13 .....	208
Ek 61. “Temiz Çocuk” İlahisi Sözleri .....	210
Ek 62. Çalışma Kağıdı-11 .....	211
Ek 63. Çalışma Kağıdı-11 Örnekleri .....	212
Ek 64. Yansıtıcı Günlük-13 .....	214
Ek 65. Ders Planı-14 .....	215
Ek 66. Çalışma Kağıdı-12 .....	217
Ek 67. Çalışma Kağıdı-12 Örnekleri .....	218
Ek 68. Yansıtıcı Günlük-14 .....	220
Ek 69. Ders Planı-15 .....	221
Ek 70. “Bedenimi ve Elbiselerimi Temiz Tutarım” Slaytı .....	223
Ek 71. Çalışma Kağıdı-13 .....	225
Ek 72. Çalışma Kağıdı-13 Örneği .....	226
Ek 73. Yansıtıcı Günlük-15 .....	227
Ek 74. Ders Planı-16 .....	228
Ek 75. Çalışma Kağıdı-14 .....	230
Ek 76. Çalışma Kağıdı-14 Örneği .....	231
Ek 77. Çalışma Kağıdı-15 .....	232
Ek 78. Çalışma Kağıdı-15 Örnekleri .....	233
Ek 79. Çalışma Kağıdı-16 .....	235

Ek 80. “Kirlenen Dünya” Drama Metni .....	236
Ek 81. Yansıtıcı Günlük-16 .....	238
Ek 82. Ders Planı-17 .....	239
Ek 83. Afiş Çalışması Örnekleri .....	241
Ek 84. Yansıtıcı Günlük-17 .....	243
Ek 85. Ders Planı-18 .....	245
Ek 86. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Uygulama Örneği .....	247
Ek 87. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Etkinlik Resimleri .....	249
Ek 88. Yansıtıcı Günlük-18 .....	250
Ek 89. Ders Planı-19 .....	251
Ek 90. Çalışma Kağıdı-16 .....	253
Ek 91. “Fatıha Suresi” Slaytı .....	254
Ek 92. Çalışma Kağıdı-16 Örnekleri .....	256
Ek 93. Yansıtıcı Günlük-19 .....	258
Ek 95. Ders Planı-20 .....	259
Ek 95. Yansıtıcı Günlük-20 .....	260
Ek 96. Araştırma İzin Yazısı .....	261

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Öğrenci Özellikleri .....	19
Tablo 2. Öğretmen Merkezli ve Öğrenen Merkezli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması .....	23
Tablo 3. Öğrenci Merkezli Eğitim Yöntem ve Teknikleri .....	32
Tablo 4. Çalışma Planı .....	56
Tablo 5. Birinci Eylem Planı .....	61
Tablo 6. Birinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi .....	63
Tablo 7. İkinci Eylem Planı .....	65
Tablo 8. İkinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi .....	66
Tablo 9. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (1. Soru) .....	73
Tablo 10. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (2. Soru) .....	74
Tablo 11. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (3. Soru) .....	75
Tablo 12. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (4. Soru) .....	76
Tablo 13. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (5. Soru) .....	76
Tablo 14. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (6. Soru) .....	77
Tablo 15. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (7. Soru) .....	78
Tablo 16. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (8. Soru) .....	79
Tablo 17. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (9. Soru) .....	80
Tablo 18. Etkinlik Değerlendirme Formu-2.....	83
Tablo 19. Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Ölçme ve Değerlendirme İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu .....	92
Tablo 20. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1 .....	93
Tablo 21. İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Ölçme ve Değerlendirme İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu .....	95
Tablo 22. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2 .....	97

## **KISALTMALAR**

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Ed.: Editör

Hz.: Hazreti

sav: Sallallahu aleyhi ve sellem

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

Akt.: aktaran

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bir toplumun gelişmişlik düzeyini ve sosyal yaşantısını en çok etkileyen unsur eğitimidir. Eğitim aracılığıyla bireyler, yeni değerler öğrenip yaşamına uyarlayabilmekte ve gelecek nesillere bu değerleri aktarabilmektedir.

Eğitim, içerik yönüyle bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışları kazandırmakta; süreç yönüyle de önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlarında belirli gelişimleri ve değişimleri sağlamaktadır (Kızılay, 2014; Klose, 2014). Eğitim, bir anlamda “gerçeği araştırma” ve “kişilik oluşturma” sürecidir. Bu süreç, insanın bilişsel ve duygusal varlığını, diğer bir deyişle, insanın zihnini olduğu kadar, kalbini de kültürleyen bir süreçtir (Alkan, 1980).

Din; bireyin kendini tanıması, hayatını anlamlandırması ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için Allah tarafından gönderilen sistemin adıdır (Yılmaz, 2008). Kaynağı ilahi olsun ya da olmasın her çağda insanlar mutlaka bir dine inanmışlar, inandıkları dinin gerçeklerini eğitim ve öğretim yoluyla yetismekte olan nesle tanıtmaya ihtiyacı duymuşlardır. İşte bu ihtiyaçtan doğan din eğitimi, inanılan din ile ilgili bilgilerin bireylere öğretilmesi ve onlarda dini bilinçlenmenin sağlanması süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2009). Din eğitimi ve öğretiminin amacı; insanın doğuştan beraberinde getirdiği din duygusunun kalitesini artırmak ve din duygusu gibi güçlü ve manevi bir otoriteyi toplumun huzuru ve refahı yönünde daha verimli kılmaktır (Günaydın, 2009).

İnsan, hayatı yorumlamak ve yaşantısına bir anlam kazandırmak ihtiyacıdadır. İnsanın bu duygusunun karşılanması, doyurulması ve geliştirilmesi

etkili bir din eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Aydın, 2007). Din, aynı zamanda bireylerin ve toplumun ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici güçlü bir psikolojik etkidir. Bu da insanın bütün yönleriyle geliştirilmesini esas alan din eğitimi ve öğretiminin gerekliliğine önemli bir dayanak oluşturmaktadır (Ev, 2010). Din ve ahlak, toplum düzenini kuran ve koruyan en önemli unsurların başında gelmektedir. Gençler arasında insan hakları ve vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında da din ve ahlak eğitiminin önemli katkıları olduğu düşünülmektedir (Bahçekapılı, 2011; Çınar, 2012).

İnsanın kültürel ve ahlaki şekillenmesinde, sağlam bir irade ve şahsiyet kazanmasında, ferdi ve sosyal değerlere bağlanmasında din öğretiminin ihtiyaçtan öte bir zorunluluk olduğu söylenebilir (Günaydın, 2009). Dince önemsenen adalet, doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü ve yardımlaşma gibi erdemler, hemen her toplumda benimsenen değerlerdir. İşte bu değerlerin bireylere kazandırılmasında da din eğitim ve öğretimi büyük bir öneme sahiptir (Keskiner, 2010). Din eğitimi; bireyi kendi iç dünyasında tutarlı, sorumluluklarının bilincinde ve başarılı bir kişi olarak topluma kazandırmaya çalışır. Din eğitimi ile bireylere toplumsal değerlerin benimsetilmesinin mümkün olacağı düşünüldüğünden pek çok uygar toplum, din öğretimini kendi milli eğitiminin bir parçası olarak görmektedir (Yılmaz, 2009).

Gelişmiş ülkelerde din eğitimi “dini özgürlükler” alanı içinde algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak devlet, vatandaşın dinine karışmayı özgürlüğüne müdahale olarak algıladığı için din eğitimi özel kesime yani ilgili dinin temsilcisi cemaatlere ve kurumlara bırakmayı tercih etmektedir (Aydın, 2007; Keskiner, 2010; Şişman, 2003). Müslüman dünya ise, din eğitimi konusunda değişen toplumsal yapısına uygun bir anlayış ve model üretememiştir. Günümüzde din dersi, din dışı bir atmosferde öğretilen veya eğitimi yapılan bir ders durumundadır. Bu da sekülerleşen toplumlarda geleneksel ile çağdaş arasında çatışma alanları oluşturmaktadır (Keskiner, 2010; Şişman, 2003).

Türkiye, din eğitimi vatandaşlar açısından bir “hak” ve devlet açısından bir “görev” olarak görmektedir. Anayasal tercih, din eğitiminin özgürlükler konusu olarak değil, devlet tarafından yerine getirilmesi gereken bir “sosyal hak” olarak düzenlenmesi yönündedir (Aydın, 2007; Şişman, 2003).

Türkiye, din öğretimi açısından oldukça zengin sayılabilecek bir deneyime sahiptir. Hiç verilmemesinden, seçmeli olarak verilmesine ve nihayet zorunlu ders haline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir (Zengin, 2013).

Cumhuriyet öncesi dönemde okullarda “Kur’an-ı Kerim” ve “Malumat-ı Diniye” şeklinde yer alan din dersleri, liselerin programlarından 1924’te, ortaokulların programlarından 1927’de, şehir ilkokullarıyla Muallim Mektepleri’nin programlarından ise kademeli olarak 1929 ile 1931 yılları arasında devre dışı bırakılmıştır (Aydın, 2007; Yıldız, 2009). Bu uygulama ile toplumun sahip olduğu değerler birbiriyle örtüşmediğinden çeşitli sorunlar oluşmuş ve çok partili rejime geçişle beraber yeni iktidar iradesi bu kez okullarda yeniden din eğitimi verilmesini sağlamıştır (Kesgin, 2011).

1949 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada ikişer saat okutulmaya başlanan Din Bilgisi dersi, 1950 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında birer saate indirilmiştir. 1957 yılında, ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında zorunlu olarak, 1967-1968 yılında ise lise ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarında isteğe bağlı olarak haftada birer saat Din dersi okutulmaya başlanmıştır. 1974-1975 eğitim öğretim yılında ilkokulların 4. ve 5., ortaokulların 1., 2. ve 3., liselerin 1. ve 2. sınıflarında zorunlu Ahlak dersi okutulmaya başlanmıştır (Aydın, 2007; Şimşek, 2014; Yıldız, 2009).

1982 yılında Anayasanın 24. maddesinin “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” hükmü doğrultusunda ilköğretim 4. sınıftan, lise son sınıfa kadar zorunlu din dersi uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama, 1982-1983 eğitim öğretim yılından itibaren başlatılmış ve günümüzde de devam etmektedir (Aydın, 2007; Günaydın, 2009; Karacelil, 2010; Keskiner, 2010; Yıldız, 2009; Zengin, 2010b).

Türkiye’de ailelerin din derslerine yönelik tepki ve talepleri çeşitlilik arz etmektedir. Bir kısım aileler, din derslerinin okul programına dahil edilmesine ve çocuklarına bazı inançların dayatılmasına karşı çıkmaktadır. Fakat yapılan kamuoyu araştırmaları halkın çoğunlukla İslam’ın anlatıldığı zorunlu din dersinden yana tavır aldığını göstermektedir (Keskiner, 2010; Yıldız, 2009).

Günümüzde pek çok ülke, “Din dersi olsun mu, olmasın mı?”, “Zorunlu mu olsun, seçmeli mi?” tartışmalarının ötesinde bu derslerin doğası, yapısı, pedagojisi, içeriği ve diğer bilim dallarıyla ilişkisi üzerinde durmakta, din dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili değişik yöntemler geliştirmeye çalışmaktadır (Ceylan, 2013; Yıldız, 2009).

Din eğitimi bir “hak” ve “görev” olarak düzenleyen, tercihini bu yönde yapan bir düzende devlet, halkın din eğitimi ihtiyacını ve taleplerini sağlıklı bir şekilde karşılamak durumundadır. Din eğitimi ve öğretimi sadece bir bilgi aktarımı olmayıp, kişisel gelişimi doğrudan etkileyen ve kişilerle birlikte toplumu da yönlendiren çok önemli bir konudur. Maalesef mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin bu konuda oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir (Aydın, 2007; Şişman, 2003; Zengin, 2010b). Mevcut DKAB dersleri ne din eğitimi talebinde bulunanları tam olarak tatmin edebilmekte, ne de bu dersten rahatsız olanların rahatsızlığını giderebilmektedir (Yıldız, 2009).

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). Eğitim süreçlerini düzenleme, öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme işlemleri öğretmenlerin sorumluluğundadır (Şimşek, 2012). 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 DKAB programı da öğretmenlerden bu amaçları gerçekleştirmelerini beklemektedir (Arpacı, 2013).

Maalesef yapılan araştırmalar DKAB öğretmenlerinin, öğretim programından haberdar olma ve programı etkili kullanma (Ev, 2011; Koç, 2010; Zengin, 2013), öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma (Asrı, 2005; Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2011; Gündoğdu, 2012; Koç, 2010; Ulu, 2011; Zengin, 2013), etkili sınıf yönetimi (Bağcı, 2012; Şimşek, 2012), öğrenci merkezli materyaller hazırlama ve kullanma (Demir, 2008, Karacelil, 2010; Özdemir, 2010; Zengin, 2013) vb. konularda gerekli donanıma sahip olmadıklarını, ayrıca dersin

öğretiminde daha çok öğretmen merkezli yöntem ve tekniklere başvurduklarını göstermektedir.

Halbuki öğrencilerin ilgisini çekmeyen öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine öğrencileri merkeze alan, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntem ve teknikleri tercih edildiğinde, anlamlı öğrenme ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir (Karasan, 2013). Böylece din eğitiminde bir takım kalıpları ve şablonları ezberletmek yerine, din öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına ve özümseme içselleştirilmesine olanak sağlanmış olunacaktır (Selek, 2013).

DKAB dersleri de dahil olmak üzere din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersizliği genel kabul görmektedir (Zengin, 2010b). Sonuç olarak; Türkiye’de farklı seviyelerdeki din eğitiminin içerik ve pedagoji anlayışı çerçevesinde yeniden düşünülmesinin gerekliliği, DKAB derslerinin İslam dininin temel kaynaklarına bağlı kalınarak, muhatabın gelişim seviyesine uygun ve öğrencileri merkeze alan bir anlayışla düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Kaymakcan, 2005).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; DKAB dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek oluşturmak ve bu anlayışa göre düzenlenmiş derslerin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ve dersteki başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. DKAB dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli anlayışa göre hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ne tür etkinlikler düzenlenebilir? Bu uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
2. DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?
3. DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu dersteki başarılarını nasıl etkilemektedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf DKAB dersi “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum” ve “Temiz Olalım” ünitelerinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle işlenebilirliğini göstermek için 20 ders saati süresince devam etmiş olan bir uygulamayı göstermek amacı ile yapılmıştır.

Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekemediği bir gerçektir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin de mümkün olmadığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli anlayışla DKAB derslerini daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek ve farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirmek isteyen öğretmenlerin bu çalışmadan faydalanabileceği düşünülmektedir. DKAB dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre nasıl düzenlenebileceğini göstermek amacıyla yapılan bu çalışma sonuçlarının, DKAB dersi öğretmenlerine, öğretimlerinin niteliklerini artırma yolunda yeni açılımlar sağlayacağı, ayrıca öğrenci merkezli din eğitimi konusunda örnek oluşturarak öğretmenlerin çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin etkinlik değerlendirme formlarını ve öğrenci öz değerlendirme formlarını samimi bir şekilde doldurdukları ve öğrenci mektuplarını samimi bir şekilde yazdıkları varsayılmaktadır.
2. Velilerin görüşme formlarını samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.
3. Sınıf öğretmenin görüşme sorularını samimi bir şekilde cevapladığı varsayılmaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Yığılca ilçesinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nun 4-B sınıfı ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Öğrenci Merkezli Eğitim:** Bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan bireyler yetiştirmek için eğitim sürecinin, her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (EARGED, 2007).

**Yapılandırmacılık:** Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiğini ve yapılandırıldığını açıklamaya çalışan bir teoridir. Bu teoriye göre bilgi, birey tarafından aktif olarak inşa edilen ve bireyin deneyimsel dünyasını düzenleyen bir süreçtir. Temelinde, öğrenenin bilgiyi kendi deneyimleri, hedefleri, merak ve inançları doğrultusunda yapılandırması, yeni öğrenmelerle bütünleştirmesi ve uygulamaya koyması vardır (Karagiorgi ve Symeou, 2005).

**Çoklu Zeka Kuramı:** Gardner tarafından geliştirilen, insan beyninin modüler bir yapıya sahip olduğunu, beyinde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve psikolojik işlemler gerçekleştiğini ve en az sekiz zeka alanının var olduğunu savunan kuramdır (Talu, 1999).

**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı:** Öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmalarının sağlanması, temel becerilerinin geliştirilmesi ve böylece Milli Eğitimin Genel Amaçları'nın gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması amacıyla; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarına göre 2006 yılında düzenlenen ve 2007 yılından bu yana uygulanmakta olan programdır.

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi:** Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri din konusunda bilinçlendirmek amacıyla, Anayasanın 24. maddesi gereğince devletin gözetimi ve denetimi altında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında 4. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada iki saat zorunlu olarak okutulan derstir.

**Öğretim Programı:** Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012).

**Günlük Plan (Ders Planı):** Bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konunun ana çizgilerini, bu konuya ilişkin deneyleri, tartışma sorularını, ödevleri, ders araç ve gereçlerini içine alan ve önceden ilgili öğretmenlerce hazırlanan plana denir (Küçükahmet, 2009).

## II. BÖLÜM

### LİTERATÜR

#### 2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

*“Eğer bir adama bir balık verirsen, onu bir gün doyurursun,  
Ona balık tutmayı öğretirsen, onu hayatı boyunca beslemiş olursun.”*

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). Birbirine benzer kalıplaşmış bireyler üreten eğitim sistemlerinin artık ihtiyaçları karşılamadığını fark eden ve bu sistemleri sorgulamaya başlayan toplumlar, okul kavramını tüm öğeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemektedirler (Şahin, 2005a).

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. Öğretmenin değil öğrencilerin etkin olduğu bu yaklaşımla, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılarak, öğrendiklerini anlamlandırmalarına ve sorgulayarak öğrenmelerine fırsat tanınır (EARGED 2007; Karasan, 2013; Ocak ve Ocak, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim; eğitimi yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi kabul etmesinden, uygulamaya ağırlık vermesinden, eğitimde doğal disiplini öngörmesinden ve sınama durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı felsefelerden pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır (EARGED, 2007: 5).

Literatür incelendiğinde yapılandırmacılıkla ilgili yazılanlar ile öğrenci merkezli eğitimle ilgili yazılanlar arasında oldukça fazla benzerlikler olduğu görülmektedir. Öğrencinin derse aktif katılımı, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi, öğrencinin yeni bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirmesi, öğrencinin bilgiyi yapılandırması, derin ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi vb. konularda yapılandırmacılık ile öğrenci merkezli eğitimin literatürde kesiştiği görülmektedir (Gömleksiz, 2005; Koç, 2014; Özkan, 2012; Beaten vd., 2013; Tangney, 2013; Ünlü, 2010).

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmenin yapılandırmacı yönüne dayanmaktadır. Öğretim hedefleri; bağımsız çalışma becerilerini, daha fazla öğrenci özerkliğini, başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı, ilk elden deneyimlerle bilginin yapılandırılmasını ve özgün amaçlar için temel akademik becerilerin kullanımını içermektedir (Koç, 2014). Beaten vd. (2013), öğrenci merkezli eğitimi tanımlarken, bilginin yapılandırılması kavramına vurgu yapmakta ve öğrenci merkezli eğitimi üç özellikle tanımlamaktadır:

1. Bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları için öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması,
2. Öğretmenin, soruları veya problemleri olan öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik etmesi ve öğrenmelerini kolaylaştırması,
3. Öğretmenin uygulamalı durumlar ve karmaşık eğitim problemleri için özgün uygulamalar kullanması.

Öğrenci merkezli eğitim ile ilişkili bir diğer teori ise Çoklu Zeka Kuramı'dır. Öğrenci merkezli anlayış; her bireyin farklı zeka profillerine ve dolayısı ile farklı zihin yapılarına sahip olduğu, eğitim sisteminin de bu farklılıklara cevap verecek şekilde oluşturulması gerektiği görüşünü benimsemektedir. Geleneksel okul anlayışıyla bireyin, bırakınız farklı alanları veya becerileri, bir konuyu dahi tam manasıyla öğrenemeyeceği açıktır. Bu bakımdan bireylerin zeka profillerini dikkate alan ve bireylerin eğitimdeki başarılarını en üst düzeye çıkaracak modellere ihtiyaç duyulmaktadır (Gardner, 1993; Akt.: Altan, 2012).

Öğrenci merkezli anlayışın bu iki kavramla bu kadar ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğrenci merkezli eğitim anlayışını tam olarak anlayabilmek için yapılandırmacılık kavramı ve Çoklu Zeka Kuramı üzerinde de durmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### 2.1.1. Yapılandırmacılık

*“Sen ne kadar çok bilersen bil,  
öğretebildiğin şey, karşındakinin anlayabildiği kadardır.”*

*Hz. Mevlana*

1960’lı yıllarda öğretim uygulamalarında etkili olduğu görülen davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme, basit biçimde etki-tepki formülüyle açıklanabilmektedir. Davranışçı öğrenme; insan zihnindeki fikirlerin, düşüncelerin veya bilgilerin genişletilmesinden ziyade insanların davranış repertuvarlarını genişletmeyi amaçlamaktadır (Özerbaş 2007). Skinner gibi davranışçılar, gözlemlenebilir olmamalarından dolayı insan zihnindeki bilgilerin ve düşüncelerin araştırılmasının önemsiz olduğunu düşünürler (Jonassen, 1991). Davranışçı kurama göre gerçek, öğrencilerden bağımsız bir biçimde var olmakta; bilgi, duyular aracılığıyla kazanılmaktadır (Gültekin vd., 2007). Amacı öğrenenlerin davranışlarını kontrol etmek ve şekillendirmek olan davranışçı yaklaşımda, öğrenenlerden eğitim sürecindeki girdilere uygun davranışlarda bulunmaları beklenir (Boghossian, 2006).

Yıllarca kullanılmasına rağmen, davranışçı modelin öğrenciler üzerinde önemli değişiklikler meydana getiremediği görülmüştür. Aksine öğrencilerin daha karmaşık öğrenmelerde kullanması gereken, kendi kendilerini yönetme ve kendi öz disiplinlerini sağlama gibi becerilerini körelttiği bile saptanmıştır (Freiberg ve Lamb, 2009).

19. yüzyılda davranışçı yaklaşımın yerini, bireyleri dışsal gerçekliğin pasif alıcısı değil; anlamları araştıran etkin organizmalar olarak gören postmodern felsefe ve yapılandırmacı anlayışlar almıştır (Akpınar ve Aydın, 2007; Gültekin vd., 2007; Koç ve Demirel, 2008). Ülkemizde, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan yapılandırmacılık; oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik,

yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla da ifade edilmektedir (Çelebi, 2006; Karadağ vd., 2008a; Özbay, 2009).

Öğrencinin yeni bilgiyi ve içeriği aktif olarak inşa etmesi gerektiği fikri üzerine kurulan yapılandırmacılığın kökleri; felsefe, sosyoloji, antropoloji, bilişsel psikoloji ve eğitime kadar uzanır (Barrett ve Long, 2012; Şirin, 2008). Yapılandırmacılığın özüne dönük fikirler; Socrates, Plato ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır (Yurdakul, 2004). Socrates, "Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır." fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacılığın geçmiş yüzyıllardaki temsilcilerinden Vico'nun 1710 yılında geliştirdiği "İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir." sloganı yapılandırmacılığa temel olabilecek niteliktedir. Rousseau için en uygun eğitim programı, çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilmektir. Müfredat, yetişkinler tarafından empoze edilmemeli, öğrenci merkezli olmalı ve gelişimin belli aşamalarındaki çocuğun ilgisini ve merakını yansıtmalıdır (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacılığa katkıda bulunan felsefecilerden Hegel'e göre bilgi, insan etkinliğinin bir ürünüdür. Bilen ve bilinen ayrımı, özneyi etkin konumdan uzaklaştırarak edilgen bir varlık durumuna getirmektedir. Hegel'e göre öznenin bilgisi, etkinliğinden ayrı olarak ele alınamaz; bilginin tüm öğeleri zihnin kendisine aittir (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırma kavramını ilk kez ortaya atan ve bu akımın kurucusu kabul edilen eğitim psikologlarından Piaget (1896-1980), "Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilemez. İnsanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir." düşüncesiyle adeta bu yaklaşımın temellerini atmıştır (Bayraktaroğlu, 2011). Piaget, 1952 yılında "Çocukların Zekasının Kökenleri" isimli çığır açan ilk çalışmasını yayımlayarak, çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları zaman en iyi şekilde öğrendikleri fikrini ortaya koymuştur (Burnett ve College, 2010). Piaget'ye göre; çocuk, yeni bir bilgi öğrenirken mevcut şema veya düşünce yapılarına bu yeni bilgiyi asimile etmeye çalışır. Yeni bilgi, geçerli şemaya uymuyorsa çocuk bilişsel dengesizlik yaşar ve zihin, yeni bir deneyim yaşamak için

motive olur. Uyum sürecinde yeni bilgi için yeni bir şema oluşturulur ve geçici olarak denge sağlanır (Harlow vd., 2008). “Bilişsel Yapılandırmacılık” olarak adlandırılabilen bu anlayışa göre, bireyler yaşadıkları deneyimleri aracılığıyla bilgiyi kendilerine özgü olarak inşa ederler (Okland, 2012). Bu teori, “İnsanlar bildiklerini nasıl biliyorlar?” sorusuna cevap bulmayı amaçlamaktadır. Bu teoriye göre problem çözme becerisi; bireylerin kendi benzersiz deneyimlerini yaşamalarını, çözüm bulmada uzmanlaşmalarını ve bu deneyimlerden eşsiz dersler çıkarmalarını sağlamaktadır (Alzahrani ve Woollard, 2013).

20. yüzyıl felsefecilerinden olan John Dewey, eğitimi gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olarak görür (Yurdakul, 2004; Zengin, 2010a). Dewey, eğitimi kişinin mevcut deneyimlerinin yansıtıcı düşünme ile genişletilerek yeniden yapılandırılması gereken bir süreç olarak tanımlamıştır. Dışarıdan sunulan bilgiler değil, bireysel deneyimler bilginin çekirdeğini oluşturmaktadır (Kim, 2005). Dewey, çok bilinen “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde eğitimin yaratıcı bir ortam olduğunu ve katılımcıların her birine farklı gerçeklikler sunduğunu ifade etmektedir. Gerçekliğe bilgi ile ulaşılmaz. Tecrübe ettiğimiz dünya, gerçek dünyadır (Vanderstraeten, 2002). Dewey’e göre eğitim faaliyetleri öğrencinin yetenekleri ve ilgileri ile uyum içinde olmalıdır (Hickman, 2009). Eğitim sisteminin, öğrencilerin henüz olgunlaşmamış duyu ve hayallerini bile açıklamaya izin verecek özgürlük ortamına sahip olması gerekmektedir (Şirin, 2008). Dewey, klasik eğitimin problem çözme ya da yansıtıcı düşünmeyi içermediğini, öğrenenlerin bilgiyi ve materyalin ilgisiz parçalarını ezberlediklerini düşünmektedir (Erdem, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşım, Bruner tarafından 1960’lı yılların başında sistematikleştirilmiştir (Doğanay ve Sarı, 2012). Bruner’e göre öğrenme, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci, yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek amacıyla bilgiyi seçer, hipotez oluşturur ve kararlar verir (Arslan, 2007). Öğrenme sürecinde öğretenele etkin bir konuşma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkesini keşfetmesi gerekmektedir (Şirin, 2008).

Vygotsky, bilgi inşası ve anlam oluşturmada çevrenin birey üzerindeki sosyokültürel etkisine dikkat çeker. “Sosyal Yapılandırmacılık” olarak

tanımlanabilecek bu yaklaşımda bilgi, iki ya da daha fazla kişi arasında oluşturulur ve sosyal etkileşim çok önemlidir (Bayraktaroğlu, 2011). Vygotsky'ye göre birey, toplum içindeki geleneksel ve genel kabullere göre nasıl davranacağını öğrenir (Okland, 2012).

Yapılandırmacılığın günümüzdeki çağdaş temsilcilerinden sayılan Ernst Von Glasersfeld tarafından geliştirilen “Radikal Yapılandırmacılık”, bilginin bireyin gözlem ve algı yetenekleri sayesinde kendi bilişsel hareketleri sonucu oluşturulduğunu söyler. Glasersfeld, yapılandırmacılığı “kökleri felsefe, psikoloji ve sibernetikte olan bir bilgi teorisi” olarak tanımlamaktadır (Bayraktaroğlu, 2011; Zengin, 2010a). Glasersfeld'in düşüncesine göre bilgi, bireyin kafasının içindedir. Her birey, gerçeklikle ilgili kendi deneyim ve algılarından yola çıkarak bilgiyi kendine özgü olarak inşa eder. Tecrübeler subjektiftir ve hiçbir bireyin tecrübesi diğerininki ile aynı değildir (Glasersfeld, 1995). Herkesin dünyayı algılayış biçimi farklıdır ve daha önceki yaşamında karşılaştığı deneyimler ışığında kavramlara yüklediği anlamlar da bu algılayışa etki eder. Tamamıyla birbirinin aynı tecrübeler ve algılayış kapasitesine sahip iki birey bulmak imkansız olduğu için, birbirinin aynı iki dünya algılayış bulmak da imkansızdır (Bahar ve Karakırık, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım, başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğreneceklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım biçimine dönüşmüştür (Gültekin vd., 2007; Erdem ve Demirel, 2002; Kızılabdullah, 2008; Sarıkaya vd., 2010). İnsanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan yapılandırmacılığın; bilginin oluşumu, öğrencilerin öğrenmesi, öğretim yöntemleri vb. konulara geniş yansımaları vardır (Herman, 1995; Vanderstraeten, 2002).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiğini ve yapılandırıdığını açıklamaya çalışan yapılandırmacı teoriye göre bilgi, birey tarafından aktif olarak inşa edilen ve bireyin deneyimsel dünyasını düzenleyen bir süreçtir. Temelinde; öğrenenin bilgiyi kendi deneyimleri, hedefleri, merak ve inançları doğrultusunda yapılandırması, yeni öğrenmelerle bütünleştirmesi ve uygulamaya koyması vardır (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bireyin kendi algıları ve

anamlarından bağımsız değildir. Dünya hakkındaki bilgimiz, kendi öz tecrübelerimizin yorumundan ibarettir (Ertmer ve Newby, 2013).

Bilgiyi yapılandırma sürecinde insan beyni, mevcut sınırlı bilgiler ve önceki hayat tecrübeleri ışığında yapabileceği en uygun yorumlamaları yapmaya çalışır (Holloway, 1999). Öğrenme, yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Öğrenme sürecinde yapılandırmacı süreçler çalışmakta, öğreneni tatmin edinceye kadar zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra bu yapılarda çelişkiler ortaya çıkmakta, bu çelişkiler merak uyandırmakta, böylece bireyler düşünmekte, yeni bilgileri anlamlandırmak için yeni bağlamlar kurmakta, yeni anlamlar oluşturmak zorunda kalmaktadır (Özkan, 2012).

Eğitimde yapılandırmacılık üzerine yapılan araştırmaların üzerinde durdukları konulardan biri yapılandırmacılığın öğretimde nasıl uygulanacağı, hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgiyi yapılandırmayı destekleyeceğidir. Yapılandırmacılıkta tüm etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine özen gösterilir. Öğrenciler; içeriği belirleme, etkinlikleri gerçekleştirme ve değerlendirme inisiyatifine sahiptirler. Ayrıca, öğrencilere etkinlikleri kendi ilgi ve yeteneklerine göre gerçekleştirme fırsatı verilir. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin aktif rolünü vurguladığı için aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurgulamaktadır (Gültekin vd., 2007; Koç, 2014).

### **2.1.2. Çoklu Zeka Kuramı**

Howard Gardner'ın 1983 yılında yayımladığı ve büyük yankılar uyandıran "Frames of Mind" (Zihnin Çerçevesi) kitabı ile tanınmaya başlayan ve 1993 yılında yayımlanan "Multiple Intelligences" (Çoklu Zeka) kitabı ile ünlünen bu kuram, beklenenin aksine psikoloji camiasından daha çok, eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve eğitim camiasında hızla yayılmıştır (Altan, 1999). Gardner, insanoğlunun yedi farklı zekaya sahip olduğunu belirtmiştir. Gardner bu zekaların varlığına; beyin hasarı geçiren kişilerin, alimlerin, çocuk yaştaki dahilerin ve farklı kültür ve tarihe sahip olan bireylerin yetenekleri üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda ulaşmıştır (Kaya, 2009).

Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zeka Kuramı'nın iki temel özelliği, onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi, kuramın zeka tanımını gerçek yaşamda problem çözmeye ve ürün elde etmeye dayandırması; ikincisi ise, zekayı çoğul olarak ele almasıdır (Demirel vd., 2008). Gardner, zekanın sadece dilsel-sözel ve mantıksal-matematiksel zekalara bağlı olmadığını, daha sonra eklediği doğa zekasıyla beraber zekanın sekiz yönünün bulunduğunu savunarak, sadece matematik ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde başarılı olan ve aynı zamanda kendini iyi tanıyan kişilerin de zeki olduğunu belirtmektedir (Kaya, 2009).

Gardner'ın ileri sürdüğü zeka alanları şunlardır (Armstrong, 2008; Gardner, 1998):

1. Sözel-Dilbilimsel Zeka (Linguistic Intelligence): Dili ve kelimeleri sözel olarak ve yazı dilinde ustaca kullanabilmek. Kelimeleri ve dili keşfetmekten hoşlanmak. Örnek: şairler, yazarlar, dilbilimciler vb.
2. Mantıksal-Matematiksel Zeka (Logical-Mathematical Intelligence): Rakamları etkin kullanabilmek, nesnelere karşılaştırmak, aralarındaki soyut ilişkileri değerlendirebilmek ve altta yatan ilkeleri sezebilmek. Bu zeka türüne hizmet eden diğer özellikler; kategoriler oluşturmak, sınıflandırmalar yapmak, çıkarımlarda bulunmak, genellemeler yapmak, hesaplamalar yapmak vb. olarak sıralanabilir. Örnek: matematikçiler, bilim adamları, filozoflar vb.
3. Müziksel-Ritmik Zeka (Musical Intelligence): Ritim ve melodileri sadece söyleyebilme ya da besteleyebilme yetkinliği değil aynı zamanda dinlemede ve sezgilemede duyarlılık. Örnek: besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler vb.
4. Görsel Zeka (Spatial Intelligence): Görsel dünyayı doğru algılama becerisi. Fiziksel uyaranlar olmadan bile yeni görsel deneyimler oluşturabilmek. Renk, çizgi, şekil, biçim, mekan gibi unsurlara ve bu unsurların birbirleri ile olan ilişkilerine karşı duyarlılık. Örnek: mimarlar, heykeltıraşlar, ressamlar, haritacılar vb.

5. Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücut hareketlerini kontrol edebilmek ve kullanabilmek. Kişinin ellerini kullanarak maddeleri şekillendirebilmesi. Örnek: dansçılar, atletler, oyuncular vb.
6. Kişiler arası Zeka (Interpersonal Intelligence): Diğer insanların ruh hallerini, duygularını ve diğer zihinsel durumlarını anlayabilme. Bilgiyi, davranış için bir kılavuz olarak kullanabilme. Örnek: psikiyatristler, politikacılar, din adamları vb.
7. İçsel Zeka (Intrapersonal Intelligence): Kişinin kendi ruh hallerini, duygularını ve diğer zihinsel durumlarını anlayabilmesi. Kendi duygularını kontrol edebilme ve kendi mizacının ve arzularının farkında olma. Öz disiplin ve öz benlik saygısının yüksekliği.

Gardner, 1999 yılında yayımladığı “Intelligence Reframed” (Zeka Yeniden Yapılandı) adlı eserinde yeni bir zeka alanından daha söz ederek başlangıçta yedi tane olan zeka alanlarına sekizinci zeka alanı olan doğa zekasını da dahil etmiştir. Gardner, ileri sürdüğü zeka alanlarının dışında daha başka zeka alanlarının da olabileceğini vurgulamaktadır (Tuğrul ve Duran, 2003).

Çoklu Zeka Kuramı'nın dayandığı temel sayılılar şöyle sıralanabilir (Armstrong, 2008):

1. Bütün bireyler sekiz zeka alanının tamamına sahiptir.
2. Birçok birey bu zekaları belli bir düzeye kadar geliştirebilir.
3. Zeka alanları büyük sıklıkla kompleks bir şekilde bir arada çalışırlar.
4. Zeka alanlarına göre bireyin bir alanda zeki olduğunun belirleyicileri çok çeşitlidir. Bir zeka alanında yeterli olduğu düşünülen bir birey, bu alana ilişkin bir başka becerinin ortaya konmasında yetersizlik gösterebilir. Yani zeka alanlarında yeterliliğe ilişkin kesin kriterler bulmak güçtür.

Gardner, Çoklu Zeka Kuramı'nın temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar, öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Değişik öğrenme

ürünlerinin beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Biyolojik etkenlere ek olarak kültür de, zeka gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Kültürler, farklı zeka türlerine farklı değerler vermektedirler. Fazla değer verilen zeka türleri de diğerlerinden daha çok ve daha hızlı gelişmektedir (Talu, 1999).

Armstrong (2008), zekaların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Kaynaklara ulaşım şansı: Örneğin, aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekayı geliştirebilecek enstrümanlar bulunamadığından bu zekanın gelişmesi zorlaşabilir.
2. Tarihsel-kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlar var ve bunlar önemseniyorsa, mantıksal-matematiksel zeka gelişir.
3. Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekasını daha çok geliştirebilir.
4. Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, avukat olmasını istiyorsa çocuğun dil zekasını destekleyecek, böylece çocuğun dil zekası gelişecektir.
5. Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede yetişmiş ve onlara yardım etmek için sorumluluk almış ve kendisinin de kalabalık bir ailesi olan bireyler, eğer doğalarında sosyallik yoksa kendilerini sosyal alanda geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Çoklu Zeka Kuramı'na göre eğitimin amacı; sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Çoklu Zeka Kuramı bireysel farklılıklara dikkat çekerken, öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına doğru bir değişimi öngörmektedir (Akamca ve Hamurcu, 2005).

Tablo 1'de belirli zeka kapasitelerine sahip öğrencilerin belirli özellikleri verilmiştir:

**Tablo 1.** Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Öğrenci Özellikleri

Öğrenciler genellikle	Düşünür	Sever
<b>Sözel Dilbilimsel Zeka</b>	Kelimelerle	Okumayı Yazmayı Hikaye anlatmayı Kelime oyunları oynamayı
<b>Mantıksal Matematiksel Zeka</b>	Sebeplerle	Deney yapmayı Soru sormayı Mantıksal bulmacalar çözmeyi Hesap yapmayı
<b>Görsel Zeka</b>	İmaj ve resimlerle	Tasarım yapmayı Çizim yapmayı Karalamalar yapmayı
<b>Bedensel Kinestetik Zeka</b>	Bedensel, fiziksel hisler yoluyla	Dans etmeyi Koşmayı Hoplamayı Dokunmayı Rol yapmayı
<b>Müziksel Ritmik Zeka</b>	Ritim ve melodilerle	Şarkı söylemeyi Şarkı dinlemeyi İşık çalmayı Mırıldanmayı Tempo tutmayı
<b>Kişiler arası Zeka</b>	Fikirlerini diğer insanlarla paylaşarak	Liderlik yapmayı Organizasyon yapmayı İlişki kurmayı Parti vermeyi Aracılık yapmayı
<b>İçsel Zeka</b>	İhtiyaçları, duyguları ve hedefleri ile	Hedefler belirlemeyi Hayal kurmayı Plan yapmayı Düşünmeyi Meditasyon yapmayı
<b>Doğa Zekası</b>	Doğayla	Bahçe ile uğraşmayı Hayvan beslemeyi Doğayı keşfetmeyi Çevre ile ilgilenmeyi

(Kaynak: Armstrong, 2008: 33)

Genel olarak her insanın baskın olarak kullandığı zeka ya da zeka alanları vardır. Bir insanda sözel zeka alanı baskın iken, başka bir insanda da müziksel zeka baskın olabilir. Nadiren de olsa zeka alanlarının hepsinin gelişmiş olduğu bireyler de vardır (Yörük, 2007).

Çoklu zeka anlayışına göre tüm zekalar eşit değerdedir ve bir zekanın diğer bir zekaya üstünlüğü yoktur (Cihan, 2013). Çoklu Zeka Kuramı, bireyleri sınıflamak ya da sayısallaştırmak yerine, bireysel ayrılıkları kabullenip her bireyin farklı bir zeka profiline sahip olabileceği ilkesi doğrultusunda hareket etmeyi gerektirmektedir (Başbay, 2005). Öğrenemeyen öğrenci veya başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen bu kurama göre; öğrenme faaliyetlerinin sadece sözel ve matematiksel zekaya göre değil, tüm zeka türlerine fırsat tanınacak şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Baki vd., 2009). Öğretmen, bütün öğrencilerin tüm zeka alanlarına sahip olduğunu göz önünde bulundurmalı ve öğretim faaliyetlerini tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çeşitlendirmelidir (Nolen, 2003).

Çoklu Zeka Kuramı'na göre sınıf içi uygulamalarda dikkat edilmesi gereken temel noktalar şu şekilde özetlenebilir (Acat, 2002; Demirel, 2009; Koşar, 2006):

1. Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir.
2. Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekaları geliştirici ya da tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamalıdır.
3. Her birey çoklu zekaya sahip olarak doğar ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zeka alanları gelişmiş olarak gelirler. Belirli zeka alanlarına uygun şekilde öğretim yapan öğretmenler, bu alanlarda gelişmiş olan öğrencilere ulaşırken başka zeka alanlarında yetkin olan öğrencilere ulaşamayabilirler.

Maalesef ülkemizde öğrenciler, mantıksal–matematiksel ve sözel zeka özellikleri gelişmiş öğretmenler tarafından eğitilmektedirler. Eğer öğrencinin zeka özelliği, bu özelliklerin biri ya da diğeri ile aynı doğrultuda ise verilen dersin anlaşılma olasılığı yüksek olacaktır. Öğrenci daha yüksek notlar alacak ve bu zeka kapasitesini ölçen standart testlerde daha başarılı olacaktır. Eğer diğer zeka alanları daha belirgin ise okul ortamında başarısız olacak ya da sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel zeka özelliklerini gösteren akranlarından geri kalacaklardır (Başaran, 2004). Sadece bir grup zekanın ön planda tutulduğu bir ortamda, pek çok öğrencinin kendini yetersiz hissedeceği ve dolayısıyla sistemin dışında kalacağı kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Muhtemeldir ki, bu grubun içinde birçok dahi de bulunacaktır (Altan, 2012).

### 2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Temel İlkeleri

Yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim anlayışında benimsenen temel ilkeler arasındadır. Bilgi, hızla tüketilmekte, eskimekte ve güncellenmesi gerekmektedir. Birey var olduğu sürece öğrenmesi de devam edecektir. Okul; yaşam için gerekli tüm öğrenmelerin gerçekleştiği yer değil, öğrenme için temel becerilerin kazanıldığı yerdir (EARGED, 2007).

21. yüzyılda akademisyenlerden iş adamlarına ve politikacılara kadar toplumun bütün kesimlerinden, toplumda ve iş dünyasında hakim olan her türlü karmaşık sorunla başa çıkabilecek bazı anahtar becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Harvard'lı profesör Tony Wagner bu yeterlilikleri “kariyer, üniversite ve vatandaşlık için gerekli yedi hayati beceri” olarak adlandırmaktadır (Scheer vd., 2013). Bu beceriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Eleştirel düşünme ve problem çözme
2. İşbirliği içinde çalışabilme ve liderlik
3. Çeviklik ve uyum
4. Girişimcilik
5. Etkili sözlü ve yazılı iletişim becerisi
6. Bilgiye erişebilme ve bilgiyi analiz edebilme
7. Merak ve hayal gücü

Araştırmacılar ve öğretmenler, klasik yöntemlerle yapılan öğretimlerde öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı eksiklikler oluştuğunu ve büyük miktarda pasif bilginin üniversite de dahil olmak üzere eğitimin her kademesine pasif olarak aktarıldığını gözlemlemişlerdir (Perkins, 1999). Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekemediği bir gerçektir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin de mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). Geleneksel yaklaşımlarla; öğrencilerin hazırda alıştırıldığı ve ezberle yönlendirildiği, öğrencilerin merak duygularının azaltılarak sorgulamayan ve üretmeyen bireyler yetiştirildiği dikkate alındığında, bu anlayışla yukarıda sayılan bu

becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmenin de mümkün olmadığı görülmektedir (Özkan, 2012).

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 yapılandırmalarına ve yansıtıcı düşünebilmelerine olanak sağlamasından gelmektedir (Daley, 2003). Konuların ana kavramlar etrafında tasarlanması, öğrencinin sorgulaması, öğrencinin verileri yorumlaması, interaktif öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğrencilerin grup içinde öğrenmeyi gerçekleştirmesi öğrenci merkezli eğitimin özellikleri olarak sıralanabilir (Korkmaz, 2007; Kızılay, 2014).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan ilkeler belirlenmiştir. Eğitim literatüründe öğrenci merkezli eğitimin 12 ilkesi olarak adlandırılan bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir (EARGED, 2007):

1. Öğrenmeyi öğrenme esastır.
2. Her öğrenci öğrenebilir.
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
4. Düşünmeyi öğrenmek, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
6. Öğrenme, olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
7. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevler, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
8. Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.

9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
11. Her öğrenci, öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
12. Her öğrenci, yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.

Tablo 2’de, öğretmen merkezli öğrenme modeli ile öğrenen merkezli öğrenme modelinin karşılaştırılması verilmiştir:

**Tablo 2.** Öğretmen Merkezli ve Öğrenen Merkezli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

<b>Farklılıklar</b>	<b>Öğretmen Merkezli Model</b>	<b>Öğrenen Merkezli Model</b>
<b>Güç Dengesi</b>	Öğretmen, öğrenci etkisi olmadan dersleri tasarlar. Uygulamadan da öğretmen sorumludur.	Öğretmen ve öğrenci dersin tasarlanmasında ve uygulanmasında beraber çalışır.
<b>İçeriğin İşlevi</b>	Dersin işlenişinde içerik birincil güçtür. İçerik, becerilerin oluşumuna temel teşkil eder.	İçerik; bilgiyi geliştirmek, öğrenme farkındalığı yaratmak ve yeni düşünme biçimleri oluşturmak için bir araçtır.
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi ve beceriler direkt olarak öğretmenden öğrenciye aktarılır.	Öğrenciler bilgi ve becerilerini keşfederek geliştirirler. Bilginin keşfedilmesinde öğretmenin dolaylı bir işlevi vardır.
<b>Öğrenmenin Sorumluluğu</b>	Kurallar ve düzenlemeler öğretmen tarafından geliştirilir.	Ders tasarımında öğrenci öğrenmeleri ve öğrenci rolleri vurgulanır.
<b>Amaç ve Değerlendirme Süreci</b>	Öğrencinin o güne kadar olan ilerlemesi ölçülür.	Değerlendirme, öğrenmeleri iyileştirmeye ve öğrencilere ek öğrenme fırsatları sunmaya yöneliktir.

