



ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DERS PLANLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE DERS PLANLARINDA KULLANDIKLARI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Aslıhan ATİK

Dr., Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, aslihanatik@gmail.com

0000-0002-8889-5587

**Atıf / Citation:** Atik, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders Planları ile İlgili Görüşleri ve Ders Planlarında Kullandıkları Öğretim Stratejileri. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, (İNİJOSS), 10(2), 226-240.*

**Öz**

Bu çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin ders planları ile ilgili görüşlerini ve ders planlarında hangi öğretim stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırmaya katılmaya istekli ve alanda çalışan 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ders planlarında kullandıkları öğretim stratejileri incelenmiştir. Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüş, görüşme ve ders planlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Çalışmamız sonucunda öğretmenlerin ders planı hazırlamanın gerekliliği ile ilgili fikir birliği içinde oldukları ancak ders planları için yeterli zaman ve emeği harcama konusunda bu istekliliği sürdürmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin hazırladıkları planlar incelendiğinde eğitim bilimsel bir yaklaşımın benimsenmediği ve daha ziyade öğretmen merkezli bir yaklaşım kullandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Din eğitimi, Ders planı, Öğrenme, Öğretim stratejisi.

THE OPINIONS OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS ON THE LESSON PLANS AND THE LEARNING STRATEGIES USED IN THE LESSON PLANS

**Abstract**

The aim of this study is to reveal the views of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers about lesson plans and which teaching strategies they use in their lesson plans. For this purpose, semi-structured inter views were conducted with 10 teachers who were willing to participate in the study and working in the field. In addition, the teaching strategies used by the teachers in their lesson plans prepared for different classes and achievements were examined. The research was conducted with a qualitative approach, and the data obtained from the interviews and lesson plans were analyzed and interpreted with content analysis. As a result of our study, it was observed that teachers agreed on the necessity of preparing a lesson plan, but they did not maintain this willingness to spend enough time and effort for lesson plans. When the plans prepared by the teachers were examined, it was determined that an educational scientific approach was not adopted and they used a teacher-centered approach.

**Keywords:** Education, Religious education, Lesson plan, Learning, Instructional strategy.

## 1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim belirli bir planlama çerçevesinde gerçekleştirilen profesyonel faaliyetlerdir. Planlar; eğitim felsefeleri, çağdaş eğitim yaklaşımları, gelişim psikolojisi verileri, öğretim programları gibi eğitime yön veren her türlü olgu ve olaylardan beslenmesi gereken eğitimsel araçlardır. Din eğitimi bağlamında ders planlarının eğitim ve psikoloji bilimlerindeki gelişmelerden yeterli düzeyde faydalanmadığı söylenebilir.<sup>1</sup> Bunun en önemli nedeni din eğitimi ve öğretimine ilişkin teorik çalışmaların yakın geçmişe kadar “niçin din eğitimi-öğretimi” noktası üzerinde yoğunlaşması, “Ne öğretilim? Nasıl öğretilim?” sorularının sorulmasına dolayısıyla da bu alanda program geliştirme çalışmalarının gecikmesine neden olmuştur (Bilgin, 1980: 52). Aslında bu anlaşılabilir bir durumdur. Alanda araştırma yapan bilim adamlarının bu dersin örgün eğitim içerisindeki yerinin meşruiyetini temellendirmeye çalışmaları, program yenileme çalışmalarının ileriki zamanlara ötelenmesine neden olmuştur (Altaş, 2002: 228). Sonuç olarak 2000’li yıllara kadar, dinin ve din eğitiminin insan ve toplum hayatına kazandıracakları veya dinin genel eğitim ve bilim hayatındaki yerinden ziyade din eğitimi bir meşruiyet sorunu olarak tartışılmıştır. Bu durumun şu ana kadar artçı dalgalar şeklinde alanı etkilediği söylenebilir. Günümüzde program geliştirme çalışmalarının yanında öğretimin planlanması, öğrenme yaklaşımları, öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri, öğretimsel yaklaşımlar, din eğitiminde ölçme değerlendirme, özel gereksinimli öğrenciler için din eğitimi, sınıf yönetimi gibi din eğitiminin daha çok eğitime dönük olan yönünü aydınlatacak çalışmalar sınırlıdır.

Din eğitimi ve öğretiminin yapıldığı dersler bağlamında ders planları ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü dinin, eğitim öğretime nasıl konu yapılabileceği üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken bir konudur (Bilgin, 1988: 8). Özellikle dinin çok boyutlu yapısı (Yürük, 2020), soyut birçok kavram, olgu ve olayları konu edinmesi, kazanımlarının daha çok bilişsel alanın bilgi basamağında olması ders planlarını daha da önemli hale getirmektedir. Çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayan, öğrenmenin doğasını merkeze koy/a/mayan ders planı kurguları çocuklarda ezber öğrenmelere yol açacaktır. Burada göz ardı edilen durum, değerli olan bilgiyi öğretime konu ederken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesidir (Selçuk, 2001: 42). Çocukların dini ve manevi gelişimlerini destekleyecek içerikte kurgulanmayan ders planları, dine ait içeriği ve kavramları çocuk için soyut ve düşünme becerilerinin işe koşulamayan tarzda öğrenilmesine neden olacaktır. Böyle bir durum çocukta anlatılan dini içerikle çocuğun etkili bir iletişim kuramamasına ve kendi dünya görüşü/dini görüşünü oluşturamamasına neden olabilme durumu taşımaktadır (Goldman, 1964: 233). Nihayetinde çocukta problemler bir dini algının gelişmesi kaçınılmaz hale gelir. Bu durum ileride çocuğun yetişkin dindarlığını derinden etkileyecektir. Çünkü bilişsel bakış açısına göre çocukluk dönemi, yetişkin dindarlığının temellerinin atıldığı ve dini bir hazırlığın yapıldığı yıllardır. Bu yönüyle çok kritik bir önem taşımaktadır (Goldman, 1965: 204). Bu bağlamda ders planlarında öğretmen hem çocuğun hem öğrenmenin hem de dinin doğasını göz önüne alarak birini diğerine feda etmemelidir. Araştırmalar öğretim ortamı, öğretmen ve öğretim yöntemlerinin bir bütünlük

---

<sup>1</sup> 2020 Eylül ayı itibariyle tarafımızdan YÖK veri tabanında yapılan taramaya göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ile ilgili yapılan 257 yüksek lisans ve doktora çalışmasının sadece 16 tanesi öğretme sürecinde kullanılacak farklı öğretim stratejileri ile ilgilidir.

içerisinde geliştirildiği din eğitiminin çocukların doğasına en uygun eğitim olduğu göstermektedir (bkz., Köylü & Oruç, 2017).

