

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM SEÇMELİ TEMEL DİNİ BİLGİLER
ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAVRAMLARIN
ANLAŞILMA DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim GEYİK

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

MAYIS – 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

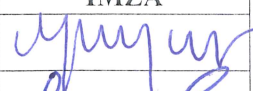
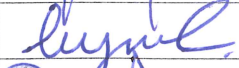

ORTAÖĞRETİM SEÇMELİ TEMEL DİNİ BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN KAVRAMLARIN ANLAŞILMA
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim GEYİK

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

“Bu tez 28/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

| JÜRİ ÜYESİ | KANAATI | İMZA |
|------------------------------|----------|---|
| Doç. Dr. Mahmut ZENGİN | Basarılı |  |
| Dr. Öğr. Üyesi Umut KAYA | Basarılı |  |
| Dr. Öğr. Üyesi Abdullah İNCE | Basarılı |  |



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU


Sayfa : 1/1

Öğrencinin

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Adı Soyadı | : | İbrahim GEYİK |
| Öğrenci Numarası | : | Y176010013 |
| Enstitü Anabilim Dalı | : | Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı |
| Enstitü Bilim Dalı | : | |
| Programı | : | <input checked="" type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input type="checkbox"/> DOKTORA |
| Tezin Başlığı | : | Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi |
| Benzerlik Oranı | : | %21 |

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.


13.05.2019
Öğrenci İmza

Sakarya Üniversitesi Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

13/05/2019
Öğrenci İmza

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

Tarih:13.05.2019

İmza: 

KABUL EDİLMİŞTİR

REDEDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------------|
| İÇİNDEKİLER | i |
| KISALTMALAR | iii |
| TABLO LİSTESİ | iv |
| ŞEKİL LİSTESİ | vii |
| ÖZET | viii |
| SUMMARY | ix |
| GİRİŞ | 1 |
| 1. Araştırmanın Konusu | 1 |
| 2. Araştırmanın Amacı ve Önemi | 2 |
| 3. Araştırmanın Problemi | 3 |
| 4. Araştırmanın Sayıltıları | 4 |
| 5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 4 |
| 6. Araştırmanın Kaynakları ve İlgili Literatür | 4 |
| 7. Araştırmanın Yöntemi | 7 |
| 7.1. Araştırmanın Modeli | 7 |
| 7.2. Evren ve Örneklem | 7 |
| 7.3. Veri Toplama Aracı | 8 |
| 7.4. Verilerin Analiz Edilmesi | 11 |
| İBÖLÜM | 12 |
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ | 12 |
| 1. Kavram | 12 |
| 1.1. Kavramların Özellikleri | 13 |
| 1.2. Kavram Çeşitleri | 17 |
| 2. Kavram Öğrenme | 18 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1. Bilişsel Gelişim | 20 |
| 2.2. Kavram Öğrenme Aşamaları | 21 |
| 2.3. Kavram Öğrenme Düzeyleri | 23 |
| 2.4. Kavram Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler | 25 |
| 2.5. Kavram Öğrenmenin Değerlendirilmesi | 27 |
| 3. Kavram Öğretimi..... | 29 |
| 3.1. Kavram Öğretim Modelleri | 31 |
| 3.2. Kavram Öğretim Stratejileri | 36 |
| 3.3. Din Eğitiminde Kavram Öğretimi..... | 39 |
| 4. Seçmeli Din Dersleri | 42 |
| 4.1. Ortaöğretim Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı..... | 43 |
| 4.1.1. Amacı ve Vizyonu..... | 44 |
| 4.1.2. İçeriği ve Kavramlar | 45 |
| II. BÖLÜM | 49 |
| BULGULAR VE YORUM | 49 |
| Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri | 49 |
| Araştırmanın Birinci Alt Amacına Dair Bulgular | 51 |
| Araştırmanın İkinci Alt Amacına Dair Bulgular | 56 |
| Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Dair Bulgular..... | 64 |
| Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Dair Bulgular | 68 |
| Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Dair Bulgular | 71 |
| SONUÇ VE DEĞERLENDİRME | 75 |
| KAYNAKÇA | 78 |
| EKLER..... | 90 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 95 |

KISALTMALAR

| | |
|---------------|----------------------------------|
| AİHM | : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi |
| DKAB | : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi |
| ERG | : Eğitim Reformu Girişimi |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| TDB | : Temel Dini Bilgiler |
| V.DĞR. | : ve diğerleri |



TABLO LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1 : Örneklem Grubu | 8 |
| Tablo 2 : Madde Analizleri | 10 |
| Tablo 3 : Kavram Sınıflandırılması..... | 17 |
| Tablo 4 : Kavram Oluşturma - Kavram Kazanma | 22 |
| Tablo 5 : Kavramın İçerik Öğeleriyle İlgili Soru Örnekleri..... | 28 |
| Tablo 6 : TDB İslam-1 Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri | 46 |
| Tablo 7 : TDB İslam-2 Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri | 46 |
| Tablo 8 : Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler İslam-1 Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kavramları..... | 47 |
| Tablo 9 : Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler İslam-2 Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kavramları..... | 48 |
| Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri | 49 |
| Tablo 11: Kavram Başarı Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 12: Kavram Başarı Testinin Frekans ve Yüzde Değerleri | 52 |
| Tablo 13: Kavramlar ve Başarı Yüzdeleri..... | 52 |
| Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetine Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 15: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 16: Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.... | 55 |
| Tablo 17: Öğrencilerin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 56 |
| Tablo 18: Öğrencilerin İkamet Yerlerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.... | 56 |
| Tablo 19: Öğrencilerin İkamet Yerlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 57 |
| Tablo 20: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 57 |
| Tablo 21: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 58 |

| | |
|--|----|
| Tablo 22: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 58 |
| Tablo 23: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 59 |
| Tablo 24: Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması . | 59 |
| Tablo 25: Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 26: Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması. | 60 |
| Tablo 27: Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 61 |
| Tablo 28: Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 61 |
| Tablo 29: Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 62 |
| Tablo 30: Öğrencilerin Baba Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .. | 62 |
| Tablo 31: Öğrencilerin Baba Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları..... | 63 |
| Tablo 32: Öğrencilerin Anne Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.. | 63 |
| Tablo 33: Öğrencilerin Anne Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 64 |
| Tablo 34: Öğrencilerin Ayda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 64 |
| Tablo 35: Öğrencilerin Ayda Okuduğu Kitap Sayısına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 65 |
| Tablo 36: Öğrencilerin TDB Ders Kitabını Beğenme Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 66 |
| Tablo 37: Öğrencilerin TDB Ders Kitabını Beğenme Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları..... | 66 |
| Tablo 38: Öğrencilerin TDB Dersi Dışı Başarı Düzeylerine Göre Kavram Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 67 |
| Tablo 39: Öğrencilerin TDB Dersi Dışı Başarı Düzeylerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 67 |

| | |
|---|----|
| Tablo 40: DKAB Öğretmeninin Öğrencilere Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarının Karşılaştırılması..... | 68 |
| Tablo 41: DKAB Öğretmeninin Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 42: Öğrencilerin DKAB Öğretmeniyle İlgili Düşüncesine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması..... | 69 |
| Tablo 43: Öğrencilerin DKAB Öğretmeniyle İlgili Düşüncesine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 70 |
| Tablo 44: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ders İşleme Yöntemini Beğenme Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 70 |
| Tablo 45: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ders İşleme Yöntemini Beğenme Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 46: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları | 71 |
| Tablo 47: Öğrencilerin Din Derslerine Yönelik Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 72 |
| Tablo 48: Öğrencilerin Din Derslerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 72 |
| Tablo 49: Öğrencilerin Seçmeli Din Derslerinde Yeterli Düzeyde Din ve Ahlak Eğitimi Alma Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması | 73 |
| Tablo 50: Öğrencilerin Seçmeli Din Derslerinde Yeterli Düzeyde Din ve Ahlak Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları | 74 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1: Kavram Başarı Testi Histogram Grafiği | 51 |
|--|----|



Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

| | | | |
|---|----------|--|--|
| Yüksek Lisans | X | Doktora | |
| Tezin Başlığı: Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi | | | |
| Tezin Yazarı: İbrahim GEYİK | | Danışman: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN | |
| Kabul Tarihi: 28.05.2019 | | Sayfa Sayısı: ix (ön kısım)+ 95 (tez) | |
| Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri | | | |
| <p>Bu araştırmada Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan ve Temel Dini Bilgiler (TDB) dersini seçen öğrencilerin kavram başarı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim düzeyinde Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrenciler oluştururken, örneklemini benzeşik örnekleme yoluyla Anadolu liselerinde söz konusu dersi seçen 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kişisel bilgi anketi ile “Kavram Başarı Testi” kullanılmıştır. Kavram başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,52, ayırt edicilik indeksi 0,42’dir. Testin Cronbach’s Alpha katsayısının 0,701 olması testin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen veriler TAP 18.9 ve SPSS 22.00 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile cinsiyet, ayda okuduğu kitap sayısı, öğrencinin DKAB öğretmeni ile ilgili düşüncesi, DKAB öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu, öğrencinin din derslerine yönelik tutumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.</p> | | | |
| Anahtar Kelimeler: Kavram öğrenme, kavram öğretimi, din öğretimi, temel dini bilgiler | | | |

Sakarya University

Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

| | | | | |
|--|----------|--------------|--|--|
| Master Degree | X | Ph.D. | | |
| Title of Thesis: An Evaluation Of Understanding Level Of The Concepts İn Optional Basic Religious Informations Curriculum İn Secondary Education | | | | |
| Author of Thesis: İbrahim GEYİK Supervisor: Assoc. Prof. Mahmut ZENGİN | | | | |
| Accepted Date: 28.05.2019 Number of Pages: ix(pre text)+ 95 (main body) | | | | |
| Department: Philosophy and Religious | | | | |
| <p>In this research, it is aimed to examine the concept success levels of the students who are studying in secondary education in Bingol city center and choose the Basic Religious Informations course in terms of various variables. While the universe of the research is composed of students who choose the Basic Religious Informations course at the secondary education level in the central district of Bingol the sample of research is composed of 391 students who selected this course in Anatolian high school by means of homogenous sampling. To collect the research data were used to the personal information survey and "Concept Achievement Test". Average difficulty index of concept achievement test is 0,52, the distinctiveness index is 0,42. When the Cronbach's Alpha coefficient of the test was 0,701 that indicating the test was reliable. The obtained data were analyzed with TAP 18.9 and SPSS 22.00 program. T-test and variance analysis were used to the research problems. Bonferroni test was used for multiple comparisons. The meaningfulness level was 0,05 used to for statistical processing. According to the findings of the study, significant differences were found between the scores of the students' concept achievement test and gender, the number of books they read per month, the opinion of the students about the religious culture and moral teacher, the attitude of the religious culture and moral teacher towards the students and the attitude of the students towards religious courses.</p> | | | | |
| Keywords: Learning concept, teaching concept, religious education, basic religious informations | | | | |

GİRİŞ

1. Araştırmanın Konusu

Yaşadığımız çağda gelişen teknolojilerle birlikte bilgiye erişim kolaylaşmış ve bilgi yığınlarıyla karşıya karşıya gelinmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bu değişim hayatın her alanına yayılmış, eğitim anlayışları da bu değişimden payını almıştır. Günümüzün yeni eğitim anlayışında, bireylere doğrudan, tek doğru cevaplı bilgilerin aktarımı yerine, bireylerin çok yönlü bakış açısına sahip olması ve mevcut bilgi birikimini kullanarak yeni bilgiler üretmesini sağlayan bir düşünce hakimdir (Zengin, 2017, s. 18). Bilgi üretimi, nesnelerin, olayların ve olguların içerisinde yer alan kavramların doğru sınıflandırılmasıyla gerçekleşmektedir (Sabancı, 2008, s. 1).

İnsanoğlunun düşünce sisteminin kökeni, çevresiyle etkileşimi geçtiği andan itibaren nesneyi, doğayı, olay ve olguları anlamlandırma girişimine dayanmaktadır. Bu anlamlandırma sürecinin doğal bir sonucu olarak da yeni kavramlar üretme, üretilen kavramların anlamlarını zenginleştirme ve kavramlar arası ilişkiler kurma düşüncesi karşımıza çıkmaktadır. Kavram üretme ve kavramlar arası ilişki kurma etkinliği, her dönemde çeşitli değişkenlere -bilgi birikimi, kültürel farklılıklar, toplumda kabul gören paradigma, sosyoekonomik ve teknik imkanlara- bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılığı kavramak, kavramların içeriğinde meydana gelen değişimlerin farkında olmak ve kavramları anlamak çağımızın eğitim anlayışı ve bilgi üretimi için gerekli addedilmektedir (H. Aydın, 2006, s. 77).

Genel anlamda kavram, insan zihninde anlam kazanan, nesnelerin, olayların ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden ve sözcüklerle ifade edilen bir bilgi formudur (Ülgen, 2004, s. 100). Kavramların bize sunduğu en önemli katkı iletişimi kolaylaştırması, iletişim karmaşalarını engellemesi ve ortak bir dil kullanımı sağlamasıdır. Kavramların faydalarından bir diğeri zihin düzenliliği sağlamasıdır. Zihinde ana kavram, alt kavram gibi şemalar bulunmaktadır. Yeni öğrenilen kavramların bu kategorilerin içerisine yerleştirilmesi ve gerektiğinde hatırlanması zihnin yapılanmasını ve işini kolaylaştırmaktadır (Özmen, 2017, s. 6).

Kavramlar, öğretimin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Günümüzün hâkim eğitim anlayışı yapılandırmacılıkta, yeni öğrenilen bilgilerin mevcut bilgiler üzerine inşa

edilerek bireyin bilgiyi yapılandırmasının ve zihninde yer alan kavramlarla ilişkilendirmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Yeni kavramların mevcut kavramlarla ilişkilendirilip anlamlandırılması ve sonraki öğrenilmesi muhtemel bilgilerin sağlıklı bir yapıda zihinde yer edinmesi ancak doğru ve etkili şekilde yapılacak kavram öğretimiyle mümkün görünmektedir (Özmen, 2017, s. 7).

Eğitim alanında özelde ise din eğitiminde kavramların bu denli öneme sahip oluşu, kavram öğretimi üzerine ve kavramların öğreniminin değerlendirilmesine dair çalışmaların yapılmasını kayda değer hale getirmektedir. Bu çalışma da eğitimde olmazsa olmaz kabul edilen kavramların anlaşılma düzeyleri araştırılmakta ve kavram öğrenimi çeşitli açılardan değerlendirilmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler öğretim programında yer alan kavramları öğrencilerin anlama düzeylerini tespit edip, kavram anlama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim Temel Dini Bilgiler öğretim programının ilk kısmı olan İslam-1 müfredatı ele alınmış, bu programın ilk iki ünitesinde (İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik Hayat) yer alan kavramların öğrenimi değerlendirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu ortaöğretim Temel Dini Bilgiler öğretim programının amaçlarından biri İslam'ın inanç, ibadet ve ahlakla ilgili temel kavramlarının kazandırılmasıdır. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını ilgili kavramlar kazandırılmadan içselleştirilmesini beklemek pek mümkün görünmemektedir.

İlgili literatür tarandığında seçmeli Temel Dini Bilgiler öğretim programıyla ilgili çalışmaların az olduğu, din eğitiminde kavram öğreniminin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların da sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırma; ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler dersi "İslam ve Sosyal Hayat" ile "İslam ve Ekonomik Hayat" ünitelerindeki kavramların öğretimi sonucu ortaya çıkan durumun betimlenmesi, planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi ve öğretimin iyileştirilmesine katkı sunabilecek güvenilir bilgiler sağlaması açısından önemlidir.

3. Araştırmanın Problemi

Din öğretiminde kavram öğretimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında bir yandan teorik çalışmaların olduğu gözlemlenirken (Akyürek, 2004; Çakmak, 2017; Kızılabdullah, 2016), diğer yandan bazı alan araştırmalarının olduğu görülmektedir (Ayaydın, 2012; Taştekin, 1998). Yapılan çalışmalar DKAB programını temel almaktadır. Bu çalışma ise kavramların yoğun olduğu ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programını kapsamaktadır. Meydan'ın (2015) yaptığı araştırmada da belirttiği üzere öğretmenler, TDB öğretim programıyla ilgili olarak; kavramların güncellenmesi, ilmiyal bilgilerinin azaltılarak güncel hayatla ilişki kurulması ve hayata dönük örneklerin çoğaltılması gerektiğini, programda çok sayıda kavramın olması ve bu kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinin güç olduğunu ifade etmektedirler. Bu yönüyle çalışmada çok sayıda kavramı içeren TDB öğretim programında bulunan dini kavramların ne düzeyde anlaşıldığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada; “ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler (İslam-1) öğretim programında yer alan “İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik Hayat” ünitelerindeki kavramların anlaşılma ve öğrencilere kazandırılma düzeyleri nedir” sorusuna cevap aranmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

- TDB dersini seçen ortaöğretim öğrencilerinin kavramları kazanma düzeyleri; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre,
- İkamet yerine, anne babanın öğrenim düzeyine, anne babanın mesleğine, anne babanın çocuklarına karşı tutumlarına ve ailenin ekonomik durumuna göre,
- Ayda okuduğu kitap sayısına, TDB ders kitabını beğenip beğenmeme, TDB harici derslerdeki başarı durumlarına göre,
- DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu, DKAB öğretmenini ve ders işleme yöntemlerini beğenip beğenmeme durumlarına göre,
- Okul dışında din eğitimi alma, seçmeli din derslerine yönelik tutumları, din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Araştırmanın Sayıtları

- Kavram başarı testi kapsam geçerliği için başvuru uzman görüşleri yeterli kabul edilmiştir.
- Kavram başarı testinin öğrencilerin kavram anlama düzeylerini ölçme açısından uygun nitelikte olduğu kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan yöntemin ve istatistiksel analiz yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.
- Başarı testinin uygulandığı okullarda öğretim programına uygun ilgili kavramların öğrencilere aktarıldığı, derslerin dönem planına göre işlendiği kabul edilmiştir.
- Test sorularına öğrencilerin özgün ve samimi bir şekilde cevap verdiği kabul edilmiştir.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Bingöl ili içerisinde seçilen 3 ortaöğretim kurumunun 9 ve 10. sınıflarındaki 374 öğrenciyle sınırlıdır.
- Araştırma, Temel Dini Bilgiler dersi İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik Hayat ünitelerinde öğretilmesi öngörülen kavramlarla sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak ölçme aracı kavram başarı testiyle sınırlıdır.

6. Araştırmanın Kaynakları ve İlgili Literatür

Kavram öğreniminin değerlendirilmesine dair eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri ve din eğitimi alanında yapılan çalışmalar araştırmamıza yön vermesi açısından önemlidir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında kavram anlama ve kazanma düzeyleri, kavram öğrenilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, kavramların kazandırılma düzeyleri ve kavram yanılgıları gibi başlıklar altında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 2007; Avcı, 2015; Bayazıtıoğlu, 1991; Dalaklıoğlu, 2015; Doğan, 2007; Habiboğlu, 2009; Keskin, 2003; Koştur, 2009; Kömürcü, 2002; Öktem, 2006; Sabancı, 2008; Sarıyıldız, 2008; Sezen, 2002; Yörek, 2006). Bu çalışmalarda kavram anlama düzeyleri çoğunlukla araştırmacı tarafından geliştirilen kavram başarı testiyle ölçülürken, bazı araştırmalarda açık uçlu sorular ve görüşme

formlarıyla, bazılarında ise hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak kavram öğreniminin değerlendirildiği görülmektedir.

Din eğitimi alanında ise kavram öğretimi ve öğrenimine dair gerek teorik gerekse alan çalışmaları literatürde yer almaktadır. Din öğretiminde kavram öğretimiyle ilgili ilk müstakil çalışma Akyürek (2004) tarafından hazırlanan “Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)” adlı doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada, din öğretiminde kavram öğretimi sorununu ele alınmış; doğruluk kavramını örnek olarak sunularak, dinî kavramların nasıl öğretilbileceği ortaya konulmuştur. Giriş ve sonuç bölümleri dışında üç bölümden oluşan bu çalışmada, ilk bölümde kavram, kavram öğrenme ve öğretimi üzerinde durulurken ikinci bölümde din öğretiminde kavram öğretiminin önemi, sorunu ve güçlükleri hakkında bilgiler verilmiştir. Son bölümde çalışmanın başlığında da yer alan doğruluk kavramı örneği üzerinden bir öğretim sunan Akyürek, doğruluk kavramının analizini, kavram öğretim stratejilerine göre doğruluk kavramının öğretimine dair örnekler sunmaktadır (Akyürek, 2004).

Din eğitiminde kavram öğretimi ve öğrenimine dair yapılmış çalışmalardan biri de “Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi” adlı doktora tezidir. Taştekin (1998) tarafından hazırlanan bu çalışma, kıyamet ve ahiretle ilgili kavramların öğrencilerin algılama kapasitesinin dikkate alınmadığı ve doğru öğretim yapılmadığı takdirde öğrencilerin ne denli olumsuz etkilendiği ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Giriş ve sonuç hariç üç bölümden oluşan bu çalışmada, ilk bölümde gelişim psikolojisi verileri ışığında çocukların zihinsel gelişimi ve gelişim evreleri üzerinde durulmuş, çocuklarda somut ve soyut düşünce yapısı hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin kabir hayatı, kıyamet ve ahiretle ilgili kavramların öğreniminde yaşadıkları problemler tespit edilerek çözümler sunulmuş, son bölümde ise öğretmenlerin bu kavramların öğretiminde karşılaştıkları problemlere değinilmiş ve değerlendirilmiştir (Taştekin, 1998).

Kavram öğretimine dair bir diğer çalışma Ayaydın tarafından hazırlanan “Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin DKAB dersinde geçen soyut kavramların öğretiminde karşılaştıkları problemler ele alınmıştır. Çalışma giriş ve hariç dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve ilköğretim ikinci kademe DKAB ders programı incelenirken, ikinci bölümde çocuk gelişimi ve

kavram öğretimi ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş ardından gelen bölümde mülakat ve analizle ilgili teknik detaylara ve bulgulara yer verilmiştir. Sonuç kısmında araştırmadan çıkan sonuçlar değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur (Ayaydın, 2012).

Din eğitiminde doğrudan kavram öğrenimiyle ilgili olmasa da öğrenci başarısını inceleyen ve başarıya etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmalarda bulunmaktadır. Öğrencilerin DKAB dersi başarısını çeşitli değişkenler açısından araştıran en kapsamlı çalışma Arıcı'nın (2007) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler" adlı doktora çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin başarı düzeylerinin tespit edilmesi ve bu başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi olarak açıklanmış; araştırma da öğrencilerin İDKAB dersi başarı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş düzeyi, sosyoekonomik düzey, semt, ailenin aylık gelir düzeyi, baba mesleği, öğrencinin okul dışında din eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Arıcı, 2007a).

DKAB dersi başarısını inceleyen bir diğer çalışma, Ayas (2000) tarafından hazırlanan "İlköğretimde İDKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler" adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Ders başarısını etkileyen faktörleri, öğrenme, bireysel farklılıklar ve güdüler olmak üzere üç başlıkta incelenen bu araştırmanın sonucunda İDKAB dersi başarı düzeyiyle ailenin ekonomik durumu, dersi yeterli bulma durumu, derste kullanılan yöntemler, okulu ve öğretmeni sevme durumu, ibadetlerini yerine getirme, annenin ve babanın ibadetlerini yerine getirmesi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Ayas, 2000).

Çapar tarafından hazırlanan "Din Öğretiminde Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Üzerinde Bir Alan Araştırması)" adlı çalışma DKAB dersi başarısını inceleyen bir diğer araştırmadır. Öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu veya olumsuz tutumların kaynaklarını tespit eden ve bu tutumların öğrenci başarısına etkisini araştıran bu çalışma da din öğretiminde başarıyı en çok etkileyen faktörlerin, akademik benlik kavramı ve çevrenin dini tutumu olduğu tespit edilmiştir (Çapar, 2001).

7. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma yöntemi, araştırmada cevap aranan problemin çözümü için gerekli adımları doğru ve tutarlı bir biçimde ortaya koyan faaliyetleri kapsar (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016, s. 83). Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

7.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun verilerin ekonomik olarak toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Araştırmamızda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, bir olayı, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012, ss. 76-77). Tarama yoluyla tespit edilen ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamazken, bir değişkenin durumu bilinmesi halinde öteki değişkenin sonuçlarının kestirilmesine katkı sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birbiriyle ilişkileri, birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu araştırılır. Bu model, deneme modellerinin uygulanmadığı durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012, ss. 77-83).

Bu çalışmada öğrencilerin araştırmaya konu olan kavramları anlama düzeyleri tespit edilmekte ve kavramları anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir.

7.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı Bingöl ili merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında Temel Dini Bilgiler İslam-1 dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Bingöl merkezde yer alan İmam Hatip liseleri dışındaki 15 liseden beş lisede (İkisi Meslek üçü de Anadolu Lisesi olmak üzere) 9 ve 10.sınıflardan toplam 601 öğrenci TDB İslam-1 dersini seçmiştir. Evrenin 9 ve 10. Sınıflardan oluşması bu dersin seçmeli oluşuyla ilgilidir. Nitekim bu ders ortaöğretimin her sınıf düzeyinde seçilebilmektedir. Bingöl'de ise 9 ve 10. Sınıflar bu dersi seçmiştir. Evrenin imam hatip liselerini kapsamaması TDB dersinin İHL'lerde zorunlu oluşundan ve program içeriklerinin farklılık arz etmesinden kaynaklıdır. Zira bu araştırma seçmeli TDB öğretim programını kapsamaktadır.

Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Benzeşik örnekleme, evrenden araştırmanın problemiyle alakalı benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın bu kısımda yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk v.dğr., 2018, s. 94). Benzeşik örnekleme kapsamında Anadolu liseleri benzeşik (homojen) bir alt grup kabul edilmiştir. Bu yöntemle araştırmanın örneklemini, söz konusu dersi seçen üç Anadolu lisesinden 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulandığı zaman kötü hava koşulları ve okul tatillerinin yaşanmasından dolayı kavram başarı testi 374 kişiye uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden testin çoğunu işaretlemeyen 14 öğrencinin testleri geçersiz sayılmıştır.

Tablo 1: Örneklem Grubu

| Okul Adı | Öğrenci Sayısı ve Sınıf |
|------------------------------|-------------------------|
| Karşıyaka Anadolu Lisesi | 136 - 10.Sınıf |
| M. Akif Ersoy Anadolu Lisesi | 135 - 10.Sınıf |
| Yunus Emre Anadolu Lisesi | 120- 9.Sınıf |

7.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin ortaöğretim seçmeli TDB İslam-1 öğretim programında yer alan “İslam ve Sosyal Hayat” ile “İslam ve Ekonomik Hayat” ünitelerindeki kavramları kazanma düzeylerini belirlemek adına araştırmacı tarafından 26 sorudan oluşan çoktan seçmeli kavram başarı testi geliştirilmiştir. Bu ünitelerin tercih edilme sebebi, öğrencilerin günlük hayatlarında duyduğu, karşılaştığı kavramlarda başarılarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmektir. Bu üniteleri kapsayan 23 kavramla (Hak, adalet, nikâh, talak, mehir, mahremiyet, tecessüs, fitne, tesettür, küfüv, uhuvvet, ihsan, infak, iktisat, tasarruf, îsâr, riba, ihtikâr, karz-ı hasen, hileli satış, yapay olarak fiyat yükseltme, rüşvet, ahlaki yozlaşma) ilgili sorular TDB öğretim programı ders kitabı esas alınarak hazırlanmıştır. Test, DKAB öğretmenleri, din eğitimi alanı uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özellik evrenini temsil etme gücü olarak açıklanırken, başarı testlerinde genel olarak aranan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Köse, 2014, ss. 69-70).

Testin madde analizinin yapılması ve güvenilirliğin belirlenmesi için test pilot çalışma olarak 2018-2019 öğretim yılında üç ortaöğretim kurumunda 120 kişiye uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program) 18.9 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizde testin ortama güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve testin güvenilirliğine (KR-20) bakılmıştır.

Madde güçlük indeksi, maddeyi doğru cevaplayanların testi yanıtlayanların tümünün sayısına bölümüdür. 1 ve 0 olarak puanlanan maddelerin, 1'e yaklaştıkça maddelerin güçlük derecesi azalır, 0'a yaklaştıkça da maddelerin güçlük derecesi artar. Madde güçlük indeksinin 0,50 olması maddenin orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Atılğan, 2017, ss. 263-264).

Madde ayırt edicilik indeksi, maddeyle ölçülmek istenen özelliğe sahip bireylerin sahip olmayanlardan ayırt edilme oranıdır. Testte ölçülmek istenen özelliğe sahip bireylerin testten yüksek puan alması, sahip olmayanların da testten düşük alması beklenir. Madde ayırt edicilik indeksi korelasyon katsayısı olması sebebiyle -1 ile 1 arasında değer alabilir. Ayırt edicilik indeksinin negatif değer alması testin tümünden başarılı olan öğrencilerin maddeden aldıkları puanlarının düşük olduğunu, ayırt edicilik indeksinin pozitif değer alması testin tümünden başarılı olan öğrencilerin maddeden aldıkları puanların da yüksek olduğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 1'e yaklaştıkça testin ölçmek istediği özelliğe sahip bireyleri iyi ayırt ettiği söylenebilir (Atılğan, 2017, ss. 267-268). Ayırt edicilik değerinin 0,30 ve üstü çıkması maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayırt ediciliği 0,20-0,29 arası olan maddelerin düzeltilmesi, 0,19 ve altı maddelerin ise testten çıkarılması gerekmektedir (Kilmen, 2014, s. 357).

Test güvenilirliği, bir testin iki formunun benzer şartlar altında tutarlı sonuçlar vermesidir. KR-20 iç tutarlık katsayısı olarak adlandırılan formülle test güvenilirliği hesaplanmıştır. 0 ile 1 arasında değer alan güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça testin güvenilirliği artmaktadır (Atılğan, 2017, ss. 66-69).

Pilot uygulama sonucu analizler aşağıda verilmiştir.

Testin ortalama güçlüğü= 0,732

Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,353

Testin güvenilirliği (KR-20)= 0,772

Analiz sonrasında testin kolaya yakın bir güçlükte olduğu anlaşılmaktadır. Ön uygulamada üç maddenin ayırt ediciliği 0,19'un altında çıkmış ve o maddeler testten

çıkarılmıştır. İki sorunun ayırt edicilik değeri 0,20-0,29 arası olduğundan düzeltilmiştir. Öğrencilerin soru sayısını çok bulmasından dolayı madde sayısı 20'ye indirgenmiş, bazı kavramlar tek soruda sorulmuştur. Testin güvenilirliği 0,77 oranında güvenilir kabul edilen bir değerdir (Büyüköztürk, 2017, s. 183).

Kavram başarı testi, çeşitli revizyonlar yapıldıktan sonra iki ünitenin ders işleme süreçlerinin tamamlandığı 2019 yılının Ocak ayında uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Madde Analizleri

| Madde No | Madde Güçlüğü | Madde Ayırtediciliği |
|-----------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | 0,71 | 0,38 |
| 2 | 0,56 | 0,29 |
| 3 | 0,68 | 0,45 |
| 4 | 0,33 | 0,32 |
| 5 | 0,77 | 0,42 |
| 6 | 0,54 | 0,66 |
| 7 | 0,67 | 0,42 |
| 8 | 0,48 | 0,33 |
| 9 | 0,26 | 0,18 |
| 10 | 0,57 | 0,50 |
| 11 | 0,22 | 0,30 |
| 12 | 0,42 | 0,50 |
| 13 | 0,45 | 0,53 |
| 14 | 0,38 | 0,26 |
| 15 | 0,57 | 0,64 |
| 16 | 0,48 | 0,50 |
| 17 | 0,71 | 0,58 |
| 18 | 0,65 | 0,50 |
| 19 | 0,49 | 0,41 |
| 20 | 0,48 | 0,38 |

Testin ortalama güçlüğü= 0,52
Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,42
Testin güvenilirliği= 0,701

Uygulama sonrası yapılan analizler sonucunda testin orta güçlükte bir test olduğu, ayırt edicilik indeksinin de 0,40 değerinin üstünde olduğu saptanmıştır. Bu değer testin ayırt ediciliğinin iyi oranda olduğunu göstermektedir (Kilmen, 2014, s. 357). Güvenirlik katsayısı da 0,70 üstü olduğundan güvenilir kabul edilmektedir.

7.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verilerini toplamak üzere geliştirilen kişisel bilgi anketi ile kavram başarı testi, Bingöl ili merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarına 2019 yılı Ocak ayı içerisinde bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde normallik testi yapılmış, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arası anlamlı fark bulunduğunda varyans homojenliği (eşitliği) sağlandığı ve eşit örneklem sayısına ulaşamadığından (Kayri, 2009, s. 54) post-hoc testlerinden Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

I.BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde kavramın tanımı, özellikleri, çeşitleri, kavram öğrenme, kavram öğretimi, seçmeli din dersleri ve ortaöğretim Temel Dini Bilgiler öğretim programı üzerinde durulacaktır.

1. Kavram

İlk filozoflardan itibaren düşünce sürecinde dış dünyanın açıklanması, anlamlandırılması sorunsalı felsefede tartışılan temel konulardan biridir. İnsanoğlunun başlangıçta dış dünyayı, evreni açıklamaya yönelmesi doğal bir durumdur. Çünkü yaşantılar, düşünceler dış dünyanın etkisi altında sürmektedir. Doğanın nesnelere, nesnelere arasındaki bağıntılardan ve nesnelere değişikliklerinden oluştuğu bilinmektedir. Nesnelere düşünce dünyasındaki karşılığı; kavramlar, bildirisel tümceler ya da önermelerdir. Doğada karşılığı bulunmayan kavramların insan zihninde nasıl oluştuğu, asırlar boyunca felsefenin belli başlı sorunlarından birini oluşturmuştur. Birçok filozof, insana yaratılıştan verilen özel bir yetiyle kavramların zihinde oluştuğunu ifade etmektedir (Hacıkadıroğlu, 2003, ss. 7-9).

“Kavram nedir?” sorusu, Sokrates’ten bugüne pek çok filozofun üzerinde kafa yorduğu meselelerden biridir (Özlem, 2017, s. 67). Sokrates’e göre kavram, doğru bilgiye ulaşmanın bir aracıdır. Sokrates, bir şeyin ne olduğunu bilmenin yolunu, o nesneye ait çeşitli örnekleri bütün ikincil niteliklerden soyutladıktan sonra geriye kalan öz niteliğin ortaya çıkarılmasıyla bilinebileceğini ifade etmektedir (Hacıkadıroğlu, 2003, s. 12).

Kelime olarak kavram, kavramak fiilinden türemiştir. Kavramak, “bir nesneyi veya düşünceyi her yönüyle anlamak, iyice anlamak, bir şeyi elle sıkıca tutmak, sarıp sarmalamak” anlamlarına gelmektedir (TDK, 1998). Kavram ise en genel anlamıyla “bir şeyin (obje) zihindeki tasavvuru yani düşünmemizden bağımsız olan objenin kavranılması” (Taylan, 2016, s. 115) olarak tanımlanmaktadır.

Kavram tanımlarına bakıldığında kavramın farklı yönleri ön plana çıkarılarak birçok tanımla yapıldığından bahsetmemiz mümkündür. Kavram; objenin zihindeki tasavvuru (Taylan, 2016, s. 116), zihinsel işlemlerin süreç boyutu (Vygotsky, 1998, s. 124), bu

sürecin sonucu olarak ortaya çıkan ürün (Ülgen, 2004, s. 117), benzer özellikleri taşıyan bir grup objeye veya olaylara verilen sembol olarak (Arkonaç, 2005, s. 306) farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Cevizci'ye göre kavram “bir şeyin, bir nesnenin zihindeki tasavvuru veya zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da soyutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da idedir” (Cevizci, 1999, s. 499). Akyürek ise kavramı “bireyin yaşantıları sonucu obje ve olayların ortak özelliklerinden soyutlanarak elde edilen ve sembollerle ifade edilen düşünme ürünü”(Akyürek, 2004, s. 41) olarak tanımlamaktadır.

Kavramlar, insanların yaşantıları ve tecrübeleriyle var olurlar. Kavramlar, insanoğlunun dünyayı anlamlandırmasına ve onunla bütünleşmesine, insanlar arası iletişimi kurmasına ve bu iletişimde ilkeler geliştirmesine katkı sağlayan bir çeşit bilgi formudur (Ülgen, 2004, s. 117). Kavramların birbirleriyle ilişkisi sonucunda ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. Bu ilkeler, doğru yargıda bulunma ve problemlerin çözümünde büyük rol oynamaktadır (Fidan, 1996, s. 192).

Kavram oluşumunun temelinde zihinsel işlemler söz konusudur. Objeye ve olayların benzer özellikleriyle yapılan soyutlamalar, çeşitli iletişim vasıtaları ile aktarılmaktadır. Bu iletişim araçlarının en önemlisi dildir. Özel isimler dışında hemen hemen tüm kelimeler belirli bir kavramı temsil etmektedir (Emiroğlu, 2013, s. 57). Kelimelerin kavramları temsil etmesi, kavramlarla özdeş olduğu anlamına gelmemektedir. Zira farklı insanlar, farklı kavramları aynı kelimeyle ifade edebilmektedir. Kelimeler, kavramlara ulaşmada bir bağ görevi üstlenmektedir (Akyürek, 2004, s. 43).

1.1. Kavramların Özellikleri

Kavramlar, fikir, obje ve olayların benzer özelliklerinin gruplandırılarak soyutlanmaları neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kavramlar çevremizdeki karışıklıkları, karşılaştığımız problemleri azaltarak, düşünce sürecimizde büyük oranda ekonomi sağlamaktadır. Kavramların olmaması durumunda her nesne, fikir ve olayın özellikleri tekrar tekrar öğrenilecek, düşünce dünyasında zorluklarla karşılaşılacaktır. Kavramlar, insanoğlunun algısal yaşantısını soyutlaştırıp, bilim, kültür, sanat, teknoloji gibi alanları geliştirmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2017, s. 216). Düşünce dünyamızda önemli fonksiyona sahip kavramların literatürde farklı tanımları olduğu gibi özellikleri de farklı şekillerde ifade edilmiştir.

Kavram öğretimi üzerine çalışan Ülgen, kavramların sahip olduğu ortak özellikleri şöyle sıralamaktadır: (Ülgen, 2004, ss. 107-117)

- Kavramların algılanan özellikleri; bireylerin geçmiş yaşantılarının etkisi, yetenekleri, algılama biçimleri ve değer yargılarına dayalı olarak bireyden bireye göre değişiklik göstermektedir.
- Kavramın orijinal prototipi vardır. Kavramın orijinali, bireyin düşünce dünyasındaki kavramın kritik özelliklerinden teşekkül eden ilk oluşumdur. Kavramı oluşturan birey, karşılaştığı yeni durumlarla zihnindeki orijinal kavramı ölçüt olarak yeni kavramlar oluşturur veya zihnindeki var olan kavramı geliştirir.
- Kavramların bazı özellikleri, birden fazla kavramın özelliği olarak karşımıza çıkabilir.
- Kavramlar, objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşmaktadır. Doğrudan gözlenen özellikler (somut), olayların veya objelerin fiziksel özellikleri; dolaylı gözlenen özellikler ise (soyut); objelerin anlamları olarak ifade edilmektedir.
- Kavramlar konumuna, kullanım amacına göre şekillenen çok boyutlu esnek bir yapıya sahiptir.
- Kavramlar, kendi içlerinde özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler. Ölçütlerde olabilecek değişikliklerle bağlantılı olarak gruplarda da nicelik ve nitelik açısından değişiklik görülecektir.
- Kavramlar, aralarındaki etkileşime dayanarak bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu bütünlük, kavram haritaları adı altında ele alınmaktadır.
- Kavramlar, dille sıkı bir ilişki içerisindedir. Bir kültürde kavramın farklı kelimelerle ifade edilmesi ve kültürde geliştirilen kavram çeşitliliği, o kültürün dil zenginliğini ortaya koymaktadır. İnsanların yaşam biçimleri kavram oluşturma ve geliştirme sürecine etki ederken, bireylerin yaşamları da geliştirdikleri kavramlarla sınırlıdır.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birçok kavramı barındırmaktadır. Eğitim programları hazırlanırken, kavramın özelliklerinin tümünün öğrenilmesi adına kavramların ardışıklığı dikkate alınarak anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde program yıllara dağıtılmaktadır.

Kavramların özelliklerine dair bir inceleme de Senemoğlu tarafından yapılmıştır (Senemoğlu, 2018, ss. 514-516). Senemoğlu kavramların kelimelerle ifade edildiğini, sözcükler ve bileşik sözcüklerle de adlandırıldığını dile getirmektedir. Kavramlar, isimler, sıfatlar, fiillerle temsil edilmektedir. Kavramlar, hangi sözcük grubuyla temsil edilirse edilsin, tüm kavramlar şu özellikleri taşımaktadır.

- *Öğrenilebilirlik*: Tüm kavramlar sonradan öğrenilmektedir. Ancak bazı kavramlar kolay öğrenilirken bazıları zor öğrenilmektedir.
- *Kullanılabilirlik*: Kavramlar, ilkeleri anlama, yeni bilgiler üretme, problem çözme gibi çeşitli kullanım alanlarına sahiptir. Ancak her kavramın kullanım sıklığını aynı değildir. Bazı kavramlar sık kullanılırken bazıları daha seyrek kullanılmaktadır.
- *Açıklık*: Kavram, açık anlaşılır olmalı, kavramın kullanıldığı alanın uzmanları arasında kavramın tanımına ilişkin görüş birliği bulunmalıdır. Ancak bazı alanların kavramları çok açık iken, bazı alanların kavramları daha göreceli, belirsiz ve karmaşıktır.
- *Genellik*: Kavramların birçoğu hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Hiyerarşik yapının en üstünde kavramların en genel olanı bulunmaktadır. Bu yapıda alt gruplara inildikçe kavramların genellik özellikleri azalmakta ve daha özel kavramlara ulaşılmaktadır.
- *Güçlülük*: Kavramın gücü, diğer kavramlarla olan ilişkisinde, ilkeleri anlaşılır kılmasında ve problemlerin çözümünde kendini göstermektedir. Bir kavram, diğer kavramların anlaşılmasına hangi düzeyde katkı sağlıyorsa kavram o düzeyde güçlüdür.

Kavramı okul öğrenmelerinin vazgeçilmez unsuru olarak kabul eden Erden ve Akman, kavram özelliklerini beş kategoride ele almaktadır (Erden ve Akman, 2018, ss. 195-197).

1. Kavramların isimleri ve tanımları vardır. Örnek verecek olursak üç tarafı su ile çevrili kara parçası yarımada olarak adlandırılır. Kavramın ismi “yarımada”, tanımı ise “üç tarafı suyla çevrili kara parçasıdır”. Adlandırılmalar kültürden, dilden dile fark ederken tanımlar evrenseldir.
2. Kavramlar kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır. Kavramlar genellikle somut ve soyut olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Çiçek, hayvan, masa gibi kavramlar

somut kavramlar kısmına girerken; eğitim, adalet, demokrasi gibi kavramlar soyut kavramlara örnek olarak gösterilmektedir.

Kavramlar kural yapısına göre de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamaya göre kavramlar; *sabit kurallı*, *değişken kurallı* ve *kural yapısı bir ilişkiye bağlı* olmak üzere üç kısımda incelenmektedir. “Yarımada” sabit kurallı bir kavramdır. Bir yerin yarımada olarak nitelendirilmesi için, üç tarafı denizlerle çevrili toprak parçası olması gerekir. Bu sınıflamaya giren her yer yarımada olarak adlandırılır. Değişken kurallı kavramlar ise, farklı kuralları ve özellikleri olan daha esnek kavramlardır. “Penaltı” kavramı buna örnek gösterilebilir. Bir pozisyonun penaltı olarak değerlendirilmesi için çeşitli kurallar vardır.

Kuralı bir ilişkiye bağlı kavramlar ise “mesafe”, “zaman” gibi kavramlar bu kategoride ele alınmaktadır.

3. Kavramlar, örnekleri ve örnek olmayanları ile öğrenilir. Zihnimizde var olan kavramların gerçek hayatta belirli bir karşılığı yoktur. Örneğin çiçek bir kavramdır. Çiçeğin resmi yapılmak istendiğinde gül, papatya, lale gibi çiçekler çizilebilir. Gül, papatya gibi çiçek türleri çiçek kavramının örnekleridir. Kavramın örnekleri ne kadar çoğaltılırsa bireyin kavramı anlaması ve kavramı oluşturması o düzeyde kolaylaşır.

Kavram öğreniminde, kavrama örnek olmayanlarının da bilinmesi kavramı, diğer kavramlardan ayırt edilmesine ve kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar. Örneğin, gelişmiş ülkeler sınıfına Almanya örnek olarak gösterilirken Yemen örnek olmayan ülke olarak gösterilebilir.

4. Kavramlar sosyal çevreden etkilenirler. Özellikle değişken kurallı ve kuralı ilişkiye dayalı kavramlar sosyal çevreden ve toplumsal yapıdan etkilenmektedir. Örneğin, zenginlik ve fakirlik kavramı toplumun ekonomik durumuna göre anlam kazanır.
5. Kavramların kritik ve kritik olmayan özellikleri vardır. Kritik özellikler, bir kavramı diğer kavramlardan ayıran ve kavramın tüm örneklerinde var olan özelliklerdir. Örneğin, ikizkenar üçgeni diğer üçgenlerden ayıran ve tüm ikizkenar üçgenlerde bulunması gereken özellik, iki kenarının eşit olmasıdır.

Bazı kavramların öğretiminde kritik olmayan özellikler öğrenmede güçlükler neden olabilir. Örnek verecek olursak, kuşların uçuş özelliği genelde kuşların

kritik özelliği olarak algılanır. Hâlbuki uçmak kuşların kritik bir özelliği değildir. Devekuşu, penguen, tavus kuşu gibi kuşlar uçamaz.

1.2. Kavram Çeşitleri

Kavram öğretimini kolaylaştırmak ve kavramları daha anlamlı hale getirmek adına kavramlar çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Bu sınıflamalar kavramların özelliklerinden hareketle ortaya çıkmıştır.

Kavram öğretim modeli sunan Gagne, kavramları *somut kavramlar* ve *tanımlanan kavramlar* olmak üzere iki kısımda incelemektedir. Somut kavramlar, nesnelerin şekil, renk gibi fiziksel özelliklerini gösteren kavramlardır. Bu kavramların öğrenilmesi, nesnelerin fiziksel özelliklerinin tanınması yoluyla gerçekleşmektedir. Araba, yuvarlak, kitap, yeşil gibi kavramlar bu sınıfta değerlendirilmektedir. Tanımlanan kavramlar ise gösterme yoluyla fiziksel özellikleri tanımlanamayan, özelliklerinin ve özellikleri arasındaki ilişkinin sözel ifadesi yoluyla tanımlanabilen kavramlardır. Sevgi, adalet, demokrasi, kıskançlık gibi kavramlar tanımlanan (soyut) kavramlara örnek gösterilebilir. Tanımlanan kavramlar duyu organlarıyla doğrudan algılanmadığı için bu kavramların öğrenilmesi belirli bir bilgi birikimini gerektirmektedir (Coşkun, 2011, ss. 80-81).

Kavramları başka bir sınıflamaya tabi tutan Martorella, kavramları dört kategoride incelemektedir. Martorella'nın kavram sınıflandırması tabloda gösterilmiştir (akt.: Doğanay, 2003, s. 232).

Tablo 3: Kavram Sınıflandırılması

| Sınıflamanın Temeli | Kavram Çeşitleri |
|--------------------------------|--|
| Somutluk derecesine göre | 1. Somut (ağaç, deniz) 2. Soyut (umut, adalet) |
| Öğrenildikleri bağlama göre | 1. Formal (okul) 2. İnfomal (aile) |
| Ayırt edici özelliklerine göre | 1. Tek boyutlu (masa) 2. Çok boyutlu (adalet) 3. İlişkisel boyut (uzun/kısa) |
| Öğrenilme biçimlerine göre | 1. Eylemsel (Futbol oynama) |

-
2. Simgesel (futbol maçı seyretme)
 3. Sembolik (futbol hakkında kitap okuma)
-

Merrill ve Tennyson kavramları, ardışık kavramlar ve bağlantılı kavramlar olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Ardışık kavramlar, sahip oldukları ortak özellikler dikkate alınarak bir hiyerarşi içerisinde üst-alt kavramlar olarak sınıflandırılmaktadır. Örnek vermek gerekirse “omurgalı hayvanlar” kavramı “hayvanlar” kavramının, “hayvanlar” kavramı da “canlılar” kavramının alt kavramı olarak ifade edilebilir. Bağlantılı kavramlar ise ardışık bir yapı içerisinde yer almayan ancak kavrama benzerliği veya paralellığı sebebiyle ilişkili olan kavramlardır. Örneğin, “telefon” kavramı, “cep telefonu” kavramıyla beraber düşünüldüğünde “cep telefonu” ardışık kavram, “telsiz” kavramıyla birlikte düşünüldüğünde telefonla ilişkili olduğu halde aynı kategoride bulunmadığından “telsiz” bağlantılı kavram olarak değerlendirilmektedir (akt.: Şimşek, 2006, ss. 30-31).

2. Kavram Öğrenme

İnsanı, diğer canlılardan ayıran ve onu toplumsal bir varlık haline getiren en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip oluşudur. İnsanların gözlemlenebilen davranışlarının büyük bir kısmı öğrenmeler sonucunda gerçekleşmektedir. Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2017, s. 83). Öğrenme ürünü davranışlar; bilişsel, devinışsel ve duyuşsal olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Bu sınıflamalar, öğretim programlarının temelini oluşturan hedef ve davranışların belirlenmesine ve belirlenen hedeflere uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Erden ve Akman, 2018, s. 188).