(Kaynak: Brackenbury, 2012: 14)

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 vd., 2011; Smart ve Csapo, 2007). Cornelius-White (2007; Akt.: Freiberg ve Lamb, 2009), 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. 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 vd., 2008).

#### 2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen

*“Okullar, hayatta her şeyde bir sır var olduğu varsayımı üzerine tasarlanmıştır. Yaşam kalitesi bu sırları bilmeye bağlıdır. Bu sırlar ancak düzenli olarak art arda sıralanarak bulunabilir ve ‘sadece’ öğretmenler bu sırları doğru olarak ortaya çıkarabilirler.”*

*Ivan Illich*

Öğrenci merkezli eğitim kavramıyla eğitime, öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin önemli algısal değişimler söz konusudur. Öğrenci merkezli eğitim ile birlikte “Ne öğretelim?”, “Nasıl öğretelim?”, “Ne ile öğretelim?” şeklindeki bakış açısından, “Ne öğrenmek ister?”, “Öğrenmek için ne yapacak?”, “Öğrenmesine neler yardım edebilir?”, “Hangi derinlikte öğrendi?” şeklindeki bakış açısına dönüş meydana gelmiştir (Maden vd., 2011). 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).

Roberts (1984: 175), öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin üzerine düşen görevleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.
2. Öğretmen, grup olarak ya da bireysel olarak öğrencilerin amaçlarını, hedeflerini, fikirlerini ve tavsiyelerini ifade etmelerini istemelidir.

3. Öğretmen, bir öğretim paketi ve yönergeler listesi hazırlamada, düzenlemede ve bunları uygulamada öğrencilere yardımcı olmalıdır.
4. Öğretmen, öğrencilerin uygulamalarına yardımcı olmak için onlara güven duymalıdır.
5. Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecinden zevk almalıdır.
6. Öğretmen, değişime ve eleştiriye açık olmalıdır.
7. Öğretmen, grup çalışmalarında hem etkin bir dinleyici, hem de etkin bir katılımcı olmalıdır.
8. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını sürekli takip etmeli ve bu ihtiyaçlardan haberdar olmalıdır.
9. Öğretmen, öğrenmeyi süreç boyunca ölçmeli ve değerlendirmeli ayrıca bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmelidir.
10. Öğretmen başarılı olan sürecin bir bölümünü ya da tümünü değiştirebilmeli ya da yeniden düzenleyebilmeli gerektiğinde de sürece yeni öğeler ekleyebilmelidir.

Geleneksel 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). Öğrenci merkezli eğitimde ise öğretmen bilgiyi aktaran değil, arzulanan öğrenme sonuçlarına ulaşmak için etkili bir öğretim ortamı düzenleyerek gerekli faaliyetleri planlayan ve öğrenme süreci sonunda da hedeflere ulaşma derecesini belirlemek amacıyla değerlendirme yapan kişidir (Demirdaş, 2013; Karacelil, 2010).

Öğrenme, öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen arasındaki iş birliği sayesinde gelişir (Koç, 2006). Sınıf ortamında öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamları oluşturmaktır (Temizkan, 2010). Öğretmen, geniş bir ustalıkla içeriği organize etmeli, öğrencilerin öğrenmelerini takip ederek hatalı öğrenmeler ortaya çıktığında uygun şekilde onlara rehberlik etmelidir (Barrett ve Long, 2012).

Beyin araştırmaları; öğrencinin 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).

Bu anlayışta öğretmen sadece içerik düzenlemesi yaparak bilgiyi aktaran kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenci hatalarını öğrenme fırsatlarına çevirebilen kişidir (Brackenbury, 2012). Öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için, öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasının yanı sıra bu sürecin sorumluluğunu taşıması da önemlidir (Ev, 2010). Bu nedenle öğretmenler bilgiyi öğrencilere doğrudan sunmamalı, kendi bilgilerini yapılandırılmaları için öğrencilere rehberlik etmeli, öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme materyallerini ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarını ve ihtiyaç duydukları öğretim materyallerine kolayca ulaşabilmelerini sağlamalıdır (Sarıkaya vd., 2010). Bu ortamlar, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmenler, öğrencilere programda öngörülen hedefleri kazandırmanın yanı sıra onlara günlük hayatın karmaşasını, zorluklarını ve gerçek problemlerini de yaşatmalıdır. Bu şekilde öğrenciler günlük hayatı daha iyi tanıyarak geleceğe daha iyi hazırlanabilirler (Çelebi, 2006).

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen aynı zamanda öğrenen durumundadır. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek, sınıfı daha iyi organize edebilmek ve velilerle daha iyi iletişim kurabilmek amacıyla sürekli olarak yeni bilgiler ve yeni yöntemler öğrenerek kendisini sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır (Ha, 2013; Paris ve Combs, 2000).

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). Öğrenen 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).

Ülkelerin büyük çoğunluğunda öğretmenlerin öğretme stilleri maalesef ki otoriterdir. Öğretmen, bütün bilgeliklerin kaynağıdır ve her zaman doğrudur. Bu durum öğrencilerin çoğu için korku kaynağıdır. Öğretmen, süper insan olmadığını, kendisinin de hatalar yapabileceğini, kendisinin de bilmediği şeyler olduğunu öğrencilere hissettirmelidir. Öğrencilerin kendi hatalarını düzeltme kabiliyetleri vardır ve kendi hatalarını kendileri düzelttiklerinde bu hataların tekrarlanma olasılıkları azalır. Öğretmen tarafından düzeltilen hatalar ise tekrarlanma eğilimindedir. Öğrencilerin kendi hatalarını düzeltme mekanizmaları ise ancak öğretmenin süper insan rolünü bırakması durumunda gerçekleşebilir (McClean, 2012).

Kendileri öğrenci olarak öğretmen merkezli eğitimi tecrübe etmiş ve eğitimci olarak yıllardır aynı geleneksel pedagojik yaklaşımı kullanan öğretmenlere öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek oldukça zor gelebilir (Howell, 2006). Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirerek içerik odaklı derslerdeki mutlak hakimiyetlerini terk edebilmeleri zor bir iştir. Bu durum, içinde aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen olmak gibi çelişkileri barındırır (Wohlfarth vd., 2008). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, özellikle standart testlerde öğrenci başarılarının düşmesinden endişe etmelerinden dolayı öğretmen merkezli didaktik yöntemleri öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere tercih etmektedirler (Daigle, 2000).

Öğretmen merkezli pedagoji ile yetişmiş ve öğretmen merkezli eğitim anlayışına alışmış 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).

### **2.1.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenen**

*“Okuldaki öğrencilerin çoğu, çoğu zaman korku içindedir.”*

*John Holt*

Geleneksel yaklaşımdaki öğrenci rollerinden en çok eleştirilene, öğrencinin pasif bilginin pasif bir alıcısı olmasıdır (Özkan, 2012). Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında ise öğrenenler, öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar ve parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir (Mengi ve Schreglman, 2013). Öğrenenler entelektüel olarak, duygusal olarak, sosyal ve fiziksel olarak öğrenme görevlerinin içinde aktif şekilde yer alırlar (Herman, 1995). Öğrenciler, sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi faaliyetlerle öğrenme ortamına etkin olarak katılırlar (Karadağ vd., 2008a).

Öğrenci merkezli eğitim ile bireyde geliştirilmesi beklenen hedefler aşağıda sıralanmıştır. Belirlenen hedefler, günümüz ve gelecek için ihtiyaç duyulan insan profili özelliklerini taşımaktadır (EARGED, 2007).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci:

1. Kendini tanıy ve bireysel özelliklerinin farkındadır.
2. Bireysel gelişim için isteklidir.
3. Kendini gerçekleştirir.
4. İş birliğine ve grup çalışmasına isteklidir.
5. Öğrenmeyi öğrenir.
6. Düşünme becerilerini geliştirir.
7. Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür.
8. Etkili iletişim becerisine sahiptir.
9. Teknolojiyi etkin kullanır.
10. Zamanını ve enerjisini verimli kullanır.

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 özelliklerini açıklayan dört madde aşağıda verilmiştir:

1. Öğrenciler, öğrenilecek şeyleri öğrenilmeye değer bulurlarsa öğrenme eylemine daha istekle ve aktif bir şekilde katılırlar. Böylece öğrendiklerini daha kolay bir biçimde gerçek hayata transfer edebilirler (Barron, 2014).
2. Öğrenme faaliyetleri, ödevler, sınıf politikaları vb. kararlara katılımlarına izin verildiğinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine daha aktif olarak katılmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Harris ve Cullen, 2008).
3. Öğrenciler, öğrenilecek şeyleri öğrenebileceklerine inandıkları zaman, öğrenememe kaygısından uzak olduklarında, öğrenecekleri bilgiler sevdikleri ve güvendikleri birisi tarafından verildiğinde, öğrenilecek olan bilgilerin onlar için bir değeri, amacı ve kullanım alanı olduğunu düşündüklerinde öğrenmeye ilgi duyarlar ve derinlikli öğrenme gerçekleşir (Duncan ve Buskirk-Cohen, 2011; Maryellen, 2013).
4. Öğrenciler öğretmen tarafından farkedilmek, önemsenmek ve değer verilmek isterler. Araştırmalar, öğretmenleri ile yakın ilişkileri olan öğrencilerin okula ve derslere olan ilgilerinin fazla olduğunu göstermektedir (Daniels ve Perry, 2003).

#### 2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Süreçleri

*“Kimin konuşarak pratik yapmaya daha çok ihtiyacı var,  
kim daha çok pratik yapıyor?”*

*John Holt*

Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Bulut, 2008).

Öğretmenler, okul hedefleri ile öğrenci hedefleri arasında mümkün olduğunca uyum oluşturarak, öğrenecekleri hakkında öğrencilere seçenekler sunulan, öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildiği ve çoklu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenci merkezli demokratik sınıf ortamları oluşturmalıdırlar (Gürol, 2002; Turner, 2011).

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). Öğretmen, sınıfta öğrenmeye hizmet eden ve öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen gürültü ve hareketleri desteklemeli, bunları önlemeye çalışmamalıdır (Ünver, 2002).

Wilson (1996; Akt.: Rainer vd., 2000), ideal öğrenme ortamlarını “Öğrenenlerin çeşitli materyalleri ve bilgi kaynaklarını, belirlenmiş öğrenme hedefleri ve problem çözme aktiviteleri doğrultusunda birbirlerini destekleyerek kullandıkları ve birlikte çalıştıkları öğrenme ortamlarıdır.” şeklinde tarif etmektedir.

Öğrenmenin anlamlı bağlamlara yerleştirilmesi, öğrencilerin “Ben bu şeyi niçin öğrenmek zorundayım?” sorusuna cevap bulması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretim, içeriğin anlamlılığını artıran gerçekçi durumlara bağlanmalı ve içeriğin öğrenilmesi için çok yönlü yollar sağlanmalıdır (Zengin, 2010a). Öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri, öğrencilerin edindikleri bilgileri irdeleyebilmelerini, önceki bilgileriyle ve günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Yeşilyurt, 2011). Eğitimciler, öğrencileri dünyanın zenginliklerini tecrübe etmeye davet etmeli, onları kendi sorularını sorup kendi sorularına cevaplar bulabilmeleri ve dünyanın karmaşıklığını anlamlandırabilmeleri konusunda yöreklendirmelidirler (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğretmenler, öğrencilere geniş perspektifli sorular sormalı, onlara düşünmeleri için fırsat tanımalı ve onları cevapları bulabilecekleri kaynaklara yönlendirmelidirler (Brooks ve Brooks, 1993). Sorular; yüksek seviyeli düşünmeyi destekleyecek, merak uyandıracak, yönlendirecek, düşündürecek ve ilgi çekecek tarzda olmalıdır. Öğrencilere, “evet” ya da “hayır” yanıtı verip yorum yapmaktan kaçınacakları sorular yerine, “Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?”, “Neden böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca vardınız?” tarzda sorular yöneltilmelidir (Er ve Aral, 2008; Yeşilyurt, 2013). Öğretmenler; öğrencilerin görüşlerine karşıt örnekler sunarak, benzerlikleri ve farklılıkları vurgulayarak ve uzlaşmacı tutumları özendirerek, öğrencilerin kendi görüşleri üzerinde yeniden düşünmelerini ve yeni görüşler oluşturmalarını sağlamaya çalışmalıdırlar (Er ve Aral, 2008).

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). Eğitimde amaç, grup eğitimi içerisinde bireysel farklılıkları göz ardı etmeden, her bireyin geliştirilecek yönlerini açığa çıkararak gelişmesine yardımcı olmaktır. Öğretmen, öğrenme ortamını ve öğrenme deneyimlerini düzenlerken, öğrenciler birbirleri ile grup aktiviteleri içindedirler. Öğretmen bir takım oyununun kaptanı gibidir (Akbulut, 2000; Saulnier vd., 2008).

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. Bu şekilde öğrenciler birbirlerini rakip olarak değil, bilgi ve fikir kaynağı olarak görürler (Demir, 2009).

Yapılan araştırmalar, grup içinde işbirlikli öğrenmelerin öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Maryellen, 2013). Grup çalışmalarının; düşük başarılı öğrencilere rehberlik, kendi sınırlarını zorlama ve kendini geliştirme olanakları sunduğu, diğer öğrenciler için de pekiştirme sağladığı görülmüştür (MEB, 2010: 26).

Grup çalışmalarındaki öğrenci takımlarının oluşumunda; öğrencilerin bilgi, beceri, yetenek, yaş, cinsiyet gibi yapıları göz önünde bulundurulmalı ve grupların heterojen özellik taşımaya önem verilmelidir. Grupların heterojen özellik taşıması, grup çalışmalarının ana karakteristiğidir (Özdemir, 2011). Öğrenciler gruplandırılırken grupların farklı şekillerde oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Öğretim yılı boyunca sınıfta tek bir gruplandırma düzeni oluşturmak uygun değildir (MEB, 2010: 26). Etkinlikler sırasında bazı bireyler grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk alırken, diğerleri de bireysel olarak çalışmaktan ve bilgilerini yapılandırmaktan hoşlanabilirler. Öğrenme süreci içinde öğrencilerin bu şekildeki tercihleri de göz ardı edilmeden etkinlik planları yapılmalıdır (Çelebi, 2006).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğrenme sürecinde kullanılabilen bazı yöntem ve teknikler Tablo 3'te verilmiştir (Alacapınar, 2009; Demirel, 2012; Maden ve Durukan, 2010; Rizvi vd., 2011; Sönmez, 2012).

**Tablo 3.** Öğrenci Merkezli Eğitim Yöntem ve Teknikleri

Öğrenci Merkezli Yöntemler	Öğrenci Merkezli Teknikler		
	Grupla Öğretim Teknikleri	Bireyselleştirilmiş Öğretim Teknikleri	Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri
Tartışma	Soru-Cevap		
Örnek Olay	Beyin Fırtınası		
Gösterip Yaptırma	Gösteri		
Problem Çözme	Dramatizasyon	Bireyselleştirilmiş Öğretim	Gezi
Bireysel Çalışma	Rol Oynama	Programlı Öğretim	Gözlem
Proje	Benzetim	Bilgisayar Destekli Öğretim	Görüşme
	Grup Çalışması		
	Mikro Öğretim		
	Eğitsel Oyunlar		
	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği		
	İstasyon Tekniği		

Bunlar dışında aktif öğrenmeyle ilişkili olan, aynı zamanda öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak kullanılabilen bazı teknikler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2013):

Akvaryum, Analoji, Ayna Çalışmaları, Basın Toplantısı, Bilgi Kartları, Bilgi Kесе Kağıdı, Bilgi Yarışması, Birine Öğret-Akran Eğitimi, Bulmaca, Bunu Kim Yapar?, Burada Herkes Öğretmen, Dedikodu, Doğru mu Yanlış mı?, Donuk İmge, Dönüşümlü Öğretme, Duydunuz mu?, Elma Dersem Git Armut Dersem Gitme, Hazineyi Bul, Haber Toplama, Heykel Çalışmaları, Hızlı Tur, İnandırma, Kart Eşleştirme, Kart Gösterme, Kartopu, Katılıyorum-Katılmıyorum, Kırmızı Koltuk, Koleksiyon Hazırlama, Köşelenme, Kum Saati, Mahkeme, Mektup Yazma, Nesi var?, Öğrenme Galerisi, Örnek Verme, Pazaryeri, Phillips, Poster-Afiş Hazırlama, Reklam Hazırlama, Resim Yapma, Resim-Fotoğraf Yorumlama, Sandviç, Sessiz Canlandırma, Sessiz Sinema, Sıcak-Soğuk Oyunu, Sınıflama, Slogan Oluşturma, Son Söz, Soru Ağı, Soru Bankası, Şarkı Yapma, Şiir-Öykü Yazma, Tereyağı-Ekmek, Tombala, Top Taşıma, Uzman Görüşü vb.

### 2.1.7. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme, öğretimin içinde olan, öğrenme süreci ile birlikte devam eden, öğretmen ve öğrencilerin birlikte planladığı ve öğretime yön veren bir süreçtir. Bireyin ne kazandığından çok, bilginin nasıl kazanıldığına odaklanılır (Kızılabdullah, 2008).

Öğrenci merkezli sınıflarda değerlendirme; biçimlendirici, gelişimsel ve tanılayıcıdır. Ölçme, alt düzey davranışlardan çok üst düzey davranışları değerlendirmeye yöneliktir (Ünver, 2002). Öğrencilerin bilgiyi hatırlamaları değil, gerçeği zihinsel olarak yapılandırırken bilgiyi sorgulamaları, bilgiyi derinlemesine araştırmaları, eleştirel düşünceleri ve yaratıcı olmaları beklenir. Değerlendirme, öğrenenlerin bu süreçleri yaşayıp yaşamadığı ile ilgili bilgi verir (Çelebi, 2006).

Öğrenci merkezli anlayışa göre ölçme ve değerlendirme aşağıdaki sorulara cevap verecek şekilde düzenlenmelidir (Pearce vd., 1992):

1. Ne çeşit bilgiye ihtiyacımız var?
2. Değerlendirme için toplanan bilgiler, önemli bilgi ve becerilerin varlığını doğru olarak tahmin edebiliyor mu?
3. Değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlıyor mu? Öğrencilere kendi ilerlemeleri hakkında bilgi veriyor mu?
4. Farklı sosyokültürel düzeye sahip öğrencileri adil olarak değerlendirebiliyor mu?
5. Önemli görülen yeterliliklerin ölçümünde hem öğrenciler hem de öğretmenler için orjinal uygulamalar içeriyor mu?
6. Değerlendirme sadece izlemeye mi yönelik? Öğrencinin başarısını artırmaya yardımcı oluyor mu?

Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenenlerin anlamlarını ortaya koyabilmeleri için çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır. Değerlendirme sürecinde; öğrenci gözlemleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci tümel dosyaları, proje ve probleme dayalı öğrenme ürünleri kullanılır (Koç ve Demirel, 2008; Özerbaş, 2007; Yıldırım, 2012). Ayrıca bu değerlendirme süreci; öğrencilerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini

değerlendirmelerine ve aynı zamanda öğretmenin de bir öğrenen olarak kendi kendini değerlendirmesine fırsat tanıyan bir süreçtir (Aktın, 2010).

Mangan-Lev'in (1998; Akt.: Ünver, 2002) önerdiği bazı öğrenci merkezli değerlendirme araçları şunlardır:

1. Öğrenci anketi: Bunlar en basit formlarında öğrenciden bir yanıtı seçmelerini ister. Daha ileri öğrenciler için daha uzun yanıtı sorular içerebilir.
2. Öğretmen ya da öğrenci gözlemi: Gözlemci, bir kontrol listesi kullanabilir ve belirli olayların sıklığını kaydedebilir ya da belirgin davranışlar için gözlem yapabilir.
3. Kontrol listeleri: Öğretmen ya da öğrenciler tarafından doldurulur. Belirgin bireysel becerileri ya da belirgin işbirlikli becerileri içerebilir.
4. Sınıf içi raporlar ve sunular: Somut çalışma örnekleri sunar. Çizelgeler, dokunaklı sözler, konuşmalar vb. unsurlardan oluşur.
5. Grup ürünlerini değerlendirme: Grup ne yaptı?, Ne sundu?, Ürün, grubun hedefleri ile nasıl karşılaştırılabilir? sorularına cevap aranır.
6. Öğrenme sözleşmeleri: Bunlar, bireysel, grup ya da içerik hedeflerinin amaca dayalı olarak değerlendirilmesini sağlar.

## **2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

Eğitim sistemi; insan, toplum ve diğer bütün sistemlerin merkezinde olan, onları derinden etkileyen, sürekli değişime, dönüşüme ve etkilenmeye açık dinamik bir sistemdir (Gömlüksiz ve Kılınç, 2012). Bir eğitim sisteminin temel öğelerinin öğretmen, öğrenci ve program olduğu belirtilmektedir. Bunlardan program, istenen ve beklenen amaçlara ulaşmada stratejiler içeren bir eylem planı olarak tanımlanmaktadır (Gökmenoğlu ve Eret, 2011). Küçükahmet (2009), öğretim programını “Genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerilerin, eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır.” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012), ise öğretim programını “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilişkili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Bireysel ve toplumsal hayatta çok önemli bir yere sahip olan eğitimin ideal hedeflerine ulaşabilmesi, sonuçlarının tesadüf ve gelişigüzelikten uzak, sonuçlarının da beklendik düzeyde olması isteniyorsa bu sürecin belli bir program doğrultusunda gerçekleştirilmesi şarttır (Çınar, 2012).

Eğitimin en temel işlevi, toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek olduğundan toplumda meydana gelen değişikliklere ve toplumsal ihtiyaçlara paralel olarak eğitim ve öğretim programları da sürekli güncellenmekte ve geliştirilmektedir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011; Özdemir, 2009; Yüksel, 2004). Ülkemizdeki program geliştirme çalışmaları ulusal düzeyde geliştirilmekte olup tüm kararlar merkezde verilmektedir (Yüksel, 2004).

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları MEB bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Akınoğlu, 2005; Gökmenoğlu ve Eret, 2011; Demirel, 1992). Cumhuriyet’in ilk yıllarında 1924’te Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesi konusu önem kazanmıştır (Gökmenoğlu ve Eret, 2011; Demirel, 1992).

1924 yılında “İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmış, 1950’li yıllara kadar program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak şeklindeki "Müfredat Programı" anlayışına göre yürütülmüş, 1950’li yıllardan sonra bu anlayış yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmıştır. 1952 yılında 25 öğretmen, uygulamalar hakkında bilgi edinip bizzat yerinde görmek üzere Amerika’ya gönderilmiş, 1954’te “Bolu Köy Deneme Okulları Taslağı” hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır (Demirel, 1992; Gözütok, 2003).

1960’lı yıllara gelindiğinde, Türkiye’de program geliştirme çalışmaları tekrar ilkokul programı üzerinde yoğunlaşmış, 1962 yılında hazırlanan program, önce 14 ilden başlayarak beş yıl boyunca bütün illerde deneme okullarında uygulanmış, 1968–1969 eğitim öğretim yılında ülke çapında uygulamaya konulmuştur (Akınoğlu, 2005; Demirel, 2012).

2004-2005 yılından itibaren MEB, ilköğretimi ve ortaöğretimi kapsayan köklü bir program değişikliği gerçekleştirmiştir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında dokuz pilot bölgede uygulanan yeni program, 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır. Yeni hazırlanan öğretim programlarının dayandığı felsefe ile önceki programlar arasında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Pozitivist bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak kabul edilen davranışçı kuramlar yerine, temelde yapılandırmacı ve öğrenci merkezli anlayışa göre hazırlanan bu programlar, çoklu zeka uygulamalarıyla öğretme esasına dayanmakta olup uzun yıllardan beri uygulanan ezberci alışkanlıkları değiştirmeye çalışmaktadır (Akınoğlu, 2005; Gömleksiz ve Kılınç, 2012; Semerci, 2007).

Diğer derslerin programlarının yenilenmesine paralel olarak yeni Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı 2005'te, yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı ise 2006'da tamamlanmıştır (Ev, 2010; Şimşek, 2014; Zengin, 2010). Bazı yeni eklemeler yapıp, bazı ünitelerin yerleri değiştirilerek DKAB öğretim programları 2010 yılında yeniden oluşturulmuştur (Yıldırım, 2012).

Programda artık eğitimsel süreçlerde aktif olarak yer alan, kazandığı yeterlilikleri yaşamına aktarabilen, bilimsel verileri dikkate alan, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği kazanmış ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmiş, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş, hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi hedeflenir olmuştur (Ev, 2010).

Yeni DKAB öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolleri önceki programlara göre daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Kaymakcan, 2007). Program incelendiğinde programda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına önemle vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmekte ve eğitim öğretim sürecinin bu anlayışa göre nasıl düzenlenmesi gerektiği ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

Programda, din eğitiminin ezberci ve nakilci bir yaklaşımla yapılmasının mümkün olmadığı, yetişmekte olan nesle sadece hazır kalıplar sunarak onların bu dünyada yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerinin beklenemeyeceği,

öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmanın ve öğrenciye hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermenin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2010: 5).

Programda, öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilme sürecinde aktif olmalarının, araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2010: 10).

Öğrenme öğretme sürecinde etkinliklerin öğrenci merkezli anlayışa göre nasıl olması gerektiği ayrıntılı olarak şu şekilde anlatılmıştır: “Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak veya öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine etkin olarak katılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir. DKAB dersi öğretmenlerinin kendi geliştirecekleri etkinliklerin de öğretim programının mantığına uygun, yani öğrenci merkezli olması, öğretim programında yer alan kavram, değer ve becerileri geliştirici, öğrencinin öğrenmeye etkin katılımını sağlayıcı nitelikte olması gerekir.” (MEB, 2010: 19).

Programda, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olduğu, öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve becerileri yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının gerekliliği anlatılmaktadır (MEB, 2010: 24).

Programda yer alan temel öğretmen rolleri aşağıdaki gibi maddelendirilmektedir (MEB, 2010: 25):

1. Öğrencilere, öğrenci merkezli anlayışa uygun öğrenme öğretme ortamları hazırlamak

2. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinin her aşamasına etkin olarak katılımını sağlamak
3. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almak
4. Öğrencilerde öğrenmeye karşı merak duygusu uyandırmak
5. Öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklamalar yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemlemek
6. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaştığında önlem almak
7. Bilginin bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamak

Programda, öğrencilere gerekli beceri, bilgi ve kavramların kazandırılabilmesi için, uygulama sürecinde kullanılacak öğrenci merkezli bazı yöntem ve teknikler önerilmiştir. Bu yöntem ve teknikler aşağıda verilmiştir (MEB, 2010: 27-28):

1. Örnek olay analizi
2. Sonuç çıkarma
3. Geri plandaki düşünceleri bulma
4. Slogan bulma
5. Reklam hazırlama, poster-afiş hazırlama
6. Şiir-hikaye yazma
7. Görsel imge oluşturma
8. Önem sırasına koyma
9. Başlık bulma
10. Sınıflama
11. Örnek verme
12. Kendini değerlendirme
13. Yordama yapma
14. Bulmaca
15. Dramatizasyon
16. Tavsiyede bulunma
17. Karşılaştırma

18. Problem çözüme
19. Görüşme yapma
20. Alan gezileri
21. Kavram haritası oluşturma
22. Kanıtlama
23. Beyin fırtınası
24. Akrostiş tekniği

Yukarıda sıralanan etkinliklerin yanı sıra öğretmen tarafından empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşünceleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandomim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında etkinlikler hazırlanabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2010: 28).

Programda, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda da ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Programda, değerlendirme çalışmalarının sadece sonuca yönelik olmaması gerektiği, sürecin de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve güçlük çektikleri alanların belirlenerek zamanında önlemler alınması gerektiği söylenmektedir. Yapılacak olan değerlendirme çalışmalarının, dersin amaçları ve kazanımlarına uygun olarak etkinlikler ile birlikte yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. DKAB dersinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla, öğrencilerin bu dersteki gelişimlerine katkı sağlamanın ve tespit edilen eksikliklerini gidermenin birincil amaç olması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2010: 213).

Programda, öğretmenlere geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında öğrenci merkezli alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları tavsiye edilmektedir. Bu durum programda şu şekilde açıklanmaktadır: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözüme gibi üst düzey becerileri farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma becerileri de değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır. Öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak

yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilmelidir. Öğrenme öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme çalışmalarında da öğretmen-öğrenci iş birliği esastır.” (MEB, 2010: 213).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2010: 213):

1. Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan testler,
2. Açık uçlu sorular
3. Gözlem formları
4. Posterler
5. Görüşmeler
6. Öz değerlendirme formları
7. Akran değerlendirme formları
8. Öğrenci ürün dosyaları (portfolyo)
9. Projeler
10. Performans görevleri
11. Sözlü sunumlar
12. Kavram haritaları

## **2.3. İlgili Araştırmalar**

### **2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Daigle (2000), bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerin yapılandırmacı ilkeler hakkındaki bilgilerini araştırmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri; görüşmeler, sınıf gözlemleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımlar Ölçeği” ile incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı, bu öğretmenlerden bazılarını yerel bir üniversitede üç kredilik lisansüstü düzeyde bir ders uygulaması gerçekleştirmiştir. Eğitimler sonrasında, katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin üst bilişsel strateji kullanımlarını destekleyecek şekilde etkili soru sorma stratejilerini kazandıkları ve

tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çeşitli soru sorma seviyelerini kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Yine katılımcıların, yapılandırmacı çerçevede öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini teşvik edecek değerlendirme araçları hazırlamayı başardıkları görülmüştür. Katılımcılar, sınıflarında yapılandırmacı ilkeleri uygulayabilmek için kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Paris (2000), çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası öğretmenlerin bakış açısından öğrenen merkezli eğitimin anlamını incelemiştir. Öğrenci merkezli eğitim konusunda tecrübeli öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara öğrenen merkezli eğitimin ne olduğu ve nasıl öğrenen merkezli eğitim veren bir öğretmen haline geldikleri sorulmuştur. Verilerin analizi sonucu, öğrenen merkezli eğitimi tanımlayan beş bileşen ortaya çıkmıştır: 1) Öğretmenin öğrenciler üzerine odaklanması, 2) Öğretmenin öğrenmede rehberlik yapması ve öğrenmeyi kolaylaştırması, 3) Öğretmenin öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmesi, 4) Öğretmenin öğrencilerle etkileşim içinde karar verme yoluyla öğrenmeyi teşvik etmesi, 5) Öğretmenin öğrenmeye devam etmesi.

Brackenbury (2002), öğrenci merkezli eğitimin özellikleri ile öğretim üyelerinin geçmiş öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada yazılı kompozisyonların analizi sonucu sekiz baskın tema ortaya çıkmıştır: 1) Öğrenmede öğrenci sorumluluğu, 2) Doğrudan deneyim yoluyla öğrenme, 3) Duyarlı öğretim elemanları, 4) Zaman alıcı zor faaliyetler, 5) Geçmiş bilgi ve deneyimlerle bağlantılar, 6) Doğrudan araştırma deneyimi, 7) Zorlayıcı başlangıç fikirleri ve varsayımları 8) İçeriğin zenginliği. Bu temalar, öğrenci merkezli eğitimin özellikleriyle olan bağlantıları ve eğitimcilerle olan etkileri açısından tartışılmıştır. Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitimin özellikleri ile öğretim üyelerinin geçmiş öğrenme deneyimleri arasında belirgin bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Webber (2012), literatürde öğrenci merkezli yaklaşımın yükseköğretimde en iyi uygulama olduğunun söylenmesine rağmen, öğretim üyelerinin bu yaklaşımı tam olarak benimsemiş olup olmadığının henüz belli olmadığını belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında hangi öğretim üyelerinin 1993 ve 2004 yılları arasında ortaöğretim sonrası sınıflarda öğrenci merkezli değerlendirmeleri kullandığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Fakülte raporları, 2004 yılında 1993 yılına göre öğrenci merkezli değerlendirme tekniklerinin kullanımında artış olduğunu göstermektedir.

Duncan ve Buskirk-Cohen (2011), araştırmalarında, öğrencilere öğrenci merkezli değerlendirmeler için fırsatlar sağlandığında, daha fazla zaman içinde daha yaratıcı ürünler sergileyeceklerini ve geleneksel değerlendirme ölçütü olan soruları cevaplarken olduğundan daha başarılı olacaklarını iddia etmişlerdir. Araştırma, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yaptıklarında, öğrendikleri bilgiyi farklı bir şekilde yeniden yorumlayarak göstermek zorunda olduklarını, bu durumun da derin öğrenmeler olup olmadığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Araştırmada, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerine örnekler sunulmuş ayrıca uygulama ve iyileştirme için öneriler oluşturulmuştur.

Hains ve Smith (2012), öğrenciler tarafından geliştirilen deneyimsel bir dersin hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinin bakış açısından incelemesi amacıyla bir durum araştırması yapmışlardır. Yedi lisans öğrencisi ile birlikte geliştirilen ve sekiz öğrenme çıktısı bulunan 12 günlük deneyimsel bir ders uygulamaya geçirilmiştir. Araştırmada, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin tereddütleri, öğrencilerin motivasyonu, öğretim üyelerinin seçimi, dersin değerlendirilmesi ve kişiler arası gelişim detaylı olarak anlatılmıştır. Öğrenci merkezli bu uygulamanın, hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Valls ve Ponce (2013), araştırmalarında öğrenci merkezli uygulamaları geliştirmek için üç aşamalı bir öğretmen gelişim süreci sunmuşlardır. 1) Örnek öğretim uygulamalarını gözlemlemek ve analiz etmek, 2) Öğrencileri araştırmaya teşvik edecek sorular sorma konusunda uzmanlık alanı oluşturmak, 3) Kendi uygulamalarını gerçekleştirmek ve geliştirmek için etkili bir sınıf ortamı oluşturmak. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin öğrencilerin bilgiyi kavramalarına, sentezlemelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlayan, öğrenci katılımını destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilecek yetkinliğe sahip olabildiklerinde, görevlerini en iyi şekilde gerçekleştiren yüksek nitelikli öğretmenler olabileceklerini göstermektedir.

Baeten, Struyven ve Dochy (2013), farklı öğrenme ortamlarındaki öğrenme yaklaşımlarının dinamiklerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocuk gelişimi dersi öğretmenleri ile iki yarı-deneysel çalışma yapılmıştır. Veri toplanması ön test-son test tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 1. çalışmada; öğrenci merkezli öğrenme ortamı ile geleneksel öğrenme ortamı karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin öğrenmesini derinleştirdiği önermesinin karşısında çıkmıştır. Bu durumda 2. bir çalışma yapılması kararlaştırılmıştır. Bu çalışmada, geleneksel yöntemle, öğrenci merkezli yöntemle, öğrenci merkezli ve geleneksel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yöntemle ve kademeli olarak uygulanan öğrenci merkezli yöntemle eğitimler verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, geleneksel yaklaşımla yapılan eğitimlerde, öğrenci merkezli yaklaşımla yapılan eğitimlerde ve öğrenci merkezli ve geleneksel yöntemlerin birlikte kullanıldığı eğitimlerde derin ve stratejik öğrenmelerde azalma olduğu görülmüştür. Ancak kademeli olarak uygulanan öğrenci merkezli öğrenme ortamında aynı kaldığı görülmüştür. Derin öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin, eğitimin izlenmesinin, eğitimin düzenlenmesinin ve çaba yönetiminin oldukça zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Frambacha, Driessena, Behb ve Vleutena (2014), araştırmalarında öğrenci merkezli eğitimde grup aktiviteleri içinde, öğrencilerin kültürel kökenlerinin onların tartışma davranışlarını ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğrenci merkezli bir model olan probleme dayalı öğrenme kullanarak Doğu Asya, Batı Avrupa ve Orta Doğu'da bulunan üç tıp okulunda karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Özellikle batılı olmayan okullarda, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve diğerleri ile fikirlerini tartışmaktan uzak durdukları görülmüştür.

### **2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde DKAB dersi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı branşlarda çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte bunların hiçbirinin eylem araştırması şeklinde olmadığı görülmüştür. Öğrenci merkezli eğitimle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ocak ve Ocak (2003), yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli fen öğretimi konusunda ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler istatistiksel işlemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin genel olarak öğrenci merkezli fen öğretimini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ünver ve Demirel (2004), öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlama becerilerindeki erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nden 15 öğretmen adayı deney grubunda ve 14 öğretmen adayı kontrol grubunda katılmışlardır. Araştırmanın bulguları, öğrenci merkezli planlamadaki erişilerde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Deniz (2005), fen öğretiminde öğrenci merkezli aktif yöntemlerin öğretmen merkezli pasif yöntemlere karşı bir üstünlüğünün olup olmadığını ölçmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Fen Bilgisi öğretmenlerinin de yardımıyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine yönelik 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Bu araştırma soruları; bilgi, anlama ve yorumlamaya dayalı becerileri ölçmeye yöneliktir. Araştırmaya Denizli ili Güney ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu'ndan 50 tane öğrenci katılmıştır. 25 tane 7-A sınıfı öğrencisi kontrol grubunu ve 25 tane 7-B sınıfı öğrencisi de deney grubunu oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrenci merkezli eğitimin klasik yöntemlere göre daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkut (2006), Fen ve Teknoloji dersi 'Manyetizma' konusunun öğretilmesinde Öğrenci Merkezli Öğretim Modeli'nin etkisini araştırmıştır. Araştırmada bu modelin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre ne kadar etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim 8. sınıf müfredatına dahil olan 'Manyetizma' ünitesi, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemlerle anlatılırken, deney grubu öğrencilerine Öğrenci Merkezli Öğretim Modeli'ne uygun şekilde anlatılmıştır. Verilerin toplanmasında ön test-son test-kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak öğrencilere, çoktan seçmeli, kısa

cevaplı ve eşleştirmeli sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Taşkıran (2006), araştırmasında Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde yaşanan sorunları belirlemeye çalışmıştır. Yaşanan sorunlar, öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarında incelenmiştir. Boyutlara göre karşılaşılan sorunlar incelendiğinde; öğrenci boyutunda, öğrenci niteliklerinin öğrenci merkezli eğitime uygun olmamasından kaynaklanan sorunların derste yapılması gereken etkinlikleri engellediği sonucuna varılmıştır. Öğretmen boyutunda, derste yapılması gereken etkinlikleri engelleyen soruna rastlanmamıştır. Okul boyutunda, öğretmen ve öğrencinin yapması gereken etkinliklerde okul olanaklarının sınırlılıklarıyla karşılaşıldığı ve ders saatinin azaltılmasının derste yapılması gereken etkinlikleri engellediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim programı boyutunda, programın öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bostan (2007), yaptığı araştırmada Anadolu liselerinde görev yapan Biyoloji dersi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim ve uygulamalı çalışmalar hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu ve öğrenci merkezli eğitimi ne kadar uyguladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, derslerde öğrenci merkezli eğitim yaptıklarını belirtmelerine rağmen, Anadolu lisesi Biyoloji dersi öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini tam anlamıyla bilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Özer (2007), yaptığı araştırmada öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıfında, deney ve kontrol gruplu deneysel bir uygulama yapılmış ve uygulama sonucunda elde edilen bilgiler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Deney grubunda, akademik başarı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma, biri hazırlık olmak

üzere toplam altı hafta sürmüştür. Araştırma sonunda deney grubunun “Akademik Başarı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Topbaş ve Toy (2007), çalışmalarında kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına örnek teşkil edebilecek bir ders tasarımını Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik olarak hazırlamışlar ve bu çerçeveye uygun işlenen bu dersin öğrencilerin beklentilerini karşılamada ve hedeflerin kazanımında ne derecede etkili olduğunu değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, bu dersin öğretim becerileri açısından öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaştıkları ve beceriler kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2007), üniversite seviyesinde Sosyal Bilimler derslerinin öğrenci merkezli olarak işlenmesi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak içinde açık uçlu soruların olduğu formlar kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan 207 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlara bakıldığında, bu çalışmaya katılan öğrencilerin genel olarak dersin işlenmesinde kullanılan tüm stratejileri ve öğrenme öğretme ortamını olumlu buldukları görülmektedir. Öğrenciler, dersteki uygulamaların derse devamda, derse aktif katılımı sağlamada, öğrenmeyi anlamlandırmada, öğrenmede kalıcılığı sağlamada ve kendini ifade etmede olumlu etki yaptığını düşünmektedirler.

Dönmez (2008), Fen ve Teknoloji dersi öğrenme ortamlarını öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirmiş ve öğrenci merkezli uygulamalar ile öğretmen merkezli uygulamaları karşılaştırmış, okulların buldukları konuma göre öğrenci merkezli uygulamaların değişip değişmediğini, sınıf mevcutlarına göre öğrenci merkezli eğitimin öğrenme boyutlarında farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci sayısı ne kadar azalırsa öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmanın o kadar kolaylaştığı ve öğrenciler için harcanan zamanın daha yeterli olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci merkezli uygulamalar ile öğretmen merkezli uygulamalar karşılaştırılmış ve öğrenci merkezli uygulamalar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Bulut (2008), araştırmasında yenilenen ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 22 maddeden oluşan “Öğrenci Merkezli Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Ölçeği”ni geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilindeki 18 ilköğretim okulunda görev yapan 196’sı erkek, 174’ü de kadın olmak üzere toplam 370 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler; cinsiyet, sınıf, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yeni programları öğrenci merkezli olarak “orta” düzeyde uyguladıkları saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, kıdem ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

Güzel (2009), ilköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Örneklem grubuna, “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları Okul Yöneticisi ve Öğretmen Değerlendirme Anket Formu”nu uygulamıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin öğrenci merkezli eğitimle ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini, okulların altyapısının tam anlamıyla öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığını, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin hedeflerini gerçekçi ve uygulanabilir bulduklarını, yeni programın öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlandığını ortaya koyar niteliktedir.

Eşlik (2010), araştırmasında öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının kombine edilmesiyle zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması geliştirmiş ve bu uygulama ile birlikte trigonometri başarısı ve trigonometri hakkındaki görüş ve algıların değişimini ve etkililiğini ölçmeye çalışmıştır. Sonuç olarak, bağlamsal problemler ile zenginleştirilmiş öğretimin geleneksel öğretime kıyasla başarıya olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bağlamsal problemler ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının öğrencilerin trigonometri hakkındaki görüş ve algıları üzerine pozitif etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Temizkan (2010), yaptığı araştırmada öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş Türk Dili 2 dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik

tutumları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ve Arkeoloji bölümlerinden, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim ve Heykel bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öztürk (2011), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek için likert türü “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen ve öğrencilerin genel olarak ölçeğin dört boyutunu oluşturan, psiko-sosyal ortam, okulun sosyal iklimi, altyapı ve donanım, mekan (fiziksel), zaman boyutu ile ilgili özellikleri, öğrenci merkezli eğitim açısından uygun buldukları sonucuna ulaşılmış ve dört alt boyut arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Maden, Durukan ve Akbaş (2011), ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından “Öğrenci Merkezli Öğretim Öğretmen Algı Anketi” geliştirilmiştir. Veriler; cinsiyet, branş, mezuniyet ve kıdem değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda; öğretmenlerin bu konuda ortalamanın üstünde algıya sahip oldukları, cinsiyetin öğretmen algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı, branş, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin algılar üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İncik ve Tanrıseven (2012), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan toplam 43 öğretim elemanı ve 42 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretim elemanları; öğrenci merkezli yaklaşımı uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde öğretim yöntem

ve teknikleri olarak öğrenci sunumu, uygulamalar, grup etkinlikleri, araştırma, proje çalışmaları yaptıklarını belirtirken, öğretmen adayları ise bu derslerde en fazla sunum yapıldığı ve yarı öğretmen-yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığı üzerinde durmuşlardır. Öğretim elemanı ve öğretmen adayları öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak da fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları belirtmişlerdir.

Topan (2013), araştırmasında matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerine etkililiğini geleneksel yöntemle karşılaştıran birbirinden bağımsız deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçları meta-analiz yöntemiyle birleştirmiştir. Yapılan meta-analiz hesaplamaları sonucunda etki büyüklüğünün akademik başarı için geniş düzeyde, derse yönelik tutum için orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ve bu etkililik düzeyinin öğretim kademelerine, uygulama sürelerine ve öğrenme alanlarına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Mancır (2014), araştırmasında eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitim konusunda genel bilgilere sahip oldukları, öğrenci merkezli eğitim konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları ve bu yüzden derslerde eksik ve yetersiz uygulamalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenci merkezli eğitimi önemli hatları itibarıyla algıladığı fakat yine yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, araştırma süreci ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması”, diğer adıyla “aksiyon araştırması” yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması; uygulama sürecine ilişkin sorunları ortaya çıkarmaya ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya yarayan, sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren ve sürekliliği olan bir araştırma yaklaşımıdır. Eğitim alanında çalışanların, günlük okul problemlerine çözüm oluşturmak ve mesleki gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri bir yöntemdir (Aksoy, 2003; Beyhan, 2013; Kızılay, 2014; Klose, 2014; Yuladır ve Doğan, 2009).

Eylem araştırması, daha iyi anlaşılması açısından 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).

Eylem araştırması; uygulamalı, döngüsel ve problem çözmeye odaklı bir yaklaşımdır. Okul temelli sorunlar hakkında yeni anlayışlar kazandırabileceği ve eğitimde iyileşme sağlayabileceği düşünüldüğü için okul araştırmaları, mesleki gelişimin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Taylor vd., 2006). Eylem araştırması, kendi eğitimlerinin etkinliğini ve öğrencilerinin gelişimini değerlendirmelerinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sagor, 2000). Eğitimcileri güçlendirmek, eğitim uygulamalarını geliştirmek ve öğretmenlerin profesyonel

gelişimlerini sağlamak için eylem araştırmasının etkili bir yol olduğu düşünülmektedir (Vaughn vd., 2014).