## 2. ÖĞRETİMSEL YAKLAŞIMLAR VE DERS PLANLARI

Ders plânı, bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu ders öğretmenlerince -zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla- önceden hazırlanan plândır (Tebliğler Dergisi, 2003, 2005).

Ders planları, öğretimin karmaşık aktivitesinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır (Zaskis, Liljedahl ve Sinclair, 2009). Önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru yönlendirme yapması, teknikleri ve stratejileri daha ileri düzeyde uygulayabilmesi için öğretmene yardımcıdır (Khan, 2011). Özellikle dersin yönünü belirlemesi, içeriğin incelenerek ve denetlenerek materyalin hazırlanması ve sunum için düzenlenmesi, zamanlamaya ve dersin akışına ilişkin kararlar alınması, öğretim ve değerlendirme için taslak olması, günlük ve haftalık başta olmak üzere organizasyonel ihtiyaçların karşılanması ve en önemlisi önceki öğrenmeleri, öğrenci özelliklerini ve çevresel koşulları sürece entegre edebilmesi açısından ders planları öğretmene oldukça destek sağlar (Hall ve Smith, 2012).

Dersin içeriği, konunun doğası, öğrencinin gereksinimleri ve öğretmenin deneyimi ders planının formunu etkilese de genel olarak bir ders planı 4 ana başlık şeklinde düzenlenmektedir. Bu başlıklar; biçimsel, giriş, geliştirme ve sonuç bölümleridir. Ayrıca görüşlerin yazılabileceği başka bir bölüm de eklenebilir. *Biçimsel bölüm ve giriş bölümü* doğal olarak dersin adı, ünite ve konu adı, kazanımlar, süre ve kullanılacak materyallerle ilgilidir. Konu ile öğrencinin karşılaştığı ve öğrenme kurgusunun (öğrenmenin nasıl olacağı) olacağı yer *geliştirme bölümüdür*. Doğal olarak en ince ayrıntısına kadar planlanacak ve yapılandırılacak olan bölüm de burasıdır. Bu bölümde öğretmen, kazanımı ve dolayısı ile konunun doğasını, çocukların hazırbulunuşlukları ile birlikte ilgi ve ihtiyaçlarını analiz ederek öğrenme ve öğretimin düzenlenmesinde kendisine bir *yaklaşım* belirlemek durumundadır. Bu yönüyle ders planının geliştirme bölümünün planlanması, öncelikle bir dizi öğretimsel kararlar almayı gerektirir. Bu noktada, öğretimsel kararların belirlenmesi kasıtlı, bilinçli ve kritik bir süreçtir (Taşpınar & Atıcı, 2002). Çünkü öğretmenler dersin amaçları doğrultusunda, en uygun öğretim modelini benimsemek, uygun öğretim stratejisini belirlemek, uygun yöntemi seçmek ve uygulamakla yükümlüdürler.

Öğretmenin seçeceği öğretim modeli, öğrenmeyi etkili ve verimli olarak sağlaması gerekmektedir. Bunu yaparken, öğretmenin yonteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenilen nitelikler, sınıf atmosferi gibi pek çok durum etkili olmaktadır (Küçükahmet, 1994: 40).

Öğrenme ve öğretimin düzenlenmesinde uzun bir süre davranışçı psikolojinin etkisi hâkim iken 20. yüzyılın sonuna doğru eğitim psikologlarının birçoğu William James (1842-1910) ve John Dewey (1859-1952) tarafından yüzyılın başında savunulan öğrenmenin bilişsel yönlerini

vurgulamaya dönüş yapmışlardır (Santrock, 2018: 4). Bilişsel psikolojinin öğrenmeyi salt uyarıcı tepki ilişkisinden çıkarıp daha karmaşık bir süreç olarak tanımlaması ve bilişsel yapıları öne çıkarması doğal olarak eğitim açısından öğretimi düzenlemede önemli sonuçlar doğurmuştur. Hem bilişsel hem de davranışçı yaklaşımlar günümüzde eğitim psikolojisinin birer parçası olmaya devam ederken (Santrock, 2018: 4) yine son yıllarda bilme kuramı olarak ortaya konan yapılandırmacı anlayışın etkisiyle de öğretimi düzenlemede farklı modeller önerilmiştir. İnsanın çok boyutlu ve karmaşık doğası gereği, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini farklı açılardan açıklamaya çalışan bütün bu kuram ve yaklaşımların öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından dikkate alınması gereken önerileri bulunmaktadır. Bununla birlikte bu kuramlar öğrenmede öğrencinin aktif olarak yer alması gerektiğini vurgulamasına rağmen öğretim sırasında öğrencilere ve öğretmenlere farklı roller yüklemektedirler. Bu bağlamda kazanımların da merkeze alınan kuramlara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenmenin doğasını ve nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan psikologlar, çalışmalarını daha ilerleterek öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde de çalışmışlardır. Her ne kadar günümüze kadar bir öğretim kuramı ortaya konulmasa da bu alanda çalışan Jerome Seymour Bruner (1915-2016), David Paul Ausubel (1918-2008) ve Robert Mills Gagne (1916-2002) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir (Senemoğlu, 2012: 468) ve bu stratejiler alanda hala oldukça etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Bruner, bireyin öğrenmede aktif olması ve girişimci olarak hareket etmesi gerektiği fikrinden yola çıkarak *Buluş Yoluyla Öğrenme* stratejisini önermiştir. Bruner'a göre öğretmen, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Buluş yoluyla öğrenme, matematik, fen bilimleri ve dil öğretiminde daha etkili kullanılabilecek bir stratejidir.