Kavramlar, düşünmemizi, fiziksel ve sosyal dünyamızı anlamlandırmamızı ve sağlıklı iletişim kurmamızı sağlayan zihinsel araçlardır. Kavram öğrenme objeleri basit olarak sınıflama ya da bir objenin adını ve tanımını söylemekle sınırlı değildir. Kavram öğrenme, yüksek düzeyde bilişsel süreçler ve kavramın çeşitli örneklerinin karşılaştırılarak genellemeye gidilmesini gerektirir. Bireyin bu genellemeyi yapabilmesi için obje ve olayların ortak özelliklerini algılayarak soyutlaması, kavramın benzer ve

benzer olmayan yönlerini ayırt edebilmesi gerekmektedir (Erden ve Akman, 2018, s. 195).

Kavram öğrenme, çevresel uyarıcıları belirli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmadır. Kavram öğrenme yapılanma ve yapılandırma işlemidir. Bireyin gördüğü bir objenin adını söylemesi ya da objenin veya olayların özellikleri verildiğinde adını söylemesi bireyin bu kavramı zihinde yapılandığı anlamına gelmez. Objenin adını söylemesi bir tanıma ya da mekanik sözcük öğrenme olayıdır. Kavram öğrenme, davranışçı ve bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre *ürün* ve *süreç* olarak iki kısımda ele alınmaktadır (Ülgen, 2004, ss. 117-119).

Ürün olarak kavram öğrenme, davranışçı yaklaşım açısından incelendiğinde bireyin kazandığı kavramla ilgili doğrudan gözlemlenebilen davranışları, sözel olarak ifadeleri gündeme gelir. Bir kavramı öğrenen bireyin kavramla ilgili davranışları; kavramla ilgili edindiklerini dille bütünleştirerek kavramın adını söyleme, kavramın tanımını yapabilme, kavramın benzer ve farklı özelliklerini söyleme, öğrendiği kavrama benzer yeni bir kavramla karşılaştığında yeni kavramı olasılıkla tanıma veya kendi sözcükleriyle tanımlayabilme olarak dört aşamada incelenebilir.

Bilişsel yaklaşım açısından ele alındığında ise kavram öğrenme, bellek sürecinde daha önce edinilen kavramla ilgili bilgileri hatırlayarak, esnek algılarla yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yaklaşımda öğrenme sürecinin sonunda gerçekleşen değişimin sadece doğrudan gözlemlenebilen davranışlarda değil, bireyin bilişsel yapısında olduğu vurgulanmaktadır. Birey bu değişikliklerle karşılaştığı yeni problemleri kolaylıkla çözebilir. Bu yaklaşımda esas olan kavramların, bilgilerin transferi ve problemlerin çözümlenmesinde kullanılmasıdır.

Süreç olarak kavram öğrenmede, davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre kavram, bireyin uyarıcı-tepki arasında ilişki kurmasıyla öğrenilmektedir. Kavram öğrenme süreç olarak ele alındığında, birey belirli özelliklere sahip bir durum karşısında, bu durumu hangi kavramla bütünleştireceği konusunda tahminlerde bulunur ve olasılıkları deneyerek rastlantısal olarak o duruma uygun kavrama ulaşır. Bireyin uygun kavrama ulaşmasında ve bu davranışın devamlılığını sağlama adına ödül ve ceza önemli iki unsurdur.

Bilişsel yaklaşımı destekleyen psikologlara göre süreç olarak kavram öğrenme, bireyin ilgili kavramların bütününe dikkate alıp, anlam ağı kurarak ilkeler oluşturması ve şema geliştirmesiyle gerçekleşmektedir. Birey, kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden çıkardığı benzerlikler ve farklılıkları, geliştirdiği ilkeler ve önermeler ışığında sınıflayıp soyutlayarak kavram geliştirir.

Kavram öğrenmenin daha iyi anlaşılması adına Piaget'e göre bilişsel gelişimden bahsedilecektir.

2.1. Bilişsel Gelişim

Kavramlar, bilişsel öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bilişsel öğrenmeler, bireyin gelişimiyle doğrudan orantılıdır. Bilişsel gelişim, bireyin kendini, dünyayı anlama ve anlamlandırmaya yönelik her tür düşünsel ve duygusal etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişimi düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlemlenen dönemlere göre sınıflayan ilk psikolog Piaget'dir. Piaget, uzun dönem çocuklar üzerinde çalışarak büyük ölçüde bilişsel gelişimi açıklığa kavuşturmuştur (A. Aydın, 2016, ss. 36-37).

Piaget, bebeğin çok sayıda refleksle dünyaya geldiğini ifade etmektedir. Dış dünyayla herhangi bir yaşantısı olmayan bebeğin davranışlarını refleksler yönlendirmektedir. Biyolojik olarak olgunlaşan bebek, çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantılar kazanacak, reflekslerinde değişiklik görülecektir (Senemoğlu, 2018, ss. 34-35). Bireyin yeni davranışlarının çıkış noktası da reflekslerdir. Bu refleksleri zihinsel özümlemenin habercisi olarak kabul eden Piaget, reflekslerin alışkanlıklara evrilip çevreye uyum sağlama süreciyle birlikte karmaşık bir yapıya dönüşeceğini ifade etmektedir (Piaget, 1999, s. 22).

Bilişsel gelişimi; olgunlaşma, yaşantı, uyum (özümleme ve düzenleme), örgütlenme ve dengeleme etkilemektedir. Piaget'e göre olgunlaşma, organizmanın geçirdiği yaşantılar sonucu kazanılan deneyimlerdir. Çocuğun, doğuştan sahip olduğu refleks halinde olan tepkisel davranışlarını fark edip davranışlarını biçimlendirip bilinçli davranışlar haline getirmesi olgunlaşma kavramıyla ifade edilmektedir (A. Aydın, 2016, s. 38).

Bilişsel gelişimi etkileyen unsurlardan bir diğeri uyumdur. Organizmanın çevreye uyumu bilişsel düzeyde de gerçekleşmektedir. "Piaget bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci olarak görmektedir" (Senemoğlu,

2018, s. 35). Bu dengelenme sürecinin aralıksız devam etmesi karşılaşılan yeni obje ve olaylara uyum sağlamakla gerçekleşmektedir.

Bilişsel gelişime etki eden faktörlerden biri de örgütlemedir. Her uyum hareketi organize edilmiş, örgütlenmiş bir davranışın parçasıdır. Örgütleme, sistemin düzenini koruyan ve geliştiren koordineli davranışlardır. Piaget'e göre uyum ve örgütleme(organizasyon) biyolojik işlev için olduğu kadar bilişsel işlev için de önemli iki ilkedir (Senemoğlu, 2018, s. 36).

Piaget'in bilişsel gelişim ilkelerinden biri de dengelemedir. Çocuğun bilişsel dengesi, karşılaştığı yeni obje ve olaylar karşısında bozulur. Onlarla etkileşime geçerek yeni yaşantılar kazanır ve yeni durumlara uyum sağlar. Böylece alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ulaşır. Öğrenme geniş ölçüde organizmanın denge durumunun bozulması ve dengenin yeniden daha üst düzeyde kurulmasıyla gerçekleşmektedir. Piaget'e göre birey ne çok kolay cevaplayabileceği ne de yaşantılar sonucu edindiği kavramlarla hiç cevaplayamayacağı konulara ilgi duyar. Bu sebeple de bireyi öğrenmeye güdüleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik hali oluşturmak gerekmektedir (A. Aydın, 2016, s. 41; Senemoğlu, 2018a, ss. 39-40).

Piaget'e göre kavramlar uyum, örgütleme ve dengeleme çevresinde öğrenilmektedir (Gardiner ve Gander, 2004, s. 293; Piaget, 1999, s. 18). Piaget, kavramların bilişsel gelişim doğrultusunda geliştiğini ve bu evrelere uygun şekilde eğitim yapıldığı takdirde kavram öğreniminin kolaylaşacağını ifade etmektedir (Akyürek, 2004, s. 55).

2.2. Kavram Öğrenme Aşamaları

Kavram öğrenme bireyin dünyaya gelmesiyle başlar ve yaşam boyu devam eder. Çocuk ilk dönemlerinde kavramları örnekler yardımıyla rastlantısal olarak deneme-yanılma yoluyla öğrenirken, okul döneminde kavramları planlı bir biçimde öğrenmektedir (Ülgen, 2004, s. 119).

Kavram öğrenme -ister planlı ister rastlantısal olsun- kavram oluşturma ve kavram kazanma şeklinde iki aşamada gerçekleşir (Ülgen, 2004, ss. 119-123). Kavram oluşturma, kavram örneklerinin benzer ve farklı yanlarını algılayıp, benzerliklerinden hareketle genelleme yaparak oluşturulur. Birey bu aşamada objelerle ilgili zihninde oluşturduğu şemalara dayanarak, diğer objeler arasında ilişki kurar. Kavram oluşturma hayat boyu

devam etmekle beraber okulöncesi çocukluk döneminde daha yoğundur. Çünkü bu dönemdeki çocukların kavram şemaları henüz oluşmamış ancak zamanla çevresiyle etkileşime geçerek yaşantıları sonucu kavramları oluşturacaktır.

Kavram kazanma ise kavram öğrenmenin ikinci aşamasıdır. Kavram kazanma, genelleme yapılarak oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemidir. Bu aşamada birey edindiği kavramları belirli ölçütler çerçevesinde ayırıştırma işlemine tabi tutar. Kavram oluşturma ve kazanma arasındaki fark, kavram oluşturmada objelerin benzer ve farklı yönlerini ayırt edip benzerlerden genelleme yapma işlemiyken (tanımsal bilgi), kavram kazanma oluşturulan kavramı sınıflama ve ayırıştırma işlemidir (işlemsel bilgi).

Tablo 4: Kavram Oluşturma - Kavram Kazanma

| Kavram oluşturma | Kavram kazanma |
|--|--|
| Yöntem açısından | |
| Kavram örneklerinden benzer özellikleri taşıyanları genelleme, bütünlüştürme. Tümevarım yöntem niteliği taşır. | Uygun ölçütlere göre sınıflama, ayırıştırma. Tümdengelim yöntem niteliği taşır. |
| Bilgiyi işleme açısından | |
| Birey benzer özellikleri seçme ve bütünlüştürmede bir strateji geliştirebilir. Bu strateji öğretimle değiştirilemez. Daha çok bireyin kapasitesine dayalıdır. Ancak bilişsel süreçlerdeki gelişmeler kavram oluşturmaya kolaylaştırır. | Kuralları öğrenme ve uygulama, uygun bir öğretimle gerçekleşebilir. Yine uygun bir öğretimle uygun kuralı seçme ve uygulama stratejisi geliştirebilir. |
| Sözcükler (terimler) fazla önem taşımazlar. | Sözcükler kavramların incelenip sınıflanmasında büyük önem taşır. |
| İlgiyi odaklaştırmayla formlaştırır. Bellekte orijinal (prototip) kavramlar olarak saklanır. | İşlemsel kurullarla kritik özellikler formlaştırılır. Ondan çıkan anlamla kritik özelliklerin bir sınıfı, kavramsal bilgi olarak kodlanır. |
| Gelişim dönemi açısından | |

Okulöncesi dönemde daha çok önem kazanır ve yaşam boyu devam eder. Formal eğitimde ardışık olarak planlanmış eğitim programlarında üst düzeydeki kavramların öğreniminde önem kazanır.

Kaynak: (Ülgen, 2004, s. 123)

Vygotsky kavram öğrenmeyi *kendiliğinden (bilinçli olmayan) kavram ve bilimsel kavram* olarak iki aşamada değerlendirmektedir. Bireyin çevresiyle etkileşimi, yaşantıları sonucu kendiliğinden kavram oluşur. Birey, kendiliğinden kavramları kazandıktan çok sonra kavramların farkına varır ve kavramları tanımlama, istediği gibi kullanma yeteneğine kavuşur. Bilimsel kavramlar ise bireyin kendiliğinden oluşturduğu kavramları bilinçli ve amaçlı bir yapıya dönüştürmesi, daha önce edinmediği kavramları sözlü tanımlarla zihninde oluşturma sürecini kapsar. Kendiliğinden ve bilimsel kavramlar ters yönde karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Bireyde kendiliğinden kavramların gelişmesi yukarıya, bilimsel kavramların gelişmesi ise aşağıya, daha ilksel ve somut bir düzeye doğru ilerlemektedir. Çocuk “erkek kardeş” gibi gündelik hayatında sıklıkla karşısına çıkan bir kavramla sorun yaşamazken, erkek kardeşin erkek kardeşi gibi bir soyut problemle karşılaştığında kafası karışmaktadır. İlki kendiliğinden kavram, ikincisi bilimsel kavramla ilgilidir (Vygotsky, 1998, ss. 157-158).

2.3. Kavram Öğrenme Düzeyleri

Kavram öğrenme çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir. Bireylerin kavram öğrenimi esnasında zihinsel süreçlerin bir sıra izlediği ve bu sıranın değişmez olduğu son yıllarda yapılan araştırmalarda konulmuştur. Kavramlar aşamalı olarak dört düzeyde öğrenilmektedir (Akyürek, 2004, ss. 90-95; Senemoğlu, 2018, ss. 516-520).

Somut düzey: Kavram öğrenmenin en alt düzeyidir. Bu aşamada kavram öğrenmenin içerdiği zihinsel işlemler şunlardır:

- Objenin algılanan özelliklerine ve çevresine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırma,
- Ayırt edilen objeyi aynı şartlarda tekrar hatırlama.

Çocuğun öğrendiği, ayırt ettiği “kurşun kalem” aynı şartlarda gördüğünde hatırlaması ve tanınması bu düzeye örnek olarak verilebilir.

Tanıma düzeyi: Somut düzeyde öğrenilen objeyi farklı yer ve durumda gördüğünde tanınması bu düzeyde gerçekleşmektedir. Bu aşamada şu zihinsel işlemler yapılmaktadır:

- Objenin algılanan özelliklerine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırma,
- Ayırt edilen objeyi farklı ortam ve durumda gördüğünde aynı obje olduğunu hatırlama ve genelleme,
- Genelleme yapılan objeyi hatırlama (içselleştirme ve kodlama).

Somut ve tanıma düzeyi kavram gelişiminin ilk yıllarında okul öncesi çocukluk döneminde görülür. Çocuğun daha önce öğrendiği kurşun kalem farklı bir ortamda gördüğünde ayırt edip, hatırlaması tanıma düzeyine örnek olarak verilebilir.

Sınıflama düzeyi: Bu düzeyde kavram öğrenimi için kavramın en az iki örneğinin tanıma düzeyinde öğrenilmiş olması gerekir. Bu düzeyde aşağıdaki zihinsel işlemler yapılmaktadır:

- Objenin bir sınıfına ait en az iki örneğin özelliklerine dikkat etme,
- Her bir örneği, örnek olmayandan ayırt etme,
- Ayırt edilen örnekleri hatırlama,
- Farklı ortamlarda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek veya eşdeğer olduğunu bilme ve genelleme,
- Yapılan genellemeyi hatırlama.

Sınıflama düzeyinde kavram öğrenme, objenin iki veya daha fazla örneğinin bilinmesi ve objenin sınıflandırılmasıdır. Çocuğun farklı renk ve biçimlerdeki kurşun kalemleri ayırt edip aynı grupta eşdeğer olarak görmesi ve gördüğü dolmakalem, boya kalemi gibi farklı kalem türlerini kurşun kaleminden ayırt etmesi bu düzeye örnek olarak verilebilir.

Tek bir örneği olan kavramlar somut, tanıma ve formel düzeyde öğrenilirken sınıflama düzeyinde öğrenilmemektedir. İnsan, ay gibi kavramlar bu kısma örnek olarak verilebilir.

Soyut (Formel) düzey: Kavram öğrenmede en son düzey formel düzeydir. Öğretim programlarında amaç ardışık olarak kavramları soyut düzeyde öğretebilmektir. Soyut düzeyde kavram öğrenimi için şu zihinsel işlemler gereklidir:

- Kavramın örneklerini doğru olarak tanıma ve adını söyleme,
- Kavramın tanımsal özelliklerini ayırt etme,

- Kavramın toplumca kabul görmüş tanımını verme,
- Kavram örneklerinin benzer kavramlardan nasıl ayırt edildiğini, farklılaştığını açıklama.

Soyut düzeyde kavram öğrenimine örnek olarak kalem kavramı verilebilir. Birey öğrendiği kalem kavramının özelliklerini, kurşun kalem diye adlandırılan türün özelliklerini söylemesi, kurşun kalemle dolmakalem arasındaki ortak özellikleri ve kalemleri birbirinden ayıran kritik özelliklerin neler olduğunu açıklaması kavramı soyut düzeyde öğrendiğini göstermektedir.

Doğrudan gözlenebilir örnekleri olmayan atom, ruh, zaman gibi soyut kavramlar yalnızca bu düzeyde öğrenilmektedir.

2.4. Kavram Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Kavram öğrenmeyi etkileyen faktörler denildiğinde aslında öğrenme olgusunu etkileyen faktörler akla gelmektedir. Bununla birlikte kavram öğrenmeye özgü faktörler, sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bunlar iki kategoride incelenecektir.

a) Öğrenciden Kaynaklanan Faktörler:

Öğrenciden kaynaklanan faktörler, bireysel özellikler ve farklılıklar olarak özetlenebilir. Bunlardan ilki yaş faktörüdür. Yaşın artmasıyla öğrenmelerin niteliğinin artması beklenir. Somut kavramların öğretimi, okul öncesi ve okul çağının ilk dönemlerinde yapılırken soyut kavramların öğretimi için bireyin olgunlaşması ve yaşının artması gerekir. Yaş, olumlu yönde kavram öğrenmeyi etkilerken olumsuz yönde de etkileyebilir. Bireyin geçirdiği yaşantılar, yeni bilgiler ve teknikler öğrenmeye karşı bir direnç oluşturabilir (Akyürek, 2004, s. 96).

Zekâ ve bellek kavram öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktördür. Bireyin zekâ düzeyiyle kavram öğrenmesi düzeyi arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Zeki olanların kavramları daha kısa sürede ve daha net bir şekilde öğrenmeleri beklenir (Akyürek, 2004, s. 96). Kavram öğrenme devamlılığı olan bir öğrenmedir. Bellek, devamlılığı olan öğrenmelerin yoğunluk ve kalıcılıklarını etkileyen bir değişkendir. Kısa süreli bellekte kavram oluşturma için ilgili örnekler kodlanırken, uzun süreli bellekte kavramları gruplandırma için gerekli bilgiler hatırlanmakta ve anlamlandırılmaktadır (Ülgen, 1997, s. 226).

Dikkat ve odaklaşma, kavram öğrenmeyi etkileyen faktörlerdendir. Bireyin dikkatini, uyarıcıların niteliği, farkındalıklar, güdüsel değişkenler ve uyarılma süresi etkilemektedir (Ülgen, 1997, ss. 129-131). Odaklaşma bireyin dikkatini sürdürmesi ve yoğunlaşmasıdır. Odaklaşmanın bireyin kavram öğrenme stratejisi geliştirmesinde önemli olduğu kabul edilmektedir (Ülgen, 1997, s. 227).

Bireyin duyguları ve kişilik özellikleri de kavram öğrenmeye etki etmektedir. Öğrenme tecrübesiyle birlikte duygular dikkat düzeyine etki edip, öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyin güduları ve kaygıları kavram öğrenmesini şekillendirmektedir. Kişilik özellikleri bireyin kavram oluşturmasında ve kavram geliştirmesinde önem arz etmektedir. Bireyin sabırlı, gayretli veya korku düzeyi yüksek oluşu gibi kişilik özellikleri kavram öğrenmesine etki etmektedir (Akyürek, 2004, s. 97).

Kavram öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de bireyin ön öğrenmelerinin niteliği ve öğrenme stratejileridir. Bireyin karşısına çıkan kavramlarla ilgili önceden oluşturduğu orijinal (prototip) kavram bulunur. Birey karşılaştığı kavramla ilgili bilgileri değerlendirirken, oluşturduğu prototipi ölçüt olarak kullanır. Ölçütteki yanlışlık, kavramın eksik, yanlış veya iki anlamlı (kendi orijinal kavramı ve tanıtılan kavram) olarak öğrenilmesine sebep olur. Yanlış öğrenilen kavramı düzeltme, yeni bir kavramın öğrenilmesinden daha güçtür (Ülgen, 1997, s. 231). Bireyin öğrenme stratejileri; kavramı öğrenmek için planlı çalışıp çalışmadığı, bilgileri derleme süreci, kavramla ilgili hipotezleri nasıl oluşturduğu ve hipotezleri test etme süreci kavram öğrenmeye etki etmektedir (Akyürek, 2004, ss. 97-98).

b) Öğrenciden Kaynaklanmayan Faktörler

Kavram öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birçoğu öğrenciyle ilişkiliyken bazı faktörlerde öğrenci dışındadır. Bunlardan ilki öğretim içeriğinin sunumu, öğretim programında yer alan konuların ve kavramların sıralanışıdır. Kavram öğretiminde kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin sıralanışı, sunulan örneklerin sayısı ve öğrenciye pekiştireç verilip verilmemesi kavram öğrenmeyi etkilemektedir. Olumsuz örneklerin sayısı fazlaştıkça kavram öğrenme zorlaşmaktadır. Öğretim esnasında verilen ipuçları, dönütler, tekrarlar kavram öğrenimini kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (Akyürek, 2004, s. 98-99; Ülgen, 1997, s. 226).

Kavram öğrenmeye etki eden faktörlerden biri de kavramın soyutsal derecesi ve karmaşıklığıdır. Soyut kavramın öğretiminde daha fazla zamana, bilişsel olgunluğa ve öğrenciye göre düzenlenmiş bir öğretime ihtiyaç duyulurken somut kavramlar için bu denli ihtiyaç söz konusu değildir. Kavramın karmaşıklığı, açık-seçikliği de kavram öğrenmeye etki etmektedir. Basit kavramlar kolay öğrenilirken, karmaşık, birçok alt kavramı olan kavramların öğretimi, basit kavramlara göre daha zor olacaktır (Akyürek, 2004, s. 100; Fidan, 1996, s. 192).

Kavram öğrenmeye etki eden bir diğer faktör zaman değişkenidir. Bireyin öğrenmeye ayırdığı zaman öğrenmeyi etkilemektedir. Nöropsikolojik açıdan bakıldığında, bireyin yeni bir uyarıcıyla karşılaştığı durumlarda, uyarıcıya uyum sağlaması için zamana ihtiyacı vardır. Bu süre bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Kısa süreli belleğin işlem kapasitesinin zaman açısından sınırlı oluşu, kavram örneklerinin sunulmasında daha fazla zaman gerektirmektedir. Zira öğretmenin kavram örneklerini sunumu esnasında, öğrencinin kavramı tanıma işlemi yapmadan başka örnekler vermesi, öğrencinin ilk örnekleri tanıyamaması veya karıştırması gibi sorunlara neden olabilir. Bu yüzden kavramı öğrenme ve kazanması için bireye yeteri kadar zaman verilmelidir (Ülgen, 2004, s. 125).

2.5. Kavram Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Bir kavramın öğrenilip öğrenilmediği çeşitli sınav türlerinden, geleneksel ve modern yöntemlerden yararlanılarak değerlendirilebilir. Kavram öğretimi modellerinde görüleceği üzere her modelde kavramın içerik öğelerini temel alan değerlendirme önerileri bulunmaktadır. Kavram içerik öğeleriyle ilgili sorular, öğrencilerin kavramla ilgili yanılığının veya eksiğinin belirlenmesini olanaklı kılar. Örnek olarak Marterolla, kavram içerik öğelerini kullanarak “organizasyon” kavramı üzerinden çeşitli sorular hazırlanabileceğini ve bu soruların kavramın hangi içerik ögesinin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmede kullanılabileceğini göstermektedir. Marterolla'nın kavram öğretiminin değerlendirilmesi için önermiş olduğu soru türleri; kavramın adı, tanımı, üst sınıf kavramı, ayırt edici özellikleri, kavramın örnek olanı ve olmayanlarıyla ilgili bilgileri içermektedir. Soru biçimi, kavram içerik öğelerinden birini verip, diğer içerik öğelerinden birine ait bilgi isteme temeline dayanmaktadır (Coşkun, 2011, ss. 72-75).