Eylem araştırmalarında öğretmenler, öğretim sürecinde katılımcı ve yansıtıcı bir rol üstlenirler (Toraman, 2013). Öğretmenlerin araştırma sürecine aktif olarak katılmaları, araştırma ile uygulama arasındaki uçurumun giderilmesine ve öğretmenlerin araştırmayı kendi uygulamalarının bir parçası haline getirmelerine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin araştırmacı olmaları, onları kendi eylemleri üzerine düşünmeye yöneltir ve kendi uygulamalarını iyileştirmeleri için öğretmenlere fırsatlar sunar (Beyhan, 2013; İnan, 2011; Kızılay, 2014; Öztürk, 2012; Toraman, 2013; Yuladır ve Doğan, 2009). Bu araştırmada uygulayıcı rolündeki DKAB öğretmeni; katılımcı, yansıtıcı bir rol üstlenmiş ve sürece aktif katılım sağlamıştır. Araştırma, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş olup araştırma verileri de bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Kaynaklarda eylem araştırmasının farklı türlerine rastlamak mümkündür. McKernan (1991; Akt.: Beyhan, 2013), eylem araştırmasını; “teknik-teknik işbirlikçi-bilimsel eylem araştırması”, “karşılıklı iş birliği-uygulama-tartışma odaklı eylem araştırması”, “özgürleştirici-geliştirici-eleştirel eylem araştırması” olarak üç grupta toplamıştır. Bu araştırmada “özgürleştirici-geliştirici-eleştirel eylem araştırması” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirisel bakış açısı kazanması amaçlanmaktadır. Uygulayıcı, süreç içinde kendi rolünü sorgulayacak, karşılaştığı problemlere çözüm arayacak ve rasyonel çözümler bulmaya çalışacaktır. Bu yaklaşımda uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi ve kendi alanı ile ilgili yeni görüşler geliştirmesi olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yuladır ve Doğan, 2009).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Yığılca ilçesinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nun 4-B sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 20 olup bunun 12'si erkek ve 8'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı, bu okulda DKAB dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında, hem nitel hem de nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmak mümkündür. Fakat nitel araştırmanın esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön planda olmaması nedeniyle daha çok nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Kızılay, 2014; Klose, 2014; Yuladır ve Doğan, 2009). Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplamada kullanılan araçlar aşağıda verilmiştir:

1. Yansıtıcı Günlük Formu (Ek 1)
2. Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (Ek 2)
3. Etkinlik Değerlendirme Formu-2 (Ek 3)
4. Veli Görüşme Formu (Ek 4)
5. Sınıf Öğretmeni İle Görüşme Soruları (Ek 5)
6. Öğrenci Mektupları
7. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1 (Ek 6)
8. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2 (Ek 7)
9. Öğrenci 1. Dönem 1. Sınav Soruları (Ek 8)
10. Öğrenci 1. Dönem 2. Sınav Soruları (Ek 9)
11. Güzel Davranış Çizelgesi (Ek 10)

### 3.4. Verilerin Toplanması

#### 3.4.1. Katılımlı Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kızılay, 2014). Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır (Erişen, 1998). Katılımlı gözlem, araştırmacının araştırma ortamına girerek birinci elden veri toplaması ve veri kaynaklarına katkı sağlamasıyla gerçekleşir. Bu süreçte araştırmacı, çalışma grubunun konuşmalarını dinleyip davranışlarını gözlemler,

gerektiğinde örnekleme ile iletişim kurarak konuyla ilgili sorular sorup, gözlemlemiş olduğu davranışların anlamlarını ve gerekçelerini anlamaya çalışır (Toraman, 2013).

Yansıtma kavramı ilk defa Dewey tarafından açıklanmış olup, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde sistematik olarak düşünüldüğü ve öğretimdeki yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumların değerlendirildiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Duban ve Yelken, 2010; Ekiz, 2006; Koç ve Yıldız, 2012). Derste yapılan etkinliklerin yeterli ve yetersiz kısımları üzerine derinlemesine yapılan yansıtmanın öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı, problem çözme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir (Ekiz, 2006; Köksal ve Demirel, 2008). Yansıtıcı düşünmeyi kullanmayan öğretmenlerin, geçmiş öğretim uygulamalarını bilinçsizce tekrar ettikleri ortaya konulmuştur (Tok, 2008). 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” (Ek 1) kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından doldurulan yansıtıcı günlükler Ek’lerde sunulmuştur.

### **3.4.2. 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 (Ek 2) ve 2. eylem planının uygulanması sonrasında “Etkinlik Değerlendirme Formu-2”yi (Ek 3) doldurmaları sağlanmıştır.

### **3.4.3. Görüşme**

Görüşme; araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü, amaçlı, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı, karşılıklı etkileşimi gerektiren sözel bir iletişim biçimidir (Toraman, 2013; Türnüklü, 2000).

Görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamak esastır (Kuş, 2007). Araştırma sürecinde, 1. eylem planının uygulanması sonrasında her veliye “Veli Görüşme Formu” (Ek 4) gönderilmiş ve öğretmene geri dönen 14 form analiz edilerek veliler aracılığıyla öğrencilerin DKAB dersine, dersin işlenişine ve dersin öğretmenine karşı tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca 1. eylem planının uygulanması sonrasında öğrencilerin sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmeci tarafından algılanan dünyanın kendi düşünceleriyle anlatılmasına olanak sağlamaktadır (Meriam, 2009). Araştırmacı, görüşme formunda yer alan soruları görüşmeciye tek tek yöneltmiş ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişik sondaj sorularla görüşmecinin cevaplarını ayrıntılandırmasını sağlamaya çalışmıştır. Görüşme verileri not alma yöntemiyle kaydedilmiştir.

#### **3.4.4. Öğrenci Mektupları**

Uygulama sürecinin, öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkilerini ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini anlamak için araştırma sonunda öğrencilerden öğretmenlerine birer mektup yazmaları istenmiş ve bu mektuplar doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir.

#### **3.4.5. Öğrenci Öz Değerlendirme Formları**

Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Kendini değerlendirme ile öğrenci, sürecin bir parçası olduğunu hisseder. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Yine de öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (MEB, 2010).

Bu çalışmada uygulama sürecinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla 1. eylem planının uygulanması sonrasında öğrencilerin “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1”i (Ek 6) ve 2. eylem planının uygulanması sonrasında “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2”yi (Ek 7) doldurmaları sağlanmıştır.

### 3.4.6. Yazılı Sınavlar

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin 1. dönem 1. sınav kağıtları ve 1. dönem 2. sınav kağıtları doküman incelemesi olarak değerlendirilmiştir. 1. dönem 1. sınav soruları Ek 8’de ve 1. dönem 2. sınav soruları Ek 9’da sunulmuştur.

### 3.4.7. Güzel Davranış Çizelgesi

1. ünite sonunda öğrencilerin bazı davranışları kazanma düzeylerini görebilmek amacıyla “Güzel Davranış Çizelgesi” oluşturulmuştur. Öğrencilerin velilerinden beş gün boyunca çocuklarını gözlemlemeleri ve olumlu davranışlarına (+) ve olumsuz davranışlarına (-) koymaları istenmiştir. “Güzel Davranış Çizelgesi” Ek 10’da yer almaktadır.

## 3.5. Araştırma Süreci

Eylem araştırması; eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulamadır (Yılmaz, 2014). Bu eylem araştırmasının döngüleri şu şekilde tanımlanmıştır:

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. Sonuçların değerlendirilmesi

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının 1. döneminde uygulamaya konulmuştur. Araştırmacı, 25 Eylül 2014 tarihinde bu okulda DKAB öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Araştırma başlamadan önce ilk olarak 2014-2015 eğitim

öğretim yılı için bir iş takvimi hazırlanmış ve daha sonra DKAB Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yıllık plan hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yıllık plan araştırmanın “Genel Eylem Planı”nı oluşturmaktadır. Daha sonra çalışma planı oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve tarihleri Tablo 4’te yer alan çalışma planında yer almaktadır:

**Tablo 4. Çalışma Planı**

<b>TARİH</b>	<b>UYGULAMALAR</b>
22 Eylül 2014 - 1 Ekim 2014	Literatür taraması yapılması ve 1. eylem planının hazırlanması
2 Ekim 2014 - 7 Kasım 2014	1. eylem planının uygulanması
13 Kasım 2014	1. yazılı sınav
14 Kasım 2014	Öğrencilerin öz değerlendirme formlarını doldurmaları Öğrencilerin etkinlik değerlendirme formlarını doldurmaları
15 Kasım 2014 - 19 Kasım 2014	Verilerin analizi ve 2. eylem planının hazırlanması
20 Kasım 2014 - 18 Aralık 2014	2. eylem planının uygulanması
28 Kasım 2014 - 4 Aralık 2014	Velilerin görüşme formlarını doldurmaları
8 Aralık 2014	Sınıf öğretmeni ile görüşme
19 Aralık 2014	Öğrencilerin öz değerlendirme formlarını doldurmaları Öğrencilerin etkinlik değerlendirme formlarını doldurmaları
25 Aralık 2014	2. yazılı sınav
26 Aralık 2014 - 2 Ocak 2015	Öğrencilerin öğrenci mektuplarını yazmaları
9 Ocak 2015 - 23 Ocak 2015	Verilerin analizi, sonuç ve öneriler

### 3.5.1. Araştırma Sürecinde Kullanılan Öğrenci Merkezli Eğitim Yöntem ve Teknikleri

Araştırma sürecinde, derslerde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere aşağıda kısaca yer verilmiştir:

**Soru-cevap:** Öğretmenin formüle ettiği soruları, öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. İyi bir soru sorma tekniği, öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkan sağlar. Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar (Küçükahmet, 2009). Uygun biçimde planlanmış ve sorulmuş sorular, öğrencinin etkili biçimde düşünmesini sağlayabilir. Ayrıca anlamlı bir soru, öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışların üzerine çekmede yardımcı olabilir (Sönmez, 2012).

**Beyin fırtınası:** Beyin fırtınası, eleştiri ve yargılama olmaksızın, bir konu üzerindeki düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Şahin, 2005b). Beyin fırtınası ile demokratik bir tartışma ortamında mümkün olduğu kadar çok sayıda farklı düşünce, görüş ve öneri üretimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Başarılı bir beyin fırtınası için eleştirinin yasaklanması, düşüncelerin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi ayrıca çok sayıda düşünce üretiminin amaçlanması gerekmektedir (Nakiboğlu, 2003).

Beyin fırtınası, öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Sunulan fikirlerin saçma dahi olsa hemen reddedilmeyip kabul görmesi, öğrenciyi çekinmeden düşünmeye teşvik etmektedir. Öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan, onlara bilişsel ve duyuşsal alanlarda olumlu davranışlar kazandırabilen beyin fırtınası tekniği, diğer öğretim teknikleriyle birlikte kullanıldığında daha da etkili olmaktadır (Alım ve Gül, 2013).

**Örnek olay:** Örnek olay yöntemi, gerçek yaşam deneyimleri ile öğrencileri yüz yüze getirerek öğretim ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir (Şahin, 2010). Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, öğrencileri problem çözme ve karar verme yaşantılarıyla karşı

karşıya getirmesidir. Öğrenciler, problemin çözümüne ilişkin kuramsal açıklamaları okuyarak ya da dinleyerek öğrenme yerine, bunları gerçek yaşamdan alınan olgularla yüz yüze gelerek öğrenirler (Sönmez, 2012). Örnek olay yöntemi, öğrenciye anlamlı, günlük yaşamda karşılığını bulabileceği, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye zorlayıcı öğrenme yaşantıları sunmaktadır (İbrahimoglu ve Öztürk, 2013).

**Gösterip yaptırma:** Gösterip yaptırma, bir teknik ya da bir işlemin uygulanmasını, araç gereçlerin çalıştırılmasını önce gösterip açıklayarak sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğretim yöntemidir (Sönmez, 2012).

**Eğitsel oyunlar:** Pedagojinin gereklerine uyarak eğitsel oyunlarla ders işlendiğinde öğrenciler zevk alarak bilgiye ulaşmış olacaklardır. Eğitsel oyunlar, bütün sınıf düzeyleri için uygun olmakla birlikte ilköğretim çağındaki çocukların soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olabilmesi amacıyla daha sık kullanılırlar (Koç, 2013). Oyunlar eğitici olmalı, aynı zamanda öğrencilerin eğlenmesini de sağlamalıdır. Eğitici oyunlar, hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmalı, ayrıca öğrencilerin yaşına, cinsiyetine ve sınıf ortamına uygun olmalıdırlar (Sönmez, 2012).

**Dramatizasyon:** Dramatizasyon tekniğinin bir öğretim tekniği olarak uygulanmasındaki amaç, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetilerini geliştirmektir. Bu yöntem öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir (Karadağ vd., 2008b). Dramatizasyon, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest veya sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesi, eğitimin oyunlaştırılmasıdır (Genç, 2003). Bu teknikte; ortam yaratılması, rollerin belirlenmesi, rolleri canlandıracak kişilerin belirlenmesi ve belirlenen rollere uygun olarak canlandırma yapılması esastır (Aytaş, 2013).

Öğrencinin aktif öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabilmesine, grup çalışmalarına katılabilmesine, konuya motive olmasına, kendi yaşantılarını da işe koştugu için kendini konunun bir parçası olarak görmesine yardımcı olmaktadır (Kara ve Çam, 2007). Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi,

öğrencilerin aktifliğine daha fazla imkan tanıyarak ve başka öğrenme türlerini de harekete geçirerek öğrencilerin ruhsal yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin karar verme, empati, cesaret, problem çözme vb. becerilerinin gelişmesini sağlamak bakımından bu teknik oldukça önemlidir (Ev, 2005). Ders konularının kolaylaştırılmasına, soyut kavramların somutlaştırılmasına, etkin ve anlamlı bir öğrenmenin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Karakaya, 2007).

**İstasyon tekniği:** Öğreneni etkin kılan, uygulamaya yönelik, işbirlikli ve sosyalleşmeye imkan sağlayan ve yansıtıcı ortamlar sunan bir tekniktir. Bütün sınıfın her istasyona katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler, eş zamanlı olarak belirtilen sürede bu istasyonlara uğramakta ve karşılıklı etkileşim ve iletişim yoluyla tüm duyu organlarını da işe koşarak etkinliklere katılabilmektedirler (Maden ve Durukan, 2010).

İstasyon tekniğiyle, istedik hedef davranışlar daha kolay kazandırılabilmektedir. Bu teknikle öğrenciler dersten zevk alarak, sıkılmadan, dikkatleri dağılmadan ve oynayarak öğrenebilmektedirler. Öğrenciler, birlikte çalışmayı öğrenerek başkalarının düşünce ve görüşlerine hoşgörülle bakmayı öğrenmektedirler. Bu teknik, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmekte, yeni ve özgün düşünceler, ürünler ortaya koymalarını desteklemektedir (Alacapınar, 1999).

**Tefekkür yöntemi:** Akkaya'nın (2011), Kur'an'ı anlamak için geliştirmiş olduğu bir yöntemdir. Bu yöntem çeşitli kişilere uygulatılmış ve uygulayan kişilerin farkında olmadan ayetlerin anlamlarını kavradığı, unutmadığı ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür.

Tefekkür yöntemiyle, kişinin “Okuduğum her ayetten benim çıkaracağım ders nedir?”, “Okuduğum ayete göre ben nasıl bir tavır içinde olmalıyım?” sorularına cevap verebilmesinin ve ayetlerden kendisi için doğru davranışlar çıkarabilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

**Altı şapkalı düşünme tekniği:** Bu teknikte, bir konuya farklı açılardan bakarak, önemli kararlarda bireye yardımcı olmak esastır. Bu teknikle duyguları, mantıktan; yaratıcılığı, bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü düşünme amaçlanmaktadır (Can ve Semerci, 2007).

Altı şapkalı düşünme tekniği, zihinsel esnekliği geliştirerek öğrencilere problemlerin çözümlerine farklı açılardan bakma yeteneği kazandıran güçlü bir problem çözme yaklaşımıdır (Gelen vd., 2008). Bu teknik, öğrencilerde yaratıcılığı ve empati yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Orhan vd., 2012). Özel parametreler ve kategoriler içeren açık uçlu sorular sorularak, sınıfın mantıklı olarak hareket etmesi ve verilen zaman içerisinde incelenen konuyu anlaması amaçlanır (Koray, 2005). Altı şapkalı düşünme tekniğinde, her biri farklı bir düşünme türünü temsil eden farklı renkte şapkalar kullanılır (Rizvi vd., 2011).

Carl (1996), bu teknikte kullanılan şapkalar ve işlevlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Beyaz Şapka: Gerçekler, rakamlar ve objektif bilgiler

Kırmızı Şapka: Duygular, sezgiler

Siyah Şapka: Mantıksal olumsuz düşünceler

Sarı Şapka: Mantıksal olumlu ve yapıcı düşünceler

Yeşil Şapka: Yaratıcı, yeni, kışkırtıcı düşünceler

Mavi Şapka: Diğer şapkaların kontrolü, düşünme süreci hakkında düşünme

**Kartopu tekniği:** Aktif öğrenme tekniklerinden biridir. Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Tekniğe kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur (MEB, 2013).

**Poster-afiş hazırlama:** Aktif öğrenme tekniklerinden biridir. Konuyla ilgili olarak, öğrencilerden renkli karton, boya ve benzeri malzeme ile öğrendiklerini yansıtan bir çalışma yapmaları istenir. Bu tarz çalışmalarda öğretmen mutlaka yeterli sayıda örneği sınıfa getirmelidir (MEB, 2013).

### 3.5.2. Birinci Eylem Planı Süreci

1. eylem planı 12 ders saati olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma, perşembe ve cuma günleri olmak üzere haftada iki ders saati içerisinde yürütülmüştür. Her ders için ders öncesi ayrıntılı günlük planlar hazırlanmış ve derslerde bu günlük planlar uygulanmıştır. Araştırmacı, her ders sonrası yansıtıcı günlük formlarını doldurmuştur. Böylece 1. eylem planı kapsamında 12 ders planı ve 12 yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. Ders planları, yansıtıcı günlükler, ders materyalleri ve öğrenci etkinlik ürünleri Ek’lerde sunulmuştur.

Tablo 5’te 1. eylem planı kapsamında işlenen konular, kazanımlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan araç ve gereçler gösterilmiştir:

**Tablo 5.** Birinci Eylem Planı

TARİH	KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİKLER	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

**Tablo 5 (Devam).** Birinci Eylem Planı

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
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 Ahlaktır” 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

Dilsel zeka veya görsel zekanın tek başına öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir özelliğe sahip olmadığı, iki ve üzeri zeka türünün birleşimiyle meydana gelecek bir öğrenme ortamının öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceği düşünülmektedir (Talu, 1999). Bu nedenle 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 6'da gösterilmiştir:

**Tablo 6.** Birinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi

ZEKA TÜRLERİ	YÖNTEM VE TEKNİKLER	ETKİNLİKLER
<b>Sözel Zeka</b>	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	
<b>Mantıksal Matematiksel Zeka</b>	Eğitsel oyunlar	Bulmaca çözme Karışık kelimelerle cümle oluşturma
	Beyin fırtınası	
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma
<b>Görsel Zeka</b>	İstasyon tekniği	Resim yapma
<b>Müziksel Zeka</b>	Gösterip yaptırma	İlahi söyleme, ilahi dinleme Duaları okuma Selam vermeden geçme oyunu (ritimli tekerleme söyleme)
<b>Bedensel Zeka</b>	Eğitsel oyunlar	İstop oynama Selam vermeden geçme oyunu
	Dramatizasyon	
<b>Sosyal Zeka</b>	İstasyon tekniği	Şiir yazma (grup etkinliği) Kompozisyon yazma (grup etkinliği) Resim yapma (grup etkinliği)
	Eğitsel oyunlar	Selam vermeden geçme oyunu oynama (grup etkinliği) İstop oynama (grup etkinliği)
	Dramatizasyon	Rol yapma (grup etkinliği)

Araştırmacının rahatsızlanıp okula gidememesinden dolayı çalışma planında bir haftalık aksama olmuş ve 1. eylem planı 7 Kasım yerine 14 Kasım'da tamamlanmıştır. Öğrencilerin 1. dönem 1. sınavları 20 Kasım'da yapılmış ve 21 Kasım'da da öğrencilere etkinlik değerlendirme formları ve öğrenci öz değerlendirme formları doldurtulmuştur. 22 Kasım-27 Kasım tarihleri arasında veriler analiz edilmiştir.

### 3.5.3. 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 planının uygulanması sonrası diğer verilerle birlikte (yansıtıcı günlükler, öğrenci öz değerlendirme formları, yazılı sınavlar) öğrencilerin doldurdukları etkinlik değerlendirme formları da titizlikle analiz edilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda 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. Her ders sonrası araştırmacı yansıtıcı günlük formlarını doldurmuştur. Böylece 1. eylem planı kapsamında sekiz ders planı ve sekiz yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. Ders planları, yansıtıcı günlükler, ders materyalleri ve öğrenci etkinlik ürünleri Ek'lerde sunulmuştur.

Tablo 7’de 2. eylem planı kapsamında işlenen konular, kazanımlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan araç ve gereçler gösterilmiştir:

**Tablo 7. İkinci Eylem Planı**

TARİH	KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ARAÇ VE GEREÇLER
28 KASIM 2014	1. Dinim Temiz Olmamı İstiyor	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 8'de gösterilmiştir:

**Tablo 8.** İkinci Eylem Planı Sürecinde Geliştirilen Etkinlikler ile Çoklu Zeka Alanlarının İlişkisi

ZEKA TÜRLERİ	YÖNTEM VE TEKNİKLER	ETKİNLİKLER
<b>Sözel Zeka</b>	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	
<b>Mantıksal Matematiksel Zeka</b>	Eğitsel oyunlar	Karışık kelimelerle cümle oluşturma Bilmece
	Beyin fırtınası	
	Tefekkür yöntemi	Surelerden doğru davranışlar çıkarma
<b>Görsel Zeka</b>	İstasyon tekniği	Resim yapma Poster-afiş hazırlama
<b>Müziksel Zeka</b>	Gösterip yaptırma	İlahi söyleme, ilahi dinleme Duaları okuma
<b>Bedensel Zeka</b>	Eğitsel oyunlar	İstop oynama
	Dramatizasyon	
<b>Sosyal Zeka</b>	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	

2. eylem planı uygulanmaya devam ederken 4 Aralık'ta velilere "Veli Görüşme Formları" gönderilmiş ve 11 Aralık'ta formlar araştırmacıya ulaşmıştır. Süreç boyunca okula tanışmaya gelen beş veli ile sohbet tarzında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 15 Aralık'ta da öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış tarzda bir görüşme yapılmıştır.

2. eylem planı 25 Aralık'ta tamamlanmıştır. 26 Aralık'ta öğrencilere "Etkinlik Değerlendirme Formu-2" ve "Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2" doldurtulmuştur. 1 ve 2 Ocak yılbaşı tatili olmuş, 8-9 Ocak'ta da yoğun kar yağışı nedeniyle eğitime iki gün ara verilmiştir. Bu sebeplerle öğrencilerin 1. dönem 2. sınavları 15 Ocak'ta yapılmıştır. Veriler, 16 Ocak-23 Ocak tarihleri arasında analiz edilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında analiz, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür. Toplanan verilerin analizi, araştırmaya konu olan uygulamanın anlaşılmasına yardımcı olur. Nitel analiz yapan araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya çabalamaktadır (Özdemir, 2010).

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu analiz yöntemi ile verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve tanımlanması amaçlanmaktadır. İçerik analizi yönteminde, birbirine benzeyen veriler tema ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir biçimde düzenlenir ve yorumlanır (Klose, 2014).

Araştırma verileri analiz edilirken, Yıldırım ve Şimşek'in (2013), önerdiği aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir.

Araştırmanın 1. alt problemi olan, “DKAB dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli anlayışa göre hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ne tür etkinlikler düzenlenebilir? Bu uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” problemine cevap bulmak amacıyla;

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 tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Etkinlik değerlendirme formlarının analiz sonuçları tablolaştırılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin söylemlerinden örnekler verilmiştir. Analizler sonrası elde edilen bulguların yorumları 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. Etkinlik değerlendirme formlarının analiz sonuçları tablolaştırılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin söylemlerinden örnekler verilmiştir.

Araştırmanın 2. alt problem olan “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” problemine cevap bulabilmek amacıyla; veli görüşme formları, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektupları ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen veriler kodlanmış ve temalaştırılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde, veliler V1, V2, V3... şeklinde kodlanmış, öğrencilerin ve velilerin söylemlerinden örnekler alınarak kodlar ve temalar aydınlatılmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu dersteki başarılarını nasıl etkilemektedir?” problemine cevap bulabilmek amacıyla;

1. eylem planı sonrasında, öğrencilerin 1. dönem 1. sınav kağıtları, öğrencilerin doldurdıkları öz değerlendirme formları (Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1) ve öğrencilerin doldurdıkları güzel davranış çizelgeleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrenci öz değerlendirme formlarının analizi için frekans tablosu oluşturulmuştur. Tüm verilerin analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

2. eylem planı sonrasında, yine öğrencilerin 1. dönem 2. sınav kağıtları ve öğrencilerin doldurdıkları öz değerlendirme formları (Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2) ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrenci öz değerlendirme formlarının analizi için frekans tablosu oluşturulmuştur. Tüm verilerin analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

### **3.7. Geçerlik ve Güvenirlik**

Nicel 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 (Guba, 1981; Akt.: Yuladır ve Doğan, 2009).

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, araştırmacı yeterli süre (12 hafta) araştırma ortamında bulunmuş ve derinlemesine gözlem yapmıştır. Her hafta yapılan etkinlikler ve toplanan veriler için uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın güvenilmeye layık olması için veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesini sağlamak için veriler, farklı kaynaklardan ve farklı yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmeni ve veliler araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak ise; yansıtıcı günlük formları, etkinlik değerlendirme formları, veli görüşme formu, sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci mektupları, öğrenci öz değerlendirme formları, öğrenci yazılı sınavları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmacı tarafından tekrarlı olarak kodlanmış ve elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ayrıca farklı kaynaklardan

toplanan verilerin de birbirleriyle tutarlılığı test edilmiş ve verilerin birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırma verilerinin transfer edilebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Her ders öncesi hazırlanan ayrıntılı ders planları, derslerde kullanılan materyaller ve her ders sonrası araştırmacı tarafından doldurulan yansıtıcı gözlem formları araştırmanın Ekler kısmında sunulmuştur. Bunun yanı sıra etkinlik değerlendirme formlarından, veli görüşmelerinden ve öğrenci mektuplarından doğrudan alıntılarla araştırma ortamının yansıtılması (transfer edilebilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, gerektiğinde incelemeye tabi tutulmak amacıyla saklanmıştır.

Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Araştırmacı tarafından derinlemesine gözlemler yapılmış ve gözlemler her ders sonrası yansıtıcı gözlem formlarına kaydedilmiştir. Böylece verilerin yansız ve objektif olması bakımından onaylanabilirliği sağlanmıştır.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. alt problemi “DKAB dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli anlayışa göre hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ne tür etkinlikler düzenlenebilir? Bu uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla 1. eylem planı kapsamındaki ve 2. eylem planı kapsamındaki veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular ayrı ayrı yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Uygulamalar

###### 4.1.1.1. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler araştırmacı tarafından okunmuş, kodlanmış ve ortaya çıkan bulgular aşağıda sıralanmıştır:

1. 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 karşılaşılmamıştır.
2. Derslerde dramatizasyon tekniği üç kere kullanılmıştır. 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.

3. Araştırmacı, 1. eylem planının uygulanması süreci boyunca özellikle derse geçişlerde hikaye okumak, hikaye anlatmak, fıkra anlatmak, şiir okumak gibi faaliyetlerde bulunmuştur. Öğrenciler her ne kadar bunları ilgiyle dinleseler de, bu etkinliklerde öğretmen aktif rol oynamış ve öğrenciler pasif kalmışlardır.
4. 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. Araştırmacı, öğrencilerin ilahi öğrenmelerinin ve söylemelerinin duyuşsal açıdan da çok etkili olduğunu düşünmektedir.
5. “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.
6. Öğrenciler bulmaca etkinliklerini çok sevmişler ve etkinliklere aktif olarak katılabilmişlerdir. Bulmaca etkinlikleri esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.
7. 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. Oyun esnasında bir öğrencinin elinden kimse tutmak istememiş, onun elinden de öğretmeni tutmuş ve oyuna dahil etmiştir.
8. 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.

9. Tefekkür yöntemi ile “Sübhaneye duasından doğru davranışlar çıkarma” etkinliğine öğrenciler aktif olarak katılmışlar ve güzel ürünler ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacı, bu etkinliğin onları düşünmeye ve sentez yapmaya yönelttiğini düşünmektedir. Fakat etkinlik bazı öğrencilere biraz zor gelmiştir.
10. “İstop 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 katılamamış ve bu durum araştırmacıyı üzmüştür.

#### 4.1.1.2. Etkinlik Değerlendirme Formları

“Etkinlik Değerlendirme Formu-1”de yer alan dokuz soru tek tek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

**1. Soru:** “Derste anlatılan hikayeler hakkında ne düşünüyorsun? Derste hikaye anlatımına daha fazla yer verilmesini ister misin? Hikaye anlatımı yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (1. Soru)

SORU	CEVAP
Derste hikaye anlatımına daha fazla yer verilmesini ister misin?	İstiyor (11 kişi) Başka aktiviteleri tercih ediyor (9 kişi)
Hikaye anlatımı yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?	Drama (3 kişi) Eğitsel oyun (2 kişi) İlahi (2 kişi) Şiir okuma (1 kişi) Diğer (1 kişi)

Bu sorunun analizi sonucu; öğrencilerin yarıya yakınının bu etkinlik yerine, ders işlenişi esnasında daha aktif rol alabilecekleri drama, eğitsel oyun, ilahi, şiir

okuma gibi etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö8: *“Hikaye yerine eğlenceli oyunlar, eğlenceli etkinlikler işleyebiliriz.”*

Ö15: *“Bence hikaye verip oynatabilirsiniz.”*

Ö16: *“Güzeldi seviyorum ama biraz daha bunu yapmayı ilahi öğrenelim. Öyle daha çok şeyler öğrenmiş oluruz.”*

Ö19: *“Bence hikayeler güzel ama bence anlatılan hikayeleri oyunla gösterebiliriz ve bu çok güzel olur.”*

Ö20: *“Hikaye anlatmak yerine hikayeyi canlandırmak isterim.”*

**2. Soru:** “Derste şiir dinlemekten ve şiir okumaktan hoşlanıyor musun? Daha fazla şiir ezberlemek ve daha fazla şiir okumak ister misin? Şiir okumak yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (2. Soru)

SORU	CEVAP
Derste şiir dinlemekten ve şiir okumaktan hoşlanıyor musun? Daha fazla şiir ezberlemek ve daha fazla şiir okumak ister misin?	Derste şiirlerin yer almasını istiyor (15 kişi) Derste daha fazla şiirin yer almasını istemiyor (5 kişi) Derste şiirlerin yer almasını istiyor ama kendisi şiir okumayı ve ezberlemeyi tercih ediyor (7 kişi)
Şiir okumak yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?	Drama (1 kişi) Diğer (2 kişi)

Bu sorunun analizi sonucu beş öğrencinin derste daha fazla şiirin yer almasını istemediği görülmüştür. Ö7 bu konudaki duygularını *“Derste şiir okunmasından biraz sıkılıyorum. Bu yüzden şiirlerin çok ama çok az okunmasını rica ediyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Geri kalan 15 kişi derste şiirlerin yer almasını istediğini belirtmiştir. Bunlardan yedisi derste şiirlerin yer almasını istediklerini fakat kendilerinin şiir okumayı ve ezberlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö9: *“Şiir okumayı tercih ederim.”*

Ö13: “Derste şiir okumayı çok seviyorum. Daha fazla şiir ezberlemek ve daha fazla şiir okumak isterim.”

Ö17: “Derste şiir dinlemeyi de şiir okumayı da çok seviyorum. Tabi ki en çok da şiir okumaktan hoşlanıyorum.”

**3. Soru:** “Derste yaptığımız dramaları değerlendirir misin? Dramalarda rol almayı istiyor musun? Sence drama konuyu öğrenmede faydalı oluyor mu? Drama etkinliklerinin beğenmediğin taraflarını yazar mısın? Drama yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (3. Soru)

SORU	CEVAP
Derste drama etkinliklerinin yer almasını ister misin?	Derste dramanın yer almasını ve dramalarda rol almayı istiyor (18 kişi) Cevap vermemiş (2 kişi)
Drama yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?	Şiir (1 kişi) Hikaye (1 kişi)

Bu soruya cevap veren öğrencilerin hepsinin derste drama etkinliklerinden memnun oldukları görülmüştür. Sadece öğrencilerden birisi şiir okumayı, diğeri de hikaye dinlemeyi dramaya tercih ettiğini söylemiştir. Bazı öğrenciler, kendilerine rol vermediği ve hep aynı kişilere rol verdiği için öğretmenlerini eleştirmektedir. Bu eleştirilerden birkaçı aşağıda verilmiştir:

Ö12: “Bence böyle şeylere çocukken başlamamız güzel. Hem kendi rollerimizi buluruz. Rol almayı isterim ama siz kaldırmıyorsunuz. Hep aynı arkadaşlarımı kaldırılıyorsunuz. Ben bundan rahatsız olmaya başladım.”

Ö15: “Drama yaparken herkesi kaldırmak şartıyla ben bunu seviyorum.”

Ö18: “Derste yaptığımız dramaları seviyorum ama dramalara ben de kalkmak istiyorum.”

Ö19: “Öğretmen hep aynı kişileri kaldırıp yaptırıyor.”

**4. Soru:** “Derste oynadığımız ‘selam vermeden geçme oyunu’ hakkında neler düşünüyorsun? Oyunun beğendiğin ve beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (4. Soru)

SORU	CEVAP
Derste oynadığımız “selam vermeden geçme oyunu” hakkında neler düşünüyorsun?	Beğendim ve yeniden oynamak istiyorum. (17 kişi) Beğenmedim (1 kişi) Cevap vermemiş (2 kişi)

Bu soruya cevap veren öğrencilerin biri hariç hepsi “selam vermeden geçme” oyununu çok beğendiklerini ve derslerde böyle oyunlara daha fazla yer verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. İki kişi bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö7: “Derste oynadığımız selam vermeden geçme oyunu hakkında eğlenceli eğitici bir oyun olduğunu düşünüyorum. Oyunu çok beğendim, beğenmediğim tarafı yok. Derste biraz daha bu oyunun oynanmasını istiyorum tabi size de uygunsu.”

Ö17: “Derste oynadığımız selam vermeden geçme oyunu üstünde olduğumuz konuyu çok iyi ve çok zevkli bir şekilde anlattı. Selam alıp vermeyi de bize eğlenceli bir şekilde öğrettiği için de bu oyunu sevdim. Tekerlemesi de çok güzeldi.”

Ö18: “Derste oynadığımız oyunu çok beğendim. Bu tür oyunları sık sık yapsak güzel olur. Oyunda selamlaşırkenki yeri beğendim. Beğenmediğim tarafı yok.”

**5. Soru:** “Derste uyguladığımız “istasyon tekniği” uygulamasını değerlendirir misin? Hangi istasyon daha çok hoşuna gitti ? Bu etkinliğin beğenmediğin taraflarını yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Etkinlik Değerlendirme Formu–1 (5. Soru)

SORU	CEVAP
Derste istasyon tekniğinin kullanılmasını ister misin?	Derste istasyon tekniğinin kullanılmasını istiyor (18 kişi) Cevap vermemiş (2 kişi)
Hangi istasyon daha çok hoşuna gitti ?	Resim (6 kişi) Akrostiş (7 kişi) Kompozisyon (3 kişi)

Öğrencilerden 18’i derste istasyon tekniğinin kullanılmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden altı tanesi resim istasyonunu, yedi tanesi akrostiş istasyonunu ve üç tanesi de kompozisyon istasyonunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğerleri ise herhangi bir tercihte bulunmamışlardır.

Ö12 kodlu öğrenci gruptaki bazı arkadaşlarının gruba hiç katkı sağlamadığını ve bu durumdan rahatsız olduğunu belirtmiştir. Ö17 kodlu öğrenci ise grup oluşumundan memnun olmadığını, grupların kızlar ve erkekler olarak ayrılmasının daha iyi olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö7: “Özellikle şunu söylemek isterim ki istasyon etkinliği bana göre eğitici ve eğlenceli bir oyundur. Bu etkinliğin beğenmediğim tarafı yok. Din Kültürü dersinde yaptığımız her şey eğlenceli geçiyor ve hiçbirinde beğenmediğim taraf yok.”

Ö12: “Ben bu oyunu çok beğendim. Kompozisyon istasyonunu beğendim. Çünkü okumayı seven bir öğrenciyim. Bunları beynimden oraya geçirmek muhteşem bir duygu.”

Ö18: “Derste yaptığımız etkinliği beğendim. En çok şiir istasyonunu beğendim. Bu etkinlik sınıfla birlikte neler yapabileceğimizi gösterdi.”

**6. Soru:** “Derste yaptığımız ‘karışık kelimelerle cümle oluşturma’ etkinliği hakkında neler düşünüyorsun. Tekrar yapılmasını ister misin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (6. Soru)

SORU	CEVAP
Derste yaptığımız ‘karışık kelimelerle cümle oluşturma’ etkinliği hakkında neler düşünüyorsun? Tekrar yapılmasını ister misin?	Bu etkinliğin yeniden yapılmasını istiyor (16 kişi) Bu etkinliğinin bir daha yapılmasını istemiyor (3 kişi) Cevap vermemiş (1 kişi)

Öğrencilerden 16’sı bu etkinliğini beğendiklerini ve tekrar yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci etkinliğin bir daha yapılmasını istemediğini

belirtmiş ve bir kişi bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö17: *“Bu etkinlik bilgisayarla yaptığımız bir etkinliktir. Bu etkinliğin tekrar yapılmasını değil çoğu zaman yapılmasını isterim.”*

Ö18: *“Derste yaptığımız etkinliği çok beğendim. Bu etkinlikten daha fazla yapmamızı istiyorum. Bu etkinlik hem eğitici hem zeka çabukluğu hem de eğlenceli bir etkinlik.”*

Ö19: *“Derste yaptığımız karışık kelime etkinliği çok güzel ve heyecan vericiydi. Süreli olması çok güzeldi. Yine yapalım.”*

**7. Soru:** “Derste bulmaca yapmaktan hoşlanıyor musun? Bulmacalar dersi öğrenmene katkı sağlıyor mu? Derste daha fazla bulmaca yer almasını ister misin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (7. Soru)

SORU	CEVAP
Derste bulmaca yapmaktan hoşlanıyor musun? Derste daha fazla bulmaca yer almasını ister misin?	Bulmaca yapmaktan hoşlanıyor. Derste daha fazla bulmaca yapmak istiyor (19 kişi) Derste daha fazla bulmaca yapmak istemiyor (1 kişi)

Tablo 15’ten de anlaşılacağı üzere öğrencilerin hemen hemen hepsi bulmacaların derste yer almasını istemektedirler. Sadece Ö3 kodlu öğrenci bu sorunun cevabını “çok değil” şeklinde cevaplamıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö5: *“Ben bulmacayı çok severim. Bulmaca bizi zekalandırır.”*

Ö7: *“Derste bulmaca yapmaktan hoşlanıyorum. Bulmaca dersi öğrenmeme katkı sağlıyor. Derste yapıldığı kadar yapılmasını tercih ediyorum.”*

Ö13: *“Evet bulmaca yapmaktan hoşlanıyorum. Bulmaca dersi öğrenmeme katkı sağlıyor.”*

Ö17: *“Derste bulmaca yapmaktan çok hoşlanıyorum. Bulmacalar dersi öğrenmeme katkı da sağlıyor. Ayrıca bulmacalar genel bir tekrar ve çalışma*

*yerine de sayılır. Derste bir konu işlerken en az iki bulmaca çözersek bence hiç fena olmaz.”*

**8. Soru:** “Sübhaneye duasından doğru davranışlar çıkarma” etkinliğini faydalı buldun mu? Bu etkinlik sana nasıl katkı sağladı?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (8. Soru)

SORU	CEVAP
Sübhaneye duasından doğru davranışlar çıkarma etkinliğini faydalı buldun mu?	Faydalı buldu, tekrar yapılmasını istiyor (17 kişi) Etkinliğin zor olduğunu düşünüyor, tekrar yapılmasını istemiyor (2 kişi) Cevap vermedi (1 kişi)

Tablo 16’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu tefekkür yöntemiyle “Sübhaneye duasından doğru davranışlar çıkarma” etkinliğini faydalı bulduklarını ve tekrar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö12: *“Evet çok hoşuma gitti. Buna bayıldım. Bu zevkli bir dersti. Bu etkinlik bana Allah’ı anlattı.”*

Ö16: *“Bana güzel katkıda bulundu. Öğrenmeme katkı sağladı.”*

Ö18: *“Bu etkinliği çok beğendim. Bu etkinlik bize çok faydalı. Etkinlik bize gün içinde ve diğer günlerde nasıl davranacağımızı gösterdi. Bu herkes için çok faydalı oldu.”*

Ö2 kodlu öğrenci etkinliği sevdiğini ama zor geldiği için fazla bir şey yazamadığını, Ö4 kodlu öğrenci etkinliğin zor olduğunu, Ö17 kodlu öğrenci ise etkinliğin çok faydalı olduğunu ama sürenin yeterli olmadığını, bu nedenle istediği her şeyi yazamadığını belirtmiştir.

**9. Soru:** “Derste ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi seviyor musun? Daha fazla ilahi öğrenmek ister misin? İlahi öğrenmek yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Etkinlik Değerlendirme Formu-1 (9. Soru)

SORU	CEVAP
Derste ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi seviyor musun? Daha fazla ilahi öğrenmek ister misin?	Seviyor (18 kişi) Seviyor ama başka aktiviteleri tercih ediyor (2 kişi)

Tablo 17’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin hepsi ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi sevmektedirler. Hatta öğrenciler ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi çok sevdiğini söylemişlerdir. Sadece iki öğrenci ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi sevdiğini ama başka aktiviteleri tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: *“İlahi benim en sevdiğim bölüm. Onu çok sever ve ondan başka şeyi tercih etmem.”*

Ö7: *“Derste ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi seviyorum. Daha fazla öğrenmek isterim.”*

Ö12: *“Evet çok seviyorum. Çünkü ben şarkı dinlemeyi de seviyorum. O yüzden ilahi dinlemekte aynı bir şarkı dinlemek gibi. Ama bu pop değil. Bence ilahi öğrenmek çok güzel.”*

Ö13: *“Derste ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi çok seviyorum. Daha fazla ilahi öğrenmeyi çok istiyorum.”*

1. eylem planı kapsamında, yansıtıcı günlükler ve etkinlik değerlendirme formlarının analizi sonucu elde edilen 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.

4. 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.
5. 2. eylem planı kapsamında şiirler öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından okunacaktır.
6. Öğrencilerin ilahi öğrenmeyi ve söylemeyi sevdiği ve daha fazla öğrenmeyi istediği görülmüştür. 2. eylem planı kapsamında da ilahi öğretime ve söylenmesine devam edilecektir.
7. 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.
8. 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.
9. 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 çekebilir, zorlayıcı öğrenme etkinliklerini desteklemektedir (Ünver ve Demirel, 2004). Etkinlikte zorlanan öğrenciler de göz önünde bulundurularak etkinliğin 2. eylem planı kapsamında grup çalışması şeklinde yaptırılmasına karar verilmiştir.
10. İstopya 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.
11. 2. eylem planı kapsamında sınıf ortamında başarılı öğrenciler ön plana çıkarılmayacak ve sınıfta yarışmacı bir ortam oluşturulmayacaktır.

12. 1. eylem planında yer almayan kartopu tekniği ve altı şapkalı düşünme tekniği gibi yöntemler de kullanılarak grup faaliyetleri artırılabacaktır.

#### 4.1.2. İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Uygulamalar

##### 4.1.2.1. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler araştırmacı tarafından okunmuş, kodlanmış ve ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Beyin fırtınası tekniği 2. eylem planı sürecinde de hemen hemen her derste uygulanmış ve herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.
2. Bu eylem planı sürecinde dramatizasyon tekniği iki kere kullanılmıştır. İlkinde hikaye tamamlama etkinliği ile beraber planlanmış, öğrenciler yazdıkları hikayeleri gruplar halinde canlandırmışlardır. İkincisinde ise istasyon tekniği içinde planlanmıştır. Bütün öğrencilerin aktif olarak ve büyük bir ilgiyle drama etkinliklerine katıldıkları gözlemlenmiştir.
3. 2. eylem planının uygulanma süreci boyunca bütün şiirleri öğrenciler okumuştur. Bu durum öğrencileri memnun etmiştir. Şiir okutulurken her öğrenciye sırayla hak tanınmıştır.
4. Öğrenciler bu süreç boyunca da ilahi öğrenmeye ve ilahi söylemeye istekle devam etmişlerdir.
5. 1. eylem planı sürecinde bazı öğrencilerin “karışık kelimelerle cümle oluşturma” etkinliğinde zorlandıkları görülmüştür. 2. eylem planı sürecinde bu etkinlik gruplar halinde uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin etkinliği daha rahat tamamladıkları ve daha fazla eğlendikleri görülmüştür.
6. Bu eylem planı sürecinde istasyon tekniği uygulanırken dört tane grup oluşturmuştur. Böylece istasyonlardaki öğrenci sayıları azalmış ve öğrenciler etkinliklere daha etkin katılabilmişlerdir. Grup oluşturmak için bazı kriterler belirlenmiş ve grup oluşumunda öğrencilerin de fikirleri alınmıştır. Böylece grup oluşumu daha rahat sağlanabilmiştir. Resim istasyonunda öğrencilerin tek bir resim yerine, dört resim üzerinde çalışması sağlanmış ve bu resimler afiş tasarımında kullanılmıştır.

7. Tefekkür yöntemi ile “Fatiha suresinden doğru davranışlar çıkarma” etkinliğine öğrenciler yine aktif olarak katılmışlar ve güzel ürünler ortaya çıkarmışlardır. Geçen seferki uygulamada bazı öğrencilerin zorlandığı görüldüğünden bu sefer isteyen öğrencilerin grupla çalışmasına izin verilmiştir. Bazı öğrenciler grupla çalışmayı tercih ederken bazıları bireysel çalışmışlardır.
8. Bu süreçte istop oyununa bütün öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Fatiha suresinin ilk ayeti önce öğretmen tarafından söylenmiş ve bir öğrenciye top atılmıştır. Bütün öğrenciler ilk ayeti söyleyene kadar oyun tekrarlanmıştır. Fatiha suresinin tümü tamamlanıncaya kadar bu etkinlik devam etmiştir. Aynı işlemler Fatiha suresinin anlamı için de tekrar edilmiştir. Böylece hem öğrencilerin çok eğlendikleri hem de oyunu oynarken sureyi ve anlamını ezberledikleri görülmüştür.
9. İlk defa bu eylem planı sürecinde uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği, kartopu tekniği, afiş tasarlama etkinliği ve hikaye tamamlama etkinliği büyük ilgi görmüştür. Etkinlikler esnasında sınıf ortamının biraz gürültülü olduğu fakat bu durumun öğrenmeye engel oluşturmadığı, bilakis öğrenmeyi desteklediği gözlemlenmiştir.

#### 4.1.2.2. Etkinlik Değerlendirme Formları

“Etkinlik Değerlendirme Formu-2”de yer alan sorular tek tek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Etkinlik Değerlendirme Formu-2

1	Kartopu tekniği kullanılarak yapılan etkinlik	Beğendi (20 kişi)
		Beğenmedi (0 kişi)
2	Hikaye tamamlama ve canlandırma etkinliği	Beğendi (17 kişi)
		Biraz beğendi (2 kişi)
3	Karışık kelimelerle cümle oluşturma etkinliği	Beğendi (20 kişi)
		Beğenmedi (0 kişi)

**Tablo 18 (DEVAM).** Etkinlik Değerlendirme Formu-2

4	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan etkinlik	Beğendi (19 kişi)
		Beğenmedi (1 kişi)
5	Afiş tasarlama etkinliği	Beğendi (20 kişi)
		Beğenmedi (0 kişi)
6	Altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak yapılan etkinlik	Beğendi (19 kişi)
		Beğenmedi (1 kişi)
7	Fatiha suresinden doğru davranışlar çıkarma etkinliği	Beğendi (17 kişi)
		Beğenmedi (2 kişi)
		Cevap vermedi (1 kişi)
8	İstop oynayarak yapılan etkinlik	Beğendi (18 kişi)
		Beğenmedi (1 kişi)
		Cevap vermedi (1 kişi)

“Etkinlik Değerlendirme Formu-1”de yer alan sekiz sorunun analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

**1. Soru:** “Derste yaptığımız ‘kartopu’ etkinliğini beğendin mi? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin hepsinin kartopu tekniği kullanılarak yapılan etkinliği beğendikleri görülmüştür.