Ausubel, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme stratejisine zıt ve alternatif olan bir yaklaşım önermiştir. Ausubel'e göre öğrenci her zaman hangi bilginin önemli, hangi işaretlerin (ipuçları) problem çözümü için uygun olduğunu bilemeyebilir. Bu nedenle birey, konu alanıyla ilgili özellikle öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri buluş yoluyla değil, kendine sunulan alma yoluyla kazanabilir. Konu alanın kavramları, ilkeleri, fikirleri ve süreçleri öğretmen tarafından organize edilerek öğrencilere sunulmalıdır. *Sunuş Yoluyla Öğrenme* kuramcılarının göre öğretmenin görevi konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu, genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmalıdır.

Gagne'nin "*Bilgiyi İşleme Modeline*" dayalı olarak önerdiği etkili öğretim kuramında bir derste olması gereken öğrenme aşamaları ve bu öğrenme süreçlerini sağlayacak öğretim etkinliklerinin neler olması gerektiğini aşamalı olarak açıklamıştır. Öğrenme ardışık birçok içsel sürecin sonucu olarak meydana gelmektedir. Alanda oldukça yaygın olarak kullanılan bu modelde öğretim etkinlikleri "Dikkat çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcılar sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme" (Senemoğlu, 2012: 483) basamaklarından oluşmaktadır.

Bahsedilen bu öğretim stratejilerinin en iyi ya da en doğru strateji olması öğrenci nitelikleri bağlamında ele alınabilir. Öğretim stratejilerinin birbirlerine üstünlüklerinden ziyade doğru bir kurgu içinde kullanılmaları söz konusudur. Bu ise iyi bir planlamayı gerektirmektedir. İyi bir planlama; bilgi çeşitlerinin, gösterimlerinin, modellerin, sorgulama fırsatlarının, tartışmanın ve öğrencilerin zamanla belirli kavramları anlaması ve belirli becerileri geliştirmesi için gerekli uygulamanın göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Öğretim tasarımı, öğretmenlerin öğrencilerin neleri, ne zaman, hangi sırayla ve nasıl yapmaları gerektiğini düşünerek bulmalarına ihtiyaç duyar (Santrock, 2018: 7).

Öğretim stratejileri bağlamında DKAB öğretmenleri derslerine ait kazanımlarının doğasına uygun en etkili ve verimli şekilde öğretim içeriğini kurgulamaları gerekmektedir. Din eğitimin kendine has doğası ile literatürde önerilen öğretim stratejilerinden ve öğrenme-öğretme modellerinden yola çıkarak alana ait özgün öğretim stratejileri ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmek durumundadırlar. Yoksa dine ait içeriğin kuru, ezber bir biçimde, düşünme becerilerinin ihmal edilerek verilmesi çocuğun dini gelişimini desteklememesinin çok ötesinde çocukta eksik ve karşılığı olmayan bir din tasavvuru oluşturması muhtemeldir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

DKAB öğretmenlerinin ders planına ilişkin görüşleri ve ders planlarında kullandıkları öğretim stratejisini tespit etmeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir yolun izlendiği araştırma biçimidir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 51). Araştırma nitel yaklaşım çerçevesinde durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, güncel bir ya da birkaç durumun sebeplerini, nedenlerini ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Saban & Ersoy, 2019) Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı bu yaklaşımda araştırmacının durum üzerinde kontrolü yoktur. (Creswell, 2007). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak hem öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş hem de öğretmenlerin kendi hazırladıkları ders planları incelenmiştir. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Saban & Ersoy, 2019). Bu amaçla çalışmada alanda görev yapan DKAB öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşme yöntemi, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarıyla görebilmeye, bu bakış açısını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesi yönüyle önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 40). Çalışmanın amacı öğretmenlerin ders planları ile ilgili duygu ve düşüncelerinin betimsel bir analizini yapmak olduğundan bu yöntem seçilmiştir. Briggs “görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede

oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını” belirtmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 119). Araştırmada, hem sabit seçenekli hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeye olanak sağlaması yönüyle yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 163). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliliğinin sağlanması amacıyla öncelikle ders planları ile ilgili alan yazın taranmıştır. Ders planı ile ilgili öğrenilmek istenilenler sorulara dönüştürülmüştür. Sorular öncelikle kuramsal açıdan başka bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve getirilen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada görüşme formunda yer alacak sorulara, dil ve konu alan uzmanları tarafından çapraz okuma yapılarak son halleri verilmiştir. Görüşme formları öğretmenlere dijital ortamda gönderilmiş ve sonrasında online görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formlarını dolduran öğretmenlerden ikinci aşamada 5. Sınıf 1. Ünite’ye ait “Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.” kazanımı ile ilgili yaptıkları ders planlarını paylaşımları istenmiştir. 7 öğretmen ders planı yapmadığını, belirli internet sitelerinden planları indirerek sınıflarına uyarladıklarını ifade etmiştir. 2 öğretmen ders planı kullanmadığını, 1 öğretmen ise internet adresi vererek oradan ilgili ders planının indirilebileceğini -kendisinin göndermesine gerek olmadığını- ifade etmiştir.

### 3.2. Örneklem

Çalışmanın örneklemi resmi ve özel okulda aktif olarak görev yapan 10 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler Ankara (4), Adana (3), Konya (2) ve İstanbul (1) illeri olmak üzere gönüllülük esası ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları il, okul türü ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örneklem Dâhil Edilen Öğretmenlerin Çalıştıkları İl, Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları

ÖĞRETMENLER	İLLER	OKUL TÜRÜ	CİNSİYET
Ö <sub>1</sub>	Adana	Ortaokul	Kadın
Ö <sub>2</sub>	Adana	Ortaokul	Kadın
Ö <sub>3</sub>	Adana	Lise	Kadın
Ö <sub>4</sub>	Ankara	Ortaokul	Erkek
Ö <sub>5</sub>	Ankara	Lise	Kadın
Ö <sub>6</sub>	Ankara	Ortaokul	Erkek
Ö <sub>7</sub>	Ankara	Ortaokul	Erkek
Ö <sub>8</sub>	Konya	Ortaokul	Kadın
Ö <sub>9</sub>	Konya	Lise	Erkek
Ö <sub>10</sub>	İstanbul	Ortaokul	Kadın

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program metinleri, yazışmalar, öğrenci dosyaları gibi farklı dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 112). Bu çerçevede araştırmada doküman olarak öğretmenlerin ders planı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan görüşme formları ve 5. Sınıf 1. Ünite’ye ait

“Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.” kazanımı ile ilgili yaptıkları ders planları içerik analizi yöntemiyle incelenmişti.