Tablo 5: Kavramın İçerik Öğeleriyle İlgili Soru Örnekleri

| Kavramla İlgili Soru | Sorunun kavramın hangi içerik öğesiyle ilgili olduğu |
|--|---|
| Aşağıdakilerden hangisi bir organizasyondur? a) Caddede oynayan çocuklar b) Devlet başkanı c) Bir konserdeki insanlar d) Erkek izci grubu | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavram örneğini bilip bilmediğini göstermektedir. |
| Aşağıdakilerden hangisi bir organizasyon değildir? a) Mahalle futbol takımı b) Bahçede sallanan çocuklar c) Şehir konseyi d) Kız izciler | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavramın örnek olmayanı seçip seçemediğini göstermektedir. |
| Araba yarışçıları kulübü, a) Buluşmadır b) Danışma kuruludur c) Organizasyondur d) Hükümettir | Bu soru, kavram örneği verildiğinde öğrencinin kavramın adını bilip bilmediğini göstermektedir. |
| Aşağıdakilerden hangisi tüm organizasyonlar için geçerlidir? a) Kuralları ve ortak ilgileri vardır b) En az 10 üyesinin olması gerekir c) Üyeler ödeme yapmak zorundadır d) Lider, daima en yaşlıdır | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavramın ayırt edici özelliğini öğrenip öğrenmediğini göstermektedir. |
| Aşağıdakilerden hangisi bir organizasyon için daima geçerli değildir? a) Üyelerinin hepsi aynı yaşadadır b) Birden fazla üyesi vardır c) Üyelerin hepsi aynı sorun veya durumla ilgilidir d) Bütün üyeler kesin kurallar konusunda aynı düşüncededir | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavramın ayırt edici olmayan özelliklerini seçip seçemediğini göstermektedir. |
| Organizasyon (un), a) Bütün üyeleri aynı yerde toplanır b) Aynı kişiye oy veren insan grubudur c) Yapılması gereken işleri aynı şekilde yapmak için sürekli bir arada olan insan grubudur d) Aynı ilgi veya soruna sahip oldukları için birlikte hareket eden, kabul edilmiş kuralları olan insan grubudur | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavramın doğru tanımını yapıp yapamadığını göstermektedir. |
| Organizasyon bir tür, a) Hükümettir b) Bireydir c) Gruptur | Bu soru, kavram adı verildiğinde öğrencinin kavramın üst grubunu bilip bilmediğini göstermektedir. |

| | |
|---------------|--|
| d) Buluşmadır | |
|---------------|--|

Kaynak: (Coşkun, 2011, s. 74)

Kavram içerik öğelerinin çok iyi bilinmemesi, söz konusu kavramın soyut düzeyde öğrenilmediğini göstermektedir. Soyut düzeyde kazanılmayan kavramla ilgili üst düzey bilişsel işlevlerin gerçekleştirilemeyeceği de aşikârdır.

3. Kavram Öğretimi

Öğretme, genel manada öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir (Alkan ve Kurt, 2014, s. 28). Öğretme daha geniş tanımıyla, öğrenmeyi sağlayan, bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan etkinliklerdir. Öğretim ise, öğretme faaliyetlerinin okulda planlı, kontrollü ve örgütlenmiş şekilde önceden belirlenen hedefler doğrultusunda davranış değişikliği kastiyle düzenlenmesi ve yürütülmesidir (Fidan, 1996, ss. 11-12). Öğretim, öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğretme etkinlikleri, istendik davranış değişikliği kazandıracak niteliğe sahip olduğu ve bireyin öğrenmesini sağlayıcı yaşantıları mümkün kılabildiği takdirde geçerli öğrenme sağlanmış olacaktır (Ertürk, 2017, s. 84).

Kavram öğretimi, öğretimin en önemli ve ilk basamaklarından biridir. Anlamli öğrenmelerin gerçekleşmesi için ilk adım olarak kabul edilen kavram öğretimi, bireyin kavramları nasıl öğrendiği ve öğrenmelerde gerçekleşen doğru ve yanlış yapılanmaları içinde barındırmaktadır. Bireylerin, günlük tecrübeleri ile gelişigüzel oluşturdukları kavramlarda, yanlışlarının düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilip bilimsel bilgi ile örtüşecek şekilde geliştirilebilmesi ancak bilinçli ve sistemli bir öğretimle mümkün olmaktadır (Yüksel Dönmez, Alaz ve Aydoğan, 2008, s. 177). Okullarda yapılan planlı ve sistemli öğretimle birlikte öğrenmelerin daha önceki öğrenmelere transfer edilmesi sağlanmış olacak böylece kendiliğinden oluşan kavramlar bilimsel statüye kavuşacaktır (Vygotsky, 1998, ss. 137-138).

Kavram öğretiminde ilgili obje, olay, fikir ve davranışların yapısal özelliklerinin algılanması, soyutlanarak ortak özelliklerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması, kavramla ilgili ve ilgili olmayan özelliklerinin ayırt edilmesi gerekir. Fidan'a (1996, ss. 192-193) göre kavram öğretiminde üç aşama önem taşır:

- Kavramların tanımlanmasında esas olan özelliklerin belirlenmesi,
- Kavram örneklerinin ve örnek olmayanların iyi ayırt edilmesi,
- Öğrenciye geribildirim-dönüt verilmesi.

Kavram öğrenimi temelde, evrendeki nesnelere ortak özelliklerine göre sınıflandırılma olayıdır. Öğretimde ise anlama, karşılaştırma ve sınıflama üç önemli boyutu oluşturmaktadır. Birey öğrendiği kavramı önce anlamlandırır, sonra zihninde var olan kavramlarla karşılaştırır ve üst-alt kavramlar içerisinde kavramı sınıflandırır (Doğanay, 2003, s. 237).

Çocuklarda kavram gelişiminin çoğu okul öncesi dönemde olduğu bilinen bir gerçektir. Okulla birlikte ise kavram öğrenimi hızlanmakta, sadece gözlemlerle değil artık tanım yoluyla da kavramlar öğrenilmektedir. Okulda yapılan kavram öğretimiyle ilgili ilkeler şunlardır: (Akyürek, 2004, ss. 105-107; Alkan ve Kurt, 2014, ss. 33-34)

- Kavram öğretiminde, öğrencinin dikkati ilgili kavrama yoğunlaştırılmalı, dikkatini dağıtacak örnek ve olaylara yer verilmemelidir. Öğrencinin kavramla ilişkili olayları anlamasına destek olunmalıdır.
- Okullarda öğretimi yapılan kavram, daha önceden öğrenilen kavramlarla ilişki kurularak bir kavram ağı içerisinde gösterilmeli, böylece daha üst düzey kavramların öğretimi hedeflenmelidir.
- Öğrenciye kavram sunulduğunda önce öğrencinin yaşantıları üzerinden ilgili gerçekler hakkında bilgilendirilmelidir. Sonrasında *anlam* ve *kavrama* düzeylerinde öğrenim için gerçeklerden hareketle öğrenciye formal düzeyde kavram öğretimi yapılmalıdır.
- Öğretimde kelimelerle kavramların eşleştirilmesinde daha önce öğrenilen kavramların bellekte tutulması ve gerektiğinde hatırlanması gerekir. Kavramların tekrar hatırlanması öğrenmenin niteliğine ve anlamlılığına bağlıdır. Anlamlı olmayan öğrenmelerin hatırlanması kolay olmayacaktır. Kavram öğretiminde öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ve kavramsal birikimiyle ilişki kurulmalı, kavramlar anlamlı hale getirilmelidir.
- Öğretim yöntemlerinde öğrencinin düzeyine göre yöntem seçilmeli, gerekli öğrenme işlemleri yerine getirildiği takdirde öğrenme yöntemlerinde çeşitliliğe izin verilmelidir.

Tennyson'a (1983) göre, öğretmen kavram öğretiminde; ilk olarak kavramların analizini yapmalı, kavramın tanımını hazırlamalı, kavramın tüm özelliklerini içeren en iyi örneği seçmeli ve örnekleri akıcı bir biçimde sıralayıp öğrencilere aktarmalıdır (akt.: Ülgen, 2004, ss. 137-138).

Klausmeier'e göre ise kavram öğretimi altı aşamada gerçekleşebilir (akt.: Ülgen, 2004, s. 139).

- İlk aşamada kavram bütünlük içinde gösterilmeli, üst-alt kavramlar içerisinde yeri gösterilmelidir.
- Kavram kendi içinde tanımlanmalıdır.
- Kavramın kritik özellikleriyle değişebilen, kritik olmayan özellikleri belirlenmelidir.
- Kavramın olumlu örnekleriyle olumsuz örnekleri karşılaştırılmalıdır.
- Kavramın sınıflandırılmasında kullanılacak ölçüt belirlenmeli ve kavram gruplandırılmalıdır.
- Kavram kullanılarak problem çözme denemeleri yapılmalıdır.

Bu aşamalardan sonra kavramın kapsamına giren özelliklerinin listesi yapılması, kavram öğretimini kolaylaştıracağı düşüncesiyle tavsiye edilmektedir.

3.1. Kavram Öğretim Modelleri

Öğretim etkinlikleri planlanırken amaç, içerik, strateji, yöntem, teknik, öğretim materyalleri, değerlendirme süreci ve öğrenci özellikleri gibi unsurların dikkate alınması zorunludur. Kavram öğretimi etkinliği planlanırken özellikle içerikte hangi bilgilerin yer alacağı, bu bilgilerin sıralanışına dair ilgili yönergelerin olması gereklidir. İçerik öğelerinin neler olduğunun ve bu öğelerin sıralanışının belirlenebilmesi adına mikro ve makro olmak üzere iki strateji geliştirilmiştir. Mikro stratejiler, bir tek olgunun, kavramın, genellenmenin ve işlemin öğretiminde etkili olan unsurların tümünün düzenlenmesi ve yapılandırılmasıdır. Makro stratejiler ise ders kapsamında yer alan birbirleriyle ilişkili bilgi ve becerilerin bütününe düzenlenmesinde kullanılmaktadır. Kavram öğretim modelleri öğretilen kavrama ait içeriklerin neler olduğu, içeriklerin sıralanışı, öğrenme çıktıları ve uygulamaların nasıl yapılacağına dair yol gösterici bilgiler içermektedir. Bu modellerin bazıları doğrudan kavram öğretimiyle ilgili bir model sunarken bazıları da

geniş öğrenme kuramları içinde kavram öğretiminin nasıl tasarlanması gerektiğine dair bilgileri kapsamaktadır (Coşkun, 2011, ss. 78-80).

Gagne'nin Kavram Öğretim Modeli: Geliştirdiği öğretim kuramında kavram öğretimine dair bir model sunan Gagne, öğrenme ürünlerini; sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve devimsel (motor becerileri) olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır. Kavram öğretimi bu öğrenme ürünleri arasında ağırlıklı olarak zihinsel beceriler kategorisinde yer almaktadır. Zihinsel beceriler, "nasıl'ı bilme" ile yani öğrencinin sembolleri sözel ifadelere nasıl dönüştüreceği, yargı içeren cümleyi soru cümlesine nasıl dönüştüreceği gibi bilgileri içermektedir. Ayrıca zihinsel beceriler, tek tek öğrenilen bilgilerin gruplandırılmasına, kategorik olarak öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Gagne zihinsel becerileri; ayırt etme, somut kavram, tanımlanan kavram, kural ve ilke öğrenme, problem çözme (çoklu kural) olmak üzere basitten karmaşığa doğru sıralamaktadır (Senemoğlu, 2018, ss. 410-413).

Gagne'nin kavram öğretimi modeli somut ve tanımlanan kavramlar üzerine kuruludur. Somut kavramlar fiziksel özellikleriyle tanımlanabilen, tanımlanan kavramlar ise fiziksel özellikleriyle tanımlanamayan, nesnenin özellikleri ve özellikler arasındaki ilişkilerin sözel ifadesi yoluyla tanımlanan kavramlardır. Bu farklı kavram türlerinin öğrenilme koşulları da birbirinden farklıdır. Bir bilginin veya davranışın öğrenilmesinde öğrencinin ilgisi, önceden edinmiş olduğu yeterlilikleri gibi içsel koşullar etkiliyken, öğrenme ortamı, ortamdaki kaynaklar ve öğrenme etkinliklerinin yönetimi gibi dışsal koşullar da öğrenme sürecinde önem arz etmektedir. Gagne, somut ve tanımlanan kavramların öğrenilmesinde gerekli koşulları üç başlık altında toplamaktadır (Coşkun, 2011, ss. 81-82).

Somut kavramların öğrenilmesinde gerekli koşullar:

- Öğrencinin ulaşacağı performans: Öğrencinin karşılaştığı aynı sınıf nesnelere özelliklerini bilmesi ve göstermesidir.
- Söz konusu performansı yakalayabilmesi için gerekli olan içsel koşullar: Öğrencinin, edindiği ayırt etme bilgisini hatırlaması, öğrendiği kavram özelliklerini aynı kategoride yer alan başka bir örneğin özellikleriyle karşılaştırmasıdır.
- Söz konusu performansı gösterebilmesi için gerekli olan dışsal koşullar:

- a) Hangi kavramın öğretileceğine dair öğrencilerin bilgilendirilmesi,
- b) Ayırt edici özelliklerinin vurgulandığı kavram örneklerinin sunulması,
- c) Karışıklığa sebep olacağı tahmin edilen kavrama ait örnek olmayanlarının sunulması ve bunların neden kavram örneği olmadığı açıklanması,
- d) Öğrencilerin kavram örneklerini tanıyabilecekleri uygulamalı alıştırmaların yapılması,
- e) Aralıklı olarak kavramların hatırlatılması ve transfer alıştırmalarının yapılmasıdır.

Tanımlanan kavramların öğrenilmesinde gerekli koşullar:

- Öğrencinin ulaşacağı performans: Öğrenci kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını kategorize eder ve sınıflandırır.
- Söz konusu performansı kazandırmak için gerekli içsel koşullar: Öğrencinin kavramı tanım yoluyla kazanması, kavramın bütün bileşenlerinin ve bileşenler arasındaki ilişkilerin bilinmesi ve gerektiğinde hatırlanmasıyla gerçekleşir.
- Söz konusu performansı yakalayabilmesi için gerekli dışsal koşullar:
 - a) Öğretilmesi planlanan kavram veya kavramların belirtilmesi,
 - b) Kavramın tanımının öğrencilere açıklanması,
 - c) Tanımın örnekleri ve örnek olmayanlarının sunulması,
 - d) Örnekleri ve örnek olmayanlarının sınıflandırılmasına yönelik alıştırmalar yapılması ve bu alıştırmalarda öğrencilere geri dönüt verilmesi,
 - e) Aralıklı olarak kavramların hatırlatılması ve diğer kavramlarla ilişkilendirilmesidir.

Klausmeier'in Kavram Öğretim Modeli: Kavram öğretim modelini ve gelişim kuramını uzun yıllar yaptığı deneysel çalışmalar sonucunda geliştiren Klausmeier, kavram oluşumunun birbirini izleyen dört düzeyde (somut, tanıma, sınıflama, soyut) gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu dört düzey, kavram öğrenme düzeyleri başlığında açıklandığından burada tekrar yer verilmeyecektir.

Somut ve tanıma düzeyinde kavram öğretimi için Klausmeier şu önerileri sunmaktadır:

- Bir kavramla ilgili varsa gerçeğini, resmini, modelini veya temsilini öğrencilere sun (Bir ada resmini göster)
- Kavramın adını belirt ve gösterilen örnekle kavramın adını ilişkilendir (gösterilen resmin ada olduğunu söyle)

- Öğrencilere kavramı tanıyacakları ortamı oluştur ve bu süreçte dönüt ver (değişik haritalarda farklı ada örneklerini sun ve pekiştireçlerle destekle)
- Daha sonra kavramı tekrar sun ve tanıyıp tanımadıklarını denetle, kavramın uzun süreli bellekte yer edinmesini sağla (ada resmini göster ve öğrenip öğrenmediklerini gözle)
- Gerekliyse ilk dört adımı tekrarla (kavram tanınmıyorsa bu süreci yeniden takip et)

Sınıflama düzeyinde kavram öğretimi için öneriler şunlardır:

- Kavrama ait en az iki örnek ve örnek olmayanı sun (haritada iki farklı büyüklükte ve şekilde ada ve yarımada göster)
- Verilen örneklerin tanınıp tanımadığını sorgula ve kavram adlarını belirtmelerini iste (gösterilen örneğe ne ad verildiğini sor)
- Öğrencilere kavramın ortak özelliklerinin belirlenmesinde ve kavramı kendi ifadeleriyle tanımlamalarında yardımcı ol (adanın ortak özelliklerini öğrencilerle belirle ve ortak özellikleri temel alarak öğrencilerin tanımlamasını iste)
- Kavramın örnek ve örnek olmayanlarını ayırt edebilecekleri fırsatlar sun ve geri dönüt ver (farklı haritalarda gösterilen yerlerin ada olup olmadığını sor ve ister doğru ister yanlış cevaplasın her durumda öğrenciye dönüt ver)

Formel düzeyde kavram öğretimi için öneriler şunlardır:

- Sunulan kavramla ilişkili kavramları belirt ve onlarla ilişkilendirilmesini sağla (yarımada, deniz gibi kavramları sun ve ada ile ilişkilerini açıkla)
- Kavramın yazılı ve sözlü olarak kullanımına ait öğrencilerden örnekler vermesini iste (ada kavramını yazılı ve sözlü olarak farklı cümlelerde kullanmasını iste)
- Kavramın kullanımı ve daha net anlaşılması için öğrencilere dönüt ver (ada kavramının dilde kullanımıyla ilgili örneklere dönüt ver) (Doğanay, 2003, ss. 240-241).

Birey, ada gördüğünde adayı tanıyor ve ada olduğunu biliyorsa, adanın özelliklerini biliyor ve kendi ifadeleriyle tanımını yapabiliyorsa, adanın herhangi bir örneğini yarımadadan, körfezden vb. kavramlardan ayırt edip değerlendirebiliyorsa ada kavramını formel düzeyde kazanmış demektir (Coşkun, 2011, s. 91).

Martorella'nın Kavram Öğretim Modeli: Sunduğu modelde kavram öğretimine başlamadan önce bazı soruların cevaplanması gerektiğini ifade eden Martorella, bu soruları iki grupta toplamaktadır. İlk grup, kavramın uygunluğunu sorgulayan sorulardan oluşurken, diğer grup kavram öğretiminin planlanmasına dair yol gösterici birtakım sorulardan oluşmaktadır. Kavramın uygunluğuna dair sorular aşağıda verilmiştir:

- Öğretilmesi istenen kavram uzmanlar tarafından önemli görülmede midir? Alan uzmanları öğrencilerin bu kavramı kazanması gerektiğini düşünmekte midir?
- Ele alınan bu kavram formal biçimde mi öğretilmelidir? Kavramla ilgili sistematik bir öğretim görmeli mi yoksa öğrencinin bu kavramı kazanması için informal süreç yeterli midir?
- Öğretilmek istenen kavramın ayırt edici özellikleri ve kavramın nasıl tanımlanacağı hususunda yeterli bir uzlaşma bulunmakta mıdır? Okuma kitaplarından ve başvuru kaynaklarından kavramın ayırt edici özellikleri çıkartılabiliyor mu?

Bu üç soruya verilecek cevap "evet" ise bir sonraki aşama olan öğretim planlanmasına dair sorulara cevap verilmelidir. Tümevarımsal bir yaklaşımla hazırlanan sorular aslında kavram analiz yöntemini içermektedir. Planlama öncesine dair sorular aşağıda verilmiştir:

- Öğretilecek kavramın yaygın olarak kullanılan adı nedir?
- Kavramın tanımı veya ayırt edici özelliklerin nasıl düzenleneceğine dair bir kural var mıdır?
- Okuduğunuz kaynaklara göre kavramın ayırt edici özellikleri nelerdir?
- Karakteristik olarak kavramı çağrıştıran ancak kavramın ayırt edici olmayan özellikleri nelerdir?
- Kavramı açıklarken öğrenci için tanıdık olan ilginç ve değişik örnekler nelerdir?
- Kavramın daha net anlaşılması adına kavrama benzer ve kavramdan farklı yönleri olan örnek olmayanlar nelerdir?
- Kavram örneklerinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek ayırt edici olan ve olmayan özelliklere götürecekt ipuçları ve sorular nelerdir?
- Kavrama ait örnekleri ve örnek olmayanları sunmak için kullanılacak düşünceleri harekete geçirecek etkili ve ilginç araçlar nelerdir?

- Öğrencinin kavramı hangi düzeyde öğrenmesi beklenmektedir ve bu düzey nasıl ölçülecektir?

Marterolla, hazırlamış olduğu bu sorulara verilecek cevaplar doğrultusunda kavram öğretiminin gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Marterolla'ya göre öğretimde önce öğrencinin merakı cezbedilmeli, ardından geliştirilmiş olan kavrama ait örnekler ve örnek olmayanlar belirli bir mantık kurgusuyla birbirini izleyecek şekilde veya aynı zamanda sunulmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin kavramla ilgili durumları karşılaştırmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencinin, yeni karşılaştığı kavramın örnek ve örnek olmayanını doğru ayırt edip etmediği ölçülmelidir. Böylece öğrencinin kavramı hangi düzeyde öğrendiği tespit edilip, öğretimin amaçlara uygun gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmelidir (Coşkun, 2011, ss. 97-99; Doğanay, 2003, ss. 238-240).

3.2. Kavram Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri, öğrenme-öğretme sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi için izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programlarının başarıya ulaşması, temel alınan öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının seçimine bağlıdır (Demirel, 2017, s. 74). Öğretimi yapılacak konuya, öğrenci seviyesine göre uygun strateji tercih edilmelidir. Kavram öğretimi stratejilerine bakıldığında temelde iki yaklaşım bulunmaktadır.

- Buluş yoluyla ya da örnekten kurala öğretim yaklaşımı: S.Bruner tarafından geliştirilen bu stratejinin amacı, bireye dünyanın ve gerçeğin bir modelini temin etmektir. Modeller bireyin hayatta karşılaştığı problemleri çözmesine yardımcı olmaktadır. Bu strateji, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif rol aldığı ve temel yapıyı kendilerinin keşfettiği bir öğretim yaklaşımıdır (Erden ve Akman, 2018, ss. 173-175).

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, öğretmenin temel görevi, öğrenciyi yönlendirmek ve temel yapıyı keşfetmesini ve sorulara cevap bulmasını sağlamaktır. Yani bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği bir ortamı hazırlamaktır. Nitekim Bruner, bir konunun öğretilmesindeki amacın öğrencinin o alanda yaşayan bir kütüphane olmasını sağlamak olmadığını aksine matematiksel olarak düşünmesi, olayları bir tarihçi gözüyle irdeleyebilecek tarzda bakış açılarına sahip olması, problemlere çözüm üretebilmesi ve bilgi kazanma sürecinin bir parçası olması adına öğretim yapılması gerektiğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2018, ss. 464-465).

Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin merakını cezbedecek bir problemle başlar. Bu problem öğrencinin merakını ve dikkatini sürekli canlı tutacak ve başarıya duygusunu, öğrenme hissini doyuracak nitelikte olmalıdır. Merak duygusunu harekete geçirmenin yolu öğrencide bir belirsizlik oluşturmaktır. Ancak oluşturulacak belirsizliğin oranı da iyi ayarlanmalıdır. Aşırı belirsizlik öğrencide kargaşaya yol açar ve konuya dair iyi örnekler ve pekiştiricilerle desteklenmediği takdirde öğrenci öğrenmek için çaba harcamak istemeyebilir. Merakını cezbedecek düzeyde belirsizlik oluşturulmadığında ise öğrenci ilgi duymayacak ve öğrenmeye istekli olmayacaktır. Belirsizlik konusunda bir denge sağlanırsa öğrenci keşfetme heyecanını yaşayacak, geçerli öğrenme sağlanmış olacaktır (Demirel, 2017, s. 76; Senemoğlu, 2018, s. 466).

Bruner'e göre öğrenciler kavramları ve ilkeleri tümevarım yoluyla keşfeder. Bu yaklaşımda öğrencilerin kavramları keşfetmeleri için bol örneklerle desteklenmesi gereklidir. Öğrenci sunulan örnekler karşısında kavramın veya ilkelerin ortak ve ayırıcı özelliklerini fark edip konunun genel yapısını öğrenir. Tümevarım yaklaşımının benimsendiği bu stratejide sezgisel düşünme gereklidir. Sezgisel düşünme, öğrencinin karşılaştığı durumları sorgulayıp olayla ilgili denenceler kurmasını ve bu denenceleri test etmesini sağlar. Bu düşünme süreci, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirir (Erden ve Akman, 2018, s. 175).

Buluş yoluyla öğretimin uygulanışı dört temel aşamadan oluşmaktadır:

- Ders dikkat çekici ve merak uyandırıcı sorularla başlamalı ve öğretilecek kavramla ilgili örnekler ve örnek olmayanlar birlikte verilmelidir.
- Öğrencilerin verilen örnekleri betimlemeleri istenir. Bu konuda grafik, şema gibi görsel araçlarla öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kavramları tanımlamaları ve kavram özelliklerini ifade etmeleri istenir. Bu aşamada öğretmenin kavramların kritik özelliklerini vurgulayan sorularla öğrenciye destek olması gerekir.
- Öğrenciler sezgisel düşünmeye teşvik edilmeli, öğrencinin ürettiği her fikre önem verilmelidir (Erden ve Akman, 2018, s. 176; Senemoğlu, 2018, s. 470).

Buluş yoluyla öğretimin olumlu yönü, öğrencilerin öğretimde aktif rol almaları, kavramları ve ilkeleri kendileri keşfetmeleridir. Problem çözme becerisini geliştirme ve

araştırma yapılmaya teşvik edilen durumlarda kullanılması daha elverişlidir. Bu yaklaşımın eksi yönleri ise yapılan öğretimin çok zaman alması, yalnızca stratejiye hâkim öğretmenlerden tarafından stratejinin uygulanabilmesi ve sunulan materyallerin, araç-gereçlerin fazla olması nedeniyle maliyetin yüksek olmasıdır (Erden ve Akman, 2018, ss. 176-177).

- Sunuş yoluyla ya da kuraldan örneğe öğretim yaklaşımı: Bilişsel kuramlara dayalı Bruner'in buluş yoluyla öğretim stratejisine alternatif olarak Ausubel tarafından geliştirilen bu yaklaşım, anlamlı öğrenme olarak da adlandırılmaktadır (Erden ve Akman, 2018, s. 195). Ausubel'in önerdiği bu yaklaşım temelde öğretilecek bilgilerin öğrencilere sunulmasını içermektedir. Bu strateji, okullarda yaygın bilgilerin aktarılması, çoğunlukla kavram, ilke ve genellemelerin öğretiminde kullanılmaktadır (Demirel, 2017, s. 75).