**2. Soru:** “Derste yaptığımız ‘hikaye tamamlama’ etkinliği hakkında neler düşünüyorsun? Hikaye tamamlamak ve daha sonra onu canlandırmak hoşuna gitti mi? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu soruya cevap olarak öğrencilerin 17’si hikayeyi tamamlama ve hikayeyi canlandırma etkinliğini beğendiklerini belirtirken, iki öğrenci etkinliği biraz beğendiğini ve bir öğrenci de etkinliği sevmediğini belirtmiştir. Etkinliği biraz beğendiğini ve beğenmediğini belirten öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Öğretmenim ben bu etkinliği sevmiyorum.”

Ö6: “Hikaye tamamlamayı azıcık beğenmedim çünkü yanlışlarım çıktı.”

Ö7: *“Güzel ama bundan daha az yapalım.”*

**3. Soru:** “Derste yaptığımız ‘karışık kelimelerle cümle oluşturma’ etkinliği hakkında neler düşünüyorsun? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin hepsinin “karışık kelimelerle cümle oluşturma” etkinliğini beğendikleri görülmüştür.

**4. Soru:** “Derste yaptığımız ‘istasyon tekniği’ uygulaması nasıldı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Öğrencilerin sadece biri istasyon tekniği kullanılarak yapılan etkinliği beğenmediğini, biri de etkinliği beğendiğini fakat istasyonlarda daha fazla durmak istediğini belirtmiştir. 19 öğrenci ise etkinliği beğendiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik hakkındaki öğrenci yorumları aşağıda verilmiştir:

Ö1: *“Bu etkinliğin kötü yönü her zaman yer değiştirmektir.”*

Ö17: *“Bu etkinliği çok beğendim. Fakat bir istasyonda daha fazla durmalıyız.”*

**5. Soru:** “Derste ‘afiş tasarlama’ etkinliği yapmaktan hoşlandın mı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin hepsinin bu etkinliği beğendiği görülmüştür.

**6. Soru:** “Derste uyguladığımız ‘altı şapkalı düşünme tekniği’ uygulaması nasıldı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Öğrencilerin sadece biri altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak yapılan etkinliği beğenmediğini belirtmiştir. Ö18 kodlu öğrenci, *“O pek güzel değildi.”* diyerek etkinlik hakkındaki düşüncesini ortaya koymuştur.

**7. Soru:** “‘Fatiha suresinden doğru davranışlar çıkarma’ etkinliğini faydalı buldun mu? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna öğrencilerin biri cevap vermemiştir. 17 öğrenci etkinliği beğendiğini, iki öğrenci ise bu etkinliği beğenmediğini belirtmiştir. Etkinliği beğenmediğini belirten öğrencilerin yorumları aşağıda verilmiştir:

Ö4: *“Azıcık sevmedim.”*

Ö18: “*O hiç güzel değildi.*”

**8. Soru:** “Fatiha suresini öğrenirken oynadığımız ‘istop oyunu’ hakkında neler düşünüyorsun? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?” sorusuna öğrencilerin biri cevap vermemiştir. 18 öğrenci etkinliği beğendiğini ifade ederken, Ö16 kodlu öğrenci “*Fatiha suresinin anlamını bilmiyordum ondan hoşuma gitmedi.*” diyerek etkinliği beğenmediğini belirtmiştir.

2. eylem planı kapsamında, yansıtıcı günlükler ve etkinlik değerlendirme formlarının analizi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

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 çalışmalarında 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 işleniş hakkında eleştiri ve önerilerde bulunmamışlardır. Bu durumda 3. eylem planının oluşumuna gerek görülmemiş ve araştırma sonlandırılmıştır.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt problemi “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla veli görüşme formları, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektupları analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

### 4.2.1. Görüşmeler

#### 4.2.1.1. Velilerle Görüşme

20 öğrencinin velisine gönderilen veli görüşme formlarından araştırmacıya geri dönen 14 tanesi analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin, DKAB dersini çok sevdikleri, ders saatinin az olmasından ve dersin hemen bitmesinden şikayet ettikleri görülmektedir. Dersin daha fazla olmasını ve daha uzun sürmesini istemektedirler. Aşağıda bazı velilerin bu konudaki düşünceleri verilmiştir:

V1: *“Din Kültürü dersleri daha fazla olmalı. Mesela her gün olması gerek.”*

V4: *“Çocuğum Din Kültürü dersini bu yıl tanıdı ve çok sevdi.”*

V9: *“Kızım derslere severek katıldığını belirtiyor.”*

V10: *“Kızım bu dersi seviyor ve dersin kısa sürdüğünü söylüyor.”*

2. Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerden memnun oldukları ve etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu düşündükleri görülmektedir. Aşağıda bazı velilerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir:

V4: *“Çocuğum, Din Kültürü dersinin her zaman güzel geçtiğini ve dersten zevk aldığını söylüyor.”*

V10: *“Yapılan etkinlikler, işlenen konular kızıma eğlenceli ve ilgi çekici geliyor. Tüm etkinlikleri seviyor.”*

V13: *“Derste yapılan etkinlikler dersin eğlenceli olmasını ve daha çok sevilmesini sağlıyor.”*

3. Öğrencilerin DKAB öğretmenini sevdikleri ve dersin işlenişini beğendikleri görülmektedir. Bazı velilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

V1: *“Din Kültürü öğretmenini seviyor ve bana öğretmenin çok güzel ders işlettiğini söylüyor.”*

V3: *“Oğlum sizi çok seviyor. Sohbetinizi, ders içi etkinliklerinizi çok beğeniyor.”*

V5: *“Ders anlatımınızı beğeniyor ve etkili buluyor. Sizi çok sevdiğini söylüyor.”*

V12: *“Öğretmenini her davranışı ile sevdiğini söylüyor.”*

4. Veliler DKAB öğretmenini merak etmekte ve onunla tanışmak istemektedirler. Veliler bu konudaki isteklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

V2: *“Kızımın anlattıkları ve gördükleri hoşuma gidiyor. Bunları ona öğreten öğretmeniyle tanışmak isterim.”*

V11: *“Çocuğumun terbiyeli, vatana ve millete hayırlı olmasını isterim. Hocam sizinle görüşmek isterim.”*

Araştırmacıyla görüşme yapmak için okula gelen beş veli ile yüz yüze sohbet tarzında görüşme yapılmıştır. Beş veli de çocuklarının DKAB dersini ve öğretmenini çok sevdiklerini, derste yapılan etkinliklerden özellikle de drama etkinliklerinden çok hoşlandıklarını ve derslerin daha fazla olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

#### **4.2.1.2. Sınıf Öğretmeni İle Görüşme**

Sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında sınıf öğretmenine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Öğrenciler DKAB dersi hakkında neler düşünüyorlar?
2. Öğrencilerin DKAB öğretmeni hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğrenciler derste yapılan etkinlikler hakkında neler düşünüyorlar? Etkinlikler hakkında memnun olmadıkları ve şikayet ettikleri durumlar nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz şeyler nelerdir?

Görüşme sonrası veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin DKAB dersini çok sevdiğini, kendisine sürekli olarak “Ne zaman Din Kültürü dersimiz olacak?” diye sorduklarını, ayrıca dersin az olmasından şikayet ettiklerini belirtmiştir.
2. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin DKAB öğretmenini çok sevdiğini gözlemlediğini, velilerin de veli toplantısında çocuklarının DKAB öğretmenini çok sevdiğini belirttiklerini söylemiştir.
3. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin her hafta derste yaptıkları etkinlikleri kendisine anlattıklarını, öğrencilerin yapılan etkinliklerden çok memnun olduklarını ve etkinlikleri heyecanla beklediklerini belirtmiştir.
4. Sınıf öğretmeni, öğrencilerden olumsuz hiçbir dönüt almadığını, almış olsaydı bunu mutlaka DKAB dersi öğretmeni ile paylaşmış olacağını çünkü öğrencilerini çok önemseydiğini söylemiştir.
5. Sınıf öğretmeni, DKAB dersinin bu şekilde işleniyor olmasından kendisinin de çok memnun olduğunu belirtmiştir.

#### 4.2.2. Öğrenci Mektupları

Araştırmacı, öğrencilerden dersle ve kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirdikleri birer mektup yazmalarını istemiştir. Üçü erkek ve yedisi kız olmak üzere toplam 10 öğrenci mektup yazmıştır. Mektuplar analiz edilmiş ve öğrencilerin DKAB dersini ve dersin öğretmenini çok sevdiğini ayrıca dersin işlenişini çok beğendikleri şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Bu mektupların her birinden bazı bölümler örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “ Ben din dersini ve din dersinde sizinle ders yapmayı çok seviyorum. Siz kağıtlar vermişsiniz orda da söylediğim gibi ben sizin tüm etkinliklerinizi çok fazla seviyorum.”

Ö2: “ Önce size şunu söylemek isterim, bize gösterdiğiniz ilgiden dolayı size teşekkür ederim. Dersler hakkında olumsuz söyleyecek bir şey yok. Ama sizi çok seviyorum onu söylemek isterim.”

Ö3: “ Öğretmenim sizi çok seviyorum. En çok sevdiğim öğretmen sizsiniz. Sizi bütün öğretmenlerden fazla seviyorum. Hiç kızmadınız bize.”

Ö4: “ Sevgili öğretmenim, sizi ilk gördüğümde hiç tanııyordum ama zamanla sizi tanıdım ve din dersinin olmasını hep istedim. Bütün derslerimiz çok güzel, bizi hep şaşırtan etkinlikler yapıyoruz. Dersleriniz çok güzel. Siz bana din hakkında doğruyu yanlış öğrettiniz, bizim eğlenmemizi istediniz. İnşallah siz de Allah katında cennete gidersiniz.”

Ö5: “ Sevgili öğretmenim, siz dersleri çok güzel anlatıyorsunuz. Benim en çok sevdiğim ders Din Kültürü dersi. Sizinle vakit geçirmek çok eğlenceli. Keşke dersimiz çok uzun olsa.”

Ö6: “ Öğretmenim siz çok iyi birisiniz. Sizinle ders işlemeyi seviyorum ve sizi çok seviyorum. Siz dersleri çok güzel anlatıyorsunuz ve bu yüzden zaman hemen geçiyor ve bu yüzden size doyamıyoruz. Siz bu kadar iyisiniz ve sizi anlatmaya kelimeler yetmiyor.”

Ö7: “Öğretmenim, derslerde bizi eğlendirmek için elinizden geleni yapıyorsunuz ve eğlenceli kılmaya çalışıyorsunuz. Derslerde çok eğleniyoruz ve paranız bence bundan dolayı iki kat arttırılmalı.”

Ö8: “Öğretmenim, hem sizi hem de dersinizi çok seviyorum. Öğretmenim, sizin girdiğiniz dersler çok güzel geçiyor. Bir de hemen bitmese ne kadar güzel olacak ama hemen bitiyor. Aslında az değil, biz eğlendiğimiz için hemen bitiyor. Öğretmenim siz herkesten güzel ders anlatıyorsunuz, keşke bizim Kur’an hocamız olsaydınız.”

Ö9: “Öğretmenim siz çok iyi bir insansınız. Sizi büyüdüğümde öğrencilerime anlatacağım. Sizin yeriniz her zaman benim başımın üstündedir bunu sakın unutmayın. 4. sınıfta en çok sevdiğim ders Din Kültürü dersidir. Din dersi en eğlenceli, en zevkli dersti. Bu ders tüm derslerden daha güzel. Hem de öğretmeni de çok güzel. Bu yüzden hem sizi seviyorum hem de din dersini.”

Ö10: “Öğretmenim sizi çok seviyorum. Anlattıklarınızı o güzel sesinizle çok iyi anlayabiliyorum. Bunu sizin o güzel oyunlarınızdan öğreniyorum. Keşke önceden tanışabilseydik.”

Velilerle yapılan görüşmeler, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektuplarının analizi sonucu öğrencilerin;

1. DKAB dersini çok sevdikleri, dersi sabırsızlıkla bekledikleri ve ders saatinin çok kısa olduğunu düşündükleri,
2. Dersin işlenişini ve derste yapılan etkinlikleri çok beğendikleri,
3. Dersin öğretmenini çok sevdikleri görülmüştür.

Araştırmacı, bu durumu “*Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışının Gücü*” olarak değerlendirmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3. alt problemi “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu dersteki başarılarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulabilmek amacıyla öğrenci sınavları, öğrenci öz değerlendirme formları ve güzel davranış çizelgeleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

#### 4.3.1. Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı

12 ders saati süresince öğrenci merkezli anlayışa göre yapılan eğitimin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini anlayabilmek için ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçları olarak yazılı sınav, öğrenci öz değerlendirme formu ve güzel davranış çizelgesi kullanılmıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirmenin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Tablo 19’da 1. eylem planı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme için hazırlanan belirtke tablosu verilmiştir:

**Tablo 19.** Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Ölçme ve Değerlendirme İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu

KONULAR		KAZANIMLAR	SORU SAYISI		
			1. YAZILI SINAV	1. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	GÜZEL DAVRANIŞ ÇİZELGESİ
1.1. Bismillahirrahmanirrahim			1. ve 2. Soru	1. ve 2. Soru	
1.2. Allah'a Şükür			3. Soru	3. ve 4. Soru	
1.3. Sevap ve Günah Kavramları		1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	4. Soru	5. Soru	
1.4. Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler			6. Soru		
1.5. Selamlaşıyoruz		2. Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.	5. Soru	6. Soru	
1.6. "Kelime-i Tevhit" ve "Kelime-i Şehadet"i Öğreniyoruz		3. Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını açıklar.	7. ve 8. Soru	7. Soru	
2. Dini Öğrenmenin Önemi		4. Din hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu fark eder.	9. Soru	8. Soru	
3. Din Güzel Ahldır.		5. Din ve ahlak kavramlarını tanımlar. 6. Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder.		9. Soru	
3.1. Güzel Söz Söyleyelim				10. Soru	1-10. Sorular
3.2. Güzel Davranışlarda Bulunalım		7. Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.			
4. Sübhaneke Duası ve Anlamı		8. Sübhaneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler.	10. Soru	11. ve 12. Soru	
<b>TOPLAM</b>			10 Soru	12 Soru	10 Soru

#### 4.3.1.1. Birinci Yazılı Sınav

Sınavda; uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirmeli 10 soru bulunmaktadır. Soruların ilişkili olduğu kazanımlar belirtke tablosunda gösterilmiştir. Sınav soruları Ek 8’de sunulmuştur. Öğrencilerin sınav kağıtları analiz edilmiş ve öğrencilerin not ortalamalarının 80,9 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, DKAB dersinde ve dersin öğretmeni ile ilk sınavları olması da dikkate alındığında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.3.1.2. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan ve 19 öğrencinin doldurduğu öğrenci öz değerlendirme formları analiz edilmiştir. Öz değerlendirme formunda 12 soru bulunmaktadır. “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1” Ek 6’da sunulmuştur. Öğrencilerden formda bulunan “evet”, “biraz” ve “hayır” cevaplarından birini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 20’de gösterilmiştir:

**Tablo 20.** Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1

SORULAR	EVET		BİRAZ		HAYIR		TOPLAM
1. SORU	16	% 84	2	% 11	1	% 5	19
2. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
3. SORU	16	% 84	3	% 16	0	% 0	19
4. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
5. SORU	18	% 95	0	% 0	1	% 5	19
6. SORU	16	% 84	3	% 16	0	% 0	19
7. SORU	16	% 84	2	% 11	1	% 5	19
8. SORU	18	% 95	0	% 0	1	% 5	19
9. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
10. SORU	14	% 74	5	% 26	0	% 0	19
11. SORU	18	% 95	1	% 5	0	% 0	19
12. SORU	17	% 90	1	% 5	1	% 5	19

Öğrencilerin sorulara verdikleri “evet” cevaplarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sadece 10. soru olan “ Her zaman güzel sözler söylerim ve güzel davranışlarda bulunurum.” sorusuna beş öğrenci (% 26) “biraz” şeklinde cevap vermiştir. Her zaman güzel sözler söylemenin ve güzel davranışlarda bulunmanın duyuşsal özellikler olduğu ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasının da zaman alacağı düşünüldüğünde bu oranın normal olduğu düşünülebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin DKAB dersi 1. ünite konularını genel olarak iyi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir.

#### **4.3.1.3. Güzel Davranış Çizelgesi**

İlköğretim DKAB Öğretim Programı’nda 1. ünite olan “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum” ünitesi için öğrencilere öncelikle verilmesi gerekli olan değerler; doğruluk ve dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü olarak belirlenmiştir. Hem programda yer alan bu değerlerin hem de ünite kazanımlarından olan “Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder.” ve “Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımlarının kazanılma düzeylerini görebilmek amacıyla öğrencilere güzel davranış çizelgeleri verilmiştir. Öğrencilerin velilerinden beş gün boyunca çocuklarını gözlemlemeleri ve olumlu davranışlarına (+) ve olumsuz davranışlarına (-) koymaları istenmiştir. “Güzel Davranış Çizelgesi” Ek 10’da sunulmuştur.

Öğretmene geri dönen 16 çizelge incelendiğinde, öğrencilerin doğruluk ve dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü değerlerini kazanma; güzel söz söyleme ve güzel davranış sergileme konularında oldukça gayretli oldukları görülmüştür.

1. eylem planı kapsamındaki öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olarak toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin genel olarak başarılı olarak değerlendirilebilecekleri düşünülmektedir.

#### **4.3.2. İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı**

Sekiz ders saati süresince öğrenci merkezli anlayışa göre yapılan eğitimin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini anlayabilmek için 2. ünite sonunda ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçları olarak

yazılı sınav ve öğrenci öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirmenin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Tablo 21’de 2. eylem planı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme için hazırlanan belirtke tablosu bulunmaktadır:

**Tablo 21.** İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Ölçme ve Değerlendirme İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu

	KONULAR	KAZANIMLAR	SORU SAYISI	
			2. YAZILI SINAV	2. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU
ÜNİTE 1	1.1. Bismillahirrahmanirrahim			
	1.2. Allah’a Şükür	1. Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.	1. Soru	
	1.3. Sevap ve Günah Kavramları			
	1.4. Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler			
	1.5. Selamlaşıyoruz	2. Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.	2. Soru	
	1.6. “Kelime-i Tevhit” ve “Kelime-i Şehadet”i Öğreniyoruz	3. Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’in anlamlarını açıklar.	3. ve 4. Soru	
	2. Dini Öğrenmenin Önemi	4. Din hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu fark eder.	5. Soru	
	3. Din Güzel Ahldır	5. Din ve ahlak kavramlarını tanımlar. 6. Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder.	6. Soru	
	3.1. Güzel Söz Söyleyelim	7. Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.	7. Soru	
	3.2. Güzel Davranışlarda Bulunalım			
4. Sübhaneke Duası ve Anlamı	8. Sübhaneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler.	8. Soru		

**Tablo 21 (DEVAM).** İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Ölçme ve Değerlendirme İçin Hazırlanan Belirtke Tablosu

<b>ÜNİTE 2</b>		1. İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.		1. Soru	
	1. Dinim Temiz Olmamı İstiyorum	7. Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini yorumlar.	9. Soru	7. Soru	
		2. İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar.	10. Soru	2. Soru	
	1.1. Bedenimi ve Elbiselerimi Temiz Tutarım	3. Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.	13. Soru	3. Soru	
	1.2. Çevremi Temiz Tutar ve Korurum	4. Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.		4. Soru	
	1.3. Temizlik Sağlığım İçin Önemlidir	5. Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.	12. Soru	5. Soru	
	2. Sözünde Durmak, Dürüst ve Güvenilir Olmak	6. Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar.	11. Soru	6. Soru	
	3. Fatiha Suresi ve Anlamı	8. Fatiha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.	14. ve 15. Soru	8. ve 9. Soru	
	<b>TOPLAM</b>			<b>15 SORU</b>	<b>9 SORU</b>

Öğretim programında 2. üniteye öncelikle verilecek değerler; temizlik, sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük olarak belirlenmiştir. Temizlik değerinin kazanılması 2. yazılı değerlendirme sorularından 9., 10., 12. ve 13. sorularla; 2. öz değerlendirme formundan da 1., 2., 3., 4., 5. ve 7. sorularla ölçülmeye çalışılmıştır. Sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük değerlerinin kazanılması ise 2. yazılı değerlendirme sorularından 11. soru ile ve 2. öz değerlendirme formundaki sorulardan da 6. soru ile ölçülmeye çalışılmıştır.

#### 4.3.2.1. İkinci Yazılı Sınav

Sınavda; uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sorular yer almıştır. Sınav soruları Ek 9'da sunulmuştur. Öğrencilerin sınav kağıtları analiz edilmiş ve not ortalamalarının 93,7 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ilk sınavlarının ortalamasının 80,9 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin derse gayretlerinde ve ders başarılarında kayda değer bir ilerleme olduğu görülmektedir.

#### 4.3.2.2. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan, 20 öğrencinin doldurduğu öz değerlendirme formları analiz edilmiştir. “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2”de dokuz soru yer almaktadır. Formda “evet”, “biraz” ve “hayır” cevapları bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 22’de gösterilmiştir:

**Tablo 22.** Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2

SORULAR	EVET		BİRAZ		HAYIR		TOPLAM
1. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
2. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
3. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20
4. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20
5. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20
6. SORU	17	% 85	3	% 15	0	% 0	20
7. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
8. SORU	17	% 85	2	% 10	1	% 5	20
9. SORU	9	% 45	9	% 45	2	% 10	20

Öğrencilerin sorulara verdikleri “evet” cevaplarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sadece 9. soru olan “Fatıha suresinin anlamını söyleyebiliyorum.” sorusuna dokuz öğrenci (% 45) “biraz” ve iki öğrenci (% 10) “hayır” şeklinde cevap vermişlerdir. Öz değerlendirme formları, öğrencilere Fatıha suresinin anlamının öğrenildiği hafta doldurtulmuştur. Öğrencilerin, surenin anlamını ezberleyebilmeleri için zamana ihtiyaçları olmuş ve sonraki hafta hepsinin surenin anlamını ezberledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin DKAB dersi 2. ünite konularını iyi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir.

2. eylem planı kapsamındaki öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olarak toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin DKAB dersindeki başarılarının oldukça iyi olduğu görülmektedir.

## IV. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 1. alt problemi “DKAB dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli anlayışa göre hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ne tür etkinlikler düzenlenebilir? Bu uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusudur. Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

*Öğrenciler, DKAB 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. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). “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). 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).

*DKAB 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). Öğrenme ortamında, öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak etkinlikleri düzenlemek öğretmenin görevidir (Yeşilyurt, 2013). 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). Öğrenciler öğretmen tarafından farkedilmek, önemsenmek ve değer verilmek isterler. Araştırmalar, öğretmenleri ile yakın ilişkileri olan öğrencilerin okula ve derslere olan ilgilerinin de fazla olduğunu göstermektedir (Daniels ve Perry, 2003). Öğrenme faaliyetleri, ödevler, sınıf politikaları vb. kararlara katılımlarına izin verildiğinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine daha aktif olarak katılmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Harris ve Cullen, 2008).

*DKAB 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.*

Wilson (1996) ideal öğrenme ortamlarını “Öğrenenlerin çeşitli materyalleri ve bilgi kaynaklarını, belirlenmiş öğrenme hedefleri ve problem çözme aktiviteleri doğrultusunda birbirlerini destekleyerek kullandıkları ve birlikte çalıştıkları öğrenme ortamlarıdır.” şeklinde tarif etmektedir (Akt. Rainer vd., 2000). 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. Bu şekilde öğrenciler birbirlerini rakip olarak değil, bilgi ve fikir kaynağı olarak görürler (Demir, 2009). Grup çalışmalarının düşük başarılı öğrencilere rehberlik, kendi sınırlarını zorlama ve kendini geliştirme olanakları sunduğu, diğer öğrenciler için de pekiştirme sağladığı görülmüştür (MEB, 2010: 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.

*DKAB 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 vd. (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.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın 2. alt problemi “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusudur.

*Velilerle yapılan görüşmelerden, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğrenci mektuplarından elde edilen bulgular; öğrencilerin öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenen DKAB dersini çok sevdiklerini, dersi sabırsızlıkla beklediklerini, ders saatinin çok kısa olduğunu düşündüklerini, derste yapılan etkinlikleri beğendiklerini ve dersin öğretmenini çok sevdiklerini göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrenci merkezli olarak düzenlenen eğitimlerin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Topan (2013) öğrenci merkezli yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayaydın (2004; Akt.: Gömleksiz, 2005), yapmış olduğu araştırmada; Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı etkinlikler ile yapılan derste, öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde de devam ettiğini ortaya koymuştur. Koç ve Demirel (2004) yapılandırmacı ve öğrenci merkezli ortamlarda, öğrenenlerin dersten zevk aldığını, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğunu, daha fazla sorumluluk aldığını, daha cesaretli ve azimli olduğunu belirtmiştir. Baş (2009) da iş birliğine dayalı öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin, öğrenenlerin derslere karşı tutumları üzerinde, geleneksel öğrenme öğretme yöntemlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 3. alt problemi “DKAB dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusudur.

*Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; öğrenci merkezli olarak düzenlenen eğitimlerin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Yapılan araştırmalar da öğrenci merkezli eğitimin; öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve anlamda derinlik sağladığını göstermektedir (Maden vd., 2011; Smart ve Csapo, 2007). Cornelius-White (2007; Akt.: Freiberg ve Lamb, 2009) 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. Öğrenci merkezli eğitimlerle yaratıcılık, eleştirel düşünme, başarı, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti, öğrenci öz benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu gibi konularda artış görülürken; okul terkleri, olumsuz öğrenci davranışları ve okul devamsızlıkları gibi konularda azalmalar görülmüştür (Salinas vd., 2008). Özer (2007) yaptığı araştırmada öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme

yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Topbaş ve Toy (2007) yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli eğitimin öğretim becerileri açısından öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaştıklarını ve etkili beceriler kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Eşlik (2010) da araştırmasında öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının kombine edilmesiyle zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması geliştirmiş ve bu uygulama ile birlikte trigonometri başarısının arttığını ortaya koymuştur.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ve öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerine dayalı olarak MEB'e, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **MEB'e Öneriler;**

1. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını özendirecek ve yaygınlaştıracak önlemler alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını kolaylaştıracak hizmet içi eğitim imkanları sağlanmalıdır.
3. Öğrenci merkezli etkinlikleri planlamanın çok vakit gerektirdiği göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ders yükleri azaltılmalıdır.
4. Eğitim ortamının öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde yapılandırılması için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
5. Okulların fiziki yapıları, öğrenci merkezli eğitime uygun hale getirilmelidir.
6. Öğrenci merkezli eğitime uygun etkinliklerde kullanılacak materyaller için öğretmenlere gerekli destek sağlanmalıdır.
7. Öğretmen seçme ve yerleştirme kriterleri yeniden gözden geçirilmelidir.

### **Öğretmenlere Öneriler;**

Öğretmenler;

1. Branşlarına ait öğretim programını ayrıntılı olarak tanımalı ve öğretim programına uygun şekilde yıllık planlarını kendileri hazırlamalıdır.
2. Her ders öncesi öğrenci merkezli anlayışa uygun şekilde ayrıntılı ders planları hazırlamalıdır.
3. Değişime ve eleştiriye açık olmalı, öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildikleri, demokratik sınıf ortamları oluşturmalarıdır.
4. Öğrencilerin ilgilerini ve dersten beklentilerini anlamaya çalışmalı, öğrencilerin dersin planlama aşamasına da aktif katılımlarını sağlamalıdır.
5. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çekecek öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmalı ve öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemelidirler.
6. Sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmeli, süreç boyunca öğrencilerin fikirlerini ve tavsiyelerini ifade etmelerini istemeli ve öğretim faaliyetlerini bu görüşler doğrultusunda gerektiğinde yeniden düzenlenmelidirler.
7. Öğrenme ortamında teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilmeli, öğrencilerin ilgisini çekecek ve konunun öğrenilmesini kolaylaştıracak zengin materyal kullanımına özen göstermelidirler.
8. İşbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları yoluyla, öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarını ve yansıtıcı düşünceler gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışmalıdırlar.
9. Öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalıdırlar.
10. Hedeflere ulaşma derecesini belirlemek amacıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanımalıdırlar.
11. Sınıfı daha iyi organize edebilmek ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmek amacıyla sürekli olarak yeni bilgiler ve yeni yöntemler öğrenerek kendilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar.
12. Yapmış oldukları öğrenci merkezli uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşmalıdırlar.

### **Araştırmacılara Öneriler;**

1. Araştırmacı / öğretmenler, farklı öğretim kademelerinde ve farklı branşlarda, sınıf içi öğrenme öğretme sürecinde onlara kendi rollerini sorgulatacak, kendi eylemleri üzerine düşündürecek, kendi uygulamalarını iyileştirmeleri için

onlara fırsatlar sunacak, kendi alanları ile ilgili yeni görüşler geliştirmelerine olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapmalıdır.

2. Derslerin öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yürütülmesinde karşılaşılan sorunların tespiti için; öğretmenleri, öğrencileri ve okul idarecilerini örneklem alan araştırmalar yapılmalıdır.
3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Acat, M. B. (2002). Çoklu Zeka Kuramı perspektifinde eğitim teknolojisi araçlarının geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-117.
- Akamca, G. Ö. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 178-187.
- Akbulut, N. (2000). Öğretmenlik ve otorite. *1. Güneydoğu Avrupa Germanistler Kongresi*, Bulgaristan.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akkaya, V. (2011). *Surelerimizi Tefekkürle Öğreniyoruz*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım, 2. Dünya Savaşı Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Alacapınar, G. F. (1999). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 137-147.
- Alım, M. ve Gül, M. (2013). Beyin fırtınası tekniğinin coğrafi kavramların öğretimi ve kalıcılığı üzerindeki rolü. *Eastern Geographical Review*, 18(30), 357-368.

- Alkan, C. (1980). Eğitim-din arası ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26, 33-40.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zeka Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 105-117.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, Çoklu Zeka Kuramı ve Çoklu Zeka Kuramı'nda onuncu boyut: Ahlaki zeka. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144.
- Alzahrani, I. and Woollard, J. (2013). The role of the constructivist learning theory and collaborative learning environment on wiki classroom and the relationship between them. *ELI 3. International Conference for E-learning and Distance Education*, Riyadh.
- Armsrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. (Third edition). Virginia: ASCD.
- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 251-270.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- 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)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye'de din dersinin tarihi, teorik yapısı ve bazı ülkelerle karşılaştırılması). *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 5-71.

- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Bağcı, H. F. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Bahar, M. ve Karakırık, E. (2003). Radikal oluşturmacılığa eleştirel bir bakış. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 62-77.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.
- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. ve Atasoy, E. (2009). Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: Tam sayılarda dört işlem örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.
- Barrett, L. K. and 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. *Training & Development*, 30-33.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim*, 184, 240-256.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Başbay, A. (2005). Çoklu zeka uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 189-206.

- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Eleştirel Bir Bakış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.
- Beaten, M., Struyven, K. and Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14-22.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Bostan, L. (2007). *Lise Biyoloji Öğretmenlerinin "Öğrenci Merkezli Öğretim ve Uygulamalı Çalışmalar" Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenligi Bilim Dalı, İstanbul.
- 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(4), 12-28.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, S. W. and King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1, 245–254.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.

- Burnett, S. M. and College, N. (2010). Substantiating constructivism from a brain-based perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 145-153.
- Caine, R. N. and Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Can, H. A. ve Semerci, N. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.
- Carl, W. J. (1996). Six thinking hats: Argumentativeness and response to thinking model. *Annual Meeting of the Southern States Communication Association*, Memphis.
- Ceylan, Y. (2013). Din öğretiminde radikal yapılandırmacılığa yöneltilen eleştiriler: Eleştirel realist bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 161-174.
- Cihan, K. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İbadet Konularının İşlenişinde Çoklu Zeka Yaklaşımının Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.

- Çınar, F. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 345-366.
- Daigle, M. A. (2000). *The Learner-Centered Classroom: Helping Teachers Apply Constructivist Principles to Standards-Based Teaching and Assessment*. Unpublished dissertations theses, Nova Southeastern University, USA.
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Daniels, D. and Perry, K. (2003). "Learner-centered" according to children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102-108.
- Demir, S. (2009). *İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Demir, R. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Demirdaş, C. (2013). *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ünitelerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşleniş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Çorum.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu Zeka Kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, İ. (2005). *Öğrenci Merkezli Fen Bilgisi Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Doyle, T. (2011). *Learner-Centered Teaching*. (First Edition). Virginia: Stylus Publishing.
- Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Duban, N. ve Yelken, Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Duncan, T. and Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- EARGED, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.

- Er, S. ve Aral, N. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınıflarda öğretmenin rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 12(35), 391-396.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140.
- Eşlik, G. A. (2010). *Bir Bağlam İçinde Sunulan Problemlerin ve Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarının Kullanımının 10. Sınıf Öğrencilerinin Trigonometri Başarısı ve Trigonometri Hakkındaki Görüş ve Alguları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, İstanbul.
- Ev, H. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dramatizasyon-2. *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 3-36.
- Ev, H. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme - imkan ve sınırlılıklar-. *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 111-137.
- Ev, H. A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin nitelik ve mesleki yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 523-538.
- Frambacha, J. M., Driessena, E. W., Beh, P. and Vleutena, C. P. M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001-1021.
- Freiberg, H. J. and Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.

- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American Presents*, 18-23.
- Gash, H. (2014). Constructing constructivism. *Constructivist Foundations*, 9(3), 302-310.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S. ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Washington: The Calmer Press.
- Gökmenoğlu, T. ve Eret, E. (2011). Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Günaydın, M. (2009). Din kültürü ve ahlak öğretiminin ilköğretim ve liselerde zorunlu ders olmasına Prof. Dr. Hüseyin Atay’ın katkıları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 287-304.

- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Gündoğdu, Y. B. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güzel, A. (2009). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Ha, Y. L. (2013). Who's the teacher? Who's the learner? Professional growth and development of a novice. *Childhood Education*, 90(1), 43-53.
- Hains, B. J. and Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374.
- Harlow S., Cummings, R. and Aberasturi, S. M. (2008). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71, 41-48.
- Harris, M. and Cullen, R. (2008). Observing the learner-centered class. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 1(2), 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.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: constructivism ahead. *Educational Leadership*, 85-86.

- Howell, C. L. (2006). Student perceptions of learner-centered education. *Annual Conference of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association*.
- İbrahimoglu, Z. ve Öztürk, C. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-547.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- 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.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *ETR&D*, 39(3), 5-14.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 143-163.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008a). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. ve Yüksel, S. (2008b). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.

- Karagiorgi, Y. and Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Karasan, E. (2013). *4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Rize.
- Kaya, O. N. (2009). Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğretim tasarımı modellerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 755-766.
- Kaymakcan, R. (2005). Türkiye'de misyonerlik ve din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 25-39.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme Raporu*. İstanbul: ERG.
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 209-238.
- Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri. *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 5-24.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji Konularının Sınıf İçi Yaparak Yaşayarak Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adıyaman.
- Klose, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirmede Görsel Kültür Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2004). Davranışlıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 379-400.

- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Adana.
- Korkut, B. (2006). *Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Koşar, E. (2006). Türkçe derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'nın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 345-358.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *TÜBAR*, 28, 299-312.
- 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.
- Mancır, H. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Algılama ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hatay.
- Maryellen, W. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (Second Edition). San Francisco: John Wiley & Sons.

- Mclean, A. C. (2012). Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching. *English Teaching Forum*, 50(1), 32-35.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *The Reference Librarian*, 55, 252–255.
- Mengi, F. and Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Second edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB (2013). Aktif öğrenme teknikleri. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/27/05/701447/dosyalar/2013\\_01/21020429\\_aktfrenmeteknkler.doc](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/27/05/701447/dosyalar/2013_01/21020429_aktfrenmeteknkler.doc) adresinden 02 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 341-351.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Ocak, G. ve Ocak, İ. (2003). Öğrenci merkezli fen öğretimi ile ilgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-57.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119–138.
- Orhan, S., Kırbas, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi.

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909.

Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.

Özdemir, M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özdemir, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılması. *Marife*, 145-16.

Özer, B. (2007). *Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.

Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 47-66.

- Öztürk, İ. H. (2012). Tarih öğretmeni eğitiminde eylem araştırması yaklaşımının kullanılması: Bir model önerisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Öztürk, D. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Paris, C. and 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.
- Pearce, K., Pease, V. H., Copa, G. H. and Beck, R. H. (1992). Learning process: Interaction of curriculum, instruction, and assessment in new designs for the comprehensive high school. *New Designs for the Comprehensive High School, Working Papers*, 2, 1-41.
- Pelton, R. (2010). An Introduction to Action Research. (Ed.: Robert Pelton). *Action Research for Teacher Candidates*. Maryland: Rowman and Littlefield, 3-27.
- Perkins, D. (1999). The many faces of consructivism. *Educational Leadership*, 6-11.
- Rainer, J., Guyton, E. and Bowen, C. (2000). Constructivist pedagogy in primary classrooms. *Annual Conference of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Rizvi, A. A., Bilal, M., Ghaffar, A. ve Asdaque, M. (2011). Application of six thinking hats in education. *International Journal of Academic Research*, 3(3), 775-779.
- Roberts, D. L. (2001). Ideal teaching/learning environments and effective supervisory climates: Contradictory or comparable? *Education*, 105(2), 173-179.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Salinas, M. F., Kane-Johnson, S. E. and Vasil-Miller, M. A. (2008). Long-term learning, achievement tests, and learner centered instruction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 20–28.
- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V. ve Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423.
- Saulnier, B. M., Landry, J. P., Longenecker, H. E. and Wagner, T. A. (2008). From teaching to learning: Learner-centered teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 169-173.
- Scheer, A., Noweski, C. and Meinel, C. (2013). Transforming constructivist learning in to action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8-19.
- Selek, K. (2013). *Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Semerci, Ç. (2007). “Program Geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Smart, K. L. and Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.
- Soyyığıtoğlu, M. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Ku’ran-ı Kerim’i Tanıyalım” Ünitelerinin İşlenişi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.

- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2005a). Öğrenci merkezli eğitimde ürün seçki değerlendirme dosyası. *Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 124-140.
- Şahin, Ç. (2005b). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.
- Şahin, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 253 -277.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2012). 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.
- Şimşek, V. (2014). *İngiltere'de Devlet Okullarında Okutulan Din Eğitimi Dersi İle Türkiye'de Devlet Okullarında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin (4-8) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-205.
- Şişman, A. (2003). Türkiye modelinin aşması gereken konu: Bir "Din Eğitimi" dersi üretmek. *Dem Dergi*, 1(3), 4-5.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.

- Tangney, S. (2013). Student-centered learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-275.
- Taşkıran, U. Ş. (2006). *Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar: Eskişehir İl Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Taylor, C., Wilkie, M. and Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman Publishing.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili-2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 86-102.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Topan, B. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Topbaş, E. ve Toy, B. Y. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 405-433.
- Toraman, S. (2013). *6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkilendirmelerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Çevremi Eğitiyorum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.

- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123–131.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, İ. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 107-123.
- Ünver, G. (2002) *Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- 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. and Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.

- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 233-246.
- Vaughna, M., Parsons, S. A., Kologia, S. and Saulc, M. (2014). Action research as a reflective tool: A multiple case study of eight rural educators' understandings of instructional practice. *Reflective Practice*, 15(5), 634-650.
- Webber, K. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53, 201-228.
- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H. and Gabel, L.E. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 865-884.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi (Bir eğitim fakültesi örneği). *GEFAD/GUJGEF*, 33(1), 1-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 79-92.
- Yıldırım, M. (2012). *2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin Bir Değerlendirme*. İstanbul: ERG
- Yıldız, İ. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi: Zorunlu mu kalmalı, yoksa seçmeli mi olmalı?. *TÜBAV Bilim*, 2(2), 243-256.

- Yılmaz, E. (2014). *7. Sınıf Temel Astronomi Kavramlarının Etkin Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Yılmaz, H. (2008). Çağdaş dünyada din öğretimi ve Kırgızistan'la karşılaştırılması. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-119.
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik-sünnilik açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-209.
- Yörük, İ. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı'nın İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 105-122.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 109-120.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.
- Zengin, M. (2010a). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Zengin, M. (2010b). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.

**EKLER**

**EK 1. YANSITICI GÜNLÜK FORMU**

<b>Ne yapmak istiyordum?</b>
<b>Öğretim ortamı nasıldı?</b>
<b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b>
<b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b>
<b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b>

## EK 2. ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU-1

### 1. ÜNİTE ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

“DİN VE AHLAK HAKKINDA NELER BİLİYORUM”

1. Derste anlatılan **hikayeler** hakkında ne düşünüyorsun? Derste hikaye anlatımına daha fazla yer verilmesini ister misin? Hikaye anlatımı yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Derste **şiiir** dinlemekten ve şiiir okumaktan hoşlanıyor musun? Daha fazla şiiir ezberlemek ve daha fazla şiiir okumak ister misin? Şiiir okumak yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Derste yaptığımız **dramaları** değerlendirir misin? Dramalarda rol almayı istiyor musun? Sence drama konuyu öğrenmede faydalı oluyor mu? Drama etkinliklerinin beğenmediğin taraflarını yazar mısın? Drama yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Derste oynadığımız “**selam vermeden geçme oyunu**” hakkında neler düşünüyorsun? Oyunun beğendiğin ve beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Derste yaptığımız “**istasyon tekniği**” uygulamasını değerlendirir misin? Hangi istasyon daha çok hoşuna gitti ? Bu etkinliğin beğenmediğin taraflarını yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Derste yaptığımız “**karışık kelimelerle cümle oluşturma**” etkinliği hakkında neler düşünüyorsun. Tekrar yapılmasını ister misin?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Derste **bulmaca** yapmaktan hoşlanıyor musun? Bulmacalar dersi öğrenmene katkı sağlıyor mu? Derste daha fazla bulmaca yer almasını ister misin?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Sühaneke duasından “**doğru davranışlar çıkarma**” etkinliğini faydalı buldun mu? Bu etkinlik sana nasıl katkı sağladı?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Derste **ilahi** öğrenmeyi ve söylemeyi seviyor musun? Daha fazla ilahi öğrenmek ister misin? İlahi öğrenmek yerine hangi etkinlikleri tercih edersin?

.....

.....

.....

.....

.....

### EK 3. ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU-2

#### 2. ÜNİTE ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

“TEMİZ OLALIM”

1. Derste yaptığımız “**kartopu**” etkinliğini beğendin mi? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

2. Derste oynadığımız “**hikaye tamamlama**” etkinliği hakkında neler düşünüyorsun? Hikaye tamamlamak ve daha sonra onu canlandırmak hoşuna gitti mi? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

3. Derste yaptığımız “**karışık kelimelerle cümle oluşturma**” etkinliği hakkında neler düşünüyorsun? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

4. Derste uyguladığımız “**istasyon tekniği**” uygulaması nasıldı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

5. Derste “**afiş** tasarlama” etkinliği yapmaktan hoşlandın mı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

6. Derste yaptığımız “**altı şapkalı düşünme tekniği**” uygulaması nasıldı? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

7. Fatiha suresinden “**doğru davranışlar çıkarma**” etkinliğini faydalı buldun mu? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Fatiha suresini öğrenirken oynadığımız “**istop oyunu**” hakkında neler düşünüyorsun? Bu etkinliğin beğenmediğin yönlerini yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

## EK 4. VELİ GÖRÜŞME FORMU

### VELİ GÖRÜŞME FORMU

<p>Çocuğunuzun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceleri nelerdir?</p>
<p>Çocuğunuzun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin işlenişi ve derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir? En çok hangi etkinlikleri seviyor ? Hangi etkinliklerden hoşlanmıyor ya da zorlanıyor?</p>
<p>Çocuğunuzun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceleri nelerdir?</p>
<p>Sizin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklentileriniz ve dersin işlenişi ile ilgili önerileriniz nelerdir?</p>
<p>Ek olarak söylemek istedikleriniz?</p>

Sayın Veli,

Bu form çocuğunuzun ve sizin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin işlenişine yönelik görüşlerinizi ve önerilerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu konudaki görüşleriniz benim açımdan önemli ve kıymetlidir. Vakit ayırıp görüşlerinizi paylaşırsanız memnun olurum.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni  
Şeyma ŞAHİN

**EK 5. SINIF ÖĞRETMENİ İLE GÖRÜŞME SORULARI**

1. Öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında neler düşünüyorlar?
2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Derste yapılan etkinlikler hakkında neler düşünüyorlar? Etkinlikler hakkında memnun olmadıkları, şikayet ettikleri durumlar nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz şeyler nelerdir?

**EK 6. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU-1****KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM**

AD SOYAD:

TARİH:

“DİN VE AHLAK HAKKINDA NELER BİLİYORUM” ÜNİTESİ HAKKINDA NELERİ  
NE KADAR ÖĞRENDİĞİNİ YANDAKİ KUTUCUKLARA İŞARETLE.

	<b>BUNLARI ÖĞRENDİM</b>	<b>EVET</b>	<b>BİRAZ</b>	<b>HAYIR</b>
1	“Bismillahirrahmanirrahim” sözünün anlamını açıklayabilirim.			
2	“Bismillahirrahmanirrahim” sözünün nerelerde ve ne zaman kullanılacağını bilirim.			
3	“Elhamdülillah” ve “Allah’a Şükür” sözlerinin anlamlarını açıklayabilirim.			
4	“Elhamdülillah” ve “Allah’a Şükür” sözlerinin nerelerde ve ne zaman kullanılacağını bilirim.			
5	“Sevap” ve “Günah” kavramlarının anlamlarını açıklayabilirim. Günlük yaşamdan sevap ve günah örnekleri verebilirim.			
6	Günlük yaşamda selamlaşmanın önemini bilirim. Selamlaşma şekillerini bilirim ve kullanırım.			
7	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’i söyleyebilirim. Anlamlarını açıklayabilirim.			
8	Dini öğrenmenin neden önemli olduğunu açıklayabilirim.			
9	Ahlaklı olmanın çok önemli olduğunu bilirim. Güzel ahlaklı olmaya gayret ederim.			
10	Her zaman güzel sözler söylerim ve güzel davranışlarda bulunurum.			
11	Sübhaneye duasını ezbere okuyabilirim ve anlamını söyleyebilirim.			
12	Sübhaneye duasından kendime doğru davranış ilkeleri çıkarabilirim.			

**EK 7. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU-2****KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM**

AD SOYAD:

TARİH:

“TEMİZ OLALIM” ÜNİTESİ HAKKINDA NELERİ NE KADAR ÖĞRENDİĞİNİ  
YANDAKİ KUTUCUKLARA İŞARETLE.