Görüşme formları oluşturulurken öncelikle konunun hangi yönleriyle ele alınacağı belirlenmiş ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Veri toplarken benimsenen bu yaklaşım veri analizinde araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Öncelikle her soruya verilmiş olan cevaplar incelenmiş, cevapların ortak “temaları” tespit edilmiş ve veriler “anlamli ve mantıklı” bir şekilde bir araya getirilmiştir.

İkinci aşamada çalışmanın diğer dokümanları olan ders planları literatürde yer alan öğretim strateji modelleri çerçevesinde incelenmiş ve tespit edilen farklı/yeni stratejiler de kodlamaya dâhil edilmiştir.

Son aşamada ise elde edilen bulgular araştırmacı tarafından açıklanmış, bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri belirtilip bu ilişkiler anlamlandırılmaya çalışılmıştır. En nihayetinde elde edilen tüm verilerden yola çıkılarak yorumlar yapılmış, uygulamalara ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutabilecek birtakım çıkarımlarda bulunma yoluna gidilmiştir. Çünkü “Nitel desende çalışma yapan araştırmacıdan beklenen sadece betimsel veri toplamak ve bunları mantıklı bir yapı içinde sunmak değildir. Araştırmacının verilerden elde ettiği bulguları bilimsel bir titizlikle tanımlamasının yanı sıra, yorumlaması, uygulamaya ve daha sonraki araştırmalara ilişkin bir takım çıkarımlarda bulunması gerekir” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.241).

### **3.4. Sınırlılık**

Bu çalışma, araştırmaya gönüllülük esası ile katılan 10 DKAB öğretmeni ve araştırmada temel alınan öğretim stratejileri (sunuş, buluş ve araştırma yolu) açısından sınırlılık taşımaktadır.

## **4. BULGULAR VE YORUM**

### **4.1. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular**

Çalışmaya katılan Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>5</sub> ve Ö<sub>7</sub> formasyon eğitimini lisans döneminde eğitim fakültesinde, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub> lisans döneminde ilahiyat fakültesinde, Ö<sub>6</sub> ise mezun olduktan sonra eğitim fakültesinde aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub> ilk ders planlarını lisans eğitimleri sırasında özel öğretim yöntemleri, din eğitimi gibi derslerde hazırladıklarını belirtirken Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>7</sub> ise ilk görev yapmaya başladıkları okulda yaptıklarını söylemiştir.

“Formasyon derslerinde aldığın eğitim derslerdeki planlamalarınıza veya genel olarak eğitimi anlayışınıza bir katkı sağladı mı? Nasıl?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>9</sub> olumlu katkı sağladığını, meslek hayatlarında ders planlarını hazırlamada çok yardımcı olduğunu belirtirken Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>10</sub> öğretmen formasyon derslerinde alınan eğitimlerin mesleki yaşamlarında yeterli bir katkı sağlamadığını çünkü teori ile gerçek yaşamın çok farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Eğitimde ders planlarının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna öğretmenlerin hepsi ders planlarının gerekli olduğunu söylemiştir. Plansız bir ders için “akış çok karışıyor, eğitimin kalitesini de ciddi anlamda düşürüyor” değerlendirmesinde bulunurken; planlı

bir ders için “öğretmenin ders yolculuğuna çıkmadan önce rotasını belirlemesi, gündemde olan toplumsal olayları konularla bağdaştıracak şekilde hazırlandığında konu daha kalıcı olarak kalabiliyor” değerlendirmesinde bulunulmuştur.

“Plan hazırlanan ve hazırlanmayan bir ders arasında farklılık görüyor musunuz?” sorusuna Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>10</sub> planlanan derslerin daha verimli olduğunu ifade ederken Ö<sub>1</sub> “gözle görülür bir değişiklik olmadığını ama plan hazırlamadığı zaman vicdanen rahatsız olduğunu” ifade etmiştir. Planlı dersin daha nitelikli olduğunu ifade eden Ö<sub>9</sub> ise “Planın illa ki yazılı çizili olması gerekmiyor. Kafamızda yapmış olmak da ders sırasında yeterli olduğunu” belirtmiştir.

“Planlarınızı diğer öğretmenler ile paylaşır mısınız? Neden?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> öğretmen bilgi alışverişi olması açısından kesinlikle paylaştıklarını ve bunun önemine inandıklarını belirtirken Ö<sub>5</sub> ise “Her öğretmenin ayrı bir felsefesi olduğunu düşünürüm.” diyerek paylaşmadığını ifade etmiştir.

“Ders planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>10</sub> çeşitli internet sitelerinden örnek planları aldıklarını, kendi okul ve sınıfına uyarladıklarını; Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>9</sub> ise kendi bilgi ve deneyimleri ile ders planlarını hazırladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Ö<sub>3</sub> ders kitabına ve MEB müfredatına bağlı kaldığını özellikle ifade etmiştir.

“Ders planı hazırlamak için ne kadar zaman ayırıyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> mesleğin ilk yıllarında çok zaman harcadıklarını fakat şu an çok hızlı bir şekilde (bir teneffüs süresinde) hazırlayabildiklerini ifade etmiştir. Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub> ise sürenin “sınıf, öğrenci, ilk defa anlatılacak olması gibi” durumlardan dolayı değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>8</sub> 30 dakika, Ö<sub>3</sub> ise 15-20 dakikada hazırladığını belirtmiştir.

“Girdiğiniz tüm şubeler için aynı ders planını mı kullanıyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> aynı ders planını kullandığını, Ö<sub>3</sub> ise farklı ders planları kullandığını ifade etmiştir.

“Ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub> ve Ö<sub>9</sub> kazanımlar ve öğrenci seviyesine dikkat ettiğini ifade ederken diğer öğretmenler ders planı ile ilgili “güncel ve uygulanabilir olmasına, farkındalık oluşturacak soru ve hikâyeler olmasına, görsellerin çocuklara uygun olmasına, dikkat çekici etkinlikler eklemeye, konuları somutlaştırmaya, görsellerle ve videolarla desteklemeye, vakti verimli değerlendirmeye, konunun içeriğini eksiksiz sunmaya dikkat etmeye” önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>10</sub> kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>6</sub> ve Ö<sub>8</sub> kazanımların uygun ama basit kaldığını, Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>9</sub> ise kazanımların çocukların yaş seviyesinin üzerinde kaldığını, kafalarının karışmaması için basitleştirerek anlattıklarını ifade etmiştir.

“Kazanımlar çocukların dini gelişimlerini destekliyor mu?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>6</sub> ve Ö<sub>8</sub> ailede temel bir şeyler öğrendiyse kazanımların dini gelişimlerini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>9</sub> ‘özellikle konuların nerde, ne işe yaradığı ve niçin bilmesi gerektiği üzerinde mantıksal açıklamalar yapılarak anlatıldığı’ takdirde dini gelişimi destekleyeceğini belirtmiştir. Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>5</sub>



kazanımların yetersiz olduğunu, bilgi açısından yeterli ama uygulama ve hissetme boyutunun olmadığını; Ö<sub>3</sub> kazanımların yaş seviyelerinin altında olduğu için desteklemediğini ifade ederken; Ö<sub>10</sub> ise kazanımların dini gelişimi desteklediğini ifade etmiştir.

“Kazanımlar çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılayabilecek yeterlilikte mi?” sorusuna Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> yeterli; Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> ise yeterli olmadığını -özellikle Allah sevgisinin temel alınmadığını- ifade etmiştir.

“Kazanımlar güncel hayat akışına uygun mu?” sorusuna Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> kazanımları güncel bulduklarını; Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> ise güncel bulmadıklarını ve konuları güncelleştirmeyi kendilerinin yapmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

“Ders planınızı ders kitapları etrafında mı oluşturuyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin hepsi evet cevabını vermiştir. “Bu bağlamda ilgili derslerin kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> ders kitaplarının yeterli olduğunu fakat “ayrıntıların fazla olduğu, ayet ve hadislerin biraz daha hikâyeleştirilmesi gerektiği, etkinliklerin yetersiz olduğu ve eksik kalan yerlerin olduğu” belirtilmiş; Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> ise kitapların yeterli olmadığını, gereksiz uzun metinler olduğunu ifade etmiştir.

“Ders planınızda kullandığınız herhangi bir öğretim modeli veya stratejisi var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> kullandıkları öğretim stratejisi olduğunu ve “Gagne, Programlı öğretim, yapılandırıcılık ve anlatım” ifadelerini kullanmışlardır. Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> -adlarını yazmadan- öğretim stratejisi kullandıklarını ve “konuya ve öğrenci seviyesine göre değişkenlik gösteriyor, konu bütünlüğü ve amaca yönelik” şeklinde tanımlamışlardır. Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub> ve Ö<sub>7</sub> kullandıkları öğretim stratejisi olup olmadığını söylemeden “dikkatini çekecek etkinlikler geliştirmek, hayatın içinden bir ders olduğunu hissettirmek, farklı materyaller sunarak” nelere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö<sub>1</sub> “Sonuç çıkarma, karşılaştırma, günlük yaşamla ilişkilendirme, örnek verme, sınıflandırma, oyun” tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. Ö<sub>2</sub> ise konuya göre değişkenlik gösterdiğini dolayısıyla kullandığı her hangi bir strateji olmadığını belirtmiştir.

“Ders planınızda öğrencilerin dikkatini çekmek için ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>3</sub> güncel konularla ve günlük hayatla ilişkili örnekler verdiklerini ifade etmiştir. Ö<sub>10</sub> öğrenci merkezli etkinlikler kullandığını ama ne olduğunu yazmamıştır. Diğer öğretmenler dikkati çekmek için “hikaye, kıssa, anekdot, video, oyun, gezi, mimikler ve ses tonlamaları” gibi teknikleri kullandıklarını ifade etmiştir.

“Ders planlarınızda çocukları güdülemek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> “kendi hayatlarında farkındalık oluşturacak soru/etkinliklerle” şeklinde ifade ederken, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> kendisini ve dersini sevdirecek güdülediğini ifade etmiştir.

“Ders planlarınızı öğretmen merkezli mi öğrenci merkezli mi hazırlıyorsunuz? Niçin?” sorusuna Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub> ve Ö<sub>10</sub> öğrenci merkezli hazırladığını, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>7</sub> “dersi ikiye bölerek yarısı öğretmen yarısı öğrenci merkezli” olarak hazırladığını, Ö<sub>2</sub> ise “belli bir merkezi yok” şeklinde ifade etmiştir.

“Ders planlarınızı yaparken en çok zorlandığınız konu ve kavramlar nelerdir? Neden?” sorusuna Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub> ve Ö<sub>9</sub> “Allah, melek, ahiret, kader, gayb, cin, şeytan, cennet, cehennem” konularında çok zorlandıkları ifade ederken Ö<sub>9</sub> ayrıca “insan olmak ve Müslüman olmamak konuları bazen zorlayabiliyor. Çünkü çocuk zihninde iyi insan olmak neden yetmiyor illa ki İslam dinini mi seçmek gerekiyor?” sorusunun çok zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>10</sub> “neşeli, özgün içerik ve aktivite” bulmakta zorlandığını ifade etmiş, Ö<sub>2</sub> 4. ve 5. sınıfta soyut konuları anlatmanın diğer sınıflara göre zor olduğunu ve Ö<sub>1</sub> de zorlandığı bir durum olmadığını ifade etmiştir.