Ausubel, bireyin edindiği yeni bilgileri, bilgi ve birikimiyle ilişkilendirerek kendi bilgi sistemine yerleştirmesini anlamlı öğrenmeyle açıklamaktadır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için iki husus dikkate alınmalıdır. Birincisi öğretimi yapılacak bilgiler kendi içerisinde bütünlük ve anlamlılık arz etmelidir. İkinci husus ise, öğrencinin öğrenme konusunda olumlu yönde hazırlığının olması, öğrenmeye istekli ve onu gerçekleştirmeye kararlı olmasıdır. İlk husus doğrudan öğretmen, ikinci husus ise daha çok öğrencinin kontrolünde olan durumlardır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde amaç, öğrencinin bilgileri anlamlı hale getirmesi olduğundan öğretmenin anlatımının yanında soru-cevap, tartışma gibi yöntemlerde kullanılmalıdır (Fidan, 1996, ss. 93-94).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi dört temel özelliğe sahiptir:

- Bu yaklaşımda öğretmen öğrenci arasında yoğun bir etkileşim olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin aktif katılımını sağlamalıdır. Öğretmen sunumu yapar ve ardından öğrenciler düşüncelerini, tepkilerini, örneklerini açıklar ve konu tartışılır.
- Sunulan bilgiler, kavramlar bol örneklerle desteklenmelidir. Bu yaklaşım sözel öğrenmede ağırlıklı olarak kullanılsa da örnekler, şemalar, kavram haritaları gibi görsel uyarıcılarda öğrenmeyi kolaylaştıracağı için kullanılmalıdır.

- Öğretimi yapılacak konular genelden özele doğru hiyerarşik bir yapıda öğrenciye sunulmalıdır. Tümdengelim yöntemiyle önce daha genel ve kapsamlı kavramlar, sonrasında daha özel ve sınırlı kavramlar sunulmalıdır.
- Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için sunumda tedricilik ilkesi uygulanmalıdır. Ders ön organize edicilerle (örgütleyicilerle) başlamalı, her öğrenme basamağında yeni bilgiler ön bilgilerle anlamlı hale getirilmelidir (Demirel, 2017, s. 75; Senemoğlu, 2018, ss. 473-474).

Sunuş yoluyla öğretim üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamayı ön organize edici bilgilerin sunulması yani öğretimi yapılacak konunun genel bir çerçevesinin çizilmesi oluşturur. İkinci aşama öğretilecek konuyla ilgili materyallerin sunulması, son aşama ise bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi, bilgilerin önceki öğrenmelere transfer edilmesidir (Senemoğlu, 2018, s. 474).

Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının avantajı, kısıtlı bir zaman diliminde öğrencilere çok bilgi kazandırılabilmesidir. Bu strateji, yeni kavram ve ilkelerin öğretiminde daha elverişli ve daha etkilidir. Bu yaklaşımın hedefine ulaşması öğrencinin anlamlı öğrenmeye karşı istekli olmasıyla gerçekleşebilir. İstekli olmaması durumunda öğrenci ezberleyerek kavramları alt düzeyde öğrenecektir. Bu yaklaşımın dezavantajı ve zor görünen kısmı, örgütleyicilerin belirlenmesi ve sunulmasıdır. Örgütleyicilerden hangisinin daha etkili olacağına karar vermek oldukça güç kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 2018, s. 180).

3.3.Din Eğitiminde Kavram Öğretimi

Kavram öğretimine değinmeden önce din öğretiminin gerekliliği üzerinde durulması, niçin din öğretimi sorusuna cevap verilmesi konunun anlaşılması açısından önemlidir. Din eğitiminin görevleri, bireyin yaşantısına anlam kazandırmak, yaşanılan kültürü gelecek nesillere aktarmak, bireyi topluma kazandırmak ve toplumun bir üyesi haline getirmek olarak ifade edilebilir (Bilgin, 2001, s. 68).

Bireylerin, hayatın dini yorumu hakkında bilgilendirilmedikçe eğitim konusunda yeterli olamayacağı ifade edilmektedir. Bu bilgilendirmeden kastın yeni yetişen neslin dini mirasla tanışması, o mirası benimsemesi ve gelecek nesillere aktarması olarak anlaşılmaktadır. Söz konusu kültürleme hareketinin ve dini dogmatik bilgilerin aktarılmasının temel dayanak noktası, bireylerin dini mirası benimsemeleri ve kültürle

şekillenmemesi durumunda cemiyetin ortadan kalkacağı düşüncesidir. Din öğretiminin gerekliliğine dair sosyal ve kültürel yön ifade edilirken, ferdi gelişim süreci de dile getirilmektedir. Din öğretimi, bireyin başkalarının inancını öğrendiği gibi, kendi inançlarını gözden geçirmesi ve kendini gerçekleştirme adına gerekli sayılmaktadır (Alves, 1992, s. 22-24).

Ülkemizde çeşitli siyasi ve ideolojik faktörlerden kaynaklı din alanında bir bilgi boşluğu oluşmuştur. Bu boşluk giderilmediği için gelenek dinle özdeş kabul edilmiş, problemleri çözmek için var olan din bizatihi problem olarak görülmeye başlanmıştır (Onat, 1997, s. 17). Din alanındaki bu bilgi boşluğu sistematik ve planlı yapılan din öğretimiyle büyük oranda giderilmesi mümkündür. Kavram merkezli yaklaşıldığında ise öğretilmesi gerekli görülen dinin temel kavramlarının neler olduğunun belirlenmesi ve bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak kavram öğretiminin yapılması bu boşluğun giderilmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Akyürek, 2004, s. 172).

Kavram öğretiminin önemi ilgili dersin hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Din öğretimin hedeflerine bakıldığında “yetişmekte olan nesle din hakkında bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmesini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek”(Tosun, 2015, ss. 159-160) olarak ifade edilmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmede, kavram öğretimi bireye yardımcı olmaktadır. Din öğretimini diğer öğretimlerden ayıran, içeriğini farklı kılan aşkın varlıkla olan ilişkisidir. Din dışındaki bütün bilgiler insan eseri iken dini bilgi insanüstü, vahiy kaynaklıdır (Öner, 1991, s. 23). Dini bilginin bu özelliğinin kavramların öğretiminde dikkate alınması başarıya ulaşılması adına önem arz etmektedir.

Kavram öğretimi bilginin sistemleştirilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretimde kavramların sıralanışı, hangi kavramların nasıl öğretileceği, dini bilginin sistemleştirilmesini gerektirmektedir. Kavram öğretim teknikleri ve kavramlar arası ilişki kurulması, bilginin sistemleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kavramsal alanda iyi yapılandırılmış bilgiye sahip bireyler, kavramları hatasız bir şekilde kolayca öğrenirken, bilgilerini diğer öğrenmelere transfer edebilecek böylece üst düzey bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Aksi düşünülürse kulaktan dolma ya da ezberlenerek alt düzeyde öğrenilen bilgi ve kavramlar transfer edilemeyecek ve kısa sürede unutulacaktır. Bu tür bilgi ve kavram, problemlerin çözümünde kullanılamayacaktır (Akyürek, 2004, ss. 173,184-186).

Kavram öğretimi, bireyin kişiliğinin gelişimine ve özgürleşmesine katkı sunması açısından önemlidir. Birey yaşadığı dünyayla etkileşim sonucunda kendini fark etmekte ve benlik algısı geliştirmektedir. Benlik algısı geliştirme sürecinde bireyin çevresiyle ilişkisi, yakınlarının yönlendirici ve destekleyici uygulamaları aktif etkindir. Birey geliştirmiş olduğu kavramlarla kendi duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışacak, böylece çevresiyle daha etkili bir iletişim sürecine girecektir. Bu kapsamda dini kavramların öğretilmesi, bireyin benlik algı gelişimini olumlu yönde etkilerken, sağlıklı bir kişilik gelişimine destek olmaktadır. Dini davranışta bulunmada bireyin özgürce karar vermesi ve sorumluluk bilincinde olması gereklidir. Kendi değerlerini oluşturamayan ve kararlarını irdelemeyen birey özgürce karar verme yetisine sahip değildir. Gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan dini içerikli kavram öğretimi, bireyin ahlaki karar ve fiillerini sorgulamasını kolaylaştırabilir. Kendi karar ve fiillerinin bilincinde olan kişi özgürlüğün olanaklarını kullanabilir (Akyürek, 2004, ss. 178-179).

Kavram öğretimi, bireyin sosyalleşmesi ve kültürlenmesine katkı sunması açısından önemlidir. Birey sosyalleşme sürecinde, üyesi olduğu topluma katılım için gerekli normları kazanarak toplumsal bir şahsiyet haline gelir. Dini sosyalleşme, bireyin dini kimlik edinmesidir. Bu süreçte birey, öncelikle aile, arkadaş grubu, dinsel gruplar, kitle iletişim araçları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Okumuş, 2014, ss. 446-447). Din öğretimi bireyin sosyalleşmesine iki önemli katkı sağlamaktadır. Dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli bilgi ve davranışları öğretmek hazırbulunuşluk kazandırmak, dini etkinliklere katılmayanlara da bu etkinlikleri anlama ve olumlu değerlendirme gücü kazandırmaktır. Bu iki husus da dini kavramların öğretiminin önemine dikkat çekmekte, doğru kavram öğretimi yapıldığı takdirde bireylerin kavramlara yükledikleri anlamların benzeşmesine ve iletişimde engellerin azalmasına yardımcı olmaktadır (Tosun, 2015, ss. 97-98).

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kökleri geçmişe uzanan bir kültürel mirasa sahip olmakta ve bu kültürle büyümektedir. Eğitimin özelde din öğretiminin hedeflerinden biri de geçmişten devralınan kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmak ve kültürü geliştirip güçlendirecek irade ve becerileri bireylere kazandırmaktır. Her kültür, içerisinde dini öğeleri ve kavramları barındırmaktadır. Bu dini kavramların ve öğelerin dönem şartları göz önüne alınarak doğru anlaşılması ve değerlendirilmesi ancak doğru bir kavram öğretimiyle sağlanabilir (Cebeci, 2015, ss. 45-46; Tosun, 2015, ss. 98-99).

4. Seçmeli Din Dersleri

Türkiye’de din öğretiminin tarihi seyrine bakıldığında dönemin siyasi şartlarına bağlı olarak, kimi zaman din derslerinin devlet tarafından okutulmadığı, kimi zaman isteğe bağlı olarak, kimi zaman da zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir. 1949 yılından itibaren seçmeli olarak okutulan din dersi ve 1974-1975 öğretim yılı itibariyle programa konulan zorunlu ahlak dersi 1982 anayasasıyla birlikte birleştirilmiş, din kültürü ve ahlak bilgisi adında bir ders zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Böylece DKAB dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında her yıl okutulması anayasal bir zorunluluk haline gelmiştir (Öcal, 1998, ss. 260-263). Bu durum, dikkatleri DKAB dersinin varlığından ziyade, dersin içerik ve yöntem kısmına çekmiştir (ERG, 2011, s. 19). Bu kapsamda zorunlu din dersinin içerik kısmına gelen eleştiriler, içeriğin çoğulcu bir anlayışa sahip olmadığı, tek tip din yorumunun dikte edildiği, dolayısıyla da din ve vicdan özgürlüğünün ihlal edildiği şeklinde ifade edilebilir (Meydan, 2013, s. 221). Bu eleştiriler karşısında ilk olarak 1990 yılında gayr-ı müslim vatandaşlara DKAB dersinden muafiyet hakkı tanınmıştır (MEB, 1990). Tek tip din yorumunun dikte edildiğine ilişkin tartışmalar ise hukuki anlaşmazlıklara neden olmuş ve AİHM kararıyla sonuçlanmıştır. Hasan ve Eylem Zengin davası (AİHM, 2007) olarak kayıtlara geçen bu karar, DKAB dersinin İslam içerisindeki farklı yorumları dikkate alacak şekilde genişletilmesi gerektiğine hükmetmiştir. Bu karar sonrasında DKAB (2010) programında Alevilik ve Bektaşilik konuları yer almıştır (MEB, 2010a, 2010b).

DKAB dersinin daha çoğulcu bir anlayışı yansıtması gerektiğine yönelik eleştirilerin yanı sıra bireylerin veya velilerin daha tatmin edici bir din eğitimi talepleri konusunda DKAB derslerinin yetersiz kaldığı dile getirilmiş ve bu kapsamda uygulama boyutlarını da içeren bir din eğitimi talebi ortaya konulmuştur. Çarkoğlu ve Toprak’ın yaptığı araştırmaya göre (2006, s. 55), katılımcıların %85,5’i, Müslümanlık hakkında genel bilgilerin yanında uygulamaya dönük bir din eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu talepler, DKAB dersinin yanında isteğe bağlı din dersi önerilerini gündeme taşımıştır (Kaymakcan, v.dğr., 2013, s. 7). Bu istekler çeşitli STK’lar (Ensar Vakfı, 2012) ve din eğitimcileri tarafından resmi toplantılarda dile getirilmiş, isteğe bağlı din dersleri 18. Milli Eğitim Şurasının tavsiye kararlarında yer bulmuştur. Alınan tavsiye kararı ve isteğe bağlı din eğitimi talepleri doğrultusunda somut adımlar atılmış, “2012/6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” la 2012-2013 eğitim

öğretim yılı beş ve dokuzuncu sınıflardan kademeli bir şekilde başlanarak din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler konulmuştur. Böylece bilgi ve kültür ağırlıklı DKAB dersinin yanında toplumun çoğunluğu temsil eden dini anlayışın duyu ve davranış temelli din dersi talepleri kısmen karşılık bulmuş ve eğitim isteğe bağlı derslerle yüz yüze gelmiştir (Gündoğdu, 2017; Kaymakcan ve diğerleri, 2013; Meydan, 2013).

Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler, Talim Terbiye Kurulu 25.06.2012/69 sayılı kararıyla örgün eğitimin ikinci kademesinde (5,6,7 ve 8.sınıflarda) Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersi olmak üzere haftada iki saat seçmeli olarak programa konulmuştur. 24.08.2012/124 sayılı kararla bu dersler, ortaöğretimde de (9,10,11 ve 12.sınıflarda) isteğe bağlı olarak seçilme imkânına kavuşmuştur. Bu derslerden Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı ortaokul ve lisede dört kez, Temel Dini Bilgiler dersi ise iki kez seçilebilmektedir. İmam hatip ortaokullarında ise söz konusu dersler zorunlu olarak okutulmaktadır (Bahçekapılı, 2012, s. 192).

1982 anayasasıyla zorunlu hale getirilen din dersleriyle başlayan süreçte, uzun tartışmalar sonucunda seçmeli din derslerinin olması gerektiğine dair bir uzlaşmaya varılmış, nihayet 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle seçmeli din dersleri programlara dâhil edilmiştir. Programlara konulması, seçmeli din derslerinin meşruiyeti açısından tartışılması yerine niteliksel açıdan tartışılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda uygulamaya konulan seçmeli din dersleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları seçmeli din derslerinin programlarını incelerken (Bahçekapılı, 2012, 2013; Kaymakcan ve diğerleri, 2013), bazı araştırmalar ise öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında bu derslerin durumunu değerlendirmektedir (Acuner, 2016; Görür, 2015; Gürer ve Keskiner, 2016; Katipoğlu, 2015; Meydan, 2013; Yazıbaşı, 2018). Ayrıca isteğe bağlı olarak seçilen bu derslerin tercih edilme-edilmeme sebeplerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Gündoğdu, 2015, 2017).

4.1. Ortaöğretim Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 03.09.2012 tarih ve 147 sayılı kararıyla kabul edilen ortaöğretim TDB dersi (İslam I-II) öğretim programı, herhangi bir sınıf düzeyinde iki kez alınabilen haftada iki saatlik bir ders olarak müfredata dahil edilmiştir. Seçmeli olarak okutulan bu derste hangi dinin ve inancın öğretileceğine dair gelen sorulara bakanlık, bu dersin farklı inançlara göre şekillenebileceğini, içeriğinin

değişebileceğini ifade etmektedir (MEB, 2012, s. 24). Burada incelemesi yapılan İslam dininin öğretiminin yapıldığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.01.2018 tarih ve 20 sayılı kararıyla uygulamaya konulan ortaöğretim seçmeli TDB programıdır (MEB, 2018a). Ayrıca TDB dersi İmam Hatip liselerinde zorunlu olarak okutulan meslek dersleri arasında yer almaktadır.

Öğretim programının giriş kısmında; İslam dininin bireyin hayatına anlam kazandıran, fert ve toplumun dünya-ahiret mutluluğunu amaç edinen ilahi kurallar olduğu, dünya ve ahiret mutluluğunu elde etmenin İslam'ın inanç, ibadet, ahlak ve toplum hayatını ilgilendiren esaslarını, dinin temel kaynaklarından doğru biçimde ve bir bütün olarak öğrenip buna uygun bir hayat sürmeye bağlı olduğu ifade edilmektedir.

Programda dini temel kaynaklarından doğru öğrenilmesi için gerekli bilgileri içerdiğinin belirtilmesi, Kur'an ve Sünnet merkezli bir İslam öğretiminin ön plana çıkartıldığını düşündürürken (Kaymakcan ve diğerleri, 2013, s. 18), dini temel kaynaklardan doğru biçimde öğrenilmesinin toplumda inanç ve ibadet birlikteliğinin sağlanmasında ve güvenilir bir toplum inşasında büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir (MEB, 2018b).

4.1.1. Amacı ve Vizyonu

Temel Dinî Bilgiler (İslam I-II) programıyla öğrencilerin İslam dininin inanç ve ibadet esaslarını dinin temel kaynaklarından öğrenmeleri, ibadetlerle ilgili uygulama becerileri kazanmaları ve güncel dinî meseleler hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir.

Ortaöğretimde “Din, Ahlak ve Değerler” alanında seçmeli olarak okutulan Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam I-II) öğretim programının amaçları, öğrencilerin;

- “Dinin temel özelliklerini kavrayarak, İslam'ın hayata bakışı hakkında bilgi sahibi olmaları,
- İslam dininin temel iman esaslarını kavramaları,
- İslam dininin temel ibadetleri ve bunların uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları,
- İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içselleştirmeleri ve dinî sorumluluklarını bilmeleri,
- Toplumsal hayata yön veren temel ilkeleri öğrenmeleri” olarak sıralanmaktadır.

Programın amaçlarına bakıldığında dersin amacı İslam dininin temel kaynaklardan doğru bir biçimde öğrenilmesi ve dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarının içselleştirilmesi olarak özetlenebilir.

Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam I-II) öğretim programının vizyonu, İslam'ın temel kavram ve kaynaklarını bilen, Kur'an-ı Kerim'i rehber edinen ve Peygamberimizi örnek alan, dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içselleştiren, dinî, ahlaki ve insani değerleri özümseyen, ibadetlerle ilgili temel uygulama becerisine sahip olan, araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında günümüz sorunlarına çözüm üretebilen, dünya ve ahiret dengesini kurabilen bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir.

4.1.2. İçeriği ve Kavramlar

Ortaöğretim TDB (İslam I-II) dersleri dörder üniteden oluşmaktadır. İslam I müfredatı ağırlıklı olarak hak, özgürlükler ve sorumluluklar bağlamında sosyal hayatla ilişkili, genel ahlak kuralları ve temel hukuk kavramlarını ele alan bir içeriğe sahipken, İslam II müfredatı iman ve çoğunlukla ibadetle ilgili namaz, oruç, zekât, hac ve kurban konularını içermektedir.

Öğretim programların çoğu esasında belirlenmiş kavramların öğretimiyle ilgilidir. TDB öğretim programında da kavramların yoğun olduğu görülmektedir. Araştırmanın kapsamı TDB İslam-I müfredatının İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik hayat üniteleriyle sınırlı olduğundan bu ünitelerdeki kavramlar üzerinde durulacaktır. TDB İslam-I müfredatının İslam ve Sosyal Hayat ünitesinde *hak, adalet, nikâh, talak, mehir, mahremiyet, tecessüs, fitne, tesettür, küfüv* kavramları ünite giriş kısmında yer almaktadır. Bu kavramlara ek olarak *uhuvvet, ahlaki yozlaşma, ihsan* kavramları da araştırma kavramlarına eklenmiştir. Bu ünitenin kazanımlarına bakıldığında İslam'ın aileye verdiği önemi ve dini ahlaki değerlerin sosyal hayattaki önemini kavramak, İslam dininin inanç, ibadet, ahlak ve sosyal hayata ilişkin doktrinleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak olarak özetlenebilir.

İslam ve Ekonomik Hayat ünitesinin giriş kısmında *iktisat, tasarruf, îsâr, riba, ihtikâr, faiz* kavramları yer alırken *infak, karz-ı hasen, hileli satış, yapay olarak fiyat yükseltme, rüşvet* kavramları da kavram başarı testine dahil edilmiştir. Bu ünitenin kazanımları ise İslam ekonomisinin temelini oluşturan bazı ahlaki ilkeleri, İslam'ın mülkiyet anlayışını, infak, karzı hasen gibi kavramları açıklamak, helal kazancın, kul hakkının, işçi-işveren

haklarının önemini kavramak ve ekonomik hayatı tehdit eden olumsuzlukları İslam penceresinden değerlendirmek olarak ifade edilebilir.