	<b>BUNLARI ÖĞRENDİM</b>	<b>EVET</b>	<b>BİRAZ</b>	<b>HAYIR</b>
<b>1</b>	İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkındayım.			
<b>2</b>	İbadet ile temizlik arasında ilişkiyi biliyorum.			
<b>3</b>	Beden ve giysi temizliğime özen gösteriyorum.			
<b>4</b>	Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem veriyorum.			
<b>5</b>	Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini biliyorum.			
<b>6</b>	Manevi temizliğin ne demek olduğunu biliyorum.			
<b>7</b>	Allah’ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini biliyorum.			
<b>8</b>	Fatiha suresini ezbere okuyabiliyorum.			
<b>9</b>	Fatiha suresinin anlamını söyleyebiliyorum.			

**EK 8. SINAV SORULARI (1. DÖNEM 1. SINAV)**

**4-B SINIFI 1. DÖNEM 1. SINAV SORULARI**

<p><b>1. Bismelenin anlamını söyleyiniz. (10 puan)</b></p>	
<p><b>2. Hangi durumlarda besmele çekmeliyiz? (10 puan)</b></p> <p>❖</p> <p>❖</p> <p>❖</p> <p>❖</p> <p>❖</p>	
<p><b>3. Aşağıdaki ifadelerden hangisi <u>yanlıştır</u>? (10 puan)</b></p> <p><b>A.</b> Şükür, verdiği nimetler için Allah'a teşekkür etmektir.</p> <p><b>B.</b> “Elhamdülillah” bir şükür ifadesidir.</p> <p><b>C.</b> Şükredince Allah nimetlerini artırır.</p> <p><b>D.</b> Sadece Allah'ın çok nimet verdiği kişiler şükreder.</p>	<p><b>4. Aşağıdaki cümleleri okuyun. Sevap olanların başına (S), günah olanların başına (G) harfini yazınız. (10 puan)</b></p> <p>( ) Çevreyi temiz tutmak</p> <p>( ) İsraf etmek</p> <p>( ) Dedikodu yapmak</p> <p>( ) Selam vermek</p> <p>( ) Başkalarının malına zarar vermek</p> <p>( ) Hırsızlık yapmak</p> <p>( ) Yaşlı ve kimsesizlere yardım etmek</p> <p>( ) Anne ve babaya iyi davranmak</p> <p>( ) Kötü söz söylemek</p> <p>( ) Yalan söylemek</p>

5. Aşağıdakilerden hangisi selamlaşma ifadesi değildir? (10 puan)

- A. Merhaba
- B. Salamün Aleyküm
- C. Günaydın
- D. Maşallah

6. Aşağıdaki ifadeleri eşleştiriniz. (10 puan)

YENİ BEBEĞİ DOĞAN BİRİNE SÖYLENİR.	ALLAH RAHMET EYLESİN
HASTALARA SÖYLENİR.	MAŞALLAH
ALLAH İZİN VERİRSE ANLAMINA GELİR.	ALLAH ŞİFA VERSİN
ÖLÜM HABERİ ALINDIĞINDA SÖYLENİR.	ALLAH BAĞIŞLASIN
BİR ŞEY BEĞENİLDİĞİNDE SÖYLENİR.	İNŞALLAH

7. Aşağıda verilen Kelime-i Şehadet' in anlamını yazınız. (10 puan)

Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühu ve rasulüh.

8. Aşağıda anlamı verilen Kelime-i Tevhit'i yazınız. (10 puan)

Allah'tan başka ilah yoktur. Muhammed O'nun peygamberidir.

**9. Dini öğrenmek bize neler kazandırır? (10 puan)**

- ❖ Din bize yaratıcımızı tanıtır.
- ❖
- ❖
- ❖
- ❖

**10. Aşağıda sübhaneke duası ve anlamı verilmiştir. Duada ve anlamında verilen boşlukları doldurunuz. (10 puan)**

Sübhanekeallahümme ve bihamdik.	Allahım! Sende hiçbir eksik özellik yoktur. Seni her zaman överim.
Ve tebara kesmük.	
	Senin şanın yücedir.
Ve la ilahe ğayruk.	Ve senden başka ilah yoktur.

## EK 9. SINAV SORULARI (1. DÖNEM 2. SINAV)

### 4-B SINIFI 1. DÖNEM 2. SINAV SORULARI

1. Günlük konuşmalarımızda kullandığımız dini ifadelerle, bu ifadelerin kullanım zamanlarını doğru şekilde eşleştirerek anlamlı cümleler oluşturun. (10 PUAN)

Yemek yedikten sonra	bismillahirrahmanirrahim	deriz.
Bir işe başlarken	maşallah	
Çocuğu olan birine	Allah rahmet eylesin	
Ölüm haberi aldığımızda	elhamdülillah	
Bir şeyi çok beğendiğimizde	Allah bağışlasın	

2. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi **yanlıştır**? (5 PUAN)

- A. Selamlaşmak, insanlar arasındaki sevgi, saygı ve dayanışmayı artırır.
- B. Selam verildiğinde selama karşılık vermek zorunda değiliz.
- C. Selamlaşma ifadelerimiz dua özelliği taşır.
- D. Peygamberimiz, selamlaşmaya çok önem verirdi.

3. Aşağıda Kelime-i Şehadet'in anlamında boş bırakılan yeri tamamlayınız. (5 PUAN)

Şahitlik ederim ki; Allah'tan başka ilah yoktur. Ve yine şahitlik ederim ki;

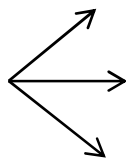
.....

4. Aşağıda Kelime-i Tevhit'in anlamında boş bırakılan yeri tamamlayınız. (5 PUAN)

Allah'tan başka ilah yoktur. ....

5. Din hakkında bilgi sahibi olmak çok önemlidir. Din hakkında bilgi sahibi olmanın bize neler kazandıracığı ile ilgili 3 cümle yazınız. (6 PUAN)

Eğer dinimizi öğrenirsek,



6. “Sizin bana en sevimliniz ahlakı en güzel olanınızdır.” (Hz. Muhammed)

Peygamberimizin yukarıda yer alan sözünden dinimizin bizden ahlaklı olmamızı istediğini anlıyoruz. Aşağıdakilerden hangisi güzel ahlaklı bir davranış **sayılmaz**? (5 PUAN)

- A. Ali, insanlara karşı her zaman hoşgörülüdür.
- B. Mehmet, her koşulda doğruyu söyler.
- C. Elif, insanları sever ve onlara saygılı davranır.
- D. Meral, her zaman sadece kendini düşünür.

7. Aşağıdaki cümleleri okuyun. Samimi olarak **evet** ya da **hayır** seçeneğini yuvarlak içine alın. (10 PUAN)

- ❖ İnsanlarla konuşurken kaba ve kırıcı kelimeler kullanmam. ( Evet / Hayır )
- ❖ Hayvanlara zarar vermem. ( Evet / Hayır )
- ❖ Anneme ve babama karşı gelmem. ( Evet / Hayır )
- ❖ Ödevlerimi vaktinde ve özenle yaparım. ( Evet / Hayır )
- ❖ Başkalarının eşyalarına zarar vermem. ( Evet / Hayır )

8. Aşağıda sübhaneke duası ve anlamı verilmiştir. Duada ve anlamında verilen boşlukları doldurunuz. (8 PUAN)

Sübhanekeallahümme ve bihamdik.	Allahım! Sende hiçbir eksik özellik yoktur. Seni her zaman överim.
	Senin adın kutludur.
Ve teala ceddük.	
Ve la ilahe ğayruk.	Ve senden başka ilah yoktur.

9. “Allah temizdir, temizliğı ve temiz olanları sever.” (Hz. Muhammed)

Yukarıdaki ayete göre Allah aşağıdaki çocuklardan hangisinin davranışını beğeniyordur? (5 PUAN)

- A. Ahmet, parkta dolaşırken çöplerini hep yere atar.
- B. Asım, dişlerini hiç fırçalamaz.
- C. Akın, yemekten önce ve sonra ellerini yıkar.
- D. Ali, nadiren banyo yapar.

10. İslam dinine göre ibadet edebilmek için temiz olmak gerekir. O zaman ibadet etmeden önce temizlikle ilgili neler yapmalıyız? (6 PUAN)

- ❖
- ❖
- ❖

<p><b>11.</b> Aşağıdakilerden hangisi manevi temizliğe uygun bir davranış <b>değildir</b>? (5 PUAN)</p> <p>A. Her zaman sözünde durmak B. Güvenilir ve dürüst olmak C. Yalandan ve hileden uzak durmak D. Gerektiği zaman yalan söylemek</p>	<p><b>13.</b> Aşağıdaki cümleleri okuyun. Samimi olarak <b>evet</b> ya da <b>hayır</b> seçeneğini yuvarlak içine alın. (10 PUAN)</p> <p>❖ Yemekten önce ve sonra ellerimi yıkarım. ( Evet / Hayır ) ❖ Her sabah kalktığımda yüzümü yıkarım. ( Evet / Hayır ) ❖ Kirli kıyafetlerle dolaşmam. ( Evet / Hayır ) ❖ Çevremi temiz tutarım, yerlere çöp atmam. ( Evet / Hayır ) ❖ Sık sık banyo yaparım. ( Evet / Hayır )</p>
<p><b>12.</b> Aşağıdakilerden hangisi temizliğin yararlarındanındır? (5 PUAN)</p> <p>A. Vücuda sağlamlık verir. B. Vücudu zayıflatır. C. Hastalıklara sebep olur. D. Kilo almaya sebep olur.</p>	<p><b>14.</b> Aşağıdaki kelimeleri noktalı yerlere doğru bir şekilde yazarak Fatiha suresini oluşturunuz. (10 PUAN)</p> <p><b>sıradallezine * mağdubi * nabüdü * alemin * maliki</b></p> <p>Bismillahirrahmanirrahim</p> <p>Elhamdü lillahi Rabbil .....Errahmanirrahim .....</p> <p>yevmiddin. İyyake .....ve iyyake nestein. İhdinassıradal müstegim</p> <p>.....enamte aleyhim. Gayril .....aleyhim ve leddallin.</p>
<p><b>15.</b> Aşağıdaki kelimeleri noktalı yerlere doğru bir şekilde yazarak Fatiha suresinin anlamını oluşturunuz. (5 PUAN)</p> <p><b>gazaba uğramışların * kulluk eder * rahmandır * yardım dileriz * rahim</b></p> <p>Rahman ve ..... olan Allah'ın adıyla.</p> <p>Hamd (övme ve övülme) alemlerin Rabbi Allah'a mahsustur. O.....</p> <p>ve Rahimdir. Din (hesap) gününün sahibidir. Rabb'imiz ancak Sana</p> <p>.....ve yalnız senden .....</p> <p>Bize doğru yolu göster. Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimselerin yolunu,</p> <p>.....ve sapmışların yolunu değil.</p>	

## EK 10. GÜZEL DAVRANIŞ ÇİZELGESİ

Önümüzdeki 5 gün içinde çocuğunuzun davranışlarını gözlemleyerek olumlu davranışlarına (+) ve olumsuz davranışlarına (-) koyunuz. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni  
Şeyma Şahin

GÜZEL DAVRANIŞ ÇİZELGESİ					
DAVRANIŞLAR	C.TESİ	PAZAR	P.TESİ	SALI	ÇARŞAMBA
Hiç yalan söylemedim.					
Hiç kötü söz kullanmadım.					
Anneme, babama ve kardeşlerime iyi davrandım.					
Evimizin ve odamın temizliğine özen gösterdim.					
Ödevlerimi özenle ve dikkatle yapmaya çalıştım.					
Vaktinde yattım.					
Temizliğime özen gösterdim.					
Yemeklerden önce “Bismillahirrahmanirrahim” yemeklerden sonra “Elhamdülillah” dedim.					
Yemeklerimi seçmeden ve israf etmeden yedim.					
Dişlerimi fırçaladım.					

<b>ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:</b>	<b>VELİNİN ADI SOYADI:</b> <b>İMZA:</b>
-------------------------------	--

**EK 11. DERS PLANI-1**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Günlük Konuşmalarımızda Dine İlişkin İfadeler Bismillahirrahmanirrahim
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Örnek olay
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Tahtaya besmele ve anlamı yazılır.
<b>GÜDÜLEME</b>	Besmelenin bir anahtar gibi olduğu söylenir. Kilitli bir kapının anahtar sayesinde kolayca açıldığı gibi besmele sayesinde de bütün işlerin kolaylaşacağı, bu nedenle besmeleyi ve anlamını öğrenmenin çok önemli olduğu vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste bismelenin söylenişi, anlamı, faydaları ve nerelerde kullanılacağını öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Euzü besmele çekilerek derse geçilir.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>1. Besmele ve anlamı önce öğretmen tarafından söylenir. Daha sonra toplu olarak öğrencilere tekrar ettirilir.</p> <p>2. Öğrencilerden bir kısmına karışık olarak besmele ve anlamı sorulur.</p> <p><b>ALİ'NİN MERAKI</b></p> <p>Bu akşam Ali çok heyecanlıydı. Çünkü yarın pazardı ve babası yarın için maç yapacaklarına söz vermişti. Ertesi gün ailecek güzel bir kahvaltı yaptılar. Kahvaltıdan sonra spor kıyafetlerini giydiler, babası ve abisiyle beraber spor sahasının yolunu tuttular. Sahaya Ali'nin arkadaşları da gelmişti. Herkes birbiriyle selamlaştı. İki takım oluşturarak maça başladılar. İlk vuruşu Ali'nin babası Ahmet Bey yapacaktı. Ahmet Bey tam topa vuracağı sırada dudaklarını kımıldattı ve topa öyle vurdu. Çok güzel bir maç olmuş, hoş vakit geçirmişlerdi. Eve dönerken Ali merak ettiği şeyi babasına sordu:</p>
--------------------	---

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>- Babacığım, topa ilk vuracağın sırada içinden bir şey söyledin. Ne söyledin?</p> <p>- Besmele çektim oğlum!</p> <p>Ali şaşırmişti, sormadan edemedi:</p> <p>- Babacığım, maça başlarken besmele çekmek şart mı?</p> <p>Ahmet Bey gülümseyerek oğlunun sorusunu yanıtladı:</p> <p>- Her işimize Allah'ın adını anarak başlarız. O'nun yardımını yanımızda hissetmek isteriz. Bu bize güven ve güç verir. Sen de her işinde Allah'ın yardımını hissetmek istiyorsan besmele çekmelisin.</p> <p>Ali o günden sonra her işine besmeleyle başladı. Artık kendisini daha mutlu ve daha güçlü hissediyordu.</p> <p>3. Yukarıdaki hikaye öğrencilere okunur. Ali'nin babasının neden besmele çektiği sorulur. Hikayenin ana fikri öğrencilere buldurulur. Basmelenin neden önemli olduğu vurgulanır.</p> <p>4. Öğrencilere "Hangi durumlarda besmele çekmeliyiz?" sorusu yöneltilir. Beyin fırtınası yaptırılır. Söylenenler tahtaya listelenir. Öğrencilerin hatırlayamadığı maddeler öğretmen tarafından eklenir.</p> <p>5. Öğrencilere "Hangi durumlarda besmele çekilmez?" sorusu yöneltilir. Beyin fırtınası yaptırılır. Söylenenler tahtaya listelenir. Öğrencilerin hatırlayamadığı maddeler öğretmen tarafından eklenir.</p>
--------------------	--

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Konu öğretmen tarafından kısaca özetlenir.
----------------------	--

## EK 12. YANSITICI GÜNLÜK-1

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Besmelenin çok önemli olduğunu kavramalarını istiyordum. Besmeleyi düzgün bir şekilde söyleyebilmelerini ve anlamını bilmelerini istiyordum. Hangi durumlarda besmele çekmeleri ve hangi durumlarda çekmemeleri gerektiğini kavramalarını istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Beyin fırtınası ve örnek olay yöntemlerini kullandım. Örnek olay olarak bir hikaye okudum ve onun üzerine konuştuk.</i></p> <p><i>“Hangi durumlarda besmele çekmeliyiz?” ve “Hangi durumlarda besmele çekilmez?” soruları üzerine beyin fırtınası yaptık.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Olumlu bir sınıf ortamı vardı. Öğrenciler dersi ilgi çekici buldular. Derse katılmakta istekliydi.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlk ders olması ve yeni tanışmamız sebebiyle heyecanlıydılar. Beni ilgiyle ve dikkatle izlediler. Karşılıklı birbirimizi tanımaya çalıştık.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Besmele için anahtar metaforunu kullandım. Besmelenin anahtar olduğunu ve kilitli kapıları rahatlıkla açtığını söyledim. Bu metaforu öğrenciler çok beğendiler ve benimsediler. Daha sonraki derslerde “Besmele nedir?” diye sorduğumda bu metaforu kullandıklarını gördüm.</i></p> <p><i>Anlatılan hikayeyi ilgiyle dinlediler ve ana fikri bulmaya istekli oldular.</i></p> <p><i>Beyin fırtınası yöntemine ilgi büyük oldu. Her biri görüşlerini söylemeye istekliydi.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadım.</i></p> <p><i>Sınıf yönetiminde zorlanmadım. Belki de ilk ders olduğu için sınıf düzenini bozucu, öğrenmeyi engelleyici bir durum olmadı.</i></p> <p><i>Öğrencilerin öğrenmeye çok istekli olduklarını gördüm. Bu durum beni de çok motive etti. Bu durum beni daha farklı nasıl öğretebilirim sorusuna cevap bulmaya yöneltti.</i></p> <p><i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini sevsinler istiyorum.</i></p>

**EK 13. DERS PLANI-2**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Günlük Konuşmalarımızda Dine İlişkin İfadeler Bismillahirrahmanirrahim
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Gösterip yaptırma
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Çalışma kağıdı-1, “Besmele” ilahisi sözleri

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Öğrencilere “İlahi dinlemeyi ve söylemeyi seviyor musunuz?” sorusu yöneltilir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Geçen derste de anlatıldığı gibi besmeleyi ve anlamını öğrenmenin çok önemli olduğu, bu derste de besmeleyle ilgili bilgilerin pekiştirileceği vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste de besmelenin söylenişinin, anlamının, faydalarının ve nerelerde kullanılacağını tekrar edileceği ve besmele ile ilgili yeni bir ilahi öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Euzü besmele çekilerek derse geçilir.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışma kağıdı-1 öğrencilere dağıtılır.</li> <li>2. Çalışmanın tamamlaması için 10 dakika süre verilir.</li> <li>3. Çalışma kağıdının “Besmelenin anlamını söyleyiniz.” maddesi için beş öğrenciye söz hakkı verilir. Eksikler tamamlanır.</li> <li>4. Çalışma kağıdının “Besmele ile başlayacağımız işlere 3 örnek yazınız.” maddesi için beş öğrenciye birer örnek söylenir. Eksikler tamamlanır.</li> <li>5. Çalışma kağıdının “Besmele ile başlanmayacak işlere 3 örnek yazınız.” maddesi için beş öğrenciye birer örnek söylenir. Eksikler tamamlanır.</li> <li>6. Çalışma kağıdının “Her işimizin başında besmeleyi söylemek bize neler kazandırır?” maddesi için beş öğrenciye birer örnek söylenir. Eksikler tamamlanır.</li> </ol>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Konu öğretmen tarafından kısaca özetlenir.

<b>ETKİNLİKLER</b>	7. “Besmele” ilahisinin sözleri öğrencilere dağıtılır. 8. “Besmele” ilahisi bilgisayardan öğrencilere dinlettirilir. 9. İlahi 2. ve 3. kez açılır ve öğrencilerin beraber söylemeleri teşvik edilir.
--------------------	--

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Soru-cevap şeklinde konu tekrar edilir.
----------------------	---

**EK 14. ÇALIŞMA KAĞIDI-1**

1. Besmele ne demektir?

2. Besmele ile başlanması gereken işlere 3 örnek yazınız.

3. Besmele ile başlanmaması gereken işlere 3 örnek yazınız.

4. İşlerimize besmele ile başlamak bizlere neler kazandırır?

**EK 15. “BESMELE” İLAHİSİ SÖZLERİ****BESMELE İLAHİSİ**

Her kapının girişinde  
Kalbimin her vuruşunda  
Dillerimiz söylemeli  
Bismillahirrahmanirrahim

Onsuz adım atılır mı?  
İşe el uzatılır mı?  
Söylemeden yatılır mı?  
Bismillahirrahmanirrahim

Onsuz açmaz hiç çiçekler  
Börtü böcek kelebekler  
Söyleyerek gelecekler  
Bismillahirrahmanirrahim

## EK 16. YANSITICI GÜNLÜK-2

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Besmele konusunu pekiştirmek istiyordum. Basmelenin önemini kavratmak için sözleri güzel bir ilahi öğretecektim. Böylece ilahi öğrenmeye ve söylemeye karşı tutumlarını da görmüş olacaktım.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“La ilahe illallah” isimli ilahiye öğrettim ve beraberce söyledik.</i></p> <p><i>“Basmelenin anlamını söyleyiniz.”, “Besmele ile başlayacağımız işlere 3 örnek yazınız.”, “Besmele ile başlanmayacak işlere 3 örnek yazınız.” ve “İşlerimize besmeleyle başlamak bize neler kazandırır?” sorularının yer aldığı çalışma kağıdını öğrencilere yaptırıldı.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler ilgili ve heyecanlıydı. İlahi öğreneceğimizi öğrenince çok heyecanlandılar.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Bu derste bana biraz daha alıştılar. Önceki derse göre daha rahat davrandıklarını gördüm.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>İlahiyi ilk seferinde ilgiyle dinlediler. 2. kez dinlerken onlar da söylediler. Tekrar dinlemek istediler. Bu sefer daha fazla katılım gösterdiler. Bir sefer de bilgisayardan açmadan kendimiz söyledik. Hepsini dikkatle izledim. Her birinin ilgiyle katıldığını gördüm. Bu faaliyetin öğrencilerin özellikle duyuşsal öğrenmelerine çok katkı sağladığını düşündüm. Sözel anlatımla öğretmeye zorlandığımız bilgilerin müzikle kolaylıkla öğretilbildiğini gördüm. Ayrıca bu yolla kazandırılan bilgilerin kalıcı olduğunu düşünüyorum. Dersten sonraki günlerde evlerinde de yeniden dinlediklerini öğrendim (ablalarından, abilerinden ve kendilerinden). Sonraki ders geldiklerinde büyük kısmının ilahiye ezberlemiş olduğunu gördüm. İlahiyi tekrar söylemek için ısrar ettiler. Bir sefer coşkuyla söyledik. Öğrencilerin her birinin derse katılımını sağlamak istiyordum. Bu etkinliğin bu açıdan başarılı olduğunu düşünüyorum.</i></p> <p><i>Çalışma kağıdını yapmakta da istekli idiler. Sorulara da genel olarak başarılı şekilde cevap verdiler.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadım. Öğrencilerin her biri derse katıldığı için sınıf yönetimi kolay oldu.</i></p>

## EK 17. DERS PLANI-3

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Allah'a Şükür
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Örnek olay
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası

## GİRİŞ

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	<p><b>“O size istediğiniz her şeyden verdi. Allah’ın nimetlerini saymaya kalksanız, sayamazsınız...”</b> ( İbrahim suresi, 34. ayet)</p> <p><b>“İnsanlara teşekkür etmeyi bilmeyen, Allah’a da şükredemez.”</b> (Hz. Muhammed)</p> <p><b>“...Bana şükredin, nankörlük etmeyin.”</b> (Bakara, 152. ayet)</p> <p>Yukarıdaki ayetler ve hadis-i şerif tahtaya yazılır.</p>
<b>GÜDÜLEME</b>	Allah’ın bize vermiş olduğu sonsuz nimetlere, bizim de şükürle karşılık vermemiz gerektiği, eğer şükredersek Allah’ın nimetlerini artıracığı söylenir. Bunun için de nasıl şükredeceğimizi iyi bilmemizin gerektiği vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste Allah’a şükürün ne demek olduğunu ve Allah’a hangi durumlarda ve nasıl şükretmemiz gerektiğinin öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>SANA ŞÜKÜR ALLAHIM</b></p> <p>Annem için, Allah’ım! Babam için, Allah’ım! Senin bana verdiğin Her şey için, Allah’ım!</p> <p>Şu güzel çiçek için, Uçan kelebek için, Yediğim ekmek için Sana şükür, Allah’ım!</p> <p>Bembeyaz karlar için, Kırmızı narlar için, Yeşil baharlar için Sana şükür, Allah’ım!</p> <p>Yukarıdaki şiir öğretmen tarafından okunarak derse geçiş sağlanır.</p>

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>1. Öğrencilere “Yaptığımız bir iyiliğe karşı teşekkür edildiği zaman neler hissedersiniz?” sorusu yöneltilir. Öğrencilere fikirleri sorulur.</p> <p>2. Öğrencilere “Yaptığımız bir iyiliğe karşı teşekkür edilmediği zaman neler hissedersiniz?” sorusu yöneltilir. Farklı öğrencilere fikirleri sorulur.</p> <p>3. Öğrencilere “Allah’a Şükür” ne demektir ? sorusu yöneltilir.</p> <p>4. Tahtaya yazılan ayetler ve hadis-i şerif öğrencilere okutulur.</p> <p>5. Öğrencilerden Allah’a şükretmeyi gerektiren nimetlere örnekler vermeleri istenir. Beyin fırtınası yaptırılarak cevaplar tahtaya listelenir.</p> <p>6. İnsanın öncelikle var olduğu için, daha sonra insan olarak var olduğu için, daha sonra müslüman olarak doğduğu için ve Hz. Muhammed’e (sav) ümmet olduğu için Allah’a şükretmesi gerektiği vurgulanır.</p>
<b>ARA ÖZET</b>	Öğrencilerin cevapları toplanarak Allah’a neden şükredilmesi gerektiği öğretmen tarafından özetlenir.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p><b>HOCANIN EŞEĞİ</b></p> <p>Hoca, eşeğini kaybetmiş. Bir yandan aranıp duruyor, bir yandan da arada bir ellerini göğe açıp:  “Allah’ım sana şükürler olsun!” diye dua ediyormuş.</p> <p>Hoca’yı görenler sormuşlar:  “Hoca Efendi insan eşeğini böyle mi arar? Ne için şükredip duruyorsun?”</p> <p>Hoca onlara bakarak cevap vermiş:  “Neden şükretmeyecekmişim? Ya eşeğin üzerinde ben de olsaydım, kayıplara karışsaydım, halim nice olurdu?”</p> <p>7. Yukarıdaki hikaye öğretmen tarafından okunur. Hocanın başına kötü bir şey geldiği halde neden şükrettiği sorulur? Öğrencilerin yorumları dinlenir.</p> <p>8. Öğretmen başından geçen küçük bir trafik kazasını anlatır. Kaza sonrası Allah’a çok şükrettiğini söyler. Başına kötü bir şey geldiği halde neden şükretmiş olabileceğini sorar. Öğrencilerin yorumları dinlenir.</p>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Bu örneklerden hareketle her şartta ve durumda Allah’a şükredilmesi gerektiği vurgulanır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>9. Allah’a şükürün hangi kelimelerle ifade edilmesi gerektiği sorulur. Cevaplar tahtaya yazılır.</p> <p>10. “Ne yaparak Allah’a şükretmiş oluruz?” sorusu sorulur. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verilir.</p> <p>11. Sadece sözle Allah’a şükretmenin yeterli olmayacağı vurgulanır. Allah’a şükretmenin yolları anlatılır.</p>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Konu kısaca özetlenir.
----------------------	------------------------

## EK 18. YANSITICI GÜNLÜK-3

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Şükürün ne olduğunu ve şükretmenin neden çok önemli olduğunu kavramalarını istiyordum. Her şartta ve koşulda şükredilmesinin gerekli olduğunu anlamalarını ve şükretmeyi içselleştirmelerini sağlamayı amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Sana Şükür Allah’ım” isimli şiiri okudum. “Hocanın Eşeği” isimli fıkrayı okudum, fıkra üzerinde konuştuk. “Allah’a şükretmeyi gerektiren nimetler nelerdir?” sorusu üzerine beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Olumlu bir sınıf ortamı vardı. Öğrenciler dersi ilgi çekici buldular.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İletişimimizin gittikçe güçlendiğini hissettim. Bir öğrenci “Öğretmenim, din dersi ne kadar güzel bir dersmiş” dedi. Sonra diğerleri de tasdiklediler.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>“Hocanın Eşeği” hikayesi çok hoşlarına gitti. Hoca neden şükretmiş olabilir diye sordum. Çeşitli cevaplar verdiler. Cevabı bulmak için uğraştılar. Ana fikri bulmakta istekli oldular. Kendi başımdan geçen kazayı anlattım. Kaza yaptığımı ama şükrettiğimi söyledim. Neden şükretmiş olabileceğimi sordum. “Çünkü canınıza bir şey olmadı öğretmenim” dediler. Cevap çok hoşuma gitti. Olumsuz gibi görünen durumlarda bile şükretmek için sebeplerimiz olduğu fikrini yerleştirmek istiyordum. “Bir kolu olmayan biri şükretmez değil mi?” dedim. Şaşırdılar, “Olur mu öğretmenim ya iki kolu olmasaydı” dediler. “O zaman iki kolu olmayan şükretmez” dedim. “Olur mu öğretmenim ya bacakları da olmasaydı” dediler. “O zaman iki kolu ve iki bacağı olmayan birisi hiç şükretmez” dedim. “Olur mu öğretmenim ama nefes alıyor ya onun için şükretmeli” dediler. Konuyu kavradıklarını ve içselleştirdiklerini anladım. Cevaplar tatmin ediciydi. İnsanın öncelikle var olduğu için, daha sonra insan olarak var olduğu için, daha sonra müslüman olarak doğduğu için ve Hz. Muhammed’e (sav) ümmet olduğu için Allah’a şükretmesi gerektiğini vurguladım.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Derse katılımları güzeldi fakat dersin kontrolü diğer derslere göre daha zor oldu. Derste ben çok ön planda idim. Onların daha etkin rol almalarını istiyorum. Daha sonraki derslerde onları daha aktif kılacak şeyler yapmam gerektiğini hissettim.</i></p>

**EK 19. DERS PLANI-4**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Sevap ve Günah Kavramları
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel oyun
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Çalışma kağıdı-2

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	“Besmele” isimli ilahi bir kez hep beraber söylenir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Sevap ve günahın ne olduğunu bilmenin ve ona göre yaşamanın bizim hem bu dünyadaki hayatımızı hem de diğer taraftaki hayatımızı çok etkileyeceği vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste sevap ve günah kavramlarının ne demek olduğunu ve günlük konuşmalarımızda nasıl kullanıldığının öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Ders kitabında yer alan “Osman ve Arkadaşları” isimli hikaye okunur.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere “Sevap nedir?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yaptırılır. Sevap kelimesi artı (+) terimi ile ilişkilendirilir.</li> <li>2. Sınıftaki öğrencilerin yarısına tek tek sorularak sevap olabilecek davranışlara örnekler vermeleri istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Günah nedir?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yaptırılır. Günah kelimesi eksi (-) terimi ile ilişkilendirilir.</li> <li>4. Sınıfın diğer yarısından günah olabilecek davranışlara örnekler vermeleri istenir.</li> <li>5. Çalışma kağıdı-2 öğrencilere dağıtılır.</li> <li>6. Çalışma kağıdında yer alan ve günlük hayatta kullanılan bir takım ifadelerin tabloda bulunması istenir. Kullanılmayan harfler soldan sağa doğru okunduğunda ortaya çıkan “Günlük konuşmalarımızda dini ifadeleri kullanıyorum.” cümlesinin öğrenciler tarafından bulunması sağlanır.</li> </ol>
--------------------	--

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Soru-cevap şeklinde konu tekrar edilir.
----------------------	---

## EK 20. ÇALIŞMA KAĞIDI-2

AŞAĞIDAKİ İFADELERİ TABLODA BULUNUZ. KULLANILMAYAN HARFLERİ SOLDAN SAĞA DOĞRU OKUDUĞUNUZDA KARŞINIZA BİR CÜMLE ÇIKACAK. BAKALIM BU CÜMLEYİ BULABİLECEK MİSİNİZ?

G	Ü	N	S	E	V	A	P	L	E
A	L	L	A	H	Ü	K	K	O	L
N	Ç	O	K	Ş	Ü	K	Ü	R	H
P	E	Y	G	A	M	B	E	R	A
İ	N	Ş	A	L	L	A	H	U	M
B	E	S	M	E	L	E	Ş	M	D
M	A	Ş	A	L	L	A	H	A	Ü
L	A	H	E	L	A	L	R	I	L
M	D	D	A	G	D	İ	A	N	İ
İ	İ	İ	F	Ü	A	D	H	E	L
L	N	E	R	N	İ	K	L	U	L
L	S	E	L	A	M	L	A	A	A
N	I	Y	O	H	R	U	K	M	H

ALLAH  
PEYGAMBER  
ÇOK ŞÜKÜR  
ELHAMDÜLİLLAH  
İNŞALLAH  
SELAM  
BESMELE  
MAŞALLAH  
SEVAP  
GÜNAH  
DİN  
AHLAK  
HELAL

.....

.....

## EK 21. YANSITICI GÜNLÜK-4

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Sevap ve günahın ne olduğunu bilmelerinin ve ona göre yaşamalarının, onların hem bu dünyadaki hayatlarını hem de diğer taraftaki hayatlarını çok etkileyeceğini bilmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Sevap nedir?” ve “Günah nedir?” soruları üzerine beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p> <p><i>Günlük hayatta kullanılan bir takım ifadelerin tabloda bulunmasını gerektiren bulmacayı öğrencilere yaptırıldı. Kullanılmayan harfler soldan sağa doğru okunduğunda ortaya “Günlük konuşmalarında dini ifadeleri kullanıyorum.” cümlesi çıkıyordu.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Hepsi etkinliklerle çok meşgul oldukları için sınıf yönetimi kolay oldu.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Giderek daha da sıcak oluyor ilişkilerimiz. Öğretmenlerine sürekli “Din dersimiz ne zaman olacak öğretmenim” diye sorduklarını öğrendim. Sınıf öğretmenleri bu durumu bana ilettilerinde çok mutlu oldum ve motivasyonum arttı.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Sevap ve günah kavramlarını iyi kavradılar. Sevap için (+), günah için (-) eksi metaforlarını kullandık. Daha sonraki derslerde de sorduğumda sevap için (+), günah için (-) ifadelerini kullandıklarını gördüm.</i></p> <p><i>Bulmacayı ilgiyle ve dikkatle yaptılar. Çıkan kelimeyi okumak hoşlarına gitti. Hepsi bulmacayı yapabildi. Hepsi meşgul oldukları için sınıf yönetimi kolay oldu. Bulmacadaki kelimeleri tekrar etme imkanımız oldu.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Bir olumsuzlukla karşılaşmadım ama aklımda daha başka neler yapabilirim sorusu hep var.</i></p>

**EK 22. DERS PLANI-5**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Dramatizasyon
<b>MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, “İnşallah Benim” piyes metni, Çalışma kağıdı-3

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Bugün derste çok güzel bir dramatizasyon çalışması yapacağımızı söylenir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Dini ifadelerin insanların birbirleriyle yakınlaşmalarını sağlayan güzel sözler olduğu söylenir. Bu ifadeleri doğru ve yerinde kullanmanın toplum hayatı açısından çok önemli olduğu vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste günlük konuşmalarımızda dini ifadeleri nerede ve nasıl kullanıldığımızı öğreneceğimiz söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Günlük hayatımızda farkında olarak ya da olmadan çok sayıda dini ifade kullandığımız söylenir ve bu dini ifadelerin aynı zamanda Allah’a dua etmek demek olduğu ve duanın da Allah’a yaklaştıran bir ibadet çeşidi olduğu anlatılır.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere “Günlük hayatımızda hangi dini ifadeleri kullanıyoruz?” sorusu yöneltilir. Beyin fırtınası yaptırılarak cevaplar tahtaya listelenir.</li> <li>2. Öğrencilerin sırasıyla “Maşallah”, “İnşallah”, “Allah rahmet eylesin”, “Hayırlı yolculuklar”, “Allah bağışlasın”, “Allah analı babalı büyütsün”, “Allah şifa versin”, “Hayırlı işler”, “Allah’a emanet ol” ifadelerinin nerelerde kullanıldığı ile ilgili örnekler vermeleri sağlanır.</li> <li>3. Piyes için sınıftan dört öğrenci seçilir. Roller paylaşılır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra piyesin oynanması sağlanır.</li> <li>4. Öğrencilere piyesin ana fikrinin ne olduğu sorulur. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir. Gönüllü olmayan öğrenciler de katılımları için cesaretlendirilir.</li> </ol>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Piyesin ana fikri öğretmen tarafından özetlenir.

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>6. Çalışma kağıdı-3 öğrencilere dağıtılır.</p> <p>7. Öğrencilerden dini ifadeler ile dini ifadelerin kullanıldıkları durumları eşleştirmeleri istenir.</p> <p>8. Öğrencilere çalışmayı tamamlamaları için beş dakika verilir.</p> <p>9. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen eşliğinde cevaplar değerlendirilir.</p>
--------------------	--

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p>Gelecek ders selamlaşma konusunun işleneceği ve selamlaşma ile ilgili güzel bir drama çalışması yapılacağı söylenir.</p>
----------------------	---

## EK 23. “İNŞALLAH BENİM” PİYES METNİ

### İNŞALLAH BENİM

**HOCA:** Hanım, yarın yağmur yağarsa dağa odun toplamaya gideceğim, yağmur yağmazsa tarlaya gideceğim.

**HOCA’NIN HANIMI:** İnşallah de hocam.

**HOCA:** Canım bu işin inşallahı maşallahı mı var? Yağmur yağarsa dağa gideceğim, yağmazsa tarlaya gideceğim.

**HOCA’NIN HANIMI:** İnşallah de hocam.

**HOCA:** Hayret bir şey ya! ne diye ısrar ediyorsun hanım, demeyeceğim işte inşallah falan. Yağmur yağarsa dağa gideceğim, yağmazsa tarlaya gideceğim.

**ANLATICI:** Ertesi gün, hava pırıl pırıl güneşliymiş. Hoca karısına söylene söylene tarlanın yolunu tutmuş. Yolda giderken, bir atlıyla karşılaşmış. Adam Hoca’ya sert bir şekilde bir köyün yolunu sormuş. Hoca tarif etmeye çalışmış ama adam bir türlü anlamamış. Adam sonunda Hoca’ya sert bir şekilde emretmiş:

**ATLI ADAM:** Düş bakalım önüme, beni sen götüreceksin!

**HOCA:** Ama nasıl olur efendim! Benim akşama kadar yapmam gereken çok işim var. Ben gelemem!

**ATLI ADAM:** Hoca Hoca! Sen beni anlamadın galiba. Sana düş önüme dedim, beni sen götüreceksin!

**ANLATICI:** Adam silahlıymış. Hoca adamdan korkmuş ve çaresiz düşmüş öne. Yol da uzunmuş. Hoca’nın dizlerinde derman tükenmiş, gece yarısı ancak dönebilmiş evine. Kapıyı çalmış, yukarıdan karısı seslenmiş:

**HOCA’NIN HANIMI:** Kim o?

**HOCA:** Aç hanım aç, **inşallah** benim.

**EK 24. ÇALIŞMA KAĞIDI-3**

AŞAĞIDAKİ DİNİ İFADELERİ KULLANILDIKLARI DURUMLARLA EŞLEŞTİRİNİZ.

<b>YENİ BEBEĞİ DOĞAN BİRİNE SÖYLENİR.</b>	<b>ALLAH RAHMET EYLESİN</b>
<b>YOLCULUĞA ÇIKANLARA SÖYLENİR.</b>	<b>ALLAHA EMANET OL</b>
<b>UYUYACAK OLANA SÖYLENİR.</b>	<b>MAŞALLAH</b>
<b>ALLAH İZİN VERİRSE ANLAMINA GELİR.</b>	<b>ALLAH ŞİFA VERSİN</b>
<b>ÖLÜM HABERİ ALINDIĞINDA SÖYLENİR.</b>	<b>HAYIRLI İŞLER</b>
<b>BİR ŞEY BEĞENİLDİĞİNDE SÖYLENİR.</b>	<b>İNŞALLAH</b>
<b>İŞE GİDECEK OLAN KİMSEYE SÖYLENİR.</b>	<b>HAYIRLI YOLCULUKLAR</b>
<b>HASTALARA SÖYLENİR.</b>	<b>ALLAH BAĞIŞLASIN</b>
<b>BİRİSİNDEN AYRILIRKEN SÖYLENİR.</b>	<b>ALLAH RAHATLIK VERSİN</b>

## EK 25. YANSITICI GÜNLÜK-5

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Dini ifadelerin günlük hayatımızda çok önemli yeri olduğunu kavramalarını istiyordum. Bu ifadeleri doğru ve yerinde kullanabilmelerini sağlama amacım vardı.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Günlük hayatımızda hangi dini ifadeleri kullanıyoruz?” sorusu üzerine beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p> <p><i>“İnşallah benim” isimli piyesi canlandırdılar.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Drama yapacaklarını öğrenmek öğrencileri çok heyecanlandırdı. “Öğretmenim bu ne kadar güzel bir ders” dedi bir öğrenci. Arkadaşları tasdik ettiler. Ders boyunca da heyecanla derse katıldılar.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Benimle olan samimiyetleri ve bana olan sevgileri gün geçtikçe artmaya başladı. Sınıf öğretmenlerine ne zaman din dersimiz var diye çok sık sormaya başlamışlar.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Piyeste rol almayı hepsi çok istedi. Çok eğlendiler. Bu nedenle piyes üç kez tekrarlandı. Drama, etkinlikler içinde şüphesiz öğrencileri en çok heyecanlandıranı. Duyuşsal olarak çok etkileyici olduğunu düşünüyorum drama etkinliklerinin. Öğrenciler öğrenme sırasında oldukça aktif oluyorlar.</i></p> <p><i>İfade eşleştirme etkinliğini kısa sürede başarıyla yaptılar. Bu etkinliğin öğrenmelerine de olumlu katkı sağladığını düşündüm.</i></p> <p><i>Daha sonraki hafta bir öğrenci sınıf öğretmenlerinin dört aylık çocuğunu okula getirdiğini ve onu görünce “Maşallah, barekallah” dediklerini söyledi. Bunu da öğrencilerin “Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler” konusunu içselleştirdiklerinin bir göstergesi olarak yorumladım.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Piyeste rol alamayan öğrenciler çok üzülüler. Bir öğrenci piyeste rol alamadı diye küstü. O küstü diye piyesi üçüncü kez tekrar ettik. Yine de rol alamayan öğrenciler oldu. Rol alamayan öğrencilerin üzülmelerine ben de üzülüm. Bir dahaki drama etkinliğinde onlara rol vereceğimi söyledim.</i></p> <p><i>Drama etkinliği esnasında ortam biraz karışık oluyor. Öğrenci seçmesi de zor oluyor. Yine de yapılması gerekli diye düşünüyorum.</i></p>

**EK 26. DERS PLANI-6**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Selamlaşıyoruz
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel oyun, Dramatizasyon
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Derse girilir, öğrencilere selam vermeden ve onlara hiç bakmadan öğretmen masasına geçilir ve defter imzalanır. Daha sonra öğretmen öğrencilere dersten çıkıp yeniden gireceğini söyler. Dersten çıkar, yeniden girer ve öğrencilere selam verir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Öğrencilere biraz önce öğretmenlerinin onlara bakmadan ve selam vermeden masasına geçtiğinde neler hissettikleri sorulur. Selamı bilmenin ve selam vermenin iletişimde ve dinimizde çok önemli bir yeri olduğu vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste selamlaşmanın ne olduğunun, nasıl selam verileceğinin ve selamlaşmanın iletişimdeki yerinin ne olduğunun öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>SELAM VER</b></p> <p>Yola çıkınca her sabah, Bulutlara selam ver. Taşlara, kuşlara, Atlara, otlara, İnsanlara selam ver. Sonra çıkarıp cebinden aynanı, Bir selam da kendine ver. Hatırın kalmasın el gün yanında Bu dünyada sen de varsın! Üleştir dostluğunu varlığa, Bir kısmı seni de sarsın.</p> <p>Üstün Dökmen</p> <p>Yukarıdaki şiir öğretmen tarafından okunarak derse geçiş sağlanır.</p>

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	1. Öğrencilere “Selamlaşma nedir?” sorusu yöneltilir. Parmak kaldıran gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir.
--------------------	--

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>3. Öğrencilere “Kimler, kimlere selam verir?” sorusu sorulur ve cevaplar tahtaya listelenir.</p> <p>4. “Selamün aleyküm” ve “Aleykümselam” ifadelerinin anlamları öğretmen tarafından söylenir ve tahtaya yazılır.</p>
<b>ARA ÖZET</b>	Konu kısaca özetlenir.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>5. İki öğrenci tahtaya çıkarılır. Öğrenciler karşılıklı geçerler. Birbirlerine doğru yürürler. İkisine de birbirlerine bakmadan ve selam vermeden geçmeleri söylenir. Daha sonra sınıftaki diğer öğrencilere bu durum hakkındaki görüşleri sorulur.</p> <p>6. Farklı iki öğrenci tahtaya çıkarılır. Öğrenciler karşılıklı geçerler. Birbirlerine doğru yürürler. Birisine selam vermesi, diğerine ise arkadaşının selamını almaması tembihlenir. Daha sonra sınıftaki diğer öğrencilere bu durum hakkındaki değerlendirmeleri sorulur.</p> <p>7. Farklı iki öğrenci daha tahtaya çıkarılır. Öğrenciler karşılıklı geçerler. Birbirlerine doğru yürürler. Birine selam vermesi, diğerine de arkadaşının selamını alması söylenir. Daha sonra sınıftaki diğer öğrencilere bu durum hakkındaki görüşleri sorulur.</p>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Selamlaşmanın faydaları ve iletişimdeki rolü öğretmen tarafından özetlenir. Selam vermenin ve almanın karşındaki insana değer vermek ve ona dua etmek demek olduğu vurgulanır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p><b>TEKERLEME</b></p> <p>Selam vermeden geçme Selamun aleyküm de Ve aleykümselam sana Ne kadar güzel bir dua</p> <p>8. Yukarıdaki tekerleme tahtaya yazılır.</p> <p>9. Tekerlemenin melodisi öğretmen tarafından öğrencilere öğretilir.</p> <p>10. Öğrencilerin melodisi ile birlikte tekerlemeyi tekrarlaması sağlanır.</p> <p>11. Yedi öğrenci tahtaya çıkarılır. Altı tanesi el ele tutuşur. Bir tanesi ebe olur. Bütün öğrencilerin söylediği tekerleme eşliğinde ebe, grubun etrafında döner.</p> <p>12. Tekerleme bittiğinde ebe önünde durduğu öğrenciye dokunur. İki ters yönde koşarlar. Karşılaştıkları yerde el sıkışırlar. Ebe olan “Selamun aleyküm” der. Diğer ise “Aleyküm selam” der. Yine ters yönde koşarlar ve boş yere ilk gelen halkaya katılır, diğer ise ebe olur.</p> <p>13. Oyun bu grupta birkaç kez tekrarlanır.</p> <p>14. Yedi kişilik diğer grup tahtaya çıkarılır. Birkaç kez oyun oynatılır.</p> <p>15. Son olarak altı kişilik son grup da tahtaya çıkıp oyunu oynarlar.</p>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Konu soru-cevap şeklinde özetlenir.
----------------------	-------------------------------------