“Ders planlarınızı yaparken en çok zorlandığınız durumlar nelerdir?” sorusuna Ö<sub>5</sub> ve Ö<sub>8</sub> öğrencilerin yaş seviyelerine uygun etkinlik düzenlemekte zorlandıklarını ifade ederken, Ö<sub>10</sub> öğretmen bağlı olduğu müfredatın kısıtlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise “soyut alanlarda, güncel olmakta, örnek bulmakta” zorlandıklarını ifade etmiştir.

#### **4.2. Ders Planlarından Elde Edilen Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenlerden 5. Sınıf 1. Ünite’ye ait “Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.” kazanımı ile ilgili yaptıkları ders planını paylaşımları istenmiştir. 2 öğretmen ders planı kullanmadığını, 3 öğretmen 5. sınıfa girmediğini ifade ederek girdikleri derslere ait planları paylaşmıştır. Toplamda öğretmenlerden 8 tane ders planı elde edilmiştir.

Elde edilen ders planlarından 5 tanesi 5. Sınıf 1. Ünite’ye ait “Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.” kazanımına aittir. Elde edilen bu planlardan 3 tanesinin aynı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıya internet adresi vererek ilgili ders planının oradan alınabileceğini söyleyen öğretmenin verdiği adresten indirilen ders planı ile 2 öğretmenin ders planları aynıdır. Bu yönüyle 3 ders planı internet sitesinden alınmıştır. Sonuçta 6 farklı ders planının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri kendi içerisinde incelenmiştir.

Ders planlarında giriş bölümü genellikle dikkati çekme, güdülenme (istekli kılma), gözden geçirme ve derse geçiş gibi etkinliklerle ön öğrenmelerin değerlendirilmesi, merak uyandırılması, hazırbulunuşluğun ortaya çıkartılması gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu yönüyle giriş etkinlikleri sayesinde öğrencilerin ön bilgileri ve ne düşündükleri ortaya çıkartılır ve konuya dikkatleri/ilgileri çekilirse öğrenmeye daha hazır hale geleceklerdir. Çünkü öğrenmede ilk adım dikkat çekmedir (Senemoğlu, 2012, s.287). İncelenen 6 ders planından 4 tanesinde konu anlatımına geçmeden önce sadece bir soruya yer verilmiştir. Fakat sadece 1 planda yer alan sorunun, sınıf düzeyi ve konu bağlamında gelişim seviyelerine uygun ve dikkat çekici özelliği olduğu; diğer 3 planda yer alan soruların dikkat çekme özelliğinin olmadığı görülmüştür. Planlarda giriş etkinlikleri yapılmamıştır.

Geliştirme bölümü kazanımlara ulaşmak için ağırlıklı olarak konu anlatımlarının, örneklendirmelerin ve soru cevap etkinliklerinin yapıldığı bölümdür. Öğrenmenin doğası gereği bu bölüm ders kitabı veya öğretmenin etrafında değil, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve gereksinimleri etrafında yapılandırılmalıdır (Aydın, 2020, s. 198). Geliştirme bölümünde ilk yapılması gereken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesidir. Hazırbulunuşluk düzeyi tespit edildikten sonra gerçekleştirilmesi düşünülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

kazanımlar, bu hazırbulunuşluk düzeyi üzerine oluşturulmalıdır (Gözütok, 2017, s. 130). Çünkü öğrencinin yeni kazanacağı bilgi ile halihazırdaki bilgiler arasında ilişkilendirme anlamlı öğrenmenin olması açısından oldukça önemlidir (Senenmoğlu, 2012, s. 340). 6 ders planının 4 tanesinde konu doğrudan ders kitabındaki ilgili metin/okuma parçasını okutularak başlatılmış ve ders kurgusu ders kitabındaki metin merkeze alınarak oluşturulmuştur. 1 ders planında ise geliştirme bölümü sadece düz bir anlatım şeklinde yapılmış, sonuna Nasreddin Hoca'nın bir fıkrası eklenmiş, planın devamında başka soru veya açıklamaya yer verilmemiştir. Bu yönüyle bu planın her hangi bir öğretimsel kurgusu bulunmamaktadır. Sonuç olarak incelenen 6 ders planında hazırbulunuşluğa yönelik herhangi bir etkinlik tasarlanmamıştır.

Konu ile ilgili temel kavramlar güçlü/somut gerekçelendirmeler ve çok farklı etkinlikler içerisinde çeşitlendirilerek sunulursa öğrencinin anlam dünyasında düşünce örüntüsü oluşturmaya yardımcı olur (Aydın, 2020, s. 180). Kavramlar üst düzey düşünmenin yapı taşlarıdır. Öğretmen burada rehber rolü ile çocuğa ne düşüneceğini değil, nasıl düşüneceğini göstermelidir. Kavramlar bilgiyi basitleştirmemize, özetlememize ve organize etmemize yardımcı olur. Aslında kavramlar öğrencilerin dünyayı anlamasına yardımcı olurlar (Santrock, 2018, s. 295). 6 ders planının 4 tanesinde konu ile ilgili anahtar kavramlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde ise anahtar kavramların ne olduğu sorulmuş ve tanımları yapılarak geçilmiştir. 2 planda ise anahtar kavramlar hiç açıklanmamış sadece 1 tanesinde canlı-cansız kavramları açıklanmaya çalışılarak konu temellendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda incelenen planlarda anahtar kavramların sadece tanımları verilmiş, kavramlarla ilgili örnekler ve farklı etkinlikler yapılmamıştır.

Öğrenme bir örüntüdür, öğrendikleri her örüntü, bir önceki öğrenmeleri ve yaşantıların üzerine kurulur. Çünkü bireyde algılama, ayırt etme ve anlamlandırma süreçlerinin birbiriyle koordineli işleyişi ile oluşur. Sonuç olarak öğrenci bilginin pasif alıcısı değil, bilgiyi aktif bir şekilde alan, anlam veren ve yeniden yapılandıran kişidir (Senemoğlu, 2012, s. 586). 6 ders planının hepsinde konu anlatımları, anlam örüntüleri içerisinde verilmemiş daha çok derleme tarzında bir yaklaşımla sunulmuş ayet ve hadislerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Dikkati çeken önemli bir konu ayetler/hadislerin konu anlatımlarında kullanılma şekilleridir. Konu anlatımı içerik ile ilgili ayetlerin ya da hadislerin söylenmesi, açıklanması ya da ayet/hadislerde ne anlatılmak istendiği üzerinde konuşularak desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda 3 ders planında kullanılan ayet/hadislerin konu ile ilgili olmasına rağmen çocukların bilişsel, dini ve kişilik gelişimleri başta olmak üzere gelişimlerine uygun değildir. Anlatımları güçlendirmek için kullanılan ayet ve hadislerin çocukların ilgili ve ihtiyaçlarına cevap veren nitelikleri ön plana alınması gerekmektedir. Daha çok anlatılan konunun desteklenmesi açısından kullanıldıkları söylenebilir. Bu ise çocukta yanlış bir Allah tasavvuru oluşturması açısından dikkatle yaklaşılması gereken bir konudur.