Söz konusu programdaki üniteler, kazanım sayıları ve süreleri tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6: TDB İslam-I Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

| Üniteler | Kazanım Sayıları | Ders Saati | Ders Saat Yüzdesi |
|--------------------------------|------------------|------------|-------------------|
| 1. İslam ve Sosyal Hayat | 5 | 18 | 25 |
| 2. İslam ve Ekonomik Hayat | 8 | 20 | 27,77 |
| 3. İslam ve Hukuk | 4 | 18 | 25 |
| 4. Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı | 8 | 16 | 22,22 |
| Toplam | 25 | 72 | 100 |

Kaynak: (MEB, 2018b)

Tablo 7: TDB İslam-II Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

| Üniteler | Kazanım Sayıları | Ders Saati | Ders Saat Yüzdesi |
|------------------|------------------|------------|-------------------|
| 1. İman | 6 | 18 | 25 |
| 2. Namaz | 7 | 22 | 30,55 |
| 3. Oruç ve Zekât | 7 | 16 | 22,22 |
| 4. Hac ve Kurban | 9 | 16 | 22,22 |
| Toplam | 29 | 72 | 100 |

Kaynak: (MEB, 2018b)

Ortaöğretim TDB öğretim programı ünitelerinin içerik detayları ve ünite girişlerinde yer alan kavramları aşağıda tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 8: Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler İslam-I Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kavramları

| 1. Ünite İslam ve Sosyal Hayat | 2. Ünite İslam ve Ekonomik Hayat | 3. Ünite İslam ve Hukuk | 4. Ünite Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı |
|--|--|--|--|
| <p>1. Sosyal Hayatın Temeli Olarak Aile 1.1. Evlilik ve Nikâh 1.2. Eşlerin Karşılıklı Sorumlulukları 1.3. Boşanma, Boşanmanın Bireysel ve Toplumsal Etkileri 2. Sosyal Hayatla İlgili Bazı Temel Ölçüler 2.1. Emniyet ve Güven 2.2. Sulh 2.3. Hak ve Adaleti Gözetme 2.4. Kardeşlik 2.5. Yardımlaşma ve Dayanışma 3. Sosyal Hayatı Olumsuz Etkileyen Bazı Unsurlar 3.1. Ahlakî Yozlaşma 3.2. Yalan ve Hile 3.3. Tecessüs ve Mahremiyeti İhlal 3.4. Fitne, Fesat ve Terör 3.5. Yaralama ve Öldürme 3.6. Zina 3.7. Alkol ve Madde Bağımlılığı</p> <p>Kavramlar: Hak, adalet, nikâh, talak, mehir, mahremiyet, tecessüs, fitne, tesettür, küfüv.</p> | <p>1. İslam Ekonomisinin Ahlakî Temelleri 2. Helal Kazancın Önemi 3. İnfak Kültürü 4. Karz-ı Hasen 5. Kul Hakkı 6. İşçi ve İşveren Hakkı 7. İslam'ın Mülkiyet Anlayışı 8. Ekonomik Hayatı Olumsuz Etkileyen Uygulamalar 8.1. Faiz 8.2. Rüşvet 8.3. Hileli Satışlar 8.4. Yapay Olarak Fiyatlarla Oynamak 8.5. Karaborsacılık</p> <p>Kavramlar: İktisat, tasarruf, îsâr, riba, ihtikâr, faiz.</p> | <p>1. İslam Hukuku ve Mahiyeti 2. İslam Hukukunun Temel İlkeleri 2.1. Tekliflerde Kolaylık 2.2. Helallerde Genişlik 2.3. Adaletin Gözetilmesi 2.4. Suçun Şahsiliği 2.5. Suç ve Ceza Arasında Denge 2.6. Kamu Yararının Gözetilmesi 3. İslam Hukukunun Kaynakları 4. Hukuk ile Ahlak İlişkisi</p> <p>Kavramlar: Teklif, mükellef, edille-i şer'iyeye, fıkıh, fıkıh usulü, hukuk, adalet, hikmet, ahlak, had, ceza.</p> | <p>1. İslam Ahlakının Gayesi ve Konusu 2. İslam Ahlakının Kaynakları 3. Ahlak ile Terbiye İlişkisi 4. Allah'a Karşı Vazifelerimiz 5. Peygamberimize Karşı Vazifelerimiz 6. Kur'an-ı Kerim'e Karşı Vazifelerimiz 7. İnsanlara Karşı Vazifelerimiz</p> <p>Kavramlar: Ahlak, terbiye, marifet, muhabbet, tazim, ubudiyet, teslimiyet, tövbe, takva, havf, recâ, salavat.</p> |

Kaynak: (MEB, 2018b)

Tablo 9: Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler İslam-II Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kavramları

| 1. Ünite İman | 2. Ünite Namaz | 3. Ünite Oruç ve Zekât | 4. Ünite Hac ve Kurban |
|--|--|---|---|
| <p>1. İman ve İslam Kavramları 2. İslam İnançının Temel Kaynakları 2.1. Kitap 2.2. Sünnet 3. İman ve İmanın Mahiyeti 4. İmanın Geçerli Olmasının Şartları 5. İnanç Bakımından İnsanlar 5.1. Mümin 5.2. Münafık 5.3. Kâfir 6. İslam İnanç Esasları</p> <p>Kavramlar: Teklif, ihlas, mütevatir, sahih, akaid, şirk, müşrik, fık, fasık.</p> | <p>1. İnsanın Yaratılış Amacı: İbadet 1.1. İbadet Kavramı ve Amacı 1.2. İbadetlerin Geçerli Olma Şartları 1.2.1. Niyet 1.2.2. İhlas 1.2.3. Sünnete Uygunluk 1.3. İbadetin Bireysel ve Toplumsal Yönü 1.4. Hz. Peygamber'in İbadet Hayatı 2. Namaz Kılmanın Önemi 3. Namazların Kılınışı 3.1. Beş Vakit Namaz 3.2. Cemaatle Namaz 3.3. Cuma Namazı 3.4. Bayram Namazı 3.5. Cenaze Namazı 3.6. Kaza Namazları 3.7. Nafile Namazlar</p> <p>Kavramlar: Farz, vacip, sünnet, müekket sünnet, gayri müekket sünnet, nafile, kaza, rükün, ihlas.</p> | <p>1. Sabır ve İrade Eğitimi: Oruç 1.1. Kur'an Ayı Ramazan 1.2. Orucun Önemi 1.3. Oruçluyken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar 1.4. Orucun Kazası ve Kefareti 2. Malın Bereketlenmesi: Zekât 2.1. Kur'an ve Sünnette Zekât 2.2. Zekâta Tabi Mallar 2.3. Zekâtın Bireysel ve Toplumsal Faydaları 3. İnfak ve Sadaka</p> <p>Kavramlar: İmsak, sahur, iftar, teravih, mukabele, itikâf, fidye, fitre, infak, sadaka, öşür.</p> | <p>1. Allah'ın Evinde Misafirlilik: Hac 1.1. Kâbe ve Haccın Tarihi 1.2. Haccın Önemi 1.3. Hac ile İlgili Kavramlar 1.4. Haccın Yapılışı 1.5. Hac ve Ahlaki Dönüşüm 2. Umrenin Yapılışı 3. Kurban 3.1. Kurban ile İlgili Kavramlar 3.2. Kurban İbadetinin Bireysel ve Toplumsal Faydaları 4. Cihat</p> <p>Kavramlar: Kâbe, Beytullah, Mescid-i Haram, ihram, tavaf, şavt, vakfe, sa'y, mîkat, istilâm, hatim, cihat, davet, tebliğ, emr-i bi'l-maruf nehy-i ani'l-münker.</p> |

Kaynak: (MEB, 2018b)

II. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler İşlam-I öğretim programında bulunan “İşlam ve Sosyal Hayat” ile “İşlam ve Ekonomik Hayat” ünitelerindeki kavramların öğrenimi çeşitli açılardan incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini içeren bilgiler tabloda verilmiştir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba öğrenim durumu ve meslekleri, aile ikamet yeri ve ekonomik durumlarının frekans ve yüzdelerle değerleri tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | Frekans | Yüzdelerle |
|----------------------------|----------------|-------------------|
| Kız | 178 | %49,4 |
| Erkek | 178 | %49,4 |
| Cevapsız | 4 | %1,1 |
| Sınıf | Frekans | Yüzdelerle |
| 9.Sınıf | 105 | %29,2 |
| 10.Sınıf | 244 | %67,8 |
| Cevapsız | 11 | %3,1 |
| Baba Öğrenim Durumu | Frekans | Yüzdelerle |
| Okur-yazar değil | 16 | %4,4 |
| Okur-yazar | 17 | %4,7 |
| İlköğretim | 114 | %31,7 |
| Ortaokul | 56 | %15,6 |
| Lise | 76 | %21,1 |
| Üniversite | 66 | %18,3 |
| Lisansüstü | 13 | %3,6 |
| Cevapsız | 2 | %,6 |
| Anne Öğrenim Durumu | Frekans | Yüzdelerle |
| Okur-yazar değil | 55 | %15,3 |
| Okur-yazar | 42 | %11,7 |
| İlköğretim | 157 | %43,6 |
| Ortaokul | 45 | %12,5 |

| | | |
|-------------------------|----------------|------------------|
| Lise | 44 | %12,2 |
| Üniversite | 15 | %4,2 |
| Lisansüstü | 2 | %,6 |
| Baba Meslek | Frekans | Yüzdellik |
| Memur | 81 | %22,5 |
| İşçi | 34 | %9,4 |
| Çiftçi | 14 | %3,9 |
| Öğretmen | 8 | %2,2 |
| Serbest Meslek | 145 | %40,3 |
| İşsiz | 12 | %3,3 |
| Diğer | 64 | %17,8 |
| Cevapsız | 2 | %,6 |
| Anne Meslek | Frekans | Yüzdellik |
| Memur | 7 | %1,9 |
| İşçi | 5 | %1,4 |
| Öğretmen | 1 | %,3 |
| Serbest meslek | 3 | %,8 |
| Ev hanımı | 339 | %94,2 |
| Diğer | 2 | %,6 |
| Cevapsız | 3 | %,8 |
| Ekonomik Durum | Frekans | Yüzdellik |
| Düşük | 87 | %24,2 |
| Orta | 153 | %42,5 |
| Yüksek | 105 | %29,2 |
| Cevapsız | 15 | %4,2 |
| Aile İkamet Yeri | Frekans | Yüzdellik |
| Köy | 77 | %21,4 |
| İlçe | 38 | %10,6 |
| İl Merkezi | 241 | %66,9 |
| Cevapsız | 4 | %1,1 |
| Toplam | 360 | 100,0 |

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular sırasıyla verilmektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına Dair Bulgular

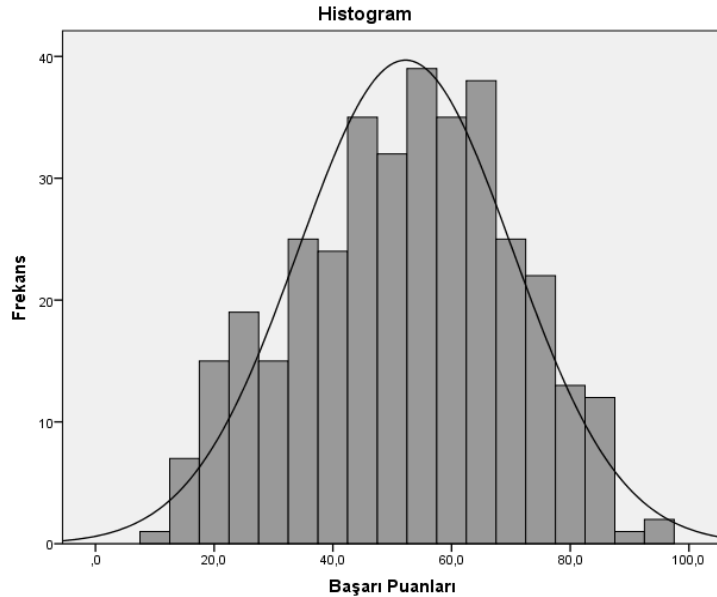
Bu kısımda öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları başarı puanları ve bu puanlarla cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacaktır.

Tablo 11: Kavram Başarı Testi Sonuçları

| Soru Sayısı | N | \bar{X} | SS | Ortanca | Mod | Min. | Max. | KR-20 |
|-------------|-----|-----------|-------|---------|-----|------|------|-------|
| 20 | 360 | 52.23 | 18.08 | 55 | 55 | 10 | 95 | .701 |

Araştırmada kullanılan kavram başarı testinde 20 soru bulunmaktadır. Her soru beş puan değerinde olup, testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Testin aritmetik ortalaması 52.23, standart sapması 18.08, ortancası 55, modu 55'dir. Aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine benzerliği dağılımın normalden uzaklaşmadığını göstermektedir. (Büyüköztürk, 2017, s. 40; Kilmen, 2015, s. 74) Araştırmaya katılan öğrencilerin bu testten aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan ise 95'dir. Testin güvenilirliği 0,701 düzeyinde olup, güvenilir kabul edilmektedir. (Büyüköztürk, 2017, s. 183)

Şekil 1: Kavram Başarı Testi Histogram Grafiği



Kavram başarı testi sonucuna göre; öğrencilerin %48,1'nin başarıları 50'nin altında, %86,1'nin başarıları 70'in altında, geri kalan %13,9'un başarıları ise 70 üstüdür.

Öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanların frekans, yüzde ve artan yüzde dağılımları tabloda verilmiştir.

Tablo 12: Kavram Başarı Testinin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Başarı Puanı | Frekans | Yüzde | Yığılmalı Frekans |
|---------------|------------|------------|-------------------|
| 10,0 | 1 | ,3 | ,3 |
| 15,0 | 7 | 1,9 | 2,2 |
| 20,0 | 15 | 4,2 | 6,4 |
| 25,0 | 19 | 5,3 | 11,7 |
| 30,0 | 15 | 4,2 | 15,8 |
| 35,0 | 25 | 6,9 | 22,8 |
| 40,0 | 24 | 6,7 | 29,4 |
| 45,0 | 35 | 9,7 | 39,2 |
| 50,0 | 32 | 8,9 | 48,1 |
| 55,0 | 39 | 10,8 | 58,9 |
| 60,0 | 35 | 9,7 | 68,6 |
| 65,0 | 38 | 10,6 | 79,2 |
| 70,0 | 25 | 6,9 | 86,1 |
| 75,0 | 22 | 6,1 | 92,2 |
| 80,0 | 13 | 3,6 | 95,8 |
| 85,0 | 12 | 3,3 | 99,2 |
| 90,0 | 1 | ,3 | 99,4 |
| 95,0 | 2 | ,6 | 100,0 |
| Toplam | 360 | 100 | |

Öğrencilerin en çok başarılı oldukları kavramdan en az başarılı oldukları kavrama ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13: Kavramlar ve Başarı Yüzdeleri

| Soru | Kavram | Başarı Yüzdesi |
|------|-----------------|----------------|
| 5 | Mahremiyet | %77 |
| 1 | Hak, Adalet | %71 |
| 17 | Hileli Satış | %71 |
| 3 | Tecessüs | %68 |
| 7 | Uhuvvet | %67 |
| 18 | Tesettür | %65 |
| 15 | Talak | %57 |
| 10 | Fitne | %57 |
| 2 | Karz-ı hasen | %56 |
| 6 | Küfüv | %54 |
| 19 | Ahlaki Yozlaşma | %49 |
| 20 | Mehir | %48 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 16 | Karaborsacılık, Rüşvet | %48 |
| 8 | İhsan, İktisat, Tasarruf, İnfak | %48 |
| 13 | Ekonomik Hayatı Olumsuz Etkileyen Uygulamalar | %45 |
| 12 | Rüşvet | %42 |
| 14 | Yapay Olarak Fiyat Yükseltme | %38 |
| 4 | İsar | %33 |
| 9 | Nikah Sonucu Doğan Haklar | %26 |
| 11 | Riba | %22 |
| Toplam | | %52 |

Kavram başarı testinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin en çok başarılı oldukları kavram %77 oranıyla *mahremiyet* olurken en az başarılı oldukları kavram %22 oranıyla *riba* olduğu görülmektedir. Kavram başarı puanlarının bu kadar düşük çıkması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı, öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi gibi faktörlerle açıklanabilir.

Meydan'ın çalışmasında öğretmenler, din derslerinin akademik başarıya katkısının olmadığı düşüncesiyle öğrencilerin seçmeli din dersleriyle ilgili olumsuz algılarının olduğunu ifade etmektedirler. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük çıkması, derslere olan olumsuz algıları ve akademik anlamda kendilerine bir fayda sağlamadığı düşüncesiyle açıklanabilir (Meydan, 2015, s. 688). Altaş'ın liselerde din öğretimine dair yaptığı çalışmada ise, gençlerin din eğitimde memnun olmadıkları şeyin çoğunlukla dini muhtevanın bilgi yığını olarak sunulması olduğu belirtilmektedir (Altaş, 2004, s. 208). Öğrencilerin kavramları öğrenme düzeylerinin düşük olması, TDB öğretim programındaki kavramların bilgi yığını olarak sunulmasından kaynaklı olabileceğini göstermektedir.

Kavram başarı testinden elde edilen sonuçlar verildikten sonra birinci alt amaca uygun öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan t-testi sonucuyla belirlenmiştir. Analiz çıktıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetine Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|-------|-----|------|------|
| Kız | 178 | 56,48 | 16,59 | 354 | 4,49 | .00* |
| Erkek | 178 | 48,06 | 18,73 | | | |

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(354)=4,49$, $p<.05$. Kız öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=56,48$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=48,06$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, cinsiyetin başarıya etki eden bir faktör olduğu, kız öğrencilerin kavramları anlamada erkeklere nazaran daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim eğitim alanında yapılan birçok araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Berber, 1990; Cil, İnci ve Zorlu, 2009; Karacık, 1998; Ulular, 1997). Din öğretimi alanında yapılan araştırmalarda da kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Çapar, 2001).

Çapar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarında, kız öğrencilerin evde daha çok vakit geçirmeleri ve daha erken yaşlarda sorumluluk duygusunu kazanmalarının etkili olabileceğini ifade etmektedir (Çapar, 2001, s. 31). Arıcı ise başarı düzeylerindeki bu farklılığı, cinsiyetle ilgili genetik faktörlerle açıklamak yerine kız ve erkek öğrencilerin yetişme biçimleri ve çevresel faktörlerin öncelenecek açıklanmasının daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir (Arıcı, 2008, s. 156).

Kavramları öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olmaları, kızların daha erken yaşlarda konuşmaya başlamaları, sözcükleri düzgün telaffuz etmede erkek çocuklardan daha üstün durumda buldukları, ezber gerektiren, ayrıntılarla ilgilenmeyi gerektiren konularda ve dil-ifade alanında erkek öğrencilerden daha iyi olmalarıyla açıklanabilir (Kuzgun, 2006, ss. 44-45). Zira kavramlar sözcüklerle ifade edildiğinden dil yeteneğinin gelişmesi kavram beceresine katkı sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan t-testi sonucuna göre tabloda verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

| Sınıf | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------|---|-----------|---|----|---|---|
|-------|---|-----------|---|----|---|---|

| | | | | | | |
|----------|-----|-------|-------|-----|------|------|
| 9.Sınıf | 105 | 52,95 | 17,52 | 347 | .619 | .536 |
| 10.Sınıf | 244 | 51,63 | 18,44 | | | |

Öğrencilerin başarı puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $t(347)=.619$, $p>.05$. 9.Sınıf öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=52,95$), 10.sınıf öğrencilerin ($\bar{X}=51,63$) başarı puanlarına çok yakındır. Bu bulgu, sınıf düzeyiyle kavramları anlama arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Seçmeli ders olması sebebiyle bu ders ortaöğretim her düzeyinde verilmektedir. Anlamlı farklılığın olmaması bu dersin her sınıfta verilebileceği görüşünü desteklemektedir. Bu sonuca paralel olarak Çapar'ın din öğretiminde duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında sınıf düzeyiyle başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Çapar, 2001, s. 34).

Öğrencilerin başarı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan tek faktörlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Yaş | N | \bar{X} | S |
|--------|-----|-----------|-------|
| 1. 14 | 50 | 54,00 | 18,18 |
| 2. 15 | 148 | 53,05 | 17,81 |
| 3. 16 | 82 | 51,03 | 18,15 |
| 4. 17 | 4 | 45,00 | 22,73 |
| Toplam | 285 | 52,50 | 17,99 |

Öğrencilerin yaş değişkenine göre başarı puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=54,00$) 14 yaş grubundaki öğrenciler sahip iken, en düşük ortalama ($\bar{X}=45,00$) 17 yaş grubundaki öğrencilerde görülmektedir. Yaş değişkenine göre öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 558,592 | 3 | 186,197 | .572 | .634 | - |
| Gruplarıçi | 91422,461 | 281 | 325,347 | | | |
| Toplam | 91981,053 | 284 | | | | |

Tablo 17'e göre öğrencilerin yaşlarıyla kavram başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, $f(3,281)=.572$, $p>.05$. Bir başka deyişle, yaş faktörünün öğrencilerin kavramları anlama düzeylerine etkisi gözlemlenmemiştir. Kavramları öğrenme, bilişsel gelişimle doğrudan orantılı olduğundan soyut düşünce döneminde olan öğrencilerin yaş değişkeniyle başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılığın çıkmaması doğal karşılanabilir. 17 yaş grubu öğrencilerinin ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha düşük çıkması ise, normal okul yaşında olanların, yaşı büyük olanlara kıyasla daha başarılı olmalarıyla açıklanmaktadır (Özgüven, 1974, s. 23). Nitekim Arıcı'nın DKAB dersi başarısını etkileyen faktörler adlı çalışmasında da yaşı büyük olanların normal okul yaşında olanlara nazaran başarılarının daha düşük çıktığı görülmektedir (Arıcı, 2007a, s. 119).

Birinci alt amaca dair bulguları özetleyecek olursak, kavram başarı testinden elde edilen sonuçlarla cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına Dair Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin başarı puanlarının; ikamet yerine, anne babanın öğrenim düzeyine, anne babanın mesleğine, anne babanın çocuklarına karşı tutumlarına ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacaktır.

Öğrencilerin ikamet yerleriyle başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin İkamet Yerlerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| İkamet Yeri | N | \bar{X} | S |
|-------------|---|-----------|---|
|-------------|---|-----------|---|

| | | | |
|---------------|-----|-------|-------|
| 1. Köy | 77 | 51,68 | 18,98 |
| 2. İlçe | 38 | 50,52 | 15,75 |
| 3. İl Merkezi | 241 | 52,80 | 18,22 |
| Toplam | 356 | 52,31 | 18,11 |

Bulgulara göre il merkezinde ikamet eden öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=52,80$), köy ($\bar{X}=51,68$) ve ilçelerde ($\bar{X}=50,52$) ikamet edenlere göre kısmen daha yüksektir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile tespit edilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin İkamet Yerlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 208,699 | 2 | 104,350 | .317 | .729 | - |
| Gruplarıçi | 116304,433 | 353 | 329,474 | | | |
| Toplam | 116513,132 | 355 | | | | |

Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanları ve yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(2,353)=.317$, $p>.05$. Bu sonuç, ikamet edilen yerin kavram başarısıyla arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları ve anne babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı analiz sonucunda tespit edilmiştir. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Anne Öğrenim Durumu | N | \bar{X} | S |
|---------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Okur-yazar değil | 55 | 52,36 | 19,69 |
| 2. Okur-yazar | 42 | 52,85 | 18,48 |
| 3. İlköğretim | 157 | 52,64 | 17,85 |
| 4. Ortaokul | 45 | 54,11 | 19,19 |
| 5. Lise | 44 | 50,00 | 16,56 |

| | | | |
|---------------|-----|-------|-------|
| 6. Üniversite | 15 | 47,66 | 14,98 |
| 7. Lisansüstü | 2 | 45,00 | 28,28 |
| Toplam | 360 | 52,23 | 18,08 |

Bulgulara göre, anne öğrenim düzeylerine bakıldığında en yüksek ortalama ($\bar{X}=54,11$) ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine aittir. Üniversite mezunu ($\bar{X}=47,66$) ve lisansüstü ($\bar{X}=45,00$) seviyesinde öğrenim görmüş annelerin öğrencilerinin başarı puanları diğerlerine göre daha düşüktür. Ortalamalardaki farklılığın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 839,257 | 6 | 139,876 | .423 | .863 | - |
| Gruplarıçi | 116635,673 | 353 | 330,413 | | | |
| Toplam | 117474,931 | 359 | | | | |

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla anne öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $f(6,353)=.423$, $p>.05$. Bir başka deyişle anne öğrenim düzeyleriyle, öğrencilerin başarı puanları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Baba Öğrenim Durumu | N | \bar{X} | S |
|---------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Okur-yazar değil | 16 | 43,43 | 19,21 |
| 2. Okur-yazar | 17 | 56,17 | 17,98 |
| 3. İlköğretim | 114 | 49,82 | 18,73 |
| 4. Ortaokul | 56 | 53,30 | 18,14 |
| 5. Lise | 76 | 54,07 | 18,61 |
| 6. Üniversite | 66 | 52,80 | 16,38 |
| 7. Lisansüstü | 13 | 58,46 | 13,13 |
| Toplam | 358 | 52,15 | 18,10 |

Bulgulara göre, baba öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin ($\bar{X}=58,46$) okur-yazar olmayanlara ($\bar{X}=43,43$) kıyasla ortalamada ciddi bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı varyans analizi sonuçlarına göre tespit edilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 3009,920 | 6 | 501,653 | 1,545 | .163 | - |
| Gruplarıçi | 113983,935 | 351 | 324,741 | | | |
| Toplam | 116993,855 | 357 | | | | |

Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanlarıyla baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(6,351)=1,54$, $p>.05$. Literatürde genel olarak anne baba öğrenim düzeyleriyle öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanırken (Berber, 1990; Ulular, 1997), din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları ve anne babanın meslekleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı analiz sonucunda tespit edilmiştir. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Baba Mesleği | N | \bar{X} | S |
|-------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Memur | 81 | 55,86 | 15,36 |
| 2. İşçi | 34 | 47,50 | 20,60 |
| 3. Çiftçi | 14 | 51,78 | 19,86 |
| 4. Öğretmen | 8 | 43,75 | 10,93 |
| 5. Serbest Meslek | 145 | 53,41 | 18,49 |
| 6. İşsiz | 12 | 46,66 | 21,88 |
| 7. Diğer | 64 | 50,23 | 17,84 |
| Toplam | 358 | 52,33 | 18,07 |

Bulgulara göre, babası memur olan öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=55,86$) en yüksek iken, öğretmen olanların ise ($\bar{X}=43,75$) en düşük ortalamaya sahiptir. İstatiksel olarak bu farklılığın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 25: Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 3234,257 | 6 | 539,043 | 1,668 | .128 | - |
| Gruplarıçi | 113443,187 | 351 | 323,200 | | | |
| Toplam | 116677,444 | 357 | | | | |

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $f(6,351)=1,66$, $p>.05$. Din öğretiminde yapılan çalışmalarda baba meslekleriyle başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmakla birlikte (Arıcı, 2007a), anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Ayas, 2000; Çapar, 2001). Ayas'ın çalışmasında anlamlı farklılık tespit edilmemiş olsa da babası memur olanların başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ayas, 2000, s. 69). Bu bulgu çalışmamızda elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

Tablo 26: Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Anne Mesleği | N | \bar{X} | S |
|-------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Memur | 7 | 41,42 | 15,19 |
| 2. İşçi | 5 | 50,00 | 19,68 |
| 3. Öğretmen | 1 | 45,00 | . |
| 4. Serbest Meslek | 3 | 50,00 | 25,98 |
| 5. Ev Hanımı | 339 | 52,47 | 18,11 |
| 6. Diğer | 2 | 50,00 | 28,28 |
| Toplam | 357 | 52,17 | 18,12 |

Öğrencilerin anne meslek gruplarına verdikleri cevapların çoğunluğu ev hanımı iken en yüksek ortalama da ($\bar{X}=52,47$) bu grupta gözlenmiştir. Diğer meslek gruplarına verilen cevaplar çok az iken en düşük ortalama memur grubunda ($\bar{X}=41,42$) saptanmıştır. İstatiksel olarak bu farklılığın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 27: Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 938,279 | 5 | 187,656 | .568 | .725 | - |
| Gruplarıçi | 116004,298 | 351 | 330,497 | | | |
| Toplam | 116942,577 | 356 | | | | |

Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanlarıyla annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(5,351)=.568$, $p>.05$. Din eğitimi alanında yapılan çalışmalarda anne mesleğiyle başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığına yönelik bulgular yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000).