## EK 27. YANSITICI GÜNLÜK-6

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Selamlaşmanın hem sosyal hayatımızda hem de dinimizde çok önemli bir yeri olduğunu kavramalarını istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptım?</b></p> <p><i>“Günlük hayatımızda kullandığımız selamlaşma ifadeleri nelerdir?” sorusu üzerine beyin fırtınası yaptım.</i></p> <p><i>Selamlaşmanın nasıl olması gerektiği konusunda drama yaptırıldı.</i></p> <p><i>“Selam vermeden geçme” isimli tekerlemeyi ve oyunu öğrettim.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Çocuklar çok heyecanlılardı ve neler yapıyoruz böyle diye biraz da şaşkınlardı. Derse aktif katılım çok hoşlarına gitti. Dersin çok çabuk bittiğini söylediler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler beni gün geçtikçe daha çok sevmeye başladılar. Öğretmenler odasının kapısında bekleyip kapı biraz açılınca oradan bana el sallıyorlar. Sınıf öğretmenleri “Hocam yapıyorsunuz siz bu çocuklara din dersi de din dersi deyip duruyorlar” dedi. Çocukların din dersini sevmelerine çok seviniyorum.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Derse selam vermeden ve onlara hiç bakmadan girdim ve öğretmen masasına geçip defteri imzaladım. Ayakta kaldılar, şaşkınlılar, biraz beklediler. Birkaçı “Aleykümselam” dedi. Sınıfta bir sessizlik oldu. Daha sonra öğrencilere dersten çıkıp yeniden gireceğimi söyledim. Bu sefer derse girdim ve selam verdim. Öğrencilere biraz önce onlara bakmadan ve selam vermeden masama geçtiğimde neler hissettiklerini sordum. Kendilerini değersiz hissettiklerini, öğretmenlerinin onları görmezlikten geldiğini düşündüklerini, çok şaşkınlıklarını ve çok üzüldüklerini söylediler. Böylece selam vermenin önemini kavradıklarını düşünüyorum.</i></p> <p><i>“Selam Ver” isimli şiiri ilgiyle dinlediler. Beğendiler ve bir daha okumamı istediler. Şiirden hoşlandıklarını fark ettim. Bu yüzden sonraki derslerde onlara şiir okutmaya karar verdim.</i></p> <p><i>“Selam vermeden geçme” oyununun tekerlemesinin melodisini hemen öğrendiler. Tekerlemeyi hemen ezberlediler. Zaten tekerlemenin sözleri çok güzeldi. Oyunu çok beğendiler. Üç grup halinde oyun hepsine oynatıldı. Bütün öğrenciler etkinliğe katılabildiler. Bu yönü ile dramadan daha etkili oldu.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Bir öğrencinin elini grupta hiç kimse tutmak istemedi. Tutun, neden tutmuyorsunuz dedim ama tutmadılar. Ben öğrencinin elinden tutup oyuna katıldım. Benim de oyuna katılmam hoşlarına gitti.</i></p> <p><i>Şiir okuma esnasında pasif kaldılar. Benim yaptığım faaliyetler yerine kendilerinin aktif oldukları faaliyetler daha çok hoşlarına gidiyor.</i></p>

**EK 28. DERS PLANI-7**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i Öğreniyoruz
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını açıklar.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Beyin fırtınası, Gösterip yaptırma
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Bilgisayar, Projeksiyon, Ders kitabı, "İslam'ın Anahtarı" şiir metni, Çalışma kağıdı-4

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Bugünkü dersin sınıfa gelen çizgi film karakterleri tarafından anlatılacağı söylenir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in tüm müslümanlar tarafından bilinmesinin zorunlu olduğu söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i anlamları ile birlikte öğrenecekleri söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Öğrencilere Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i bilen var mı? diye sorulur. Parmak kaldıranlara söz hakkı verilir.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Slayt açılır. Kelime-i Tevhit nedir? sorusu sorulur. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verilir.</li> <li>2. Slayt açılır. <b>PEPE</b>, kelime ve tevhidin ne anlama geldiğini açıklar.</li> <li>3. Slayt açılır. "La ilahe illallah, Muhammedür rasülullah", öğretmen tarafından söylenir ve öğrenciler tekrar ederler. Bu durum üç defa tekrar edilir. Daha sonra anlamı öğretmen tarafından söylenir ve öğrenciler tekrar ederler. Bu durum üç defa tekrar edilir.</li> <li>4. Slayt açılır. <b>BART SIMPSON</b> gelir ve Kelime-i Tevhid'i kabul eden birisi nasıl davranır? sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır.</li> <li>5. Slayt açılır. Kelime-i Şehadet nedir? sorusu sorulur. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verilir.</li> <li>6. Slayt açılır. <b>KAYYU</b>, kelime ve şehadetin ne anlama geldiğini açıklar.</li> <li>7. Slayt açılır. "Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühü ve rasulüh", öğretmen tarafından söylenir ve öğrenciler tekrar ederler. Bu durum üç defa tekrar edilir. Daha sonra anlamı öğretmen tarafından söylenir ve öğrenciler tekrar ederler. Bu durum üç defa tekrar edilir.</li> </ol>
--------------------	---

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>8. Slayt açılır. “Allah’tan başka” ifadesi yansıtılır. Öğrencilerden bu ifadeyi tamamlamaları istenir. İlah yoktur, yaratıcı yoktur ve ibadet edilecek yoktur ifadeleri buldurulmaya çalışılır. Daha sonra “Muhammed O’nun” ifadesi yansıtılır. Öğrencilerden bu ifadeyi tamamlamaları istenir. Kuludur, peygamberidir ifadeleri buldurulmaya çalışılır.</p> <p>9. Slayt açılır. <b>TWEETY</b> gelir ve Kelime-i Şehadet’i kabul eden birisi nasıl davranır? sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır.</p> <p>10. Slayt açılır. <b>ARTHUR</b> gelir ve “Aferin size! dersi çok güzel dinlediniz.” der.</p>
<b>ARA ÖZET</b>	Konu soru-cevap şeklinde kısaca özetlenir.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>11. “İslam’ın Anahtarı” isimli şiir öğretmen tarafından okunur. Şiir metni öğrencilere dağıtılır. Dört kıta olan şiir isteyen öğrencilere birer kıta halinde paylaşılır ve diğer derste okutulacağı söylenir.</p> <p>12. Çalışma kağıdı-4 öğrencilere dağıtılır. “Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühü ve rasulüh” ve “La ilahe illallah muhammedür rasulullah”ın anlamlarını çalışma kağıdına yazmaları istenir.</p>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p>Diğer derse kadar öğrencilerin kendilerine verilen şiirleri ezberlemeleri gerektiği hatırlatılır.</p> <p>Önümüzdeki derste yeni bir ilahi öğrenecekleri söylenir.</p>
----------------------	--

## EK 29. “KELİME-İ TEVHİT VE KELİME-İ ŞHADET” SLAYTI

<p><b>KELİME-İ TEVHİT</b> VE <b>KELİME-İ ŞHADET</b></p>	<p><b>KELİME-İ TEVHİT</b></p> 
<p><b>KELİME:</b> Söz</p> <p><b>TEVHİT:</b> Allah'ın bir ve tek olduğunu; O'nun eşi ve benzeri olmadığını kabul etmektir.</p> 	<p>لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ * مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ</p> <p>La ilahe illallah, Muhammedür rasülullah</p> <p>Allah'tan başka ilah yoktur, Muhammed Allah'ın resulüdür.</p>
<p><b>KELİME-İ TEVHİDİ KABUL EDEN BİRİ NASIL DAVRANIR</b></p>  	<p><b>KELİME-İ ŞHADET</b></p> 



**KELİME:**  
Söz

**ŞEHADET:**  
Şahitlik  
etmek.

أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ  
وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ

"Eşhedü ellâ ilâhe illallâh ve eşhedü  
enne Muhammeden abdühü ve rasûlüh."

Ben şahitlik ederim ki Allah'tan başka  
ilah yoktur. Ve yine şahitlik ederim ki  
Muhammed Allah'ın kulu ve resulüdür.

ALLAH'TAN  
BAŞKA

İLÂH YOKTUR.

YARATICI  
YOKTUR.

İBADET  
EDİLECEK  
YOKTUR.

MUHAMMED  
O'NUN

KULUDUR.

PEYGAMBERİDİR.



**KELİME-İ ŞEHADETİ  
KABUL EDEN BİRİ  
NASIL DAVRANIR** ?



**AFERİN SİZE !**

**DERSİ ÇOK  
GÜZEL  
DİNLEDİNİZ...**

**EK 30. “İSLAM’IN ANAHTARI” ŞİİRİ****İSLAM’IN ANAHTARI**

Tanıklık ederim ki  
Yoktur başka bir ilah  
Bizi yoktan var eden  
Elbette yüce Allah

Rahmetiyle donatır  
Yazı, kışı, baharı  
Bizler O’nu severiz  
O da tüm çocukları

Gönlümüzün solmayan  
En nadide gülüdür  
Ve Muhammed Mustafa  
Allah’ın rasulüdür

Onun güzel sözünde  
Açar rahmet çiçeği  
Sevgisiyle kuşatır  
Geçmişi, geleceği

## EK 31. ÇALIŞMA KAĞIDI-4

"EŞHEDÜ ELLA İLALLAH VE EŞHEDÜ ENNE MUHAMMEDEN ABDÜHU VE  
RASULÜH."

.....

"LA İLAHE İLLALLAH MUHAMMEDÜR RASULÜLLAH."

.....

**EK 32. ÇALIŞMA KAĞIDI-4 ÖRNEĞİ**

"EŞHEDÜ ELLA İLAHE İLLALLAH VE EŞHEDÜ ENNE MUHAMMEDEN ABDÜHU VE RASULÜH."

*Ben şahitlik ederim ki Allah'tan başka ilah yoktur. Ve yine.. şahitlik ederim ki Muhammet onun rasulüdür.....*

"LA İLAHE İLLALLAH MUHAMMEDÜR RASULÜLLAH."

*Allah'tan başka ilah yoktur. Muhammet onun rasulüdür..*

.....

### EK 33. YANSITICI GÜNLÜK-7

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i anlamları ile birlikte öğrenmelerini, ayrıca önemlerini kavramalarını amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Çizgi film karakterleri eşliğinde “Kelime-i Tevhit'i kabul eden birisi nasıl davranır?” ve “Kelime-i Şehadet'i kabul eden birisi nasıl davranır?” sorusu üzerine beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p> <p><i>“La ilahe illallah, Muhammedür rasülullah”, “Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühü ve rasulüh”ü üçer kez talim yaptırıldı.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>İlk defa projeksiyonu kullanıp ders işleyecektik. Nasıl bir ders olacağını merak ediyorlardı.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İletişimimiz çok güzel gidiyor. Derse olan ve bana olan ilgileri gün geçtikçe artıyor.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>“İslam'ın Anahtarı” adlı şiir öğrencilerin çok hoşuna gitti. Şiir ezberleme görevi verilirken hemen hemen bütün öğrenciler görev almak istediler. Bu nedenle ezberleyen her öğrenciyi tahtaya kaldırıp okutacağımı söyledim.</i></p> <p><i>Sunumu çok beğendiler. Çizgi film kahramanlarının slaytta yer alması öğrencileri çok heyecanlandırdı. Bakalım şimdi hangi çizgi film kahramanı gelecek diye dikkatle izlediler slaytı. Sunum esnasında beyin fırtınasına da fazlaca yer verildi. Böylece pasif dinleyici olma konumunda kalmadılar.</i></p> <p><i>Çalışma kağıdını tamamlamaya istekliydiler. Çalışma kağıtlarını incelediğimde konuyu kavradıklarını gördüm. Verimli ve güzel bir ders oldu. Önümüzdeki ders ilahi öğreneceklerini duyunca çok sevindiler. Çığlıklar attılar.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Öğrenciler pasif değillerdi ama yine de daha aktif rol aldıkları etkinlikler onları daha çok heyecanlandırıyor. Onları daha aktif kılacak şekilde dersleri planlamalıyım diye düşünüyorum.</i></p>

**EK 34. DERS PLANI-8**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i Öğreniyoruz
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını açıklar.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Eğitsel oyun
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Bilgisayar, Ders kitabı, "La ilahe illallah" ilahisi sözleri, Çalışma kağıdı-5

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Geçen derste verilen çalışma kağıdı-4'ü en güzel şekilde tamamlayan sekiz öğrencinin adı okunur. Ayağa kalkmaları söylenir, tebrik edilir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Geçen derste de bahsedildiği gibi Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'i öğrenmenin tüm müslümanlar için bir zorunluluk olduğundan bahsedilir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste Kelime-i Tevhit ile ilgili bir ilahi öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	"İslam'ın Anahtarı" isimli şiir öğretmen tarafından okunur.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>İstekli öğrenciler dörder kişilik gruplar halinde tahtaya çıkarılır. "İslam'ın Anahtarı" şiirinin birer kıtası ezbere her birine okutulur. Tüm istekli öğrenciler bitene kadar tekrar edilir.</li> <li>, "La ilahe illallah" ilahi sözleri öğrencilere dağıtılır.</li> <li>"La ilahe illallah" isimli ilahi bilgisayardan öğrencilere dinletirilir.</li> <li>İlahi 2. kez açılır ve öğrencilerin beraber söylemeleri teşvik edilir.</li> <li>İlahi 3. kez bilgisayar açılmadan öğretmen ve öğrenciler tarafından söylenir.</li> </ol>
<b>ARA ÖZET</b>	"Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühu ve rasulüh" ve "La ilahe illallah muhammedür rasulüllah" ile anlamları karışık olarak 10 tane öğrenciye sorulur.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Çalışma kağıdı-5'te yer alan bulmaca öğrencilere dağıtılır.</li> <li>Öğrencilere bulmacayı nasıl yapacakları tarif edilir.</li> <li>Bulmacayı tamamlamaları için 10 dakika süre verilir.</li> </ol>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Bulmaca sonunda ortaya çıkan “Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühü ve rasulüh” ve “La ilahe illallah muhammedür rasulullah” sözleri öğrencilere tekrarlatılır. Diğer derse kadar öğrencilerden kendilerine verilen ilahiyi ezberlemeleri istenir.
----------------------	--

**EK 35. “LA İLAHE İLLALLAH” İLAHİSİ SÖZLERİ****LA İLAHE İLLALLAH**

Başka yok, var bir Allah,  
La ilahe illallah.  
Dillerde tek bir Allah,  
La ilahe illallah.

Budur benim ezberim,  
Muhammed Peygamberim,  
Derim başka söz günah,  
La ilahe illallah.

Sular devrilip gider,  
Zerreler tekbir eder,  
Her nefes bak der Allah,  
La ilahe illallah.

Budur benim ezberim,  
Muhammed Peygamberim,  
Derim başka söz günah,  
La ilahe illallah.

Yerde gökte okunur,  
La ilahe illallah,  
Öze cila göze nur,  
La ilahe illallah.

## EK 36. ÇALIŞMA KAĞIDI-5

**BULMACA**

AŞAĞIDAKİ BULMACADA HER RAKAM BİR HARFE KARŞILIK GELMEKTEDİR.  
DOĞRU HARFLERİ ONA KARŞILIK GELEN DOĞRU RAKAMLARIN OLDUĞU  
KUTUCUKLARA KOYDUĞUNUZDA ORTAYA BAKALIM NE ÇIKACAK !

22	21	4	22	8	18		22	11	11
23		20	11	23	4	22		20	11
11	23	11	11	23	4		26	22	
22	21	4	22	8	18		22	5	5
22		12	27	4	23	12	12	22	8
22	5		23	29	8	18	4	27	
26	22		15	23	3	27	11	18	4
			<b>R</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>U</b>	<b>L</b>	<b>Ü</b>	<b>H</b>
	11	23		20	11	23	4	22	
20	11	11	23	11	11	23	4		12
27	4	23	12	12	22	8	22	15	
15	23	3	27	11	18	11	11	23	4

İPUCU: { M=12 }

## EK 37. ÇALIŞMA KAĞIDI-5 ÖRNEĞİ

## BULMACA

AŞAĞIDAKİ BULMACADA HER RAKAM BİR HARFE KARŞILIK GELMEKTEDİR. DOĞRU HARFLERİ ONA KARŞILIK GELEN DOĞRU RAKAMLARIN OLDUĞU KUTUÇUKLARA KOYDUĞUNUZDA ORTAYA BAKALIM NE ÇIKACAK !

22	21	4	22	8	18		22	11	11
ε	ρ	ℓ	ε	∅	∪		ε	ℓ	ℓ
23		20	11	23	4	22		20	11
A		ℓ	ℓ	A	ℓ	ε		ℓ	ℓ
11	23	11	11	23	4		26	22	
ℓ	A	ℓ	ℓ	A	ℓ		∪	ε	
22	21	4	22	8	18		22	5	5
ε	ρ	ℓ	ε	∅	∪		ε	N	N
22		12	27	4	23	12	12	22	8
ε		M	∪	ℓ	A	M	M	ε	∅
22	5		23	29	8	18	4	27	
ε	N		A	B	∅	∪	ℓ	∪	
26	22		15	23	3	27	11	18	4
∪	ε		R	A	S	U	L	Ü	H
	11	23		20	11	23	4	22	
	ℓ	A		ℓ	ℓ	A	ℓ	ε	
20	11	11	23	11	11	23	4		12
ℓ	ℓ	ℓ	A	ℓ	ℓ	A	ℓ		M
27	4	23	12	12	22	8	22	15	
∪	ℓ	A	M	M	ε	∅	ε	R	
15	23	3	27	11	18	11	11	23	4
R	A	ℓ	∪	ℓ	∪	ℓ	ℓ	A	ℓ

İPUCU { M=12 }

### EK 38. YANSITICI GÜNLÜK-8

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet konularının çok önemli olduğunu düşündüğümünden iki ders saati ayırdım bu konuya. Bu derste bu konuyu pekiştirmeyi amaçladım.</i></p>
<p><b>Neler Yaptık?</b></p> <p><i>Öğrenciler ezberledikleri şiiri gruplar halinde okudular.</i></p> <p><i>“La ilahe illallah” isimli ilahiyi öğrettim ve beraber söyledik.</i></p> <p><i>Sonunda “Eşhedü ella ilahe illallah ve eşhedü enne muhammeden abdühü ve rasulüh” ve “La ilahe illallah muhammedür rasulüllah” cümlelerinin ortaya çıktığı rakamlı bulmacayı yaptırıldı.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrencilerin derse ilgileri çok fazlaydı.. Derse katılmayı reddeden öğrenci yoktu. Herkes elinden geldiği kadar katkı sağlamaya çalıştı derse.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İletişimimiz gayet olumlu. Sınıf yönetiminde hiç zorlanmıyorum.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Öğrencilerden sekiz kişi şiirlerini ezberleyerek gelmişti. Öğrencilerden birisi şiirin tümünü ezberlemişti. Bu nedenle önce ona söz hakkı verip şiirin hepsini okuttum ve alkışlattım. Daha sonra dörder kişilik iki grup şiirlerini okudular. Öğrenciler ben neden okumuyorum diye itiraz edemediler. Etkinlik güzel bir şekilde son buldu.</i></p> <p><i>İlahi safhasına geçince büyük bir sevinç oldu. İlahi ilk kez duydukları bir ilahiydi. Makamını tam anlamaları için yardım ettim. Dikkatle dinlediler ve söylemeye çalıştılar. Hatta ders bitiminde teneffüste söylemeye devam ediyorlardı. İlahinin hem melodisi hem de sözleri çok güzeldi. Konuyu çok güzel pekiştirdiğini düşünüyorum. İlahileri eve gidince de dinleyip hemen ezberlediklerini söylediler. İlahi öğretme ve söyletme işini devam ettirmeyi düşünüyorum. Çok faydalı bir etkinlik bence. Özellikle duyuşsal alan için.</i></p> <p><i>Rakamlı bulmacayı görünce biraz şaşkırdılar. Ne yapacaklarını bilemediler. Zor olduğunu düşündüler. Anlatınca anladılar ve yapmaya başladılar. Öğrencilerle tek tek bireysel ilgilendim. Bir kısmı başarı ile tamamladı. Çıkan sözü okumak onları heyecanlandırdı. Aktiviteye katılmayıp köşede kalan öğrenci yok gibiydi. Hepsi elinden geleni yapmaya çalıştı. Zeka geliştirici bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Çalışma kağıdını en güzel şekilde tamamlayan sekiz öğrencinin adını okudum ve ayağa kaldırılıp tebrik ettim. Ayağa kaldırdığım öğrenciler çok sevindiler bu duruma. Bu onlara motivasyon sağladı. Fakat diğer öğrencilerden itiraz edenler oldu, ben de çok güzel yapmıştım diye. Bu beni düşündürdü, acaba bu durum diğer öğrencileri olumsuz etkiler mi diye. Bir daha bu yaptığımı tekrarlamamaya karar verdim.</i></p>

**EK 39. DERS PLANI-9**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Dini Öğrenmenin Önemi
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Din hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu fark eder.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Eğitsel oyun, Dramatizasyon
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Projeksiyon, Çalışma kağıdı-6, “Şükriye de Nereden Çıktı?” drama metni

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	<p><b>DİN</b></p> <p>Hepimizi yaratanı Sorup bilmek vazifedir! Vazifedir fakat O’nu, Bize işte din öğretir.</p> <p>Doğruluğun, iyiliğin Yolu onunla bulunur, Bunu iyi bilin ki din, Vicdanların kanunudur.</p> <p>Allah bize bir Peygamber Bir de Kur’an’ı göndermiş, Onun ile bize söyler Doğru nasıl olur her iş.</p> <p>İbrahim Alaaddin GÖVSA</p> <p>Yukarıdaki şiir öğretmen tarafından okunarak öğrencilerin dikkati çekilir.</p>
<b>GÜDÜLEME</b>	Dinimizi öğrenirsek “Ben kimim?”, “Bu dünyaya niçin geldim?”, “Bu dünyada ne yapmalıyım?” gibi çok önemli sorulara cevap bulabileceğimiz söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu ders sonunda din hakkında bilgi sahibi olmanın çok önemli olduğunu fark edeceğimiz söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	“Dini öğrenmek bize neler kazandırır?” sorusu öğrencilere yöneltilerek derse geçiş yapılır.

**GELİŞME**

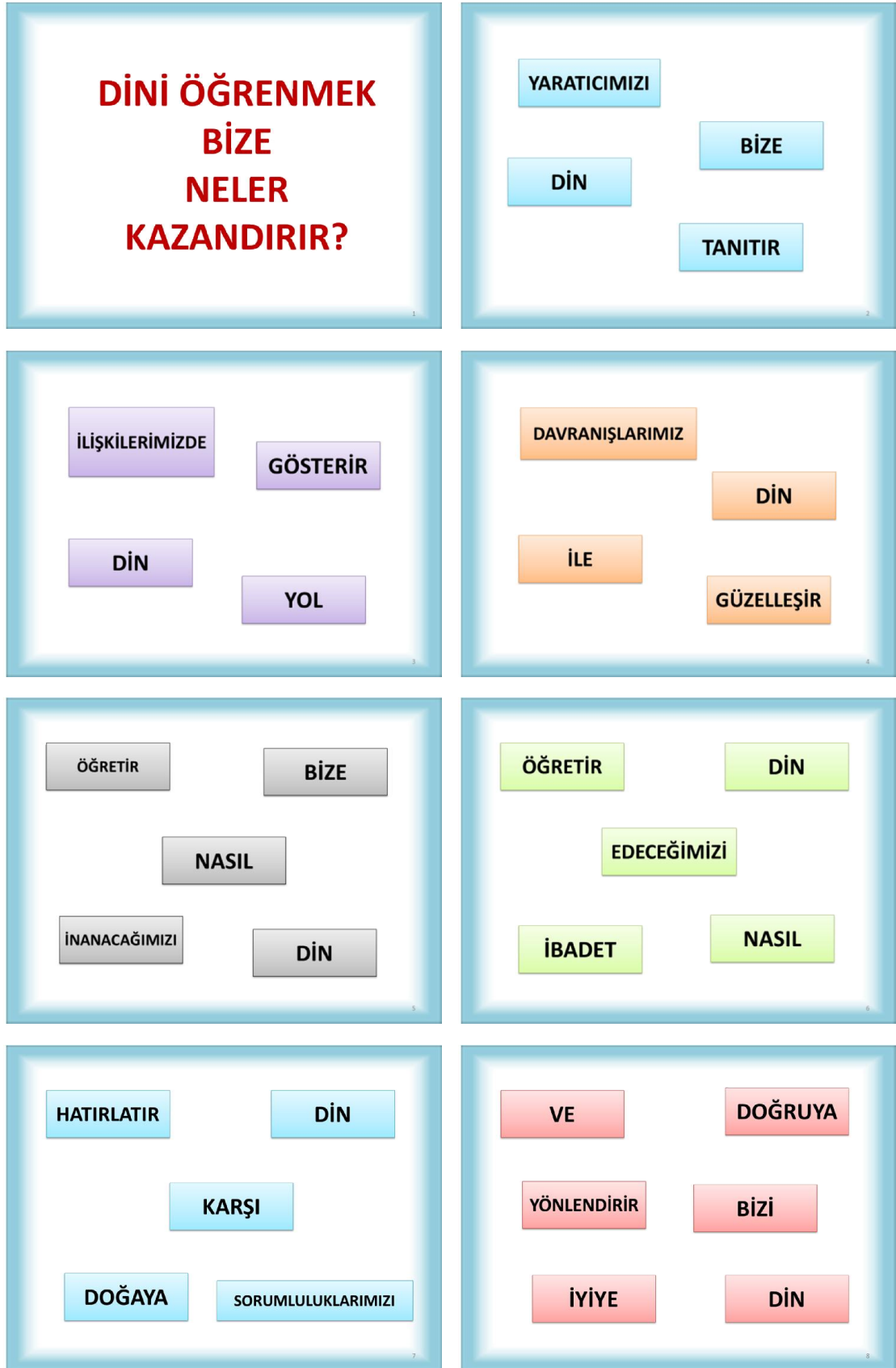
<b>ETKİNLİKLER</b>	1. Çalışma kağıdı-6 öğrencilere dağıtılır. Slaytta karışık olarak gelecek olan kelimelerle anlamlı cümleler kurmaları gerektiği anlatılır.
--------------------	--

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>2. “Din bize yaratıcımızı tanıtır.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>3. “Din ilişkilerimizde yol gösterir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>4. “Din ile davranışlarımız güzelleşir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>5. “Din bize nasıl inanacağımızı öğretir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>6. “Din nasıl ibadet edeceğimizi öğretir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>7. “Din doğaya karşı sorumluluklarımızı hatırlatır.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>8. “Din bizi iyiye ve doğruya yönlendirir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p> <p>9. “Din sayesinde yaşamımız anlamlı hale gelir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p> <p>10. “Din bu dünyaya niçin geldiğimi anlatır.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p> <p>11. “Dini öğrenmek bizi yanlış bilgilerden uzak tutar.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p> <p>12. “Din insana, topluma karşı olan sorumluluklarını öğretir.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p> <p>13. “Dinimizi öğrendiğimiz zaman merak ettiğimiz sorulara cevap bulabiliriz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Cümleyi yazmaları için 1,5 dakika süre verilir.</p>
<b>ARA ÖZET</b>	Doğru cümleler hep beraber bulunur. Her cümle hakkında kısa açıklamalar yapılır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>14. Piyes için sınıftan dört öğrenci seçilir. Piyes metni öğrencilere dağıtılır. Roller paylaşılır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra piyesin gerçekleştirilmesi sağlanır.</p> <p>15. Piyes dört kişilik başka bir gruba daha tekrar ettirilir.</p> <p>16. Öğrencilere piyesin ana fikrinin ne olduğu sorulur. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir. Gönüllü olmayan öğrenciler de katılımları için cesaretlendirilir.</p>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Piyesin ana fikri öğretmen tarafından özetlenir. Din hakkında bilgi sahibi olmanın neden önemli olduğu ve dini öğrenmenin bize neler kazandıracağı anlatılır.
----------------------	---

## EK 40. "DİNİ ÖĞRENMEK BİZE NELER KAZANDIRIR?" SLAYTI





**EK 41. ÇALIŞMA KAĞIDI-6****DİNİ ÖĞRENMEK BİZE NELER KAZANDIRIR?**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

## EK 42. ÇALIŞMA KAĞIDI-6 ÖRNEĞİ

## DİNİ ÖĞRENMEK BİZE NELER KAZANDIRIR?

1	Din bize yaratıcımızı tanıtır +
2	Din ilahî kelimelerde yol gösterir +
3	Din ile ibadet ve ibadetsizliğin gerekliliğini gösterir +
4	Din bize nasıl insanca yaşamı öğretir +
5	Din nasıl ibadet edeceğimizi öğretir +
6	Din dünyaya bizi sorumlu kılacakları hataları gösterir +
7	Din bizi iyilere ve doğruya yöneltir +
8	Din dünyamızda yaşadığımız sorunları çözümler sunar +
9	Din bu dünyaya nasıl geldiğini anlatır +
10	Din öğrenirken bizi yanlış bilgilerden uzaklaştırır +
11	Din insan topluluğuna bizi sorumlu kılacakları öğretir +
12	Dinimizi öğrendiğimiz zaman merak ettiğimiz sorulara bulabiliriz +

### EK 43. “ŞÜKRİYE DE NEREDEN ÇIKTI?” DRAMA METNİ

#### ŞÜKRİYE DE NEREDEN ÇIKTI?

**ANLATICI:** Küçük bir köyde, uzun yıllar görev yapan hoca efendi, dini bilgileri köylülere bir türlü öğretememiş. Köylüler, işleri çok olduğu için ezan okununca camiye gelir, namazdan sonra da hemen işlerine dönerlermiş. Çocuklarını da tarlalarda çalıştırdıkları için, kursa göndermez, din öğretimini pek ciddiye almazlarmış. Günün birinde hoca hastalanmış, camiye gelememiş. Namaz vakti cemaat toplanmış ama namazı kıldıracak kimse yokmuş. Sorunu köyün muhtarına anlatmışlar. Muhtar bu işi Hasan Dayı'nın yapabileceğini düşünmüş.

**MUHTAR:** Hasan Dayı durumu biliyorsun. Köyde namaz kıldırabilecek kimse kalmadı. Bu işi yapsan yapsan ancak sen yaparsın.

**HASAN DAYI:** İyi o zaman demek bu iş bana düştü ben de elimden geldiğince yapmaya çalışırım.

**ANLATICI:** Hasan Dayı cemaatin önüne geçmiş. Başlamış namazı kıldirmaya.

**HASAN DAYI:** (Fatıha ve Kevser surelerini yarım yamalak okur. Allahu Ekber diyerek rükuya gider. Kalkarken: “Semi allahu limen hamideh” diyecek yerde “Semi allahu limen Şükriye” der.)

**ANLATICI:** Cemaat “Bu Şükriye de neyin nesi?” deyip şaşırırlar. Namazdan sonra Hasan Dayı'nın etrafına toplanırlar. Aralarından birisi:

**CEMAAT:** Hasan Dayı, bu Şükriye de nereden çıktı?

**HASAN DAYI:** (Omuzlarını silkip) Yahu ağalar, bizim hoca yıllardır karısı Hamide'nin adını söylemiyor mu? Ben de napayım kendi karımın adını söyledim işte.

## EK 44. YANSITICI GÜNLÜK-9

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Öğrencilerin, din hakkında bilgi sahibi olmanın çok önemli olduğunu fark etmelerini sağlamayı amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Din” isimli şiiri okudum.</i></p> <p><i>Karışık kelimelerle cümle oluşturma etkinliği yaptık.</i></p> <p><i>“Din bize yaratıcımızı tanıtır.”, “Din ilişkilerimizde yol gösterir.”, “Din ile davranışlarımız güzelleşir.”, “Din bize nasıl inanacağımızı öğretir.”, “Din nasıl ibadet edeceğimizi öğretir.”, “Din doğaya karşı sorumluluklarımızı hatırlatır.”, “Din bizi iyiye ve doğruya yönlendirir.”, “Din sayesinde yaşamımız anlamlı hale gelir.”, “Din bu dünyaya niçin geldiğimi anlatır.”, “Dini öğrenmek bizi yanlış bilgilerden uzak tutar.”, “Din insana topluma karşı olan sorumluluklarını öğretir.”, “Dinimizi öğrendiğimiz zaman merak ettiğimiz sorulara cevap bulabiliriz.” cümlelerini slayttan karışık halde verdim. Öğrencilere süre vererek kendilerine verilen çalışma kağıdına cümleleri yazmalarını istedim.</i></p> <p><i>“Şükriye de Nereden Çıktı?” isimli drama çalışmasını yaptık.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Cümle oluşturma etkinliğinde derse katılmayan öğrenci yoktu. Hepsi aktif olarak derse katıldı. Tüm öğrenciler pür dikkat etkinlikle ilgilidiler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler teneffüslerde gelip “Öğretmenim ama neden ben din dersi için çok bekliyorum, neden bu kadar az din dersi” diye serzenişte bulunuyorlar. Artık teneffüslerde gelip sarılıyorlar, kucaklıyorlar beni. İnşallah hep böyle gider.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Öğrencilerin şimdiye kadar belki de en sevdikleri etkinlik cümle oluşturma etkinliği oldu. Sınıf pür dikkat etkinliğe odaklandı. Öğrencilerden biri “Yaa bu ne güzel bir şeymiş böyle” diye bağırdı. Etkinlikle ilgilenmeyen öğrenci yok gibiydi. Çocuklar hem çok heyecanlı hem de neşeliydiler. Süre dolmadan cümleleri yazmak için çok gayret gösterdiler. Etkinlik sonunda herkes yanındaki arkadaşı ile kağıtlarını değiştirdi ve cümleleri kontrol ettik. Sonra cümleler üzerinde konuştuk.</i></p> <p><i>Sonrasında dramayı yaptık. İki grup aynı dramayı tekrar etti. Toplam sekiz öğrenci görev aldı. Drama çok ilgisini çekti öğrencilerin. Çok eğlendiler.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Dramaya katılmayı bütün öğrenciler çok istiyorlardı. Benim için seçim yapmak zor oldu. Yine rol alamayanlar üzülüyorlar. Öğretmenim hep aynı kişilere rol veriyorsunuz dedi birisi. Bir dahaki sefere eş zamanlı olarak bütün sınıfa aynı dramayı yaptırmaya karar verdim. Sınıfı uygun şekilde dizayn edip aynı anda hepsine aynı dramayı yaptırmak istiyorum.</i></p>

**EK 45. DERS PLANI-10**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Din Güzel Ahlakı Güzel Söz Söyleyelim Güzel Davranışlarda Bulunalım
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder. Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, İstasyon tekniği (akrostiş, resim, kompozisyon)
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Çalışma kağıdı-7, Çalışma kağıdı-8, Çalışma kağıdı-9, Güzel davranış çizelgesi

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	<p><b>“Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim.”</b> <b>“Sizin bana en sevimliniz, ahlakı en güzel olanınızdır.”</b></p> <p>Hadis-i şerifler tahtaya yazılır.</p>
<b>GÜDÜLEME</b>	Güzel ahlaklı kimselerin hem Allah'la, hem kendisiyle, hem de çevresiyle güzel ilişkiler kurabildiği bu nedenle de hem bu dünyada hem de diğer dünyada mutlu olacakları söylenir. Bu nedenle bu dersi güzel dinleyip “Nasıl güzel ahlaklı bir insan olabilirim?” sorusuna cevap aramaları gerektiği vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bugünkü derste din ile ahlak arasındaki ilişkiden bahsedileceği, güzel söz söylemenin ve güzel davranış sergilemenin neden önemli olduğunun öğrenileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>İSLAM GÜZEL AHLAKTIR</b></p> <p>Böyle demiş Rasulüm: “İslam, güzel ahlakıdır.” Ben O’na uymuş kulum İslam, güzel ahlakıdır</p> <p>Alnımdan akar terim Çalışır, helal yerim Hep doğruyu söylerim İslam, güzel ahlakıdır</p> <p>Hak yaratmış onları Bitkiyi, hayvanları Sevdim cümle canları İslâm, güzel ahlakıdır</p> <p>Kimsesize, yoksula Garibe, yetime, dula Müslüman cömert ola İslam, güzel ahlakıdır</p>

	<p>Ah edip dövünemem Malımla övünemem Düşküne sevinemem İslam, güzel ahlakıtır</p> <p>Sevgi, saygı, adalet Halis amel, has niyet Yaşa, yaşat, beyan et İslam, güzel ahlakıtır</p> <p>Kenan Çarboğa</p> <p>Yukarıdaki şiir öğretmen tarafından okunarak derse geçiş sağlanır.</p>
--	--

### GELİŞME

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>1. Öğrencilere “Ahlak nedir?” sorusu yöneltilir. Parmak kaldıran gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir.</p> <p>2. Öğrencilere “Güzel ahlak sahibi insanın özellikleri nelerdir?” sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapmaları sağlanarak cevaplar tahtaya listelenir.</p> <p>3. Öğrencilere “Kötü ahlak sahibi insanın özellikleri nelerdir?” sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapmaları sağlanarak cevaplar tahtaya listelenir.</p>
<b>ARA ÖZET</b>	<p>Konu kısaca özetlenir. İstasyon tekniğinin nasıl uygulanacağı öğrencilere anlatılır.</p>
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>5. Sınıf içerisinde üç ayrı istasyon oluşturulur. İstasyon 1: Akrostiş tekniği ile “Güzel Ahlak” isimli şiir yazma istasyonu İstasyon 2: Güzel ahlakla ilgili kompozisyon yazma istasyonu İstasyon 3: Güzel ahlakla ilgili resim yapma istasyonu 6. Sınıf yedi kişilik üç gruba ayrılır. 7. Grupların istasyonlarda yedişer dakika kalarak her istasyonu gezmeleri sağlanır.</p>

### SONUÇ

<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p>Ürünlerin sınıfta okunması ve sergilenmesi sağlanır. Ürünler üzerine değerlendirmeler yapılır. “Güzel Davranış Çizelgesi” öğrencilere dağıtılır. Perşembe günü derse gelirken getirmeleri istenir.</p>
----------------------	---

**EK 46. ÇALIŞMA KAĞIDI-7****GÜZEL AHLAK****G****Ü****Z****E****L****A****H****L****A****K**

## EK 47. ÇALIŞMA KAĞIDI-7 ÖRNEĞİ

EK 12

**GÜZEL AHLAK**

Güzel ahlaklıyız  
 Üzmeziz kimseyi,  
 Zenginini fakiri.  
 E sirgermeyiz hiç kimseyi  
 L allahınusuldu bal damlar

A llokunuz hiç üzmeziz  
 H e. Muhammed'inisi  
 L ailete illallah deriz.  
 A llahın güzel  
 K uluyuz.

**EK 48. ÇALIŞMA KAĞIDI-8**

**DİN GÜZEL AHLAKTIR.**

## EK 49. ÇALIŞMA KAĞIDI-8 ÖRNEĞİ

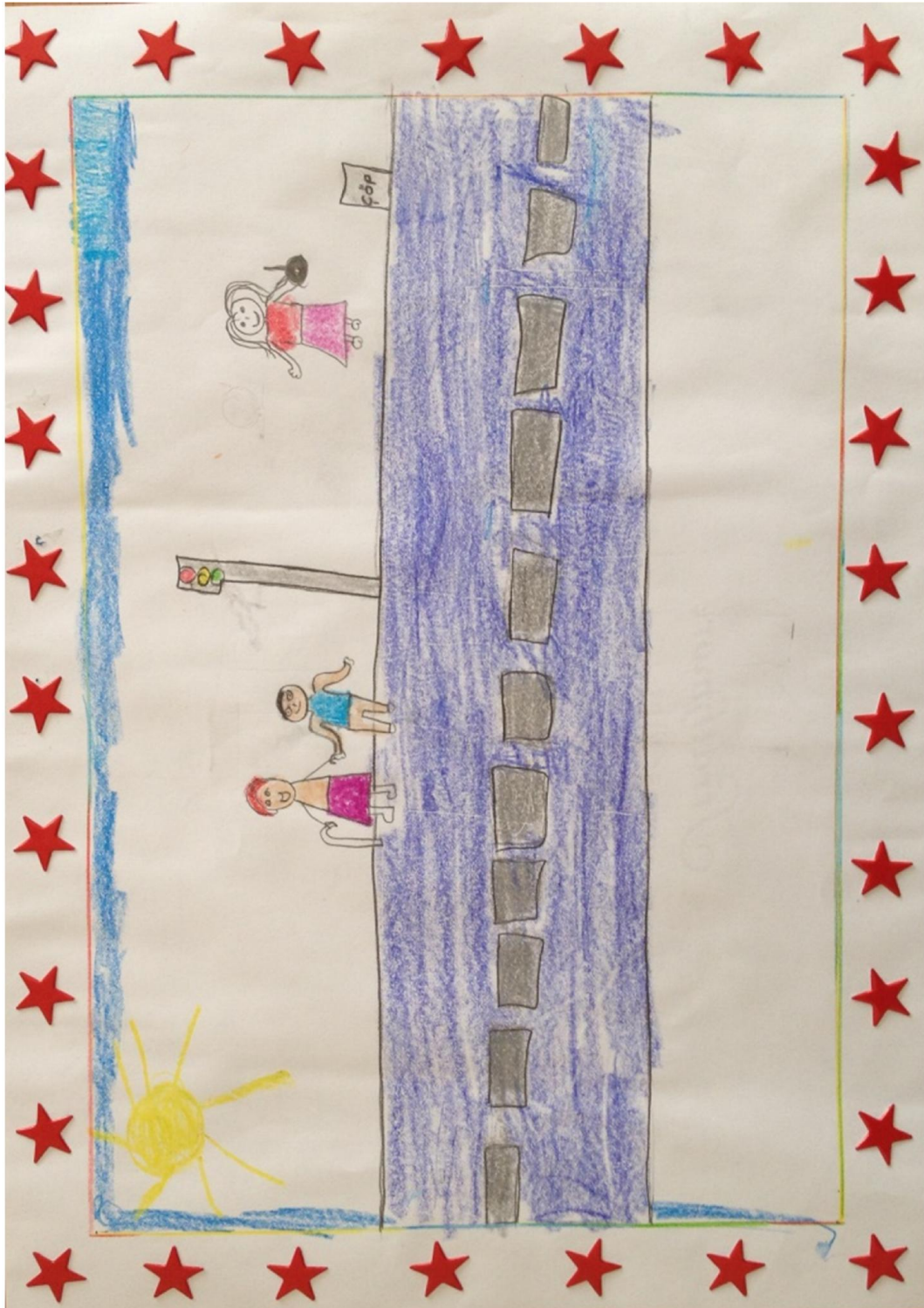
EK 13

## DİN GÜZEL AHLAKTIR.

Güzel söz söyleyen dinere inanan insan ahlaklı insandır. Biri böyle yaratır Allah'a şükretmeliyiz.

Hayvanlara, insanlara, yoksullara, kimsesizlere yardım etmeliyiz, kendimizi onlara yerine koyarak onların dayanışmasını ve iyiliğe doğru gitmeliyiz Hz. Muhammed (saw) güzel ahlaklı kişileri sever ahlaklı kişileri severiz ayupiyerden yapacaklarımızı, doğru amalya, iyilik yapmalıyız ibadet etmeliyiz. Yetimlere yardım edelim. Yetimlere çöp atmayalım çöp atarı uyaralım, kötü söz etmeyelim, korumayı acaalım Camilerde asure dağıtalım, Her zaman kuran okuyalım, herkese kuran öğretelim. İbadet edelim, kimsenin birşeyini işsiz almayalım.

## EK 50. ÇALIŞMA KAĞIDI-9 ÖRNEĞİ



## EK 51. YANSITICI GÜNLÜK-10

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Bugünkü derste öğrencilerin din ile ahlak arasındaki ilişkiyi öğrenmelerini, güzel söz ve güzel davranış sergilemenin çok önemli olduğunu kavramalarını sağlamayı amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Güzel ahlak sahibi insanın özellikleri nelerdir?” ve “Kötü ahlak sahibi insanın özellikleri nelerdir?” soruları üzerine beyin fırtınası yaptık.</i></p> <p><i>Güzel ahlak konusunu istasyon tekniği kullanarak işledik. Akrostiş tekniğine göre şiir yazma, kompozisyon yazma ve resim yapma istasyonları oluşturduk.</i></p> <p><i>Öğrencilere bir haftalık güzel davranış çizelgesi verdim. Bu çizelgeyi dürüst bir şekilde doldurmalarını ve ailelerine imzalatmalarını söyledim.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Ortam biraz karmaşıktı. Grupları oluşturmak biraz zaman aldı. İstasyonların bitiminde diğer istasyona geçişte biraz karmaşa yaşandı.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Grup oluşturma esnasında biraz gergindim. Öğrenciler de biraz huzursuzdu. Daha sonra ortam sakinleşti. Öğrenciler etkinliklere katılım sağladı.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Uygulama çocukların hoşuna gitti. Ortaya çıkan ürünler güzeldi. Etkinliğin başlangıcı biraz karışık başlasa da devamı verimli geçti.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Grup oluşturma esnasında sıkıntı oldu. Öğrenciler buldukları grupları beğenmediler. Birçoğundan grup değiştirme talepleri geldi. Grupları daha demokratik bir yolla oluşturabilirdik. Grup oluşturulması esnasında söz sahibi olamadılar. Gruplarını beğenmeyen bazı öğrencilerin motivasyonu düştü. Bir dahaki sefere, grup oluşturma kriterleri belirleyip, onların da fikirlerini alarak dersten önce grupları oluşturmayı düşünüyorum.</i></p> <p><i>Gruplar biraz kalabalıktı. Bazı lider öğrenciler ön plana çıktılar. Bazı öğrenciler pasif kaldılar. Çalışmalara aktif katılanlar diğerlerinin katılmamasından şikayet ettiler. Katılmayanlar da kendilerine şans verilmediğini söylediler. Bir dahaki sefere daha fazla istasyon oluşturmaya karar verdim. Böylece istasyonlardaki öğrenci sayısı azalmış olacak.</i></p> <p><i>Süre, kompozisyon ve akrostiş için yeterli oldu. Fakat resim istasyonu için yeterli olmadı. Resmi tamamlayamadılar. Diğer istasyonlarda yazıcılar yazdılar, diğerleri sözel olarak katkıda bulundu. Resim istasyonunda aynı anda çalışmak sorun oldu. Hep beraber boyayamadıkları için sırayla boyadılar. Bu da zaman kaybına yol açtı.</i></p>

**EK 52. DERS PLANI-11**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Sübhaneye Duası ve Anlamı
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Sübhaneye duasını ezbere okur ve anlamını söyler.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Gösterip yaptırma, Tefekkür yöntemi
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Projeksiyon, Çalışma kağıdı-10

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Sübhaneye duası öğretmen tarafından okunur ve sonra öğrencilerden bugünkü konumuzu tahmin etmeleri istenir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Eğer bu dersi dikkatlice dinleyip derse katılırlar ve de evde üzerinde çalışırlarsa, onların da sübhaneye duasını aynı bu şekilde ezbere düzgün ve hatasız okuyabilecekleri söylenir. Bu durumun Allah'ın da daha çok hoşuna gideceği söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste usulüne uygun olarak ezberleyecekleri, sübhaneye duasının anlamını ana hatları ile kavrayacakları ve bu sureden mesaj ve ilkeler çıkaracakları söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Mal ve mülk sahibi, Rab evrenin sahibi, Hem büyüktür, hem yüce, Rab Kainat sahibi. şiiri okunarak derse geçiş sağlanır.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sübhaneye duasının arapçasının yer aldığı 1. slayt açılır ve sübhaneye duası dinletilir.</li> <li>2. Sübhaneye duası sınıfa topluca talim yaptırılır.</li> <li>3. Gruplar halinde talim tekrarlatılır.</li> <li>4. "Allahım! sende hiçbir eksik özellik yoktur. Seni her zaman överim." cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur.</li> <li>5. "Senin adın kutludur. Senin şanın yücedir." cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur.</li> </ol>
--------------------	--

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p><b>ŞANI YÜCE ALLAH</b></p> <p>Her şeyi yaratıp var eden odur, Yarattığına sevgi güden odur, Bizim yaşamamıza neden odur, Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.</p> <p>Varlığının sırrı elbet gözdedir, Yüce Allah'ın sevgisi özdedir, Sevdası her zaman içimizdedir, Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.</p> <p>Varlığını bizlere bildiren O, Güneşi gökyüzüne kaldıran O, Yedi göğü donatıp dolduran O, Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.</p> <p><b>6.</b> Yukarıdaki şiirin her kıtası bir öğrenciye okutulur. <b>7.</b> “Ve senden başka İlah yoktur.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. <b>8.</b> “Allah’tan başka, yerde-gökte ilahlar olsaydı, yerin-göğün nizamı bozulurdu. Arşın rabbi olan Allah, onların vafettiklerinden münezzehtir. Allah’tan başka ilah yoktur.” (Enbiya 22) ayeti bir öğrenciye okutulur. <b>9.</b> “Allah’tan başka ilahlar olsaydı ne olurdu?” sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılır. Sonuçlar tahtaya listelenir.</p>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Çalışma kağıdı-10 öğrencilere dağıtılır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<b>10.</b> Bu duadaki bilgiler ışığında bizim kazanmamız ya da kazanmamamız gereken davranışlar nelerdir? sorusunun cevabını dağıtılan çalışma kağıtlarına üçer madde halinde yazmaları istenir.