Dersin sonunda bütün etkinliklerin toparlanarak yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenilenlerin özetlenmesi önemlidir. Özellikle konuda geçen kavramlar mutlaka yaş seviyesine göre belirgin hale getirilerek özetlenmelidir. Planlar sonuç etkinlikleri açısından incelendiğinde fıkra, şarkı, video, mektup yazma ve sorular sormak suretiyle farklı etkinlikler yoluyla tasarlandığı görülmüştür. Hatta konunun yapısına uygun olarak kavram ağı, kavram haritası, kavram

karikatürü gibi materyallerle görselleştirilerek kavram öğretimi vurgulanmalıdır. Bu bağlamda incelenen 6 planda sonuç bölümünde yapılan etkinliklerin dersin içeriğini özetleyecek nitelikte tasarlanmadığı daha çok bir çeşitlilik sağlamaya dönük olduğu görülmüştür.

## 5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretimi planlama öğretmenin, öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin verdiği kararlardan oluşan bir süreçtir. Öğretim sürecinde çok ağırlıklı yer tutan planlama, öğretmen sorumluluklarının da en önemlilerinden birisidir. Türk Eğitim Sistemi'nde öğretim planları her zaman her dönemde tartışılmıştır. Özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim sistemine ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı uygulaması dâhil edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında, bir dersin nasıl işleneceğine ilişkin süreç, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı hazır olarak sunulmuştur. Bu durum öğretmenlere hazır bir kaynak sunması bakımından kolaylık sağlarken, öğretmenin ders planı hazırlama zorunluluğunun bulunmaması, öğretmenlerin ders planı hazırlama konusundaki bilgi ve tutumlarının değişmesine neden olmuştur. 2018 yılında ise tüm öğretim programlarının güncellenmesi sonucu öğretmen kılavuz kitabı uygulaması tamamıyla kaldırılmıştır. Yaklaşık 13 yıl boyunca ders planı hazırlamayan öğretmenler yeniden ders planı hazırlamak durumunda kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin derse hazırlıklı olma anlamında daha fazla çaba sarf etmelerini ve yeterliklerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir dönem öğretim planına önem vermesi, ardından "öğretmenler plan yapmayacaktır" demeye varan talihsiz açıklamalar ve plan formatında sık sık yaptıkları değişiklikler de öğretimi planlama konusundaki sorunlara kaynaklık etmiştir (Gözütok, 2017, s. 135). Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına öğretimi planlama konusunda gereken yeterliliğin kazandırılmaması (Ünver, 2002) ve öğretmenlerin plan yapmanın gerekliliğine inanmamaları bir kısır döngü gibi planlama aleyhine çalışmaktadır. (Koç ve Yıldız, 2012) Çalışmada görüülen öğretmenlerinde genel olarak plan yapmanın gerekliliğine inandıkları fakat kendi özgün planlarının yerine internetteki eğitim sitelerinden aldıkları planları sınıflarında kullandıkları görülmüştür. Bu durum Yıldırım ve Yıldırım (2020)'ın yaptığı çalışmada da tespit edilmiş ve öğretmenlerin gelişen teknolojiye bağlı olarak meslekle ilgili işlerini bilgisayarlar aracılığıyla yapmaları, hatta çoğu durumda öğretmenlerin internette yayınlanan hazır planları kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejilerinden hem kavramsal olarak hem de yöntem olarak haberdar olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrenme doğasının çok boyutluluğu, öğretimin karmaşıklığı ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar nedeniyle etkili öğretim için yapılan ders planları doğal olarak herkese hitap edecek kalıplar değildir. Bu duruma dinin kendine ait doğası eklendiği zaman din eğitimi ile ilgili bir derste öğretmenin etkili bir öğretim için ders planı yapması ciddi anlamda emek, deneyim ve zaman istemektedir. Bu yönüyle öğretmenler çeşitli bakış açıları ve stratejilere hâkim ve uygulamalarında esnek olmalıdırlar (Santrock, 2018, s. 6). Her ne kadar alanda yaygın olarak buluş, sunuş ve araştırma yoluyla anlatım olarak geçse (Senemoğlu, 2012, s.468) de bu stratejilerin özüne bakıldığında genel anlamda iki temel yaklaşım öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini betimler: yapılandırmacı ve doğrudan öğretim (Santrock, 2018, s.6).

Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin öğretmenden alınan rehberlik ile birlikte, kendi bilgi ve anlayışlarını aktif olarak yapılandırmasının önemini vurgulayan öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Bunun aksine doğrudan öğretim yaklaşımı, biçimlendirilmiş, öğretmenin yönergeleri ve kontrolü, öğrencilerin gelişimi için yüksek öğrenme beklentileri, akademik görevlere öğrencilerin azami zaman ayırmasıyla tanımlanan öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Eğitim psikolojisi alanında bazı uzmanlar birçok etkili öğretmenin yapılandırmacı ve doğrudan öğretim yaklaşımlarından sadece birini kullanmaktansa bu yaklaşımların ikisini de kullandıklarını vurgularlar (Santrock, 2018, s. 7). Din eğitimi bağlamında ele alındığında böyle esnek bir yaklaşım daha işlevsel görünmektedir. Çünkü konuların her ne kadar bilişsel yönleri ağırlıklı gibi görünse de maneviyata yönelik olması farklı durumları sürece dâhil etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle sadece öğrenci ya da sadece öğretmen merkezli değil her ikisinin ihtiyaca göre kullanılabilirdiği esnek yaklaşımların din eğitiminde ciddi anlamda bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Araştırmada incelenen ders planlarında öğretmenlerin hepsinin öğretmen merkezli bir öğretim tercih ettikleri görülmüştür. Sürecin öğretmen tarafından biçimlendirildiği, öğretmenin yönergeleri ve kontrolü ile dersin kurgusu yapıldığı bir süreç izlenmiştir.