Anne mesleğinin öğrencinin başarısını doğrudan etkilediği söylenemese de annenin çalışmasının yarattığı birtakım sorunların -çocuklarına yeterince zaman ayıramaması, okul durumu ile gereğince ilgilenme fırsatının bulunamaması- başarısızlığa yol açtığı söylenebilir (Razon, 1983, s. 239). Nitekim bu araştırma da öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre başarı puanları karşılaştırıldığında annesi ev hanımı olan öğrencilerin başarıları, annesi çalışanlara nazaran daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanlarıyla ailelerinin ekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Ailenin Ekonomik Durumu | N | \bar{X} | S |
|-------------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Düşük | 87 | 54,36 | 18,90 |
| 2. Orta | 153 | 51,07 | 18,46 |

| | | | |
|-----------|-----|-------|-------|
| 3. Yüksek | 105 | 52,90 | 16,93 |
| Toplam | 345 | 52,46 | 18,12 |

Bulgulara göre, ekonomik durumu düşük öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=54,36$) diğer ekonomik düzeylere göre daha yüksektir. En düşük ortalama ($\bar{X}=51,07$) ise ekonomik olarak orta düzeydeki öğrencilerde görülmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarında tespit edilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 629,461 | 2 | 314,730 | .957 | .385 | - |
| Gruplarıçi | 112426,336 | 342 | 328,732 | | | |
| Toplam | 113055,797 | 344 | | | | |

Analiz sonuçları, ekonomik durumla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı göstermektedir, $f(2,342)=.957$, $p>.05$. Bu sonuç, ekonomik şartlarla kavramları anlama arasında olumlu ilişkinin olmadığını göstermektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ekonomik durumla başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğuna, gelir arttıkça başarının arttığına yönelik bulgulara rastlanılmaktadır (Berber, 1990; Özgüven, 1974; Ulular, 1997). Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda ekonomik durumla öğrenci başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalarla birlikte (Arıcı, 2007a), farklılığın olmadığı araştırmalarda görülmektedir (Ayas, 2000; Çapar, 2001).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babanın tutumlarına göre başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin Baba Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Babanın Tutumu | N | \bar{X} | S |
|--|-----|-----------|-------|
| 1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır | 250 | 53,40 | 17,64 |
| 2. Hep kendi dediğinin olmasını ister | 60 | 49,75 | 17,88 |

| | | | |
|--|-----|-------|-------|
| 3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum | 40 | 48,37 | 19,39 |
| Toplam | 350 | 52,20 | 17,94 |

Bulgulara göre baba tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanlarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=53,40$) çocukların fikirlerini önemseyen babalarda görülürken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=48,37$) yeterince ilgilenmeyen babalarda gözlemlenmektedir. Bu farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Tablo 31: Öğrencilerin Baba Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 1305,375 | 2 | 652,687 | 2,039 | .132 | - |
| Gruplarıçi | 111050,625 | 347 | 320,031 | | | |
| Toplam | 112356,000 | 349 | | | | |

Analiz sonuçlarına göre baba tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $f(2,347)=2,03$ $p>.05$.

Tablo 32: Öğrencilerin Anne Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Annenin Tutumu | N | \bar{X} | S |
|--|-----|-----------|-------|
| 1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır | 279 | 52,61 | 18,33 |
| 2. Hep kendi dediğinin olmasını ister | 59 | 52,96 | 16,61 |
| 3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum | 18 | 46,94 | 17,50 |
| Toplam | 356 | 52,38 | 18,01 |

Bulgulara göre, anne tutumlarına göre en yüksek ortalama ($\bar{X}=52.96$) otoriter anne gurubunda gözlemlenirken, en düşük ortalama ($\bar{X}=46.94$) yeterince ilgilenmeyen anne grubunda görülmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analiz sonuçlarına göre tespit edilmiştir.

Tablo 33: Öğrencilerin Anne Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 567,665 | 2 | 283,832 | .874 | .418 | - |
| Gruplarıçi | 114652,841 | 353 | 324,796 | | | |
| Toplam | 115220,506 | 355 | | | | |

Analiz sonuçlarına göre anne tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır, $f(2,353)=.874$, $p>.05$. İlgili literatürde anne-baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında manidar farklılıkların bulunduğu çalışmalarla birlikte (Özgüven, 1974), anlamlı farklılığın saptanmadığı çalışmalarda yer almaktadır (Berber, 1990). İstatiksel olarak anne baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasa da anne babasının demokratik tutuma sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin başarı düzeyleri, otoriter ve ilgisiz davranan ebeveynlere sahip öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Dair Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin kavram testinden aldıkları puanlarla ayda okuduğu kitap sayısı, TDB ders kitabını beğenip beğenmeme, TDB dersi dışı derslerdeki başarı durumlarına göre aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edilecektir.

Öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı ve başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir. Analiz çıktıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin Ayda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Ayda Kaç Kitap Okuduğu | N | \bar{X} | S |
|------------------------|----|-----------|-------|
| 0 | 35 | 43,57 | 20,52 |
| 1 | 67 | 50,82 | 19,10 |
| 2 | 87 | 54,13 | 17,57 |
| 3 | 74 | 57,63 | 16,63 |

| | | | |
|--------------|-----|-------|-------|
| 4 ve fazlası | 97 | 50,51 | 16,70 |
| Toplam | 360 | 52,23 | 18,08 |

Ayda okunan kitap sayısına göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalama ($\bar{X}=57,63$) üç kitap okuyanlarda görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}=43,57$) hiç kitap okumayan grupta görülmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarında belirlenmiştir.

Tablo 35: Öğrencilerin Ayda Okuduğu Kitap Sayısına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 5520,788 | 4 | 1380,197 | 4,377 | .002 | 2-0,3-0 |
| Gruplarıçi | 111954,142 | 355 | 315,364 | | | |
| Toplam | 117474,931 | 359 | | | | |

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı ile başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(4,355)=4,377$, $p<.05$. Bu anlamlı farklılığın Bonferroni testi sonuçlarına göre, ayda iki ve üç kitap okuyan öğrencilerin, hiç okumayan öğrencilerle arasında olduğu belirlenmiştir. Ayda iki kitap okuyan ($\bar{X}=54,01$) ve üç kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=57,63$), kitap okumayan öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=43,57$) daha yüksektir. Dört ve daha fazla kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin ortalamalarıyla diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmasa da hiç kitap okumayan öğrencilerden başarıları daha yüksektir. Bu sonuç, kitap okumanın kavram başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Kitap okumayla akademik başarı arasında karşılaştırma yapan araştırmalarda olumlu ilişkiler bulunmakla beraber (Berkant ve Tüzer, 2017), ilişkinin saptanamadığı araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Karakılıç, 2018).

Konumuzla doğrudan ilgili olan Ayas'ın DKAB dersi başarısını etkileyen faktörler adlı çalışmasında ise dini içerikli kitap okumayla öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Ayas, 2000, s. 99).

Temel Dini Bilgiler ders kitabını beğenip beğenmeme durumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 36: Öğrencilerin TDB Ders Kitabını Beğenme Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| TDB ders kitabını beğenme durumu | N | \bar{X} | S |
|----------------------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Evet beğeniyorum | 171 | 53,04 | 18,26 |
| 2. Kısmen beğeniyorum | 137 | 52,40 | 16,85 |
| 3. Hayır beğenmiyorum | 50 | 50,20 | 20,04 |
| Toplam | 358 | 52,40 | 17,97 |

Temel Dini Bilgiler ders kitabını beğenme durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ($\bar{X}=53,04$) ders kitabını beğenen grupta görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}=50,20$) ders kitabını beğenmeyenlerde gözlemlenmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analiz sonuçlarında tespit edilmiştir.

Tablo 37: Öğrencilerin TDB Ders Kitabını Beğenme Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 312,255 | 2 | 156,128 | .482 | .618 | - |
| Gruplarıçi | 115071,823 | 355 | 324,146 | | | |
| Toplam | 115384,078 | 357 | | | | |

TDB ders kitabını beğenme durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(2,355)=.482$, $p>.05$. Bir başka deyişle bu araştırmada ders kitabını beğenme durumlarıyla kavram başarısı arasında olumlu ilişki saptanamamıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ders kitabının grafik tasarımıyla başarı arasında olumlu ilişkinin tespit edildiği araştırmalar yer almaktadır (Alpan Bangir, 2004). Meydan'ın çalışmasında öğretmenlerin TDB ders kitabını görsel açıdan yetersiz buldukları, pek çok ayetin sistematik halde verilmeyişi ve metin ağırlıklı oluşuna dair

tespitleri yer almaktadır (Meydan, 2015, s. 686). Kavramların yoğun olduğu TDB kitabında kavram haritaları, kavram karikatürleri gibi görsel materyallerin yeterince olması kavram başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Zira başarı ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalama ders kitabını beğenmeyenlerde görülmektedir.

Temel dini bilgiler dersi dışındaki derslerde başarı düzeylerine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz çıktıları tabloda verilmiştir.

Tablo 38: Öğrencilerin TDB Dersi Dışı Başarı Düzeylerine Göre Kavram Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| TDB dersi dışı başarı düzeyi | N | \bar{X} | S |
|------------------------------|-----|-----------|-------|
| 1. Çok İyi | 71 | 49,43 | 19,74 |
| 2. İyi | 140 | 55,53 | 18,20 |
| 3. Orta | 123 | 50,81 | 16,78 |
| 4. Zayıf | 15 | 50,33 | 17,87 |
| 5. Çok Zayıf | 11 | 46,81 | 16,01 |
| Toplam | 360 | 52,23 | 18,08 |

Temel dini bilgiler dersi dışı derslerdeki başarı düzeylerine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; diğer derslerde kendilerini “iyi” olarak niteleyen öğrenciler ($\bar{X}=55,53$) TDB dersinde de en yüksek ortalamaya sahipken, “çok zayıf” olarak niteleyen öğrenciler ($\bar{X}=46,81$) TDB dersinde de en düşük ortalamaya sahiptir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarında belirlenmiştir.

Tablo 39: Öğrencilerin TDB Dersi Dışı Başarı Düzeylerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 2706,975 | 4 | 676,744 | 2,093 | .081 | - |
| Gruplariçi | 114767,955 | 355 | 323,290 | | | |
| Toplam | 117474,931 | 359 | | | | |

TDB dışı derslerde başarı durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(4,355)=2,093$, $p>.05$. Diğer derslerde başarılı olmalarıyla, TDB dersinde yer alan kavramları öğrenme arasında olumlu ilişki saptanamamıştır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Dair Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin kavram testinden aldıkları puanlarla DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu, DKAB öğretmenini ve ders işleme yöntemini beğenip beğenmeme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacaktır.

Tablo 40: DKAB Öğretmenin Öğrencilere Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu | N | \bar{X} | S |
|--|-----|-----------|-------|
| 1. Fikirlerimizi dinler ve değer verir | 276 | 53,58 | 17,69 |
| 2. Fikirlerimizi dinlemez, hep kendi dediğinin olmasını ister. | 37 | 42,97 | 18,27 |
| 3. Bize karşı çok ilgili değildir | 43 | 53,37 | 17,75 |
| Toplam | 356 | 52,45 | 18,00 |

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumlarına göre öğrencilerin başarı ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ($\bar{X}=53,58$) demokratik tutuma sahip öğretmenlerde görülürken en düşük ortalama ($\bar{X}=42,97$) otoriter davranan öğretmenlerde gözlemlenmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarına göre tespit edilmiştir.

Tablo 41: DKAB Öğretmenin Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 3716,435 | 2 | 1858,218 | 5,890 | .003 | 1-2,3-2 |
| Gruplarıçi | 111357,933 | 353 | 315,462 | | | |
| Toplam | 115074,368 | 355 | | | | |

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(2,353)=5,890$, $p<.05$. Bu anlamlı farklılık

Bonferroni testi sonuçlarına göre, demokratik tutuma sahip öğretmenlerle, otoriter öğretmenler ve otoriter öğretmenlerle öğrencilerine karşı ilgili olmayan öğretmenler arasında saptanmıştır. Öğrencilere değer veren ve fikirlerini dinleyen öğretmene sahip öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=53,58$), otoriter ve değer vermeyen öğretmene sahip olduklarını belirten öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=42,97$) daha yüksektir. İlgisiz öğretmenlere sahip öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=53,37$), otoriter öğretmene sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç, otoriter öğretmen tutumlarının kavram başarısına etkisinin olumsuz yönde olduğunu gösterirken, demokratik öğretmen tutumlarının kavram başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Eğitim alanında ve özelde din öğretimi alanında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir (Ayas, 2000; Kaya, 2001; Özgüven, 1974; Zengin, 2013). Demokratik davranan öğretmenlere sahip olduğunu ifade eden, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden memnuniyet duyan öğrencilerin başarıları daha yüksek ve derse karşı tutumları daha olumludur (Erden, 2018).

Tablo 42: Öğrencilerin DKAB Öğretmeniyle İlgili Düşüncesine Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| DKAB öğretmeniyle ilgili düşünce | N | \bar{X} | S |
|--|-----|-----------|-------|
| 1. DKAB öğretmenimizin değişmesini hiç istemem | 162 | 53,02 | 17,13 |
| 2. DKAB öğretmenimizin değişmesini isterim | 44 | 42,72 | 16,33 |
| 3. DKAB öğretmenimizin değişip değişmemesi benim için fark etmez | 152 | 54,63 | 18,36 |
| Toplam | 358 | 52,44 | 17,91 |

DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalama öğretmenin değişip değişmemesinin kendisi açısından bir şey fark etmeyeceğini ifade eden öğrencilerde ($\bar{X}= 54,63$) görülürken en düşük ortalama DKAB öğretmenin değişmesini isteyen öğrencilerde ($\bar{X}=42,72$) gözlemlenmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarına göre tespit edilmiştir.

Tablo 43: Öğrencilerin DKAB Öğretmeniyle İlgili Düşüncesine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 4940,655 | 2 | 2470,328 | 7,995 | .000 | 1-2,3-2 |
| Gruplarıçi | 109695,727 | 355 | 309,002 | | | |
| Toplam | 114636,383 | 357 | | | | |

DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(2,355)=7,995$, $p<.05$. Bonferroni testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık, DKAB öğretmenini seven ve değişmesini istemeyen öğrencilerle DKAB öğretmenin değişmesini isteyen öğrenciler arasında ve DKAB öğretmene ilgi duymayan öğrencilerle DKAB öğretmenin değişmesini isteyen öğrenciler arasında saptanmıştır. Öğretmenini seven, değişmesini istemeyen öğrencilerin başarı puanları, öğretmenin değişmesini isteyen öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenin değişip değişmemesinin kendisi açıdan bir şey fark etmeyeceğini ifade eden öğrencilerin ortalamaları, öğretmenin değişmesini isteyen öğrencilerden daha yüksektir.

DKAB öğretmenin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde olması gereken başarıyı arttıran faktörlerdendir (Altaş, 2004, s. 190; Tezcan, 1984, s. 387). Nitekim DKAB dersi başarı düzeyleriyle öğretmen faktörünün araştırıldığı diğer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) benzer sonuçlar elde edilmiştir. DKAB öğretmenini seven öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksektir. Bu veriler ışığında öğretmene karşı olumsuz tutum besleme, başarıyı düşüren bir faktör olarak görülürken; öğretmeni sevme, ilgi duyma ve öğretmene karşı nötr olmakla kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 44: Öğrencilerin DKAB Öğretmenin Ders İşleme Yöntemini Beğenme Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| DKAB öğretmenin ders işleme yöntemini beğenme | N | \bar{X} | S |
|---|-----|-----------|-------|
| 1. Evet beğeniyorum | 213 | 52,51 | 18,00 |

| | | | |
|-----------------------|-----|-------|-------|
| 2. Kısmen beğeniyorum | 100 | 54,75 | 16,91 |
| 3. Hayır beğenmiyorum | 42 | 47,26 | 19,13 |
| Toplam | 355 | 52,52 | 17,92 |

DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ($\bar{X}=54,75$) “kısmen beğeniyorum” seçeneğini işaretleyenlerde görülürken en düşük ortalama ($\bar{X}=47,26$) “hayır beğenmiyorum” ifadesinde bulunanlarda gözlemlenmektedir. Ders işleme yöntemine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı varyans analizi sonuçlarında saptanmıştır.

Tablo 45: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ders İşleme Yöntemini Beğenme Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 1658,502 | 2 | 829,251 | 2,605 | .075 | - |
| Gruplarıçi | 112060,090 | 352 | 318,353 | | | |
| Toplam | 113718,592 | 354 | | | | |

DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(2,352)=2,605$, $p>.05$. Ders işleme yöntemiyle kavram başarısı arasında ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Dair Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin kavram testinden aldıkları puanlar; okul dışında din eğitimi alma, seçmeli din derslerine yönelik tutumları, din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacaktır.

Tablo 46: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

| Okul dışında din eğitimi alma durumu | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--------------------------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Evet | 244 | 52,00 | 18,10 | 356 | -.410 | .682 |
| Hayır | 114 | 52,85 | 18,21 | | | |

Yapılan analiz sonucunda okul dışında din eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $t(356)=.410$, $p>.05$. Okul dışında din eğitimi alan ($\bar{X}=52,00$) ve almayan ($\bar{X}=52,85$) öğrencilerin ortalamaları birbirine benzerdir. Bu sonuç, okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısıyla arasında olumlu bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001) okul dışında alınan din eğitiminin DKAB başarısına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Benzer çalışmaların aksine bu araştırmada okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısına etkisinin görülmemesi, okul dışında ilgili kavramların öğretiminde yapılma ihtimalinin düşük oluşu, cami ve aile ortamında bu kavramların öğretiminde zorluğu olabilir.

Din derslerine yönelik tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz çıktıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 47: Öğrencilerin Din Derslerine Yönelik Tutumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Din derslerine yönelik tutum | N | \bar{X} | S |
|---|-----|-----------|-------|
| 1. Din derslerini çok seviyorum | 166 | 49,91 | 18,45 |
| 2. Din dersleri benim için ilgi çekicidir | 128 | 55,43 | 17,54 |
| 3. Din dersleri benim için sıkıcı bir derstir | 63 | 51,90 | 16,73 |
| Toplam | 357 | 52,24 | 17,96 |

Din derslerine yönelik tutumlarına göre öğrencilerin başarı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek ortalama ($\bar{X}=55,43$) din derslerini ilgi çekici bulanlarda görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}=49,91$) din derslerini çok sevdiğini ifade edenlerde görülmektedir. Aralarındaki farklılığın anlamlılığı varyans analiz sonuçlarında tespit edilmiştir.

Tablo 48: Öğrencilerin Din Derslerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplararası | 2210,843 | 2 | 1105,421 | 3,474 | .032 | 2-1 |

| | | | |
|----------|------------|-----|---------|
| Grupları | 112646,440 | 354 | 318,210 |
| Toplam | 114857,283 | 356 | |

Analiz sonuçları seçmeli din derslerine yönelik tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir, $f(2,354)=3,474$, $p<.05$. Bonferroni testi sonuçlarına göre, bu farklılık din derslerini ilgi çekici bulanlar ve din derslerini çok sevenler arasında saptanmıştır. Din derslerini ilgi çekici bulanların ortalamaları, din derslerini çok sevdiği ifade eden öğrencilerden daha yüksektir.

Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular literatürde yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Din derslerine karşı ilginin azlığı ise DKAB ve seçmeli din derslerinde tekrarlara düşülmesi, bu durumun da öğrencilerin derslere olan ilgisini azalttığı görüşüyle açıklanabilir (Alpaydın, 2018, s. 122).

Tablo 49: Öğrencilerin Seçmeli Din Derslerinde Yeterli Düzeyde Din ve Ahlak Eğitimi Alma Durumlarına Göre Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

| Seçmeli derslerde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumu | N | \bar{X} | S |
|--|-----|-----------|-------|
| 1. Evet alıyorum | 241 | 52,71 | 18,28 |
| 2. Kısmen alıyorum | 82 | 51,95 | 16,75 |
| 3. Hayır almıyorum | 34 | 50,44 | 19,20 |
| Toplam | 357 | 52,32 | 17,99 |

Seçmeli din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumlarına göre başarı puanları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalama ($\bar{X}=52,71$) “evet alıyorum” seçeneğini işaretleyenlerde görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}=50,44$) “hayır almıyorum” diyenlerde gözlemlenmektedir. Ortalamalardaki farklılığın anlamlılığı varyans analizi sonuçlarında tespit edilmiştir.

Tablo 50: Öğrencilerin Seçmeli Din Derslerinde Yeterli Düzeyde Din ve Ahlak Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Gruplararası | 169,308 | 2 | 84,654 | .260 | .771 | - |
| Gruplarıçi | 115151,001 | 354 | 325,285 | | | |
| Toplam | 115320,308 | 356 | | | | |

Analiz sonuçları, seçmeli din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(2,354)=.260$, $p>.05$. DKAB ders tutumlarını inceleyen araştırmalarda DKAB dersinden yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi aldığını düşünenlerin derse karşı tutumları, almadığını belirten öğrencilerine göre daha olumludur (Kaya, 2001; Zengin, 2013). Bu araştırmada da istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmasa da din derslerinden fayda gördüğünü ifade eden öğrencilerin başarıları, fayda görmediğini belirten öğrencilere göre daha yüksektir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma ile Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrencilerin kavramları kazanma düzeyleri ortaya konulmaktadır. Araştırmaya ortaöğretim kademesinden 374 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si erkek %50'si ise kızdır. Seçmeli ders olması sebebiyle her sınıf düzeyinden öğrenci bu dersi seçebilmektedir. Öğrencilerin %30,1'i 9. Sınıf, %69,9'u 10.sınıftır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %67,7'si il merkezinde, %10,7'si ilçelerde, %21,6'sı köylerde ikamet etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %45'inin ailesinin gelir düzeyi orta düzeydedir. Ekonomik durumunu yüksek olarak işaretleyen öğrencilerin oranı ise %30,4'dür. Öğrencilerin %43,6'sının annelerinin, %31,8'ininde babalarının ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lise mezunu olan annelerin oranı %12,2 iken babaların lise mezuniyeti oranı %21,2'dir. Buna göre öğrencilerin annelerinin yaklaşık yarısı, babaların da üçte biri ilkokul mezunudur. Üniversite mezunu annelerin oranı %4,2 iken babaların oranı %18,4'dür. Öğrencilerin anne baba meslekleri incelendiğinde ise annelerin %95'inin ev hanımı olduğu görülmektedir. Babaların %40,5'i serbest meslek, %22,6'sı ise memur olarak çalışırken, öğrencilerin yaklaşık beşte biri baba mesleği olarak diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin kavram başarı testi ortalaması 52,23 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanların düşük olması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı (Ülgen, 2004, ss. 125-126), öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi (Altaş, 2004, s. 208), öğrencilerin din derslerine karşı olumsuz tutumları (Meydan, 2015, s. 688) gibi faktörlerle açıklanabilir.

Öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile ilgili bulgulara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran kavramları anlamada daha başarılı oldukları görülmektedir. Eğitim alanında özelde din eğitiminde yapılan benzer araştırmalarda kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren

bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Berber, 1990; Cil ve diğerkleri, 2009; Çapar, 2001; Karacık, 1998; Ulular, 1997).

Sınıf düzeyi, ikamet yeri, ailenin ekonomik durumu, anne babaların öğrenim durumu, anne baba mesleği, anne babanın çocuklarına karşı tutumu, okul dışında aile veya camide alınan din eğitimi gibi değişkenlerle öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin TDB ders kitabını beğenme durumları, din derslerinde yeterli bir din ve ahlak eğitimi alabilme durumu ve TDB dışındaki derslerdeki başarı durumları ile kavram başarı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı kavram başarılarına etki etmektedir. Kitap okuyan öğrencilerin okumayan öğrencilere göre başarıları daha yüksektir. Kitap okumayla akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu araştırmalar literatürde yer almaktadır (Berkant ve Tüzer, 2017).