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Öğrencilerin çalışma kağıtlarına yazdıkları maddeler değerlendirilir. Eksik kalan ilkeler slayt eşliğinde öğretmen tarafından tamamlanır.
----------------------	--

## EK 53. "SÜBHANEKE DUASI" SLAYTI

سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَبِحَمْدِكَ وَتَبَارَكَ اسْمُكَ وَتَعَالَى  
جَدُّكَ ( وَجَلَّ تَعَالَى ) وَلَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ

**"ALLAHIM ! SENDE HİÇBİR EKSIK ÖZELLİK YOKTUR. SENİ HER ZAMAN ÖVERİM. SENİN ADIN KUTLUDUR. SENİN ŞANIN YÜCEDİR. VE SENDEN BAŞKA İLAH YOKTUR."**

**ALLAHIM ! SENDE HİÇBİR EKSIK ÖZELLİK YOKTUR. SENİ HER ZAMAN ÖVERİM.**

Unuttuğumuz, aklımıza gelmeyen ne kadar iyi özellik varsa bunların hepsi O'na aittir. Bir insan namazın başında Sübhaneke'yi okumakla daha ilk kelimedede sınırsız, sonsuz bir şekilde Allah'ı kolayca anmış oluyor.

**SENİN ADIN KUTLUDUR. SENİN ŞANIN YÜCEDİR.**

Her şeyi yaratıp var eden odur,  
Yarattığına sevgi güden odur.  
Bizim yaşamamıza neden odur,  
Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.

Varlığının sırrı elbet gözdedir,  
Yüce Allah'ın sevgisi özdedir.  
Sevdası her zaman içimizdedir,  
Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.

Varlığını bizlere bildiren o,  
Güneşi gökyüzüne kaldıran o.  
Yedi göğü donatıp dolduran o,  
Şanı Yüce Allah vardır ve birdir.

**VE SENDEN BAŞKA İLAH YOKTUR.**

**"Allah'tan başka, yerde-gökte ilahlar olsaydı, yerin-göğün nizamı bozulurdu. Arşın rabbi olan Allah, onların vafettiklerinden münezzehtir, Allah'tan başka ilah yoktur."**  
[Enbiya 22]

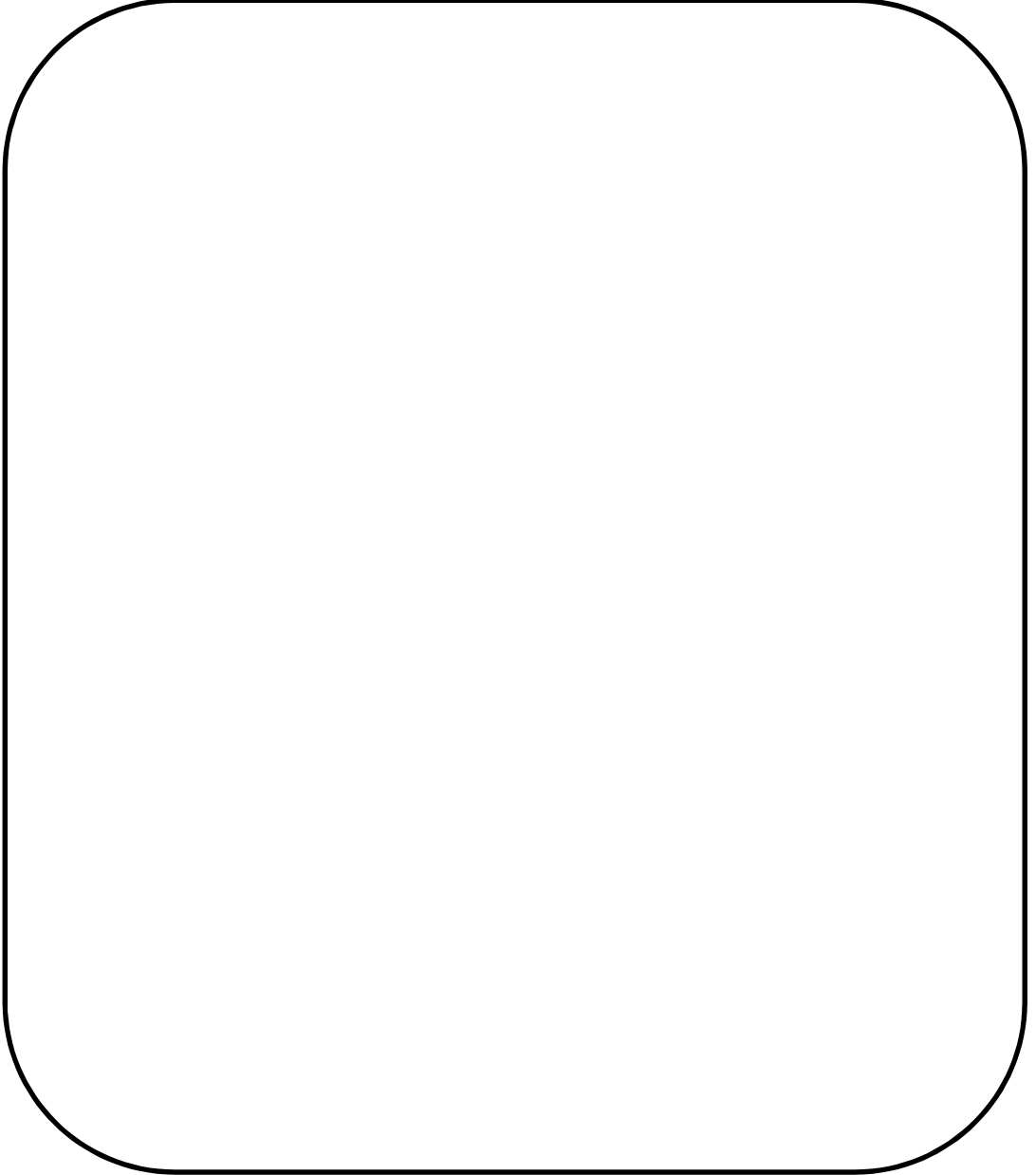
**DOĞRU DAVRANIŞLAR**



- ALLAH'I ÇOK SEVMELİ VE ONA ÇOK SAYGI DUYMALİYİM.
- ALLAHIN ÇOK BÜYÜK OLDUĞUNU VE BENİM ONA MUHTAÇ OLDUĞUMU BİLMELİYİM. ASLA BÜYÜKLENMEMELİ VE KİBİRENMEMELİYİM.
- ALLAH'A ÇOK DUA ETMELİ, İSTEKLERİMİ ONDAN İSTEMELİYİM. BENİ TEHLİKELERDEN KORUMASI İÇİN ONA YALVARMALİYİM.
- ALLAH'TAN BAŞKA İLAHLARA İNANMAMALİYİM. O'NDAN BAŞKA KİMSEYE KULLUK VE İBADET ETMEMELİYİM. KİMSENİN EGEMENLİĞİ ALTINA GİRMEMELİYİM.
- HER ALANDA VE HER ZAMAN ALLAH'IN SÖZÜNÜN GEÇECEĞİNİ BİLMELİYİM.
- HERŞEYİN SAHİBİNİN O OLDUĞUNU BİLMELİ O'NUN YARATTIKLARINA GÜZEL DAVRANMALİYİM. HAYVANLARA BİTKİLERE DOĞAYA ZARAR VERMEMELİYİM.

**EK 54. ÇALIŞMA KAĞIDI-10**

ALLAHIM ! SENDE HİÇBİR EKSİK ÖZELLİK YOKTUR. SENİ HER ZAMAN ÖVERİM.  
SENİN ADIN KUTLUDUR.  
SENİN ŞANIN YÜCEDİR.  
VE SENDEN BAŞKA İLAH YOKTUR.

**DOĞRU DAVRANIŞLAR**

**İSİM:**

## EK 55. ÇALIŞMA KAĞIDI-10 ÖRNEĞİ

ALLAHIM ! SENDE HİÇBİR EKSİK ÖZELLİK YOKTUR. SENİ HER ZAMAN ÖVERİM.  
 SENİN ADIN KUTLUDUR.  
 SENİN ŞANIN YÜCEDİR.  
 VE SENDEN BAŞKA İLAH YOKTUR.

### DOĞRU DAVRANIŞLAR

Allahım! Sende hiçbir zaman eksik özellik görülmemiştir. Seni her zaman över, seni kendime lider yaparım. Senin adın kutlu olduğu için her yerde seni adını söylerim. Senden başka ilah yoktur. Eğer olsaydı biz kimin inancımızı koruyorduk. Senin kitabını okuyarak sadece sana inanmış oluruz. Her zaman seni çok sevmeliyiz. Senin yarattığın hiçbir şeye zarar vermemeliyiz. Kendimizi asla bir şey sanmamalıyız. Dinseder bir şey istemese de daha iyi olur. Sadece Allah'tan istemeliyiz. Allah'ın sana her zaman yücedir. Bir gün seni görünce günahlarımızdan dolayı utanabiliriz fakat sevaplarımızla da mutlu olur. Bu yüzden her zaman Allah'a ibadet etmeliyiz.

İSİM:

Mehmet Akın

## EK 56. YANSITICI GÜNLÜK-11

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Sübhaneye duasının anlamını öğrenmelerini ve bu duadan kendilerine ilkeler çıkarabilmelerini amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Sübhaneye duasını bilgisayardan öğrencilere dinlettirdim. Daha sonra topluca ve gruplar halinde talim yaptık.</i></p> <p><i>Duanın anlamını soru cevap şeklinde işledik.</i></p> <p><i>“Şanı Yüce Allah Vardır ve Birdir” şiirinin her kıtasını bir öğrenciye okuttum. Diğer öğrenciler de okumak istediği için üç kişiye daha tekrar okuttum.</i></p> <p><i>“Allah’tan başka ilahlar olsaydı ne olurdu?” sorusu üzerine beyin fırtınası yaptık.</i></p> <p><i>En son olarak tefekkür yöntemi ile duadan kendilerine doğru davranışlar çıkarmalarını istedim. Cevaplarını çalışma kağıdına listelediler.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Ortam sakindi. Öğrenciler çalışmayı yapmaya isteklidirler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlişkilerimiz olumluydu.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Güzel davranış çizelgesinin öğrenciler tarafından çok önemsendiğini gördüm. Öğrencilerin bazılarının annelerinden, abi ve ablalarından geri dönütler geldi. Bu çizelgenin öğrencileri çok olumlu etkilediğini ve davranışlarında olumlu etki yaptığını söylediler. Öğrencilerin çok büyük kısmı çizelgeleri doldurmuş ve ailelerine imzalatmış olarak geri getirdiler.</i></p> <p><i>Tefekkür yöntemini bütün kademelerde kullandım ve hepsinde çok başarılı oldu. Bu sınıfta da başarıyla uyguladık. Öğrencileri zorlayan, onları zoraki düşünmeye ve sentez yapmaya iten bir teknik. Öğrenciler duadan kendilerine çıkarımlar yapabildiler. Etkinlik onları oldukça meşgul etti. Sonunda da ortaya güzel ürünler çıktı.</i></p> <p><i>İsteyen herkesin yazdıklarını okumalarına imkan tanıdım. Bu da onları memnun etti. Ürünlerini sergilemenin onları memnun ettiğini gördüm.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz sayılabilecek bir durum yaşanmadı.</i></p>

**EK 57. DERS PLANI-12**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Sübhaneye Duası ve Anlamı
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Sübhaneye duasını ezbere okur ve anlamını söyler.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Eğitsel oyun
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Projeksiyon, Top, Ezber takip çizelgesi, Gülen yüz çıkartmaları

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Öğretmen çantasından topu çıkartır ve masaya koyar.
<b>GÜDÜLEME</b>	Bugün hem oyun oynayıp hem de sübhaneye duasını ezbere düzgün bir şekilde okuyacakları söylenir. Duayı düzgün şekilde okuyanların gülen yüz çıkartması kazanacağı vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste sübhaneye duasını ezbere okuyacakları ve anlamını ezbere söyleyecekleri söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Sübhaneye duası öğretmen tarafından okunur ve derse geçiş sağlanır.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğretmen sübhaneye duasını okur ve sınıfa talim yaptırır.</li> <li>2. Gruplar halinde talim tekrarlatılır.</li> <li>3. Gönüllü bir grup (5-6 kişi) öğrenci tahtaya çıkarılır. Daire halinde dizilmeleri sağlanır.</li> <li>4. Öğrencilerden birine top verilir. Öğrenciden önce sübhaneye duasını okuması sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atması söylenir.</li> <li>5. Topu tutan öğrenci önce sübhaneye duasını okur sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atar.</li> <li>6. Bütün öğrenciler sübhaneye duasını okuyunca sıra anlamını okumaya gelir. Top elinde olan öğrenci sübhaneye duasının anlamını söyler sonra da bir arkadaşının adını söyleyip topu ona atar. Bu işlem gruptaki tüm öğrenciler sübhaneye duasının anlamını söyleyinceye kadar devam eder.</li> <li>7. Sübhaneye duasını okuyup anlamını söyleyebilen öğrencilere ezber takip çizelgesinde gülen yüz çıkartması yapıştırılır.</li> <li>8. Gönüllü başka bir grup tahtaya çıkar. Aynı işlemler tekrarlanır.</li> <li>9. İstekli bütün öğrencilerin tahtaya çıkıp istop oyununu oynaması ve gülen yüz çıkartması kazanması sağlanır.</li> </ol>
--------------------	---

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Sübhaneye duası sınıfa topluca talim yaptırılır ve ders bitirilir.
----------------------	--

## EK 58. EZBER TAKİP ÇİZELGESİ

<b>4-B SINIFI 1. DÖNEM EZBER TAKİP ÇİZELGESİ</b>					
	<b>NO</b>	<b>ADI SOYADI</b>	<b>İHLAS</b>	<b>FATİHA</b>	<b>KEVSER</b>
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

## EK 59. YANSITICI GÜNLÜK-12

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Öğrencilerin, sübhaneke duasını ezbere okuyabilmelerini ve anlamını ezbere söyleyebilmelerini amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>İsttop oynadık. İsttopla beraber sübhanekeyi ve anlamını okudular. İkisini birlikte okuyanların ezber takip çizelgesine gülen yüz konuldu.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Ortam çok eğlenceliydi. Öğrenciler bir taraftan top oynamak istiyordu, bir taraftan da sureyi ve anlamını okuyabilecekler mi diye endişeliydiler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler neden bu dersin haftada iki ders saati olduğu, neden daha çok olmadığı konusunda artık sıklıkla serzenişte bulunmaya başladılar. Yaptığımız etkinliklerden çok memnun olduklarını her fırsatta söylüyorlar bana.</i></p> <p><i>Öğrencimin bir tanesi her ders sonrası eve gittiğinde annesine derste neler yaptığımızı anlattığını ve annesinin de bu durumdan çok memnun olduğunu ve benimle tanışmayı çok istediğini söyledi. Öğrencilerin yaptıklarını evde olumlu bir şekilde anlatmaları ve ailelerin de olumlu tepki vermeleri beni çok mutlu etti.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>İsttop oynamaya ilk önce hepsi istekli olmadılar, çekindiler. Önce kendine daha fazla güvenen bir grup çıktı. Onlar oyunu başarıyla oynadılar, Sübhaneke duasını ve anlamını söylediler. Seyreden öğrencilere oyun çok cazip geldi. Baktım bir grup daha çıktı. Onlara da ufak tefek takılmalarda yardımcı oldum. Zaten birbirlerinden duyarken ezberlediler duayı çocuklar. Onlar da başarıyla tamamladı oyunu. Hala oyuna katılmayanlar da gördüler ki aslında zor değil. Takıldıkları yerde yardımcı olacağımı söyleyince bir grup daha tahtaya geldi. Sureyi ve anlamını okuyamayan üç kişi kaldı sadece. Üç kişi de diğer ders sureyi ve anlamını okudular ve gülen yüz kazandılar.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Gülen yüz almak öğrencileri teşvik ediyor. Her biri ilgiyle gülen yüzlerine baktılar. Duayı ve anlamını okuyamayan üç kişi kaldı. Onlar oyuna katılmadı ve gülen yüz alamadı. Sanırım bir şekilde onları da oyuna katmalıydım. Derse katılmayan öğrenci olmamalıydı. Onlar çok üzülmüşlerdir oyuna katılmadılar diye. Bir dahaki eylem planında bu konu üzerinde daha fazla düşüneceğim.</i></p>

**EK 60. DERS PLANI-13**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Dinim Temiz Olmamı İstiyor
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur. İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar. Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini yorumlar.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Kartopu tekniği
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, "Temiz Çocuk" ilahisi sözleri, Çalışma kağıdı-11

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	<p><b>"Elbiseni temizle."</b>  <b>"Şüphesiz Allah çok temizlenenleri sever."</b> ayetleri ve  <b>"Temizlik imandandır."</b>  <b>"Allah temizdir, temizliği ve temiz olanları sever."</b> hadisleri tahtaya yazılır.</p>
<b>GÜDÜLEME</b>	<p>Temizliğine dikkat eden kimselerin hem Allah'la, hem de diğer insanlarla güzel ilişkiler kurabileceği söylenir. İslam dininde temizliğin ibadetler için de ön şart olduğu vurgulanır. Bu nedenle İslam ve temizlik ilişkisinin iyi kavranması gerektiği anlatılır.</p>
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	<p>Bugünkü derste din ile temizlik, ibadet ile temizlik arasındaki ilişkiden bahsedileceği söylenir. Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin neden çok önemli olduğunun anlatılacağı vurgulanır.</p>
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>İSLAM GÜZEL AHLAKTIR</b>  Peygamber sözüdür, kulak ver ona,  Temizlik imandan, temiz olalım.  Güzel amel eyle, çok iyi davran,  Temizlik imandan, temiz olalım.</p> <p>Temiz olan kalpler, "Allah, Allah" der,  Temiz olanları, Allah çok sever.  Temiz olan yere, bir rahmet iner,  Temizlik imandan, temiz olalım.</p> <p>Kenan Çarboğa  Yukarıdaki şiir iki öğrenciye okutularak derse geçiş sağlanır.</p>

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>1. “Temiz Çocuk” ilahisi sözleri öğrencilere dağıtılır.</p> <p>2. “Temiz Çocuk” isimli ilahi bilgisayardan öğrencilere dinlettirilir.</p> <p>3. İlahi 2. kez açılır ve öğrencilerin beraber söylemeleri teşvik edilir.</p> <p>4. İlahi 3. kez bilgisayar açılmadan öğretmen ve öğrenciler tarafından söylenir.</p>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Öğrencilere “Temizlik neden imandandır?” sorusu yöneltilir.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>5. Öğrenciler ikiyeşerli gruplandırılır. Soruyu aralarında tartışmaları için dört dakika verilir.</p> <p>6. İkiyeşerli gruplardan dörderli gruplar oluşturulur. Öğrencilere kendi aralarında konuyu tartışmaları için dört dakika verilir.</p> <p>7. Dörderli gruplardan sekizli ve on ikili iki grup oluşturulur. Öğrencilere kendi aralarında konuyu tartışmaları için dört dakika verilir.</p> <p>8. Gruplar birleştirilerek sınıfın topluca konuyu tartışmasına olanak sağlanır.</p> <p>9. Öğrencilerin aralarından bir sözcü seçmeleri sağlanır. Sözcü konuyu tüm sınıfın huzurunda özetler.</p>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p>Öğretmen kısa bir değerlendirme yapar.</p> <p>Öğrencilere çalışma kağıdı–11 dağıtılır. Her birinin konuyu bu çalışma kağıtlarına kısaca özetlemeleri istenir.</p>
----------------------	--

**EK 61. “TEMİZ ÇOCUK” İLAHİSİ SÖZLERİ****TEMİZ ÇOCUK**

Su ve sabunla temizlik güzel

El yüz yıkamak

ŞAP ŞAP ŞAP ŞAP ŞAP

Her gün diş fırçala

FIŞ FIŞ FIŞ FIŞ FIŞ

Her hafta banyoda

FOŞ FOŞ FOŞ FOŞ FOŞ

Allah temiz çocukları hep sever

Allah temiz çocukları çok sever

Çok çok sever

Çok çok sever

Allah temiz çocukları hep sever

Allah temiz çocukları çok sever

Çok çok sever

Çok çok sever

**EK 62. ÇALIŞMA KAĞIDI-11**

AD:  
SOYAD:  
SINIF:

**KONUYU ÖZETLİYORUM.**

**"TEMİZLİK İMANDANDIR."**

## EK 63. ÇALIŞMA KAĞIDI-11 ÖRNEKLERİ

AD:  
SOYAD:  
SINIF:



## KONUYU ÖZETLİYORUM.

## "TEMİZLİK İMANDANDIR."

Temiz olmadan ibadet edemeyiz. Kalbi-  
miz kirliyse eğer bizde kötü alışkanlık-  
lar ediniz o zaman Allah bizi hiç sev-  
mez. Temiz olmadan hiç bir orkadoşumuz  
bizi sevmeyiz, kimse bizi yanına istemeyiz,  
kimse bizi evine almaz, temiz olmadan  
nomoz kılarmayız eğer temiz olursak  
Allah bizi sevmeyiz ve gittiğimiz her evin  
neredeysen koparıp yüzümüze koparır bu  
yüzden temizliğimize dikkat etmeliyiz  
ve mikroplardan uzak durmalıyız ve  
kendi sağlığımıza ve orkadoşlarımızın  
sağlığına dikkat etmeliyiz.

AD:  
SOYAD:  
SINIF:



## KONUYU ÖZETLİYORUM.

"TEMİZLİK İMANDANDIR."

Allah temiz olanı ister Allah bizi temiz yarattı ama bizde kirlilik almamalıyız çünkü Allah temiz olanı çok sever mesela üstümüze kirlilik abdest aldık ama o sayılmaz şimdi temizliği şüphe aratacağım.

### Temizlik İmandır

Temizlik imandır

Allah temizliği sever

Temiz olan sevilir

Temizlik imandır.

Temizlik Allah tarafından gelir

Temizlik imandır der

Bu sözle şunu der

Temizlik güzeldir

Temiz olan her zaman sevilir

Lakin unutma, temizlik imandan gelir diyince

İkiye ayrılır

Bir madde temizlik

İki madde temizlik

## EK 64. YANSITICI GÜNLÜK-13

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Öğrencilerin, islam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olmalarını, ibadet ile temizlik arasında ilişki kurmalarını, Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini kavramalarını istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>İki öğrenciye “İslam Güzel Ahlaktır” şiirini okutturdum.</i></p> <p><i>“Temiz çocuk” isimli ilahiyi iki kez bilgisayardan dinledik ve beraber söyledik. Bir sefer de gruplar halinde kendimiz söyledik.</i></p> <p><i>“Temizlik neden imandandır?” sorusunu öğrencilere sordum ve kartopu tekniği ile bu soru üzerinde tartıştılar.</i></p> <p><i>Öğrencilere çalışma kağıdı-11'i dağıttım. Konuyu bu çalışma kağıtlarına özetlemeleri gerekiyordu fakat vakit kalmadığı için ödev olarak verdim.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>İlahi esnasında neşeli ve istekliydiler.</i></p> <p><i>Kartopu etkinliği esnasında ortam biraz karışık ve sesliydi. Ama öğrencilerin etkinliğe katılımı güzeldi.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İletişimimiz olumluydu. Bana sevgi ve saygı gösteriyorlar. Ben de onları seviyorum.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>İlahi söylemeye katılımları çok güzeldi. İlahiyi söylerken ayağa kalkarak hareketlerini de canlandırdılar. Hem çok eğlendiler hem de ilahinin çok güzel olan sözlerini öğrenmiş oldular. Temizliğin önemini çok güzel bir şekilde vurgulayan bir ilahiydi.</i></p> <p><i>Kartopu tekniği ile “Temizlik neden imandandır?” sorusuna cevap aradılar. Tekniği daha önce hiç kullanmadıkları için meraklı ve ilgiliydiler.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Kartopu tekniğinin uygulaması esnasında ortam biraz karışıktı. Bazı öğrenciler grup içinde konuşma konusunda biraz çekingendi. Etkinlik beklediğimden biraz daha fazla vakit aldı. En son konuyu özetleme çalışmasına vakit kalmadı.</i></p>

**EK 65. DERS PLANI-14**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Temizlik Sağlığım İçin Önemlidir.
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Dramatizasyon
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Çalışma kağıdı-12

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	“... Hastalık gelmeden önce sağlığın kıymetini biliniz...” hadisi ve “ <b>Temizlik, hastalıklara karşı sağlığımızı koruyan bir kalkandır.</b> ” sözü tahtaya yazılır.
<b>GÜDÜLEME</b>	Hastalıklardan korunmak için alınması gereken en önemli tedbirlerden birinin temizlik olduğu söylenir. Temizliğin nasıl olması gerektiğinin bilinmesinin önemi vurgulanır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste beden ve çevre temizliğinin sağlığımız açısından önemi üzerinde durulacağı söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<b>TEMİZ OLALIM</b> Temiz olun çocuklar, Bu bir yaşam gereği. İyi bilin çocuklar, Sağlığın bu direği.  Kendinizi, çevreyi, Aman temiz tutunuz. Bilin ne kötü, ne iyi, Erken yatıp kalkınız.  Sakın ha yıkamadan, Meyve sebze yemeyin. Çok çirkindir durmadan, Yerlere tükürmeyin.  Tehlikeli mikroplar, Pis yerlerde ürerler. Karasinek, sivrisinek, Hastalığa olur sebep.  Mehmet Zekai Eryalaz Yukarıdaki şiir dört öğrenciye okutularak derse geçiş sağlanır.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğretmen kısaca temizliğin sağlık açısından neden önemli olduğunu anlatır.</li> <li>2. Soru-cevap şeklinde konuyu kavramaları sağlanır.</li> <li>3. Öğrencilerden dörder kişilik beş grup oluşturulur.</li> <li>4. Çalışma kağıdı-12 gruplara dağıtılır.</li> <li>5. Öğrencilerden öncelikle gruplarına bir isim bulmaları istenir.</li> <li>6. Daha sonra hikayeyi tamamlamaları sağlanır.</li> <li>7. Yazdıkları hikayeye bir başlık bulmaları gerektiği söylenir.</li> </ol>
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Öğrencilere rol dağılımı yapmaları için süre verilir.
<b>ETKİNLİKLER</b>	8. Her grup sırayla yazdıkları hikayeyi canlandırır.

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Konu kısaca özetlenir.
----------------------	------------------------



## EK 67. ÇALIŞMA KAĞIDI-12 ÖRNEKLERİ



GRUBUNUZA BİR İSİM KOYUN.  
HİKAYEYİ TAMAMLAYIN.  
HİKAYEYE BİR BAŞLIK BULUN.  
ROL DAĞILIMI YAPIN.  
HİKAYEYİ CANLANDIRIN.

B. S. AĞÇI

"Kötü niyetli mikrop, fırsat bu fırsat diyerek ellerini yıkamadan yemeğini yiyen Elif'in bedenine girivermiş. Elif birkaç gün sonra hasta olmuştu. Elif'in annesi ve babası şüphelenmiş. Elif'in ağzından çok kokuyormuş. Baba ve anne Elif'i "Devlet Hastanesine" götürmüşler. Doktor çok meraklı ve eğilimliymiş. Elif'i doktora sevmiş. Doktor, hemşireye "Bu hasta bir aşı yap ve ona çok güzel annağalar ver" demiş. Hemşire güzel annağaları getirmiş ve Elif'e "Aş, olursa bu tüm annağalar sana vereceğim" demiş. Hemşire, Elif'e aşı yapmış. Elif'in istediği tüm annağaları hemşire vermiş. Elif'in vücudunda ki tüm mikroplar, ölmüş. Elif bu olaydan güzel bir ders almış. Elif, bundan sonra hiç hastalanmamış.

GRUP ADI: Birinci Yürektaşları



GRUBUNUZA BİR İSİM KOYUN.  
HİKAYEYİ TAMAMLAYIN.  
HİKAYEYE BİR BAŞLIK BULUN.  
ROL DAĞILIMI YAPIN.  
HİKAYEYİ CANLANDIRIN.

Hayatta Temizlik

"Kötü niyetli mikrop, fırsat bu fırsat diyerek ellerini yıkamadan yemeğini yiyen Elif'in bedenine girivermiş. Elif birde istide etmiş hasta- neye gitmişler. Sınıf arkadaşları Hakan hastane- ye gelmiş "Geçmiş olsun" dedi. Ali doktorla hemisi Hakan gelmiş. Ona ipuçları vermiş mikrop a bedenden çıkmalı istemiş, bir an sonra Elif daha çok hastalanmış. Hala Hakanın hemisi se- rum takılması gerektiğini söylemiş arkadaşları Hakan arkadaşları Elif'i teselli etmiş. Serium takılmış ortesi gün Okula gittiğinde arkadaşları gelmiş olmuş demiş. Öğretmeni haftasına temizliğin önemini ile ilgili bir slayt hazırlamışlar. Adı da Mikroplardan Korunmalı Hayatları. Hani diye bir slayt hazırlamışlar. Eve gitmiş Annesine söylemiş ve otel temiz almaya söz vermiş.

GRUP ADI: Titiz Çocuklar

## EK 68. YANSITICI GÜNLÜK-14

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Öğrencilere beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini kavratmayı amaçlıyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Temiz Olalım” isimli şiiri dört öğrenci okudu.</i></p> <p><i>Soru-cevap şeklinde temizliğin önemini konuştuk.</i></p> <p><i>Öğrencileri beş gruba ayırdım ve her grup baş kısmı verilen hikayeyi tamamladı.</i></p> <p><i>Öğrenciler yazdıkları hikayeleri canlandırdılar.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Ortam, etkinlikler sırasında biraz gürültülüydü. Dışarıdan derse gelen birisi sınıf yönetiminde bir sıkıntı olduğunu düşünebilirdi. Fakat aslında öğrencilerin hepsi dersle ve etkinliklerle meşgullerdi. Çocukların informal ve sesli ortamlarda da nasıl öğrenebildiklerine şahit oldum.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrencilerle oldukça olumlu bir iletişimimiz vardı. Yapılan etkinliklerden çok memnun kaldılar. Bu memnuniyetlerini sözle de ifade ettiler.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Şiiri kendilerinin okuması öğrencilerin hoşlarına gitti.</i></p> <p><i>Hikaye tamamlama ve drama etkinliği için grupları derse girmeden önce teneffüste oluşturduğum. Böylece zamandan tasarruf sağladım. Önceden öneri olarak oluşturduğum gruplar üzerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda bazı değişiklikler yaptım. Öğrenciler grup oluşumundan memnun kaldılar. Baş kısmı verilen hikayeyi büyük bir istekle tamamladılar. Gruplarına ve hikayelerine heyecanla isim koydular. Sırayla yazdıkları hikayeleri canlandırdılar. Etkinliğe her biri istekle katıldılar. Derse katılım %100'dü. Her biri drama etkinliğine aktif olarak katılabildikleri için mutlu oldular. Böylece en çok şikayet ettikleri konu çözüme kavuşturulmuş oldu.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Şiir okumaya kaldırılmayan öğrenciler itiraz ettiler. Bunun için her ders daha önce şiir okumayan öğrencilere şiir okutacağımı söyledim.</i></p> <p><i>Hikaye tamamlama ve drama etkinliği sırasında ortam biraz gürültülü ve karışık.</i></p>

## EK 69. DERS PLANI-15

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Bedenimi ve Elbiselerimi Temiz Tutarım.
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel oyun
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Projeksiyon, Çalışma kağıdı-13

## GİRİŞ

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	“...Allah sizin için güçlük dilemez, fakat sizi tertemiz etmek ve üzerinizdeki nimetini tamamlamak ister.” (Maide, 6) “Elbiseni de daima temiz tut.” (Müddesir, 4) ayetleri tahtaya yazılır.
<b>GÜDÜLEME</b>	Beden ve elbise temizliğinin toplumsal hayatımız açısından çok önemli olduğu, dinimizin de beden ve elbise temizliğine çok önem verdiği vurgulanır. Bu derste bu konuları en iyi şekilde öğreneceğimiz söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste beden ve giysi temizliğinin öneminden söz edeceğimiz söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Bilmece bildirmece, El üstünde kaydırmaca. (sabun)  Bir hizmetçim var, Otuz iki kişinin temizliğine bakar. (diş fırçası)  Musluklardan akar, Her yere temizlik katar. Açık unutursan Evini basar. (su)  Yukarıdaki bilmeceler öğrencilere sorularak derse geçilir.

## GELİŞME

<b>ETKİNLİKLER</b>	1. Öğrencilere, “Beden ve elbise temizliği denince aklınıza neler geliyor?” diye sorulur. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verilir. 2. Öğrencilere “Beden temizliğine önem vermenin yararları nelerdir?” sorusu yöneltilir. Beyin fırtınası yaptırılarak cevaplar tahtaya listelenir.
<b>AR GEÇİŞ</b>	Sınıf altı gruba ayrılır. Çalışma kağıdı-13 gruplara dağıtılır. Slaytta karışık olarak gelecek kelimelerle anlamlı cümleler kurmaları gerektiği anlatılır.

<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>2. “Saçlarımız uzadığında kestirmeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>3. “Ter kokan kıyafetlerle dolaşmamalıyız.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>4. “Tırnak temizliğimize dikkat etmeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>5. “Çamaşırlarımızı sık sık değiştirmeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>6. “Her sabah kalktığımızda yüzümüzü yıkamalıyız.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>7. “Elbiselerimizi temiz ve düzenli tutmalıyız.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>8. “Haftada en az bir kere yıkanmalıyız.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 1 dakika süre verilir.</p> <p>9. “Yemekten önce ve sonra ellerimizi yıkamalıyız.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 2 dakika süre verilir.</p> <p>10. “Toplum içine çıkacağımız zaman kokulu yiyecekler yememeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 2 dakika süre verilir.</p> <p>11. “Ayakkabılarımızın temiz ve boyalı olmasına özen göstermeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 2 dakika süre verilir.</p> <p>12. “Dinimizin öğütlerine uyarak her zaman temiz olmaya özen göstermeliyiz.” cümlesi karışık olarak yansıtılır. Öğrencilere cümleyi yazmaları için 2 dakika süre verilir.</p>
--------------------	---

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Grupların çalışmaları değiş tokuş edilir. Slayt eşliğinde çalışmalar değerlendirilir.
----------------------	---

## EK 70. "BEDENİMİ VE ELBİSELERİMİ TEMİZ TUTARIM" SLAYTI

# BEDENİMİ VE ELBİSELERİMİ TEMİZ TUTARIM.

KESTİRMELİYİZ

SAÇLARIMIZ

UZADIĞINDA

DOLAŞMAMALİYİZ

TER

KIYAFETLERLE

KOKAN

TIRNAK

ETMELİYİZ

DİKKAT

TEMİZLİĞİMİZE

SIK

DEĞİŞTİRMELİYİZ

ÇAMAŞIRLARIMIZI

SIK

SABAH

YIKAMALİYİZ

HER

KALKTIĞIMIZDA

YÜZÜMÜZÜ

DÜZENLİ

TUTMALİYİZ

TEMİZ

ELBİSELERİMİZİ

VE

KERE

YIKANMALİYİZ

HAFTADA

BİR

EN

AZ



**EK 71. ÇALIŞMA KAĞIDI-13****BEDENİMİ VE ELBİSELERİMİ TEMİZ TUTARIM**

<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	
<b>9</b>	
<b>10</b>	
<b>11</b>	

## EK 72. ÇALIŞMA KAĞIDI-13 ÖRNEĞİ

Gurupun adı: Ahlaklı Çocuklar

**BEDENİMİ VE ELBİSLERİMİ TEMİZ TUTARIM**

✓ 1	Saçlarımız ısladığında kestirmeliyiz.
✓ 2	Ter kokan kıyafetlerde deşmemeliyiz.
✓ 3	Tırnak temizliğimizi dikkat etmeliyiz.
✓ 4	İk İki camşerelerimizi değiştirmeliyiz.
✓ 5	Her sabah kalktıktan sonra yüzümüzü yıkamalıyız.
✓ 6	Elbiselerimizi temiz ve düzenli tutmalıyız.
✓ 7	Haftada en az birkere yıkamalıyız.
✓ 8	Yemekten önce ve sonra ellerimizi yıkamalıyız.
✓ 9	Taplum içinde kakulu yiyecekler çıkacağı zaman yememeliyiz.
✓ 10	Ayaklarımızın kuyulu ve temiz olmasına özen göstermeliyiz.
✓ 11	Dişimizin her zaman eğitilmiş uyarak temiz olmasına özen göstermeliyiz.

### EK 73. YANSITICI GÜNLÜK-15

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Beden ve giysi temizliğine özen göstermeleri gerektiğini kavratmak istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Öğrencilere temizlikle ilgili bilmeceler sordum.</i></p> <p><i>“Beden temizliğine önem vermenin yararları nelerdir?” sorusunu sordum ve beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p> <p><i>Sınıfı üçerli gruplara ayırdım ve karışık olan kelimelerle anlamlı cümleler kurma etkinliği yaptırıldı.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler bu etkinliği biliyor ve seviyordu. Bu nedenle etkinliği yapamaya istekliydiler. Etkinlik sırasında da istekli ve heyecanlıydılar.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Derste benimle olan iletişimleri olumluymuştu. Ders sonrasında ben başka bir dersteyken sürpriz olarak şiirlerle ve yazılarla süsledikleri büyük bir kartonu hediye olarak bana getirdiler. Çok mutlu oldum. Beni ve dersimi seviyorlar.</i></p> <p><i>Öğrencilerden birisinin velisi beni ziyarete geldi. Çocuğunun dersimi ve beni çok sevdiğini, yapılan etkinliklerden çok memnun olduğunu ve bu yüzden de benimle tanışmak istediğini söyledi.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Beyin fırtınasına katılmaya istekli oldular.</i></p> <p><i>Grupları oluştururken her öğrenciye sırayla birden başlayarak altıya kadar rakam verdim. Altıdan sonra tekrar bire döndüm ve her öğrenciye bir rakam vermiş oldum. Sonra aynı rakamı verdiğim öğrencileri aynı grupta topladım. Böylece grup oluşumu hem kolay oldu hem de zaman almadı ve öğrenciler gruplara itiraz etmediler.</i></p> <p><i>Karışık kelimelerle anlamlı cümleler kurma etkinliğini daha önce de yapmıştık. Çok sevmişlerdi. İlkinde biraz zorlanmışlardı. O nedenle bu sefer grup çalışması yaptırıldı. Bu sefer hiç zorlanmadılar. Kolaylıkla cümleleri oluşturdular. Oluşturulan her cümle üzerinde konuştuk. Etkinliğin faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem eğlenceli hem de öğretici bir etkinlik oldu.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz olduğunu düşündüğüm bir durum yaşanmadı.</i></p>

## EK 74. DERS PLANI-16

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Çevremi Temiz Tutar ve Korurum
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Beyin fırtınası, İstasyon tekniği (resim, akrostiş, slogan bulma, drama)
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Çalışma kağıdı-14, Çalışma kağıdı-15, Resim kağıtları, “Kirlenen Dünya” drama metni.

## GİRİŞ

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	“Çevreyi hor gören, geleceği zor görür.” sloganı tahtaya büyük harflerle yazılır.
<b>GÜDÜLEME</b>	Temiz ve sağlıklı bir çevrenin, bütün canlıların yaşayabilmesi için temel koşul olduğu ve bu nedenle vücudumuzu ve elbiselerimizi temiz tuttuğumuz gibi, yaşadığımız uzak ve yakın çevremiz olan, evimizi, sokağımızı, okulumuzu, sınıfımızı, kısaca içinde yaşadığımız dünyamızı da temiz tutmamız gerektiği söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste çevreyi temiz tutmanın ve korumanın öneminden bahsedileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>DAHA GÜZEL BİR DÜNYA</b></p> <p>Her şey güzel, her şey temiz Gül koksun hep çevremiz. Pırıl pırıl bir yeryüzü, Daha mavi engin deniz.</p> <p>Şu bahçede açan çiçek, Pır pır uçan şen kelebek, Gözümüze gönlümüze, Sevgi taşır benek benek.</p> <p>Çer çöp, atık yığılmasın, Sokaklara dağılmasın, Şu gökyüzü parlak güneş, Dünyamıza darılmasın.</p> <p>Atalardan öğüttür bil: Didin, uğraş, ara ve bul! Artıkları değerlendir, Savruk değil, ölçülü ol.</p>

<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p>Çevre ile her an barış, Güzellikte olur yarış. Gerektiği kadar harca, Tüketmekte ne bu yarış?</p> <p>Yeşermekte sevgiyle bak, Dal ucunda solan yaprak, Her gün “Daha temiz çevre”, Hepimize olsun kucak.</p> <p>Rıfkı Kaymaz</p> <p>Yukarıdaki şiir daha önceki derslerde okumayan beş öğrenciye okutularak derse geçilir.</p>
--------------------	---

### GELİŞME

<b>ETKİNLİKLER</b>	1. Öğrencilere “Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz?” sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapmaları sağlanarak cevaplar tahtaya listelenir.
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Konu kısaca özetlenir. İstasyon tekniğinin nasıl uygulanacağı öğrencilere anlatılır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	<p>2. Dört tane istasyon oluşturulur.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İstasyon: Akrostiş tekniğine göre “Temiz Çevre” isimli şiir yazma istasyonu</li> <li>2. İstasyon: Temiz çevre ile ilgili resim yapma istasyonu</li> <li>3. İstasyon: Temiz çevre ile ilgili slogan oluşturma istasyonu</li> <li>4. İstasyon: “Kirlenen Dünya” isimli drama istasyonu</li> </ol> <p>3. Sınıf önceden ayarlandığı şekilde beşer kişiden oluşan dört gruba ayrılır.</p> <p>4. Grupların istasyonlarda yedişer dakika kalarak her istasyonu gezmeleri sağlanır.</p>

### SONUÇ

<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p>Ürünlerin sınıfta okunması ve sergilenmesi sağlanır. Ürünler üzerine değerlendirmeler yapılır.</p>
----------------------	---

## EK 75. ÇALIŞMA KAĞIDI-14

## TEMİZ ÇEVRE

Ç

E

V

R

E

M

İ

T

E

M

İ

Z

T

U

T

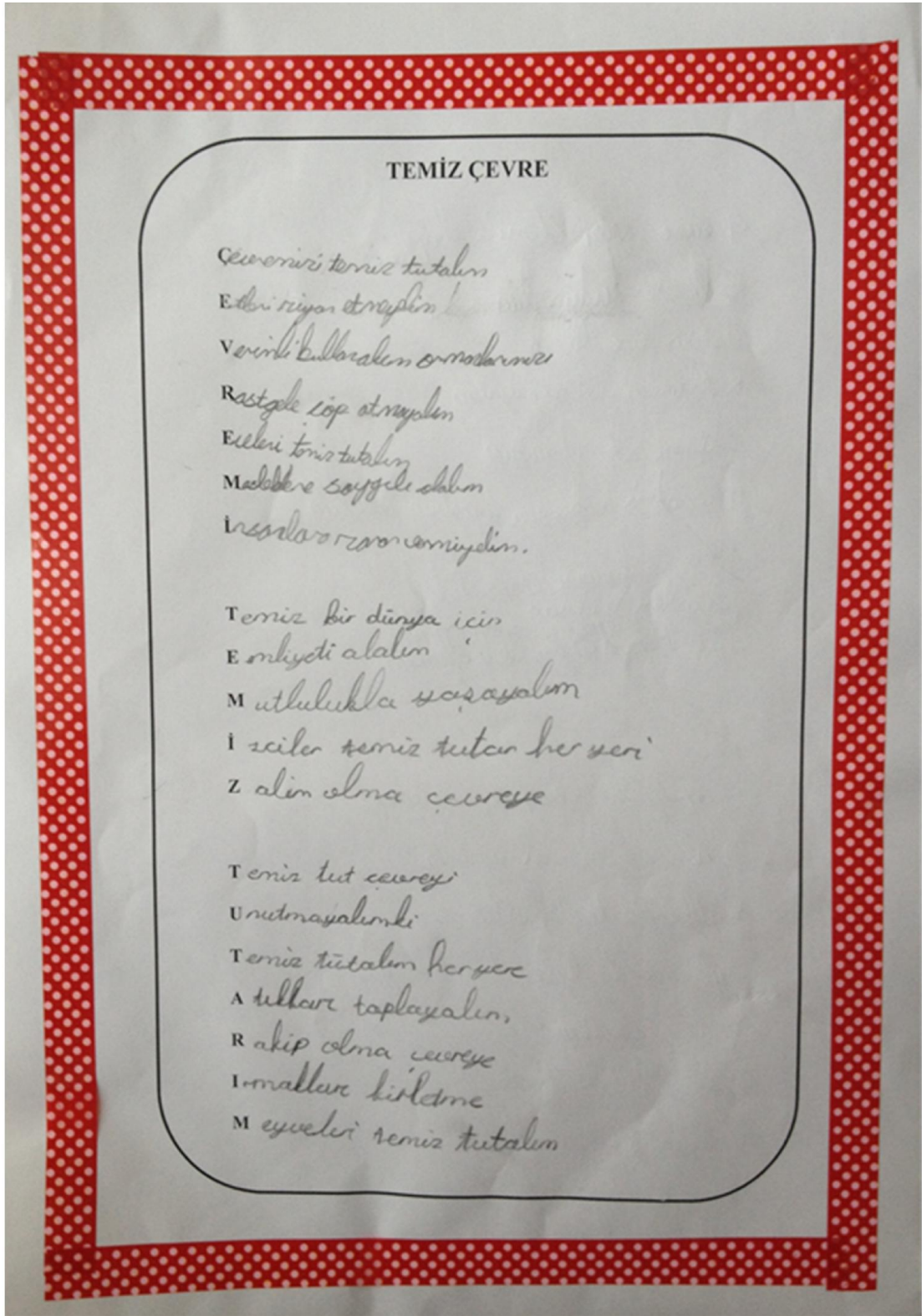
A

R

İ

M

## EK 76. ÇALIŞMA KAĞIDI-14 ÖRNEĞİ



**EK 77. ÇALIŞMA KAĞIDI-15****ÇEVREYİ TEMİZ TUTMANIN ÖNEMİNİ ANLATAN SLOGANLAR YAZINIZ.**

## EK 78. ÇALIŞMA KAĞIDI-15 ÖRNEKLERİ

ÇEVREYİ TEMİZ TUTMANIN ÖNEMİNİ ANLATAN SLOGANLAR YAZINIZ.