Sonuç olarak burada asıl önemli olan ister öğretmen merkezli ister öğrenci merkezli olsun temel olarak düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin, gelişimsel olarak uygun öğretim uygulamalarının ve etkili güdüleme stratejilerinin planlamada yer almasıdır. Öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmek ciddi bir planlama ve emek istemektedir. Çünkü birçok öğrenci konuyu pasif bir şekilde öğrenme ve ezberleme alışkanlığı geliştirir (Santrock, 2018, s. 7). Özellikle din eğitiminin kazanımlarının büyük bir kısmının bilişsel alanın bilgi basamağında olması öğrenciler açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Eğer din eğitimi veren öğretmen, çocukları güdüleme etkinliklerine yeteri kadar zaman ayırmaz ve konu anlatımlarında düşünme becerilerini işe koymazsa kaçınılmaz son ezber öğrenme gibi durmaktadır. İncelenen planlarda konu ile ilgili metnin kitaptan sessizce okunduğu ve sonrasında içeriğin bu metinler etrafında olduğu gözlenmiştir. Bu yönüyle planlardaki ders kurguları çocukları pasif öğrenenler olmaya itmektedir.

Güdülenme, öğretimin ve öğrenmenin yaşamsal bir ögesidir ve davranışa enerji veren, onu yönlendiren ve süregelen kılan süreçleri içermektedir (Santrock, 2018). Gerek davranışçı gerekse sosyal bilişsel öğrenme kuramları gerekse yapılandırmacı yaklaşımlarda vurgulanan, öğrencilerin öğrenmeleri için güdülenmelerinin çok önemli olduğudur. Bu yönüyle öğretmenlerin konu anlatımlarına geçmeden önce öğrencide güdüleme oluşturacak içerikte giriş etkinlikleri tasarımları ders planları için vazgeçilmez bir bölümdür. Güdülenmenin ne şekilde ve niteliği ile ilgili her yaklaşım kendi kuramının doğasına uygun etkinlikler –içsel veya dışsal güdülenmeler – önermektedirler. Örneğin davranışçı görüş başarıda dışsal güdülenmenin önemini vurgularken insancıl ve bilişsel görüş başarıda içsel güdülenmeyi ön plana çıkarmıştır. Araştırma bağlamında incelenen planlarda güdüleme etkinliklerine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Çocukların gelişimini incelemek bizim onları daha iyi anlamamıza izin vermektedir. Gelişimsel olarak uygun öğretim, çocuğun gelişim düzeyi için ne çok kolay ve sıkıcı ne de çok zor ve stresli olan bir düzeyde yer almaktadır. Her çocuk için en uygun yollarla öğretim yapılması için gelişimsel yolların ve ilerlemelerin kavranması son derece önemlidir. Bu bağlamda ders

planlarında konu anlatımlarını desteklemesi, geliştirmesi amacıyla kullanılan ayet ve hadislerin konu ile ilgili olsa da çocukların gelişimleri açısından üst düzey kaldığı görülmüştür.

Ders planı hazırlayacak DKAB öğretmenleri için öneriler:

1. Öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşımları bütüncül bir şekilde konunun ve sınıfın doğasına göre seçmelidir.
2. Konuların önce bireysel, sosyal ve toplumsal temellendirilmelerini yapmalıdır. Daha sonra teolojik temellendirmelere yer vermelidir.
3. Konu anlatımlarında içerik örüntülerini öğrencilerin somut yaşam deneyimleri başta olmak üzere ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlardan başlatmalıdır.
4. Konuyu gerçek hayat ile ilişkisini kurarak çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir içerikle sunmalı ya da çocuklar tarafından keşfedilecek şekilde dizyan etmelidir.
5. Konu anlatımların konuyu desteklemek için kullanılacak ayet ve hadislerin sadece konu ile ilgili olması temel alınmamalıdır. Kullanılacak ayet ve hadislerin dini gelişim açısından çocuğun gelişimini destekleyecek nitelikte olması önem taşımaktadır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmada bilimsel araştırma ve etik ilkelere uyulduğu ayrıca çalışma boyunca yararlanılan eserlerin tamamının kaynakçada verildiği beyan olunur. Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 26.05.2021 tarihli ve 7 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

#### **KAYNAKÇA**

- Altaş, N. (2002). Türkiye de Örgün Eğitimde Dinin Yeri (1924-1980) Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme. *Marife Dergisi*, 2(1).
- Aydın, M. Z. (Ed.). (2020). *Güncel Bilgiler Işığında Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. USA: Sage Publications.
- Goldman, R. (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: The Seabury Press.
- Goldman, R. (1965). *Readiness For Religion- A Basis for Developmental Religious Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gözütok, D. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, T. J. & Smith, M. A. (2012). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know about Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Khan, I. A. (2011). Lesson Planning for Reading: An Effective Teaching Strategy in EFL Classrooms. *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Köylü, M. & Oruç, C., (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock, J.W., (2018). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Selçuk, M. (1992). *Din Öğretiminde Yeni Yönelişler: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Senenmoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar M. & Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Tebliğler Dergisi. (2003, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge: Ağustos 2003/2551 ek ve Değişiklikler, Ağustos 2005/2575.
- Ünver, G. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ders Planı Modelleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, E. & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Planlama Yeterliklerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(228), 7-37.
- Yürük, T. (2020). Nıman Smart'ın Yedi Boyutlu Din Modeli'ne Göre Ortaöğretim Programlarında Din Olgusunun Yeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 761 - 801.
- Zaskis, R., Liljedahl, P. & Sinclair, N. (2009). Lesson Plays: Planning Teaching Versus Teaching Planning. *For the Learning of Mathematics*, 1(29), 40-47.