Öğrencilerin din derslerine yönelik tutumlarıyla kavram başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Seçmeli din derslerine ilgi gösteren ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin kavram başarı puanları, ilgi göstermeyen öğrencilerden daha yüksektir. Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular literatürde yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Kavram başarısında öğretmen faktörü son derece önemlidir. DKAB öğretmenin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde başarıyı arttıran unsurlardandır (Altaş, 2004, s. 190; Tezcan, 1984, s. 387). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenini seven ve öğretmene karşı nötr olan öğrencilerin kavram başarıları, öğretmenini sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu da kavram başarısına etki etmektedir. Demokratik öğretmen tutumlarının, otoriter öğretmen tutumlarından daha etkili olduğu görülmektedir. Demokratik öğretmen tutumlarında öğrencilere öğrenme fırsatları açısından diğer öğretmen tutumlarına göre daha çok imkân oluşturulduğu düşünüldüğünde bu durumun son derece kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin DKAB derslerine yönelik tutumlarına dair yapılan bazı araştırmalarda da

öğretmenlerin önemli bir etki oluşturduğuna dair benzer sonuçlar elde edilmiştir (Arıcı, 2007b; Kaya, 2001; Zengin, 2013). DKAB öğretmenin ders işleme yöntemiyle kavram başarı puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları ışığında şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğrencilerin kavram başarısında cinsiyete göre farklılaşma olmasının olası sebeplerinin araştırılması düşünülebilir.
2. Araştırma verilerine göre kitap okuma kavram başarısına etki etmektedir. Bu konuda öğrencileri bilinçlendirme ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırma faaliyetleri önerilebilir. Bu öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkileyecektir.
3. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi, öğretmenin öğrencilere karşı demokratik tutumu ile kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin demokratik rol ve tutumlara sahip davranışlarda bulunması kavram başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik demokratik rol ve tutumlar konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim imkânlarının oluşturulması önemlidir.
4. Araştırma verileri, din derslerine ilgi duyan öğrencilerin kavram başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici hale getirmeleri adına öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına uygun yöntem ve stratejiler hakkında bilgilendirilmesi, geliştirilen yöntemleri uygulamaları, teknoloji destekli öğretimden faydalanmaları önerilebilir.
5. Ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programı çok sayıda kavram içermektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bu kavramları kazanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı ortalaması 52,23'dür. Bu sonuç, okullarda geçer not olarak kabul edilen 50 puanın çok az üstündedir. Kavramların daha iyi öğrenilebilmesi ve başarının yükseltilmesi için programda yer alan kavramların kısmen azaltılıp sadeleştirilmesi (Alpaydın, 2018, s. 122) ve bunların öğretilmesinde günlük hayatla daha fazla ilişkilendirmelerin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (2016). Öğrencilere Göre Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 850-871.
- Açıkgöz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Heyelan, Toprak Kayması ve Erozyon Kavramlarını Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- AİHM. Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası Kararı. No. Başvuru No: 1448/04 (Strasbourg 2007).
- Akyürek, S. (2004). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi: (Doğruluk Kavramı Örneği)*. ; İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2014). *Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Alpan Bangir, G. (2004). *Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiyesinde Eğitim*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Alves, C. (1992). Niçin Din Eğitimi. (Mualla Selçuk, Çev.) *Din Öğretimi Dergisi*, (33), 20-26.

- Arıcı, İ. (2007a). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, İ. (2007b). Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenine Yönelik Tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 169-189.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 143-159.
- Arkonaç, S. A. (2005). *Psikoloji (Zihin Süreçleri Bilimi)* (4. bs.). Alfa Yayınları.
- Atılgan, H. (Ed.). (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (10. bs.). Anı Yayıncılık.
- Avcı, G. (2015). *Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayas, M. (2000). *İlköğretimde İDKAB dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ayaydın, N. (2012). *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (14. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aydın, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Kavram Öğretimi: Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(14), 76-89.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri (İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bayazıtöğlu, E. N. (1991). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Gün Yayıncılık - Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cebeci, S. (2015). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye 'de Din Eğitimi* (3. bs.). Akçağ Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü* (3.Baskı.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cil, E., İnci, N. ve Zorlu, Y. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin “Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?” Ünitesindeki Kavramlarının Anlaşılma Düzeyleri İle Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 4(4), 1160-1170. doi:10.12739/10.12739
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram Öğretimi* (1.Baskı.). Adana: Karahan Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı* (35. Baskı.). Remzi Kitabevi.
- Çakmak, F. (2017). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi “İman” Kavram Üzerine Bir Deneme. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 49-89.
- Çapar, K. (2001). *Din Öğretiminde Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Üzerinde Bir Alan Araştırması)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye 'de Din, Toplum ve Siyaset*. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Dalaklıoğlu, S. (2015). *On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Enerji ve Momentum Konuları ile Kavramsal Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretme Sanatı : Öğretim İlke ve Yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesindeki Kavramların Öğrenilmesinin Bazı Değişkenler Açısından*

İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doğanay, A. (2003). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2.Bs., ss. 227-255). Ankara: Pegem A Yayınları.

Emiroğlu, İ. (2013). *Klasik Mantığa Giriş* (10. Baskı.). Ankara: Elis Yayınları.

Ensar Vakfı. (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi Yeni Anayasada Dini Kurumlar ve Din Öğretimi İsteğe Bağlı Din Eğitimi.* İstanbul.

Erden, M. (2018). *Sınıf Yönetimi* (2. bs.). Arkadaş Yayınları.

Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)* (24. Baskı.). Arkadaş Yayınları.

ERG, Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye 'de Din ve Eğitim.* İstanbul.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme* (2. bs.). Edge Akademi Yayıncılık.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Gardiner, H. W. ve Gander, M. J. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (A. Dönmez ve N. Çelen, Çev.) (5. bs.). İmge Kitabevi Yayınları.

Görer, Ü. (2015). *Ortaokul Düzeyinde Din, Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gündoğdu, Y. B. (2015). Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler: Ordu Örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(2), 121-155.
- Gündoğdu, Y. B. (2017). Seçmeli Din Dersleri Neden Tercih Edilmiyor? (Ordu İli Örneği). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*, 16(32), 557-582.
- Gürer, B. ve Keskiner, E. (2016). Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerine Dair Bir İnceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 219-254.
- Habiboğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. ve 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki "Cumhuriyet" ve "Demokrasi" Kavramlarıyla İlgili İçerik Öğelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hacıkadiroğlu, V. (2003). *Kavramlar Üstüne* (2.Baskı.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- İslamoğlu, A. H. ve Almaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)* (5. bs.). Beta Basım Yayım.
- Karacık, Ş. (1998). *Lise Öğrencilerinin Genel Yetenek Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kastamonu İlinde Bir Araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakılıç, S. (2018). *Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (23.Bs.). Nobel Yayın Dağıtım.

- Katipoğlu, İ. (2015). *Liselerde (9.ve10.sınıf) Seçmeli Olarak Okutulan Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78. doi:10.17120/omuifd.50317
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M. ve Telli, A. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Çınar Basım Yayın.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keskin, K. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Tarih Kavramlarının Kazandırılma Düzeyinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızılabdullah, Y. (2016). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi. *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıfl arda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* içinde (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2014). Madde Analizi, Madde Seçimi ve Yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Edit. R. Nükhet Demirtaşlı)* içinde (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Edge Akademi Yayıncılık.

- Koştur, H. İ. (2009). “*Maddenin Tanecikli Yapısı*” Ünitesindeki Kavramların Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kömürcü, H. Z. (2002). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yer Alan Kavramların Kazandırılma Düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, İ. A. (2014). Ölçmede Geçerlilik. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (3.Bs., ss. 65-84). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2006). Zeka ve Yetenekler. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1990). Tebliğler Dergisi, 53(2317), Karar Tarih ve Sayısı: 09.07.1990/1.
- MEB. (2010a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular-Cevaplar*. Ankara.
- MEB. (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 81(2726).
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

- Meydan, H. (2013). Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 219-250.
- Meydan, H. (2015). Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma). *Turkish Studies Dergisi*, 10(3), 673-694.
- Okumuş, E. (2014). Din ve Sosyalleşme. *Turkish Studies Dergisi*, 9(11), 429-454.
- Onat, H. (1997). Niçin Din Eğitimi. *Ululararası Din Eğitimi Sempozyumu (20-21 Kasım 1997) içinde* (ss. 15-23). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241-268.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, N. (1991). Niçin Din Öğretimi. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988) içinde* (ss. 23-26). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Özgüven, İ. E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara.

- Özlem, D. (2017). *Mantık* (6. Baskı.). Notos Kitap Yayınevi.
- Özmen, H. (2017). Kavram Öğretimi. Z. Tatlı (Ed.), *Kavram Öğretiminde Web 2.0* içinde . Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (H. Portakal, Çev.) (1.Bs.). Cem Yayınevi.
- Razon, N. (1983). Annesi Çalışan 9 Yaş Çocuklarında Okul Başarısı, Aile İlişkileri, Kişilik Özellikleri ve Psiko-Sosyal Gelişimin İncelenmesi. *VII. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri (6-8 Ekim 1980)* içinde . Ankara: Tübitak Yayınları.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıyıldız, E. (2008). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Haklarımı Öğreniyorum” Ünitesi İle İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim ve Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (26. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezen, F. (2002). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların Öğretimi. *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (ss. 27-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Taştekin, O. (1998). *Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Taylan, N. (2016). *Ana Hatlarıyla Mantık* (5. Baskı.). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Tezcan, M. (1984). Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 385-388.
- Tosun, C. (2015). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (8. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK, Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. (1998). (9. bs., C. 1-2). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulular, G. F. (1997). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi* (3. bs.). Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme* (4. Baskı.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (S. Koray, Çev.) (2. Baskı.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yazıbaşı, M. A. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 149-168.
- Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik (Biyoeçitlilik) Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksel Dönmez, İ., Alaz, A. ve Aydoğan, A. (2008). 9. Sınıf Öğrencilerinin “Akarsular” Konusundaki Temel Kavramları Öğrenme Düzeylerinin Tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 177-184.

Zengin, M. (2013). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.

Zengin, M. (2017). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (2. bs.). Dem Yayınları.

EKLER



T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746-44-E.18116596
Konu: Anket Uygulanması

02.10.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı ve 2012/ 13 Nolu Genelge
b) 03/09/2018 tarihli ve 48605746-44-E.15341639 sayılı Valilik Onayı.
c) 24/09/2018 tarihli ve 79879538/102.01-E.3348 sayılı yazı.

Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma görevlisi İbrahim GEYİK'in "**Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasının ilimiz merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere kavram başarı testinin uygulanması ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile de anket konusu hakkında yüz yüze görüşme yapılması ilgi (c) yazı ile talep edilmiş olup söz konusu anket çalışması ilgi (b) Valilik Onayı ile görevlendirilen Müdürlüğümüz "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nce incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda ilgi (a) Genelge esaslarına aykırı olmadığı ekte sunulan Araştırma Değerlendirme Formu ile tespit edilmiştir.

Buna göre; bir nüshası ekte sunulmuş olan anket çalışmasının ilimiz merkezinde öğrenim gören ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Ömer Abdulaziz DÖĞER
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1-Yazı ve Anket Formları (1 tomar)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

OLUR
02.10.2018

Kadri ENGİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

BİNGÖL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Adres: Hükümet Konağı, Kat:3 12090 BİNGÖL
Tel: (426) 213 25 85 – 214 31 09
Fax: (426) 213 48 47

e-posta: bingolmcm@meb.gov.tr
Web adı: http://bingol.meb.gov.tr
Büyüköğretim: KARAR

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksurgu.meb.gov.tr> adresinden 8cfe-80ea-3cba-9d8f-c2c5 kodu ile teyit edilebilir.

Sevgili Arkadaşlar, bu anket/test Bingöl İl MEM'den alınan izinler doğrultusunda din eğitimi alanında yüksek lisans tezine katkı sunması için hazırlanmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler formu, ikinci bölümde ise kavram başarı testi bulunmaktadır. Lütfen, soruları boş bırakmadan samimi bir şekilde sizin için doğru olan cevabı işaretleyiniz. Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İbrahim GEYİK
Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okul Türü: Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()

Fen Lisesi ()

Cinsiyet: Erkek () Kız ()

Sınıfı: 9 () 10 () 11 () 12 ()

Yaş:

Babanızın Eğitim Durumu:

Okur- yazar değil () İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite veya Yüksek Okul Mezunu ()

Lisansüstü ()

Babanızın Mesleği:

Memur () İşçi () Çiftçi () Öğretmen ()

Serbest meslek () İşsiz () Diğer ()

Annenizin Eğitim Durumu:

Okur- yazar değil () İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite veya Yüksek Okul Mezunu ()

Lisansüstü ()

Annenizin Mesleği:

Memur () İşçi () Çiftçi () Öğretmen ()

Serbest meslek () Ev Hanımı () Diğer ()

Ailenizin Ekonomik Durumu:

0-1599 () 1600-2999 () 3000 ve fazlası ()

Ailenizin İkamet Ettiği Yer:

Köy () İlçe () İl Merkezi ()

Okul dışında din eğitimi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Ayda kaç kitap okuyorsunuz?

0 () 1 () 2 () 3 () 4 ve fazlası ()

Babanızın size karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Hep kendi dediğinin olmasını ister ()

Benim de fikirlerimi önemser ve dikkate alır ()

Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum ()

Annenizin size karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Hep kendi dediğinin olmasını ister ()

Benim de fikirlerimi önemser ve dikkate alır ()

Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum ()

Okulda verilen seçmeli din derslerinde din ve ahlak eğitimi yeterli düzeyde aldığınızı düşünüyor musunuz?

Evet alıyorum () Kısmen alıyorum ()

Hayır almıyorum ()

Seçmeli din derslerine olan ilginiz ne düzeydedir?

Din derslerini çok seviyorum ()

Din dersleri benim için ilgi çekicidir ()

Din dersleri benim için sıkıcı bir derstir ()

Temel Dini Bilgiler dersindeki başarınız ne düzeydedir?

Çok iyi () İyi () Orta () Zayıf ()

Çok Zayıf ()

Okulda verilen Temel Dini Bilgiler dersi dışındaki derslerde kendinizi ne kadar başarılı görüyorsunuz?

Çok iyi () İyi () Orta () Zayıf ()

Çok Zayıf ()

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyile ilgili düşünceniz nedir?

DKAB öğretmenimizin değişmesini hiç istemem ()

DKAB öğretmenimizin değişmesini isterim ()

DKAB öğretmenimizin değişip değişmemesi benim için fark etmez ()

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin ders işleme yöntemini beğeniyor musunuz?

Evet beğeniyorum () Kısmen beğeniyorum ()

Hayır beğenmiyorum ()

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninizin size karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Fikirlerimizi dinler ve değer verir ()

Fikirlerimizi dinlemez, hep kendi dediğinin olmasını ister ()

Bize karşı çok ilgili değildir ()

Temel Dini Bilgiler ders kitabını beğeniyor musunuz?

Evet beğeniyorum () Kısmen beğeniyorum ()

Hayır beğeniyorum ()

TEMEL DİNİ BİLGİLER İSLAM-1 ÖĞRETİM PROGRAMI (ÜNİTE1-2) KAVRAM BAŞARI TESTİ

1. **I.** Hak; yerindelik, gerçeğe uygunluk, pay ve emek karşılığı alınan ücret gibi anlamlara gelir.
II. Adalet, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek, herkese hakkını vermek anlamlarına gelir.
III. Tarafgirlik, adalet duygusuna zarar veren davranışlardan biridir.

Hak ve adalet kavramlarıyla ilgili olarak yukarıdakilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a)Yalnız II b) I-II c) I-III d) II-III e)I-II-III

2. **Aşağıdaki uygulamalardan hangisi *karz-ı hasene* örnek olarak verilebilir?**

- a) Ali'nin kuzenine yüz lira borç verip iki ay sonra verdiği miktardan daha fazla talep etmesi
b) Zeynep'in arkadaşına zor durumda olduğu için destek olması
c) Ahmet'in Allah rızası için hiçbir maddi çıkar gözetmeden dostuna borç vermesi
d) Kaan'ın verdiği borç parayı, borcun ödenme zamanı gelmeden arkadaşından istemesi
e) Fatma'nın Allah rızası için borcunu, borç ödeme vaktinden önce ödemesi

3. **"Hiç kimsenin izinsiz olarak bir başkasının evinin içine bakması helal değildir. Eğer bakarsa (eve) girmiş demektir..." Peygamberimizin bu hadisi aşağıdaki kavramlardan hangisiyle ilgilidir?**

- a) Tecessüs b)Fitne c) İffet
d) Tesettür e) Haset

4. Sahâbe-i kirâmdan birine, bir koyun eti hediye edilmişti. O da: *"Komşum buna bizden daha çok muhtaçtır."* düşüncesiyle hediyeyi komşusuna gönderdi. Komşusu da aynı düşünceyle bir başkasına gönderdi. Hediye bu şekilde tam yedi ev dolaştı ve nihâyet yine dönüp ilk sahâbîye geldi. Aralarında en muhtaç olanı da o sahâbî idi.

Yukarıda anlatılan hadise aşağıdaki kavramlardan hangisiyle ilgilidir?

- a)İhlas b) İsar c) İhsan d) İktisat e) İhtikar

5. Kişilerin, ailelerin, özel ve resmî kurumların gizli bilgilerini araştırmak, bu bilgileri başkalarıyla paylaşmak hatta bunlardan maddi kazanç elde etmek dinen ve hukuken yasaklanmıştır.

Yukarıda dikkat çekilen husus aşağıdaki kavramlardan hangisiyle ifade edilebilir?

- a) Mahremiyet b)Sadakat c) Rüşvet d) Fitne
e) Haset

6. **I.** Uyumsuzluk,geçimsizlik gibi anlamlara gelir.
II. Küfüv, evlenecek olan kadın ile erkek arasında dinî, ahlaki, ekonomik ve sosyal bakımdan gözetilmesi gereken bir durumdur.
III. Ailede mutluluğun oluşumunda ve devamında küfüv önemli bir etkidir.

Küfüv kavramıyla ilgili olarak yukarıdakilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a)Yalnız I b) Yalnız II c) I-II d) II-III e)I-II-III

7. **Aşağıdakilerden hangisi sosyal hayatı olumsuz etkileyen durumlardan biri değildir?**

- a)Uhuvvet b) İntihar c) Tecessüs d) Gıybet e) Haset

| | |
|----------------------|---|
| I. İhsan | A. Allah'ın (c.c.) hoşnutluğunu kazanmak amacıyla kişinin kendi malından harcama yapması |
| II. İktisat | B. Bir şeyi idareli ve dikkatli kullanılması |
| III. Tasarruf | C. Orta yolu tutmak, aşırılıklardan uzak ve tutumlu olmak |
| IV. İnfak | D. Karşılık beklemeden yapılan yardım, iyilik. Kişinin,Allah'ın huzurunda olduğu bilinciyle O'nu görüyormuşçasına ibadetlerini yerine getirmesi. |

8. **Yukarıda verilen kavram ve tanım eşleştirmeleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?**

- A) I-C / II-B / III-A / IV-D
B) I-D / II-C / III-B/ IV-A
C) I-A / II-D / III-C / IV-B
D) I-D / II-B / III-C / IV- A
E) I-A / II- C / III-B / IV- D

9. Toplumun temeli olan aile, evlilikle kurulur. Evlilik, karşılıklı olarak gerçekleştirilen bir erkek ve bir kadının birbirlerine eş olmak üzere yaptıkları sözleşmedir. Bu sözleşme sonucu birtakım hukuki sonuçlar, haklar ortaya çıkmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi nikah sonucu doğan haklardan biri değildir?

- a)Nesep b) Velayet c) İzdivaç d) Nafaka
e) Miras

10. Ayeti kerimede "öldürmekten daha kötüdür" şeklinde nitelendirilen, dedikodu, iftira, yalan gibi tutum ve davranışlarla barış ve huzur ortamını, sosyal yapıyı ve düzeni bozmak, bozgunculuk, karışıklık ve kargaşa çıkarmak **anlamlarına gelen kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Fitne b) Terör c) Tecessüs
d)Haset e) Gıybet

11. **I.** Borç-alacak ilişkisinde borçlunun, süresi dolan borcunu ödeyememesi durumunda sürenin uzatılmasına karşılık ödemeyi taahhüt ettiği miktar.
II. Sermayenin risk ve zarara katlanarak kazanç olarak kullanılması sonucunda elde edilen miktar.
III. Banka ve benzeri bir yere ya da bir kimseye belli bir süre işletilmek üzere ödünç verilen paranın kullanımına karşılık olarak alınan miktar.

Yukarıdakilerden hangisi riba tanımı kapsamında değerlendirilemez?

- a) Yalnız I b) Yalnız II c) I-II d) I-III e) II-III

12. **I.** Herhangi bir hakkı engellemek veya haksızlığı haklı göstermek amacıyla verilip alınan maddi değeri olan her şey...
II. Kamunun kullanımına açık alanlarda bazı kişilerin yetkili olmadıkları halde bu alanlardan istifade edenlerden istedikleri ücret...
III. Kamu görevlisinin yetkisini ya da nüfuzunu kötüye kullanarak sağladığı çıkar...

Rüşvet kavramıyla ilgili olarak yukarıdakilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a) Yalnız I b) Yalnız II c) I-II d) I-III e) I-II-III

13. **Aşağıdakilerden hangisi ekonomik hayatı olumsuz etkileyen uygulamalardan biri değildir?**

- a) Riba b) İhtikar c) İsar
d) Yapay Olarak Fiyat Yükseltme e) Rüşvet

14. Her ürün ve hizmetin piyasa şartlarında belirlenen bir değeri ve bu değere göre oluşan fiyatı vardır. Bu anlamda fiyat bir ürüne atfedilen öneme, duyulan ihtiyaca ve ürünün piyasada bulunabilirliğine göre değişen bedeli ifade eder. Fiyatın, ürünün değerini tam olarak karşılama adalet ilkesinin bir gereğidir. Manipülasyon suçu olarak da kabul edilen bu uygulama, birtakım menfaatler elde etme amacıyla fiyat-değer ilişkisini bozmaya dayanmaktadır.

Yukarıda verilen paragraf aşağıdaki kavramların hangisiyle ilgilidir?

- a) Hileli Satış b) Karaborsacılık c) Rüşvet
d) Riba e) Yapay Olarak Fiyat Yükseltme

15. Peygamberimizin "Allah'ın en sevmediği helal" olarak nitelendirdiği, birbirleriyle uyuşamayan eşlerin en son başvuracakları çözüm şeklidir. Evlilik sözleşmesinin sona ermesidir.

Yukarıda tanımı verilen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Talak b) Küfüv c) Velayet
d) Nesep e) İzdivaç

16. **I.** "Kim bir yiyecek maddesini kırk gün saklarsa, o kişi Allah Teâlâ'dan uzaklaştığı gibi, Allah Teâlâ da ondan uzaklaşır. Bir bölgenin insanları, aralarında aç bir kimse varken sabahlarsa, Allah Teâlâ'nın himayesi onlardan uzak olur." (İbn Hanbel, II, 32.)

II. Peygamberimiz zekât tahsiliyle görevlendirdiği İbnü'l-Lütbiyye'nin vazifesi sırasında kendisine verilen hediyeleri sahiplenmesi üzerine hiddetlenmiş ve şöyle buyurmuştur: "Annesinin babasının evinde oturmuş olsaydı kendisine böyle hediyeler verilir miydi?" (Buhârî, Eymân, 3.)

Yukarıda verilen hadisler sırasıyla aşağıdaki konuların hangisiyle ilgilidir?

- a) Karaborsacılık – İsar
b) Karaborsacılık – Rüşvet
c) İktisat – Yapay olarak fiyat yükseltme
d) Karaborsacılık – Faiz
e) Yapay olarak fiyat yükseltme – Rüşvet

17. **Aşağıdakilerden hangisi hileli satış uygulamalarından biri değildir?**

- a) Satıcının ürünün kusurunu gizleyerek satması
b) Satıcının ürünün gramajını düşürüp ürünü yüksek fiyata satması
c) Satıcının ürünün taşımadığı özellikleri üründe varmışçasına aktararak ürünü satması
d) Satıcının ürüne gelen zamları fiyata yansıtması
e) Satıcının üzerinde anlaşılan ürün yerine farklı bir ürün vermesi

18. "Ey peygamber! Eşlerine, kızlarına ve müminlerin kadınlarına söyle, dış giysilerini üzerlerine bürünsünler. Bu, tanınıp rahatsız edilmemeleri için en uygun olanıdır. Allah ziyadesiyle bağışlamakta ve çok esirgemektedir." (Ahzap 59)

Yukarıda verilen ayet aşağıdaki kavramlardan hangisiyle doğrudan ilgilidir?

- a) Zina b) Tevazu c) Tesettür
d) Mahremiyet e) İffet

19. **Aşağıdakilerden hangisi ahlaki yozlaşmaya sebep olan durumlardan biri değildir?**

- a) Kişinin yapmakla sorumlu olduğu ibadetlerden ve kulluktan uzaklaşması
b) Bireyin, sigara,alkol gibi madde kullanımına kimseye zarar vermemek koşuluyla düşük dozlarda devam etmesi.
c) İnsanın nefesine boyun eğmemesi ve zamanla onun sınırsız arzularına engel olması.
d) Müstehcen yayınlar yapan, ahlaki değerleri hiçe sayan bazı televizyon programları, internet siteleri, oyunlar ve dizilerle şekillenen magazin kültürü.
e) İnsanın kendisine, çevresine, dünya ve ahiret hayatına bir faydası olmayan söz ve davranışlara yönelmesi.

20. **I.** Erkeğin evlenirken karısına verdiği veya vermeyi taahhüt ettiği para veya mala mehir denmektedir.

II. Boşanmış olduğu hâlde kocalarıyla henüz ilişkileri tam olarak kesilmemiş olan kadınlar için belirlenen yiyecek, giyecek, barınma ve benzeri şeyler veya bunları karşılayacak mal vb. para mehirdir.

III. Mehir, kadına bir değer ifadesi ve kadına sosyal güvence olarak verilen maldır.

Mehir kavramıyla ilgili olarak yukarıdakilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a) Yalnız I b) Yalnız II c) I-II d) I-III
e) I-II-III

Cevap Formu

| | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 2 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 3 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 4 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 5 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 6 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 7 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 8 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 9 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 10 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 11 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 12 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 13 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 14 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 15 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 16 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 17 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 18 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 19 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |
| 20 | (A) | (B) | (C) | (D) | (E) |

ÖZGEÇMİŞ

Bitlis'in Tatvan ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Tatvan'da tamamladıktan sonra 2017'de Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2018 yılında Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesine araştırma görevlisi olarak atandı. Hâlen aynı fakültede görevini sürdürmektedir.