Çöpleri yerlere değil çöp kutusuna atalım.

Temiz çevre, temiz hayat.

Temizlik imandan gelir, iman Allah'a mahsusdur.

Çevreyi temiz tutalım hiç birletemeyelim.

Geleceğe temiz dünya bırakalım.

Çevreyi nasıl bulmak istiyorlarsa öyle bırakalım.

Temizlik her şeyin başıdır.

Temizliği okullardan öğrenelim.

Temizlikle yaşayalım

Temizlikle ve mutlulukla yaşayalım



ÇEVREYİ TEMİZ TUTMANIN ÖNEMİNİ ANLATAN SLOGANLAR YAZINIZ.



Çevremizi temiz tutalım, Din'e kâfir açalım.

Çevreyi temiz tut, temiz yaşa.

Bulduğumuz yeri yaşadığımız gibi koruyalım.

Temiz tut, koru görünce.

Unutma ki, temizlik artırır pislik ebsicli.

Yine unutma ki, temizlik altın değerindedir.

Çevremizi temiz tutalım doğruya gidelim.

Dünya temiz olsun, temiz olsun.

Temiz olsun temiz yaşayalım.

Temizlik bir gıvaddır, buda bizim Dirimimiz

## EK 79. ÇALIŞMA KAĞIDI-16



## EK 80. “KİRLENEN DÜNYA” DRAMA METNİ

### KİRLENEN DÜNYA

*Şimdiki yaşadığımız zamandan binlerce yıl sonra, sevgili dünyamız çok değişmişti. Dünyada bulunan akarsular, göller ve denizler atılan atıklardan dolayı çok pis kokuyordu ve artık içinde hiçbir canlı yaşamıyordu. Parklar, bahçeler, ormanlar, çevre bilinci olmayan insanlar tarafından olabildiğince kirletilmişti. Artık dünya, çöpten geçilmez bir yer haline gelmişti. Dünya aşırı kirlendiği için atmosfer de bu kirlilikten etkilenmiş ve insanlar temiz hava alamaz olmuşlardı. Bu sebeplerden dolayı insanlar hastalıklara yakalanıyorlardı. En sonunda tüm dünya liderleri bir araya geldiler ve bu çevre kirliliğini ortadan kaldırmak için çözüm üretmeye karar verdiler. En sonunda en büyük lider bir karara vardı. Bu sorunu ancak süper güçler halledebilirdi. Yardım etmesi için Süpermen'in çağrılmasını istedi.*

**Dünya Lideri:** Süpermen durumu biliyorsun. Bu sorunun çözümüne yardımcı olabilecek ne yapabilirsin?

**Süpermen:** Ben dünyadaki bütün çöpleri toplar ve istediğiniz yere götürür bırakırım.

*Liderler düşündü. Bu iyi bir fikir gibi görünüyordu ancak bu kadar çöpü bir yere toplamak mümkün değildi. Dünya lideri yardım etmesi için Örümcek Adam'ın çağrılmasını istedi.*

**Dünya Lideri:** Örümcek Adam durumu biliyorsun. Bu sorunun çözümüne yardımcı olabilecek ne yapabilirsin?

**Örümcek Adam:** Süpermen'in topladığı çöpleri ben örümcek ağımla uzay boşluğuna asabilirim.

*Liderler düşündü. Bu da iyi bir fikir gibiydi ancak bu seferde atmosfer kirlenir diye düşündüler. Dünya lideri yardım etmesi için Güneş Kadın'ın çağrılmasını istedi.*

**Dünya Lideri:** Güneş Kadın durumu biliyorsun. Bu sorunun çözümüne yardımcı olabilecek ne yapabilirsin?

**Güneş Kadın:** İsterseniz ben bütün çöpleri eritir ve buharlaştırırım. Böylece siz de çöplerden kurtulmuş olursunuz.

*Liderler biraz düşündü. Bu da iyi bir fikir gibiydi ancak madde korunumu yasasına göre dünyada hiçbir şey yok olmazdı. Buharlaşan maddeler yoğunlaşarak dünyaya geri dönerdi. Dünya lideri yardım etmesi için Buz Adam'ın çağrılmasını istedi.*

**Dünya Lideri:** Buz Adam durumu biliyorsun. Bu sorunun çözümüne yardımcı olabilecek ne yapabilirsin?

**Buz Adam:** İsterseniz ben bütün çöpleri dondurabilirim. Böylece kokmazlar.

*Liderler biraz düşündü. Bu da iyi bir fikirdi ancak güneşin onları eninde sonunda eriteceğini düşündüler. Böylelikle çevre temizliği için yapılan toplantı sonuçsuz kalmıştı. Kirlenen dünya için süper kahramanlar bile bir şey yapamıyorlardı*

(Soyyığıtoğlu, 2008'den uyarlanmıştır).

## EK 81. YANSITICI GÜNLÜK-16

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem vermeleri gerektiğini anlamalarını ve bu konuyu içselleştirmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Öğrencilere “Daha Güzel Bir Dünya” isimli şiiri okuttum.</i></p> <p><i>Öğrencilere “Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz?” sorusunu sordum ve beyin fırtınası yaptırıldı.</i></p> <p><i>Sınıfı önceden hep birlikte ayarladığımız şekilde beşer kişiden oluşan dört gruba ayırdım. Aşağıdaki şekilde dört tane istasyon oluşturdum.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. İstasyon: Akrostiş tekniğine göre “Temiz Çevre” isimli şiir yazma istasyonu</i></li> <li><i>2. İstasyon: Temiz çevre ile ilgili resim yapma istasyonu</i></li> <li><i>3. İstasyon: Temiz çevre ile ilgili slogan oluşturma istasyonu</i></li> <li><i>4. İstasyon: “Kirlenen Dünya” isimli drama istasyonu</i></li> </ol>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler bu etkinliği biliyor ve seviyordu. Bu nedenle etkinliği yapmaya istekliydi. Etkinlik sırasında da istekli ve heyecanlıydılar. Bu sefer grup içi iletişim ve etkileşim de diğer seferki istasyon etkinliğine göre daha olumluydu. Bunda grup oluşum aşamasına onların da katılması etkili oldu.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>Benimle olan ilişkileri çok olumlu. Hem saygı hem sevgi çerçevesinde derslerimizi sürdürüyoruz.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Önceden şiirleri derse geçişte genellikle ben okuyordum. Onların tavsiyeleri sonucu artık şiirleri onlara okutuyorum. Şiir okumayı çok seviyorlar.</i></p> <p><i>Beyin fırtınasına katılmaya istekli oldular.</i></p> <p><i>Grupları daha önce oluşturmuştuk. Grup oluşturmak için bazı kriterler belirledik. Bunlardan birincisi “Her grupta en az iki kız öğrenci olacak.” idi. İkincisi “Hiç kimse en yakın arkadaşıyla aynı grupta olmayacak.” idi. Bu kriterlere uygun olarak öğrencilerin de tavsiyelerine uyarak grupları oluşturdum. Öğrenciler grup oluşumundan memnun kaldılar ve gruplara itiraz etmediler.</i></p> <p><i>İstasyon tekniğini daha önce de bir kere uygulamıştık. Bu sefer daha verimli geçti. Üç yerine dört istasyon oluşturdum. Böylece istasyonlardaki öğrenci sayıları azaldı. Öğrenciler etkinliklere daha etkin katılabildiler. Drama istasyonu ilgi topladı. Drama istasyonuna ben rehberlik ettim. Her biri dramada rol alabildiği için mutlu oldular.</i></p> <p><i>Ortaya çok güzel ürünler çıktı. Öğrenciler de yaptıkları işten çok memnun kaldılar.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz olduğunu düşündüğüm bir durum yaşanmadı.</i></p>

**EK 82. DERS PLANI-17**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Çevremi Temiz Tutar ve Korurum
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Poster–afiş hazırlama
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Projeksiyon, Afiş kağıtları, Makas, Yapıştırıcı, Renkli kağıtlar, Renkli kalemler

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	“Sağlıklı yaşam, sağlıklı çevre ile olur.” sloganı tahtaya büyük harflerle yazılır.
<b>GÜDÜLEME</b>	Temiz bir toplumda yaşamak için, herkesin elinden gelen gayreti sarf etmesinin gerektiği ve çevremizi temiz tutmanın hepimizin görevi olduğu söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste çevreyi temiz tutmanın ve korumanın öneminden bahsedileceği söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	<p><b>ÇEVRE TEMİZ OLMALI</b></p> <p>Çevre temiz olmalı, Güzel koku salmalı, Bakınca çevreye, İnsanlar zevk almalı.</p> <p>Kabuklu yemiş yemek, Sonra yerlere dökmek, Zarar verir çevreye, Çimenleri çiğnemek.</p> <p>Etrafını pisletmek, Caddeleri kirletmek, Yakışmaz hiç kimseye, Sokaklara tükürmek.</p> <p>Temizlik imandandır, Demiş Peygamberimiz, Yüksek olduğundandır, Uyar karakterimiz.</p> <p>Kasım Kaplan</p> <p>Yukarıdaki şiir daha önceki derslerde okumayan dört öğrenciye okutularak derse geçilir.</p>

**GELİŞME**

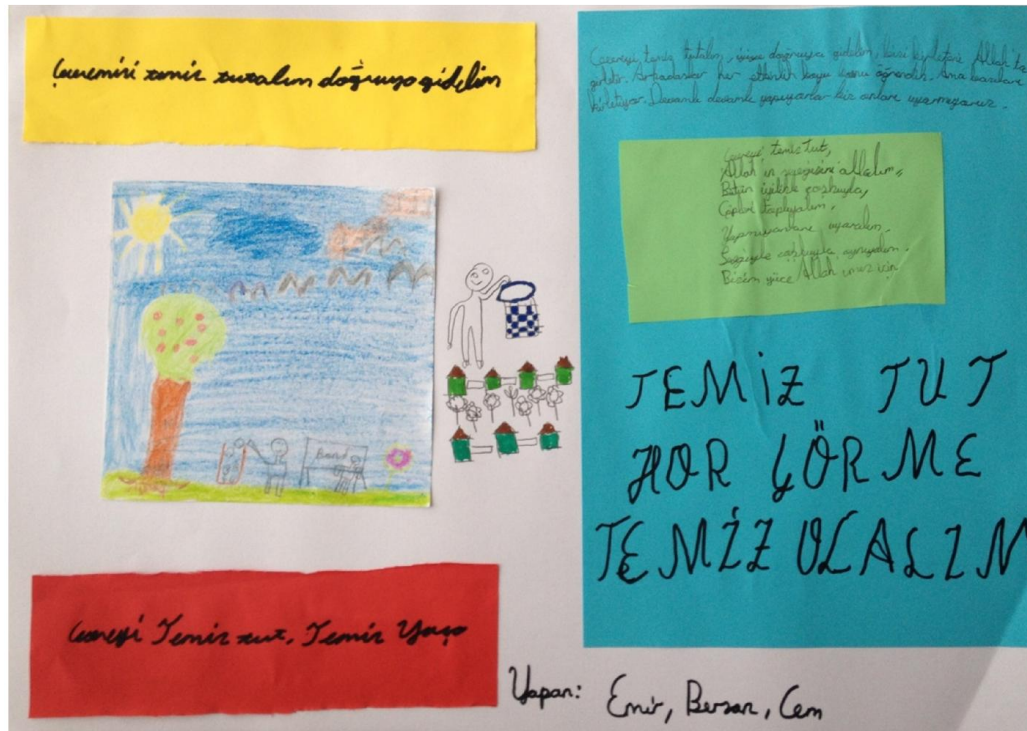
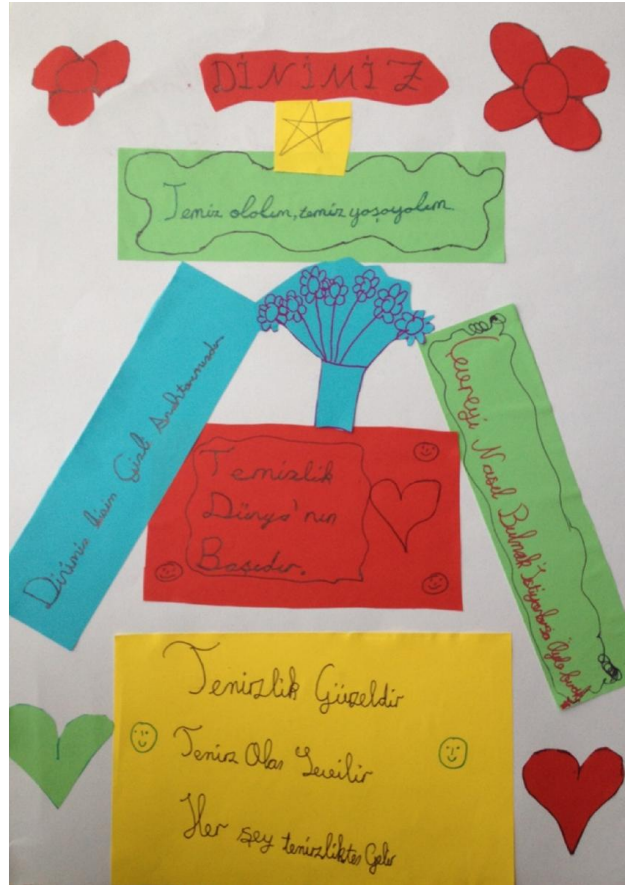
<b>ETKİNLİKLER</b>	1. Çevre kirliliği ile ilgili örnek afişlerin yer aldığı sunum öğrencilere gösterilir. 2. Her slayt hakkında öğrencilerin görüşleri alınır.
<b>ARA GEÇİŞ</b>	Afişlerin nasıl hazırlanacağı hakkında bazı açıklamalar yapılır.
<b>ETKİNLİKLER</b>	3. Öğrencilerden kendi istedikleri şekilde, dörder kişilik beş grup oluşturmaları istenir. 4. Gerekli malzemeler öğrencilere verilir. 5. Afiş hazırlama sürecinde rehberlik yapılır.

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Afişlerin sınıfta sergilenmesi sağlanır. Afişler üzerine değerlendirmeler yapılır.
----------------------	---

## EK 83. AFİŞ ÇALIŞMASI ÖRNEKLERİ







## EK 84. YANSITICI GÜNLÜK-17

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem vermeleri gerektiğini anlamalarını ve bu konuyu içselleştirmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Öğrencilere “Çevre Temiz Olmalı” isimli şiiri okuttum.</i></p> <p><i>Çevre kirliliği ile ilgili örnek afişlerin yer aldığı sunumu öğrencilere gösterdim.</i></p> <p><i>Dörder kişilik beş grup oluşturmalarını sağladım. Her bir gruptan birer afiş tasarımlarını istedim.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler grupları kendileri oluşturdu. Bu konuda bir sıkıntı yaşanmadı. Herkes istediği grupta olduğu için motivasyonları yüksekti.</i></p> <p><i>Öğrenciler öncelikle afişi nasıl tasarlayacakları konusunda endişelendiler. Onlara küçük ipuçları verdim. İstekle etkinliği gerçekleştirdiler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlişkilerimiz oldukça olumluydu. Tüm bu etkinlikleri planladığım ve malzemeleri temin ettiğim için bana çok teşekkür ettiler. Dersten ve etkinliklerden çok memnun kaldılar.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Hepsi etkinliğe istekle katıldılar. İlk defa afiş tasarlıyorlardı. Heyecanlı ve istekliydiler.</i></p> <p><i>Önceki derste resim istasyonunda yaptıkları resimleri afişlerinde kullandılar.</i></p> <p><i>Etkinliği zamanında tamamladılar.</i></p> <p><i>Ortaya orijinal ve başarılı ürünler çıktı.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz olduğunu düşündüğüm bir durum yaşanmadı.</i></p>

**EK 85. DERS PLANI-18**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Sözünde Durmak, Dürüst ve Güvenilir Olmak
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Altı şapkalı düşünme tekniği
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Renkli şapkalar (beyaz, siyah, mavi, yeşil, sarı, kırmızı)

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanması için sınıfa getirilen altı farklı renkteki (beyaz, siyah, mavi, yeşil, sarı, kırmızı) şapkalar öğrencilerin görebileceği bir yere yerleştirilir.
<b>GÜDÜLEME</b>	Manevi temizliğin, insanın kötü düşünce ve huylardan arınması anlamına geldiği söylenir. Kötülüklerden kurtulmanın yolunun iyi şeyler düşünmek ve iyi şeyler yapmak olduğu, İslam dininin bu hususa çok önem verdiği vurgulanır. Sözünde durmanın, dürüst ve güvenilir olmanın manevi temizlik için şart olduğu anlatılır.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Bu derste sözünde durmak, dürüst ve güvenilir olmak konuları üzerinde duracağımız ve manevi temizliğin ne olduğunu anlamaya çalışacağımız söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Aşağıdaki fıkra anlatılarak derse geçiş yapılır. <b>Erkek Adam Sözünde Durur</b> Hoca'ya yaşını sormuşlar, "40 yaşındayım" demiş. Aradan birkaç yıl geçmiş. Yine yaşı sorulunca "40 yaşındayım" demiş. "Nasıl olur Hoca, yıllar önce sorduğumuzda da 40 demiştin" demişler. Hoca gülümseyerek: - "Erkek adam sözünde durur" demiş.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	Temizlik nedir? Maddi temizlik nedir? Maddi temizliğin çeşitleri nelerdir? Manevi temizlik nedir? sorularına soru-cevap şeklinde cevap aranır.
--------------------	--

<b>ARA GEÇİŞ</b>	<p><b>“Ey iman edenler! Yapmayacağınız şeyleri niçin söylüyorsunuz? Yapmayacağınız şeyleri söylemeniz, Allah katında büyük bir kusur ve kabahattir.”</b> (Saf suresi, 2-3)</p> <p>Yukarıdaki hadis tahtaya yazılır. Kısa bir açıklama yapılır.</p> <p>Beyaz Şapka: Açık ve tarafsız ol  Kırmızı Şapka: Duygusal tepkilerini açıkla  Siyah Şapka: Tehlikeleri bil  Sarı Şapka: Avantaj ve faydalarını sırala  Yeşil Şapka: Yeni fikirler ve öneriler geliştir  Mavi Şapka: Sonuçları toparla</p> <p>Şapka renkleri ve işlevleri yukarıdaki şekilde tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır.</p>
<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sınıf altı gruba ayrılır. Her bir grubun farklı rengi olur. Aynı gruptaki öğrencilere aynı renk şapkalar verilir. Böylece öğrencilerin her birinin birer şapkası olur.</li> <li>2. Öncelikle beyaz şapkaya sahip öğrencilerin her birine söz verilir. Öğrenciler, fikirlerini ifade etmeleri ve yeni fikirler oluşturabilmeleri konusunda desteklenir.</li> <li>3. Sonra sırasıyla kırmızı şapka, siyah şapka, sarı şapka, yeşil şapka sahibi öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrenciler, fikirlerini ifade etmeleri ve yeni fikirler oluşturabilmeleri konusunda desteklenir.</li> <li>4. En son mavi şapkalı öğrencilere söz hakkı verilerek konuyu toparlamaları sağlanır.</li> </ol>

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Öğretmen konuyu özetler.
----------------------	--------------------------

## **EK 86. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ UYGULAMA ÖRNEĞİ**

### **BEYAZ ŞAPKA**

- Günümüzde insanlar çok kolay söz veriyorlar ve sözlerini tutmak konusunda hassas davranmıyorlar.
- İnsanlar sözlerini tutamamak bir yana, insanları aldatmak için bilerek söz veriyorlar ve tutmuyorlar. Bu nedenle günümüzde insanlar birbirlerine güvenmiyorlar.
- Toplumda güven azaldığı için ilişkiler de eski samimiyetini yitirdi.
- Zaten bu olumsuz sonuçları yüzünden dinimiz de sözünde durmamayı hoş karşılamaz ve verilen sözlerin mutlaka yerine getirilmesini emreder.
- Buna rağmen toplumumuzda hala sözüne güvenilir ve doğru sözlü insanlar da vardır. Bu da insanlık için umut vericidir.

### **SİYAH ŞAPKA**

- Sürekli yalan söyleyen, verdiği sözleri yerine getirmeyen insanlar, diğerlerinin güvenlerini yitirirler.
- Verdiği sözleri yerine getirmeyen insanlar sevilmeyen, daima kuşku ile bakılan biri olurlar.
- Verdiği sözü yerine getirmemek için çok ciddi mazeretler gerekir.
- Sözünde durmamak şeytanla ortaklıktır.
- Sözünde durmamak münafıklık alametidir.

### **SARI ŞAPKA**

- Olgun yüce bir insan sözünü yerine getirmelidir. Fakat bu her zaman mümkün olmayabilir. Bazı durumlarda insan istemeden sözünden dönebilir.
- İnsan verdiği sözün hatalı olduğunu görebilir. Sözünden vazgeçmek isteyebilir.
- İlerleyen zamanlarda şartlar değişebilir. Bu durumda insan sözünü yerine getirmek istemeyebilir.
- İnsan verdiği sözü unutabilir.

### **KIRMIZI ŞAPKA**

- Ben verdiğim sözleri mutlaka tutarım. Karşımdaki insanlardan da bunu beklerim.
- Birisi bana söz verdiği halde sözünü tutmazsa çok üzülürüm. O kişiye olan sevgim azalır. Bir daha ona güvenmem.
- Küçüklüğümde bana verilmiş ve tutulmamış sözler var. Onları hiç unutamıyorum.

- Sözü tutmayan kişiyi Allah da hiç sevmez.
- Peygamberimiz sözünü hep tutardı. Bir kişi sözünü tutmazsa Peygamberimize de hiç benzememiş olur. Böylece O'nun sevgisini de kaybeder.

### **YEŞİL ŞAPKA**

- Çok fazla söz vermemeliyiz. Çünkü ileride duygu ve düşüncelerimiz değişebilir, şartlar başkalaşabilir.
- Söz verirken kendimizi çok kısıtlamamalıyız. Örneğin saat dokuzda orada olurum demek yerine dokuz civarında orada olurum dersanız, sözünüzü tutma olasılığınız yükselir.
- Söz verirken, inşallah diyebiliriz. Böylece sözümüzü tutmak konusunda Allah yardım eder.
- Önemli konularda anlaşma yaparken ve söz verirken bunları yazıya geçirebiliriz. Böylece sonradan anlaşmazlık çıkması önlenmiş olur.

### **MAVİ ŞAPKA**

- Sözüde durmak çok önemli bir özelliktir. Verdiği sözleri yerine getirmeyen insanlar, diğerlerinin güvenlerini yitirirler. İnsanlar sözlerinde durmadıkları zaman toplumda da huzur ve güven ortamı zedelenir. Bu nedenle kişi söz verdiğinde bunu tutmaya azami derecede özen göstermelidir. Fakat bazı durumlarda insanlar isteseler de sözlerinde duramayabilirler. Bu yüzden kişi, en baştan bazı tedbirler almalıdır. Kişi çok fazla söz vermemelidir. Söz verirken kendisini çok kısıtlamamalıdır.

## EK 87. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ ETKİNLİK RESİMLERİ



## EK 88. YANSITICI GÜNLÜK-18

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Manevi temizliğin ne olduğunu bilmelerini, sözünde durmanın, dürüst ve güvenilir olmanın önemini kavramalarını ve bunları içselleştirmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>“Erkek Adam Sözünde Durur” fıkrasını anlattım.</i></p> <p><i>Temizlik nedir? Maddi temizlik nedir? Maddi temizliğin çeşitleri nelerdir? Manevi temizlik nedir? sorularına soru-cevap şeklinde cevap aradık.</i></p> <p><i>Sınıfa dört mavi, dört sarı, dört kırmızı, dört yeşil, iki beyaz ve iki tane de siyah şapka götürdüm. Öğrencilere istedikleri renkte şapkaları dağıttım. Altı şapkalı düşünme tekniğinin özelliklerini anlattım. Renkler ve açıklamalarını tahtaya yazdım. Şapkalarla “Ey iman edenler! Yapmayacağınız şeyleri niçin söylüyorsunuz? Yapmayacağınız şeyleri söylemeniz, Allah katında büyük bir kusur ve kabahattir.” ayetini düşündük.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Öğrenciler inanılmaz heyecanlıydılar. İlk defa uyguluyorlardı bu tekniği. Neler yapacaklarını ilgiyle dinlediler. Hepsi derse motive olmuşlardı.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlişkilerimiz olumluydu. Ders yönetiminde hiçbir sorunla karşılaşmadım.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Fıkra hoşlarına gitti.</i></p> <p><i>Şapkalar çok ilgi uyandırdı. İnanılmaz şekilde dikkatleri ders üzerine toplandı.</i></p> <p><i>Öğrenciler tekniği çok güzel bir şekilde kavradılar. Çok orijinal fikirler ürettiler. Ben de evde kendim şapkalarla uygun fikirler yazmış ve derse hazırlık yapmıştım. Onların tıkanıp yerlerde küçük ipuçları ve hatırlatmalar yaptım.</i></p> <p><i>Hepsi derse aktif olarak katılmış oldular.</i></p> <p><i>Dersten ve etkinlikten çok memnun kaldılar.</i></p> <p><i>Etkinliği zamanında tamamlayabildik.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz olduğunu düşündüğüm bir durum yaşanmadı.</i></p>

**EK 89. DERS PLANI-19**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Fatiha Suresi ve Anlamı
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Fatiha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Düz anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Beyin fırtınası, Tefekkür yöntemi
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Ders kitabı, Yazı tahtası, Projeksiyon, Çalışma kağıdı-16

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Aşağıdaki bilmece öğrencilere sorulur ve bir müddet düşünmeleri için süre verilir. Kitabın başındayım, Hastalara şifayım, Her rekatindeyim namazın, Bilin bakalım nedir benim adım?
<b>GÜDÜLEME</b>	Eğer bu dersi dikkatlice dinleyip derse katılırlar ve evde üzerinde çalışırlarsa, Fatiha suresini ezbere düzgün ve hatasız okuyabilecekleri söylenir. Bu durumun Allah'ın da çok hoşuna gideceği söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste Fatiha suresini usulüne uygun olarak ezberleyecekleri, Fatiha suresinin anlamını ana hatları ile kavrayacakları ve bu sureden mesaj ve ilkeler çıkaracakları söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Fatiha suresi bilgisayardan öğrencilere dinletilerek derse geçilir.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fatiha suresi sınıfta topluca talim yaptırılır.</li> <li>2. Gruplar halinde talim tekrarlatılır.</li> <li>3. "Hamd (övme ve övülme) alemlerin Rabbi Allah'a mahsustur." cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur.</li> <li>4. Aşağıdaki şiirin her kıtası birer öğrenciye okutulur.</li> </ol> <p><b>ELHAMDÜLİLLAH</b></p> <p>Bizi sen insan yarattın Maddemize mana kattın Akılla bizi donattın Elhamdülillah Ya Allah</p>
--------------------	---

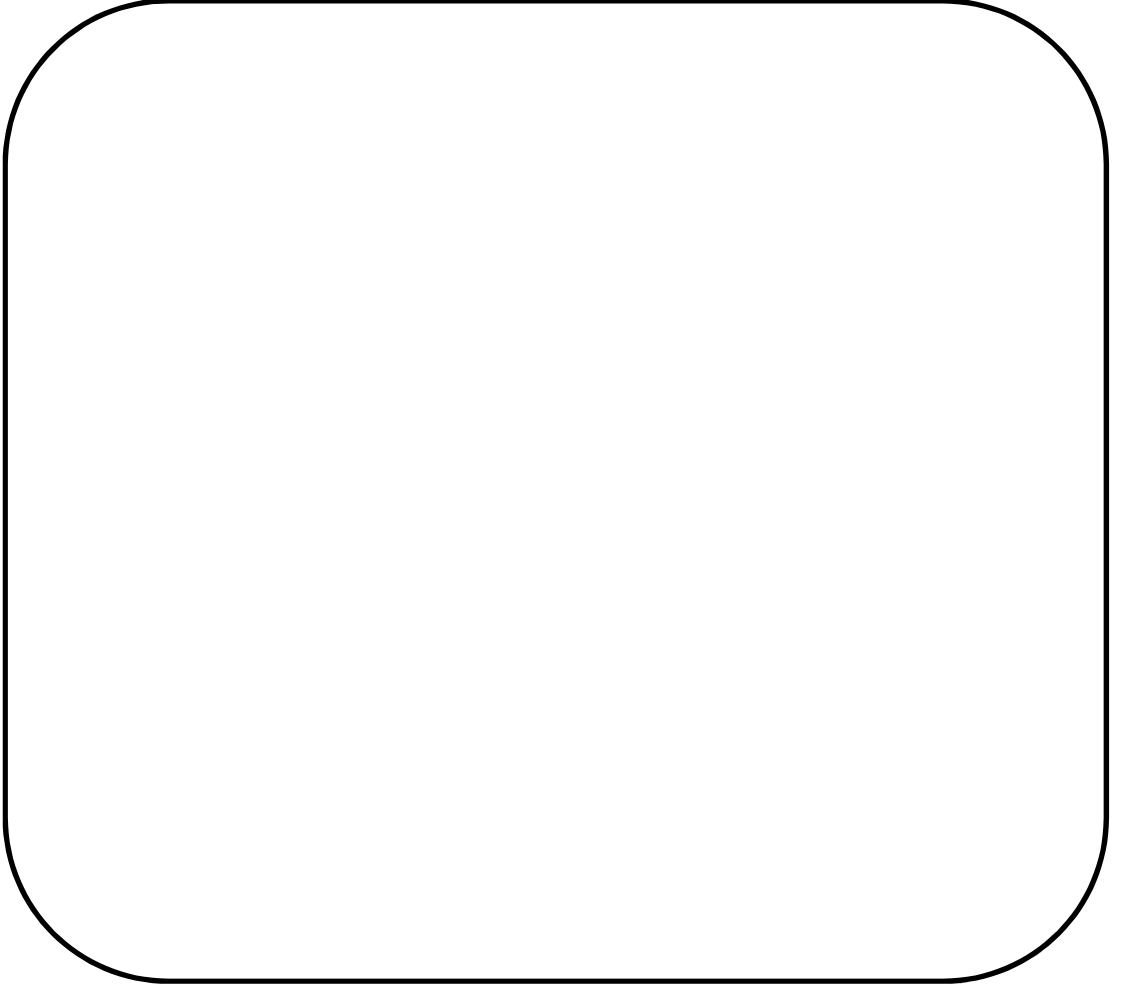
<p><b>ETKİNLİKLER</b></p>	<p>Sen gönderdin bu dünyaya Soluduğumuz havaya İçtiğimiz berrak suya Elhamdülillah Ya Allah</p> <p>Verdin bize türlü nimet Şükrederim sana elbet Vadin vardır bize cennet Elhamdülillah Ya Allah</p> <p>Hamdim sana, şükürüm sana Kainatı verdin bana Bir nefeste yüz bin mana Elhamdülillah Ya Allah</p> <p>5. “O rahmandır ve rahimdir.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. 6. “Din (hesap) gününün sahibidir.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. 7. “(Rabb’imiz) ancak sana kulluk eder ve yalnız senden yardım dileriz.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. 8. “Bize doğru yolu göster.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. 9. “Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimselerin yolunu, gazaba uğramışların ve sapmışların yolunu değil.” cümlesi üzerinde soru-cevap yöntemiyle konuşulur. 10. Kendine lütuf ve ikramda bulunulan kimseler kimler olabilir? sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılır ve cevaplar tahtaya listelenir. 11. Gazaba uğramışlar ve sapmışlar kimler olabilir? sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılır ve cevaplar tahtaya listelenir.</p>
<p><b>ARA GEÇİŞ</b></p>	<p>Çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır.</p>
<p><b>ETKİNLİKLER</b></p>	<p>Öğrencilerden, bu suredeki bilgiler ışığında bizim yapmamız ya da yapmamamız gereken davranışları dağıtılan çalışma kağıtlarına beşer madde halinde yazmaları istenir.</p>

## SONUÇ

<p><b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<p>Öğrencilerin çalışma kağıtlarına yazdıkları maddeler değerlendirilir. Eksik kalan ilkeler slayt eşliğinde tamamlanır.</p>
-----------------------------	--

**EK 90. ÇALIŞMA KAĞIDI-16****RAHMAN VE RAHİM OLAN ALLAH'IN ADIYLA.**

HAMD (ÖVME VE ÖVÜLME) ALEMLERİN RABBİ ALLAH'A MAHSUSTUR.  
O RAHMANDIR VE RAHİMDİR.  
DİN (HESAP) GÜNÜNÜN SAHİBİDİR.  
(RABB'İMİZ) ANCAK SANA KULLUK EDER VE YALNIZ SENDEN YARDIM DİLERİZ.  
BİZE DOĞRU YOLU GÖSTER.  
KENDİLERİNE LÜTUF VE İKRAMDA BULUNDUĞUN KİMSELERİN YOLUNU, GAZABA  
UĞRAMIŞLARIN VE SAPMIŞLARIN YOLUNU DEĞİL.

**DOĞRU DAVRANIŞLAR****AD SOYAD:**

## EK 91. "FATİHA SURESİ" SLAYTI

**FATİHA SÜRESİ**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١﴾ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ﴿٢﴾ مَالِكِ  
يَوْمِ الدِّينِ ﴿٣﴾ إِنَّكَ نَعْبُدُكَ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴿٤﴾ اهْدِنَا  
الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٥﴾ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ  
الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ﴿٦﴾

**RAHMAN VE RAHİM OLAN ALLAH'IN ADIYLA.**

1. HAMD (ÖVME VE ÖVÜLME) ALEMLERİN RABBİ ALLAH'A MAHSUSTUR.
2. O RAHMANDIR VE RAHİMDİR.
3. DİN (HESAP) GÜNÜNÜN SAHİBİDİR.
4. (RABBİMİZ) ANCAK SANA KULLUK EDER VE YALNIZ SENDEN YARDIM DİLERİZ.
5. BİZE DOĞRU YOLU GÖSTER.
6. KENDİLERİNE LÜTUF VE İKRAMDAN BULUNDUĞUN KİMSELERİN YOLUNU, GAZABA UĞRAMIŞLARIN VE SAPMIŞLARIN YOLUNU DEĞİL.

**HAMD (ÖVME VE ÖVÜLME)  
ALEMLERİN RABBİ ALLAH'A  
MAHSUSTUR.**

**Bizi sen insan yarattın  
Maddemize mana kattın  
Akılla bizi donattın  
Elhamdülillah Ya Allah**

**Sen gönderdin bu dünyaya  
Soluduğumuz havaya  
İçtiğimiz berrak suya  
Elhamdülillah Ya Allah**

**Verdin bize türlü nimet  
Şükrederim sana elbet  
Vadin vardır bize cennet  
Elhamdülillah Ya Allah**

**Hamdim sana şükrüm sana  
Kainatı verdin bana  
Bir nefeste yüz bin mana  
Elhamdülillah Ya Allah**

**O RAHMANDIR  
VE  
RAHİMDİR.**

الرحمن Er-Rahman

"Dünyada bütün mahlûkata,  
merhamet eden, şefkat gösteren,  
ihsân eden.."

الرحيم Er-Rahim

"Ahirette, mü'minlere acıyan."

DİN (HESAP) GÜNÜNÜN  
SAHİBİDİR.



(RABB'İMİZ) ANCAK  
SANA KULLUK EDER VE  
YALNIZ SENDEN YARDIM  
DİLERİZ.

BİZE DOĞRU YOLU GÖSTER.



KENDİLERİNE LÜTUF VE  
İKRAMDAN BULUNDUĞUN  
KİMSELERİN YOLUNU,  
GAZABA UĞRAMIŞLARIN VE  
SAPMIŞLARIN YOLUNU  
DEĞİL.

DOĞRU  
DAVRANIŞLAR



## EK 92. ÇALIŞMA KAĞIDI-16 ÖRNEKLERİ



RAHMAN VE RAHİM OLAN ALLAH'IN ADIYLA.

HAMD (ÖVME VE ÖVÜLME) ALEMLERİN RABBİ ALLAH'A MAHSUSTUR.  
O RAHMANDIR VE RAHİMDİR.  
DİN (HESAP) GÜNÜNÜN SAHİBİDİR.  
(RABBİMİZ) ANCAK SANA KULLUK EDER VE YALNIZ SENDEN YARDIM DİLERİZ.  
BİZE DOĞRU YOLU GÖSTER.  
KENDİLERİNE LÜTUF VE İKRAMDA BULUNDUĞUN KİMSELERİN YOLUNU, GAZABA  
UĞRAMIŞLARIN VE SAPMIŞLARIN YOLUNU DEĞİL.

### DOĞRU DAVRANIŞLAR

Biz her zaman doğru davranmalıyız, kendimizi önememeliyiz, sadece Allah'a kulluk etmeliyiz, her zaman yanlış davranış yerine doğru davranışlar sergilemeliyiz, sadece Allah'a ibadet etmeliyiz, herkese iyi davranmalıyız, kötü davranışlara uymamalıyız, Allah'ın bize verdiği görevleri yerine getirmeliyiz getirmeyenleri uymamalıyız, Rahman ve Rahim olan Allah'a her zaman saygılı olmalıyız, Allah'ın bize verdiği seviyeden yükseklere ulaşmaya çalışmalıyız, müslüman olmayı değil, müslüman olmaya ikna etmeliyiz, Allah'ın kötü davranışlarda bulunana uymamalıyız, herkesle iletişim halinde olmalıyız, toplum içindeki birlik ve beraberliği orttır-malıyız, herkesle iç içe olmalıyız.

isim:



RAHMAN VE RAHİM OLAN ALLAH'IN ADIYLA,

HAMD (ÖVME VE ÖVÜLME) ALEMLERİN RABBI ALLAH'A MAHSUSTUR.

O RAHMANDIR VE RAHİMDİR.

DİN (HESAP) GÜNÜNÜN SAHİBİDİR.

(RABB'İMİZ) ANCAK SANA KULLUK EDER VE YALNIZ SENDEN YARDIM DİLERİZ.

BİZE DOĞRU YOLU GÖSTER.

KENDİLERİNE LÜTUF VE İKRAMDAN BULUNDUĞUN KİMSELERİN YOLUNU, GAZABA  
UĞRAMIŞLARIN VE SAPMIŞLARIN YOLUNU DEĞİL.

## DOĞRU DAVRANIŞLAR

- \* Cehenneme giderlerden olmalıyız.
- \* Kur'an-ı Kerim okumalıyız.
- \* Herkes tarafından sevilmeliyiz.
- \* Kendimizi övmemeliyiz.
- \* Dua ederken Fatıha süresini de okumalıyız.
- \* Fatıha süresini ve anlamını bilmeliyiz.
- \* Hz. Muhammed'in hayatını bilmeliyiz.
- \* Peygamberlerimizi tanımalıyız.
- \* Allah'ın isimlerini bilmeliyiz.
- \* Peygamberlerimizin isimlerini bilmeliyiz.

İSİM:

### EK 93. YANSITICI GÜNLÜK-19

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Fatiha suresinin anlamını öğrenmelerini ve bu sureden kendilerine doğru davranışlar çıkarabilmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Kitabın başındayım, Hastalara şifayım, Her rekâtındayım namazın, Bilin bakalım nedir benim adım? bilmecesini öğrencilere sordum. Fatiha suresini sınıfa topluca talim yaptırđım. “Elhamdülillah” isimli şiiri öğrencilere okutturdum. Soru-cevap yöntemiyle Fatiha'nın anlamını öğrendiler. İsteyenler bireysel olarak isteyenler de grup oluşturarak çalışma kağıtlarına sureden doğru davranışlar çıkardılar.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Talime istekle katıldılar. Etkinlik için istekli oldular. Olumlu ve enerjik bir sınıf ortamı vardı.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlişkilerimizde hiçbir sıkıntı yoktu. Öğrenciler sürekli olarak ders saatinin azlığından şikayet ediyorlar. Her ders öncesi yanıma gelip ne işleyeceğimizi ve nasıl işleyeceğimizi soruyorlar. Ders için heyecan duyuyorlar.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Bilmeciyi bulmada isteklilerdi. Bir öğrenci cevabı hemen buldu. Her hafta daha önce hiç şiir okumayanlara şiir okutuyorum. Böylece her biri şiir okumuş oluyorlar. Fatiha'nın anlamını slaytlar eşliğinde öğrendiler. Anlatılanları dikkatle dinlediler. Sorulara cevap vermeye istekli oldular. Doğru davranış çıkarma esnasında çok zorlanmadılar. Daha önce de bir sefer bu etkinliği yapmışlardı. Bu sefer isteyenlerin grup oluşturmasına izin verdim. İsteyenler de bireysel çalıştı. Etkinliği ilgiyle tamamladılar. Çalışma kağıtlarını okuduğumda konuyu güzel kavradıklarını düşündüm.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz olduğunu düşündüğüm bir durum yaşanmadı.</i></p>

**EK 94. DERS PLANI-20**

<b>SINIF</b>	Yığılca Mevlana Ortaokulu 4-B Sınıfı
<b>SÜRE</b>	40 dakika
<b>DERS</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>KONU</b>	Fatiha Suresi ve Anlamı
<b>AMAÇ VE KAZANIMLAR</b>	Fatiha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.
<b>YÖNTEM-TEKNİK</b>	Gösterip yaptırma, Eğitsel oyun
<b>ARAÇ, GEREÇ, MATERYALLER</b>	Top, Ezber takip çizelgesi, Çıkartmalar

**GİRİŞ**

<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Öğretmen çantasından topu çıkartır ve masaya koyar.
<b>GÜDÜLEME</b>	Bugün hem oyun oynayıp hem de Fatiha suresini ezbere düzgün bir şekilde okuyacakları söylenir.
<b>HEDEFTEN HABERDAR ETME</b>	Öğrencilere, bu derste Fatiha suresini ezbere okuyacakları ve anlamını ezbere söyleyecekleri söylenir.
<b>DERSE GEÇİŞ</b>	Fatiha suresi öğretmen tarafından okunur ve derse geçiş sağlanır.

**GELİŞME**

<b>ETKİNLİKLER</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fatiha suresi sınıfa topluca talim yaptırılır ve gruplar halinde talim tekrarlatılır.</li> <li>2. Öğretmen surenin ilk ayetini söyler ve bir öğrenciye topu atar.</li> <li>3. O da ilk ayeti söyler ve topu başka bir arkadaşına atar.</li> <li>4. Bütün öğrenciler ilk ayeti söyleyene kadar oyun tekrarlanır.</li> <li>5. Sonra top öğretmene gelir. Öğretmen 2. ayeti söyler ve topu bir öğrenciye atar.</li> <li>6. O da 2. ayeti söyler ve topu başka bir arkadaşına atar.</li> <li>7. Fatiha suresinin tümü tamamlanıncaya kadar bu etkinlik devam eder.</li> <li>8. Fatiha suresinin anlamı için de bu işlemler tekrarlanır.</li> <li>9. Fatiha suresini ve anlamını okuyanların ezber takip çizelgesine çıkartma yapıştırılır.</li> </ol>
--------------------	---

**SONUÇ**

<b>DEĞERLENDİRME</b>	Fatiha suresi sınıfa tekrar topluca talim yaptırılır. Gruplar halinde talim tekrarlatılır.
----------------------	--

## EK 95. YANSITICI GÜNLÜK-20

<p><b>Ne yapmak istiyordum?</b></p> <p><i>Fatiha suresini okuyabilmelerini ve anlamını öğrenmelerini istiyordum.</i></p>
<p><b>Neler yaptık?</b></p> <p><i>Fatiha suresini sınıfa topluca talim yaptırđım.</i></p> <p><i>İsttop oynadık. İsttopla beraber Fatiha suresini ve anlamını okudular. İkisini birlikte okuyanların ezber takip çizelgesine çıkartma yapıştırdık.</i></p>
<p><b>Öğretim ortamı nasıldı?</b></p> <p><i>Ortam çok eğlenceliydi. Öğrenciler bir taraftan top oynamak istiyordu bir taraftan da sureyi ve anlamını okuyabilecekler mi diye endişeliydiler.</i></p>
<p><b>Öğretmen-öğrenci iletişimi nasıldı?</b></p> <p><i>İlişkilerimiz çok olumluydu. Herhangi bir problem yoktu.</i></p>
<p><b>Uygulamanın olumlu yönleri nelerdi?</b></p> <p><i>Bu etkinliği daha önce de yapmıştık. Etkinlik için heyecanlandılar.</i></p> <p><i>Surenin ilk ayetini söyledim ve bir öğrenciye topu attım. O da ilk ayeti söyledi ve topu başka bir arkadaşına attı. Bütün öğrenciler ilk ayeti söyleyene kadar oyun tekrarlandı. Sonra top bana geldi. Ben 2. ayeti söyledim ve topu bir öğrenciye attım. O da 2. ayeti söyledi ve topu başka bir arkadaşına attı. Fatiha suresinin tümü tamamlanıncaya kadar bu etkinlik devam etti. Fatiha suresinin anlamı için de bu işlemleri tekrarladık. Etkinlik çok hoşlarına gitti. Çok eğlendiler ve eğlenirken sureyi ve anlamını öğrendiler. Hem de hepsi oyuna katılmış oldu.</i></p> <p><i>Fatiha suresini ve anlamını okuyanların ezber takip çizelgesine çıkartma yapıştırıldı.</i></p>
<p><b>Uygulamada ne tür olumsuzluklar vardı? Bu olumsuzlukları nasıl giderebilirim? Daha farklı nasıl öğretebilirim?</b></p> <p><i>Olumsuz bir durum yaşanmadı.</i></p>

## EK 96. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236/605.99/5904923  
Konu: Araştırma İzni

01/12/2014

VALİLİK MAKAMINA  
DÜZCE

İlgi: a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.  
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/11/2014 tarihli ve 57909333/300-37316 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Şeyma ŞAHİN'in ilgi (b) yazı eki "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yığılca Mevlana İlkokulu 4/B sınıfında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim uygulamalarını uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından kabul edilen araştırma Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yığılca Mevlana İlkokulu 4/B sınıfında eğitim gören öğrencilere uygulamaya yönelik olarak ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Şeyma ŞAHİN tarafından uygulanması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
01/12/2014

Kazım KARABULUT  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Valilik Hizmet Binası D Blok Merkez DÜZCE  
Elektronik Ağ: www.duzcemeb.gov.tr  
e-posta: isticak81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Remziye ÇETİN V.H.K.L.  
Tel: (0 380) 524 13 80  
Faks: (0 380) 524 13 83