

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

**DİN ÖĞRETİMİ VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
KURAMI; ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Davut KARAMAN

**Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

HAZİRAN - 2008

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**DİN ÖĞRETİMİ VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
KURAMI; ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Davut KARAMAN

**Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi**

Bu tez 06/06/2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Prof. Dr. Suat CEBECİ

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Yard. Doç. Dr. Sezai KÜÇÜK

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Davut KARAMAN

02.05.2008

ÖNSÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında değişikliğe gitmesiyle beraber ders programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenlenmiştir. Böylece değişen öğretim programları üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının temele alınarak ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının da yeniden düzenlenmesi nedeniyle din eğitimi ve yapılandırmacı öğrenme kuramı, okullardaki öğretim programının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yapılandırılmasına dair araştırmaların yapılması gerekmektedir. Biz de; "Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmamızla öğretim programları ile ilgili çalışmalara katkı sağlamaya çalıştık. Bu çalışmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca, bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme de şükranlarımı sunarım. Yetişmemde katkıları olan tüm hocalarıma da minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Davut KARAMAN

02.05.2008

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
ŞEKİL LİSTESİ	v
TABLO LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: YAPILANDIRMACI (CONSTRUCTIVISM) ÖĞRENME MODELİ 4	
1.1. Yapılandırmacılık Nedir?	4
1.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık	5
1.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık	6
1.1.3.Radikal Yapılandırmacılık	8
1.2. Yapılandırmacılık Açısından Öğrenme	9
1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Beş Önemli İlkesi	10
1.2.2. Yapılandırmacı Proje, Etkinlik ve Ortamlar İçin Kontrol Listesi	12
1.2.3.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	13
1.2.4.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurmada Rehber Olabilecek Temel İlkeler	13
1.2.5.Geleneksel ve Bilgiyi Yapılandıran Sınıflar	15
1.3. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme	16
1.3.1.Yapılandırmacı Öğrenmelerin Değerlendirilme Ölçütleri	18
1.3.2.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri, Olumlu Yönleri ve Sınırlılıkları	18
1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler	20
1.4.1.Teorik Açıdan Yapılan Eleştiriler	20
1.4.2. Pratik Açıdan Yapılan Eleştiriler.....	21
1.4.3.Türkçe Terminoloji Kullanımına Dair Yapılan Eleştiriler	21
1.5. Kavram Boyutuyla Yapılandırmacılık	22
1.6. Uygulama Boyutuyla Yapılandırmacılık	29

BÖLÜM 2: OKULLARDAKİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİNE GÖRE YAPILANDIRILMASI	31
BÖLÜM 3: DİN EĞİTİMİ VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI	39
BÖLÜM 4: ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	50
4.1. Programın Felsefesi	50
4.1.1.Eğitimsel Yaklaşım	53
4.1.2.Dinbilimsel Yaklaşım	53
4.2. Programın Vizyonu	55
4.3. Programın Yapısı	55
4.3.1. Genel Amaçlar	56
4.3.2. Temel Beceriler	58
4.3.3. Değerler	58
4.3.4. Öğrenme Alanları	59
4.3.5. Kazanımlar	68
4.4. Öğrenme-Öğretme Süreci	68
4.4.1.Etkinlikler	68
4.4.2.Öğretim Stratejileri	71
4.5. Ölçme ve Değerlendirme	72
4.6. Ortaöğretim DKAB Programında Diğer Dinlerin Öğretimi	74
4.6.1. Diğer Dinlerin Öğretimi	74
BÖLÜM 5: ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI	78
5.1. Araştırmanın Amacı	78
5.2. Yöntem	78
5.3.Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi	79
5.4. Bulgular ve Tartışma	80

SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKLAR	99
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	117

KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- DKAB** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- SPSS** : Statistics Programme For Social Sientest
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri.....	80
Tablo 2: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının DKAB Dersinde Uygulanabilirliğine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	82
Tablo 3: Ortaöğretim DKAB Öğretmenlerinin Diğer Dinlerin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri	84
Tablo 4: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının İçeriğine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	85
Tablo 5: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programında Öğrenme ve Öğretme Sürecine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	86
Tablo 6: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmeye Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	88
Tablo 7: DKAB Öğretim Programının Uygulanmasında Okullardaki Fiziki Şartların Yeterliliği Hakkında DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	90
Tablo 8: Ortaöğretim DKAB Derslerinde Teknolojik Aletlerin Kullanımına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	91
Tablo 9: Ortaöğretim DKAB Derslerinde Sınıf İçi Etkinliklerin Uygulanması Hakkında DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	92

ŒEKİL LİSTESİ

Œekil 1: Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri.....	73
--	----

Tez'in Başlığı: Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Değerlendirilmesi	
Tez'in Yazarı: Davut KARAMAN	Danışman: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Kabul Tarihi: 02 Mayıs 2008	Sayfa Sayısı: VIII (ön kısım) + 103 (tez) + 14 (ekler)
Anabilimdalı: Felsefe ve Din Dilimleri	Bilimdalı: Din Eğitimi
<p>Türkiye'de eğitim sistemi farklı zamanlarda dünyadaki eğitim alanında yapılan değişiklikleri dikkate alarak öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. 2004 yılında eğitimde model arayışları devam etmiş ve bunun neticesinde araştırmamızın konusunu oluşturan ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programında değişiklik yapılmıştır. Buna göre; ortaöğretim DKAB öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak düzenlenmiştir. 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı bütün sınıfları kapsayacak şekilde uygulamaya konulmuştur.</p> <p>Ortaöğretim DKAB öğretim programı yeni haliyle geleneksel din eğitimi yaklaşımlarından uzaklaşarak dünyada birçok okul sisteminin de kabul ettiği çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarını örnek almıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre uygulanan yeni DKAB öğretim programı içerisinde; aktiflik, öğrenci merkezlilik ile çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.</p> <p>Ortaöğretim DKAB öğretim programının eski DKAB öğretim programıyla karşılaştırılması yapılarak yeni programın olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konulması daha sonraki yıllarda yapılacak program değişikliklerine ışık tutması açısından önemlidir. Bu nedenle ortaöğretimde uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan yeni DKAB öğretim programının anlaşılmasını ve uygulanabilirliğini ölçmek amacıyla Sakarya il ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumları ile Kocaeli merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumları DKAB öğretmenlerine ortaöğretim DKAB öğretim programına dair anket uygulanmıştır. Anket sonuçları bizlere; yeni DKAB öğretim programının öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsendiğini ve programın uygulanmasında bazı okulların fiziki şartlarının programı uygulamada yetersiz kaldığını göstermektedir.</p>	
Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Ortaöğretim DKAB Programı, Din Eğitimi ve Yapılandırmacılık.	

Title of the Thesis: Religious Education and Constructivist Learning Approach; Secondary Evaluation of Religious Education Curriculum.	
Author: Davut KARAMAN	Supervisor: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Date: 02 May 2008	Nu. of pages: VIII (pre text) + 103 (main body) + 14 (appendixes)
Department: Philosophy and Religious Studies	Subfield: Religious Education
<p>Curriculum in Turkey changed from time to time by taking the developments in the world in the field of education. Search for model continued and at the result of this, the subject of our search which is new Secondary religious education curriculum was changed in 2004. The new secondary religious education curriculum was designed by taking the constructivist approach into consideration. Secondary religious education curriculum was put into practice as it would include all the grades beginning from 2005-2006 education year.</p> <p>With its new form, secondary religious education curriculum quitted the traditional religious education approaches and took the example of multi religious education approach as most of the schools in the world did. In the new secondary religious education curriculum which is applied according to the constructivist approach, the instruction methods and techniques are used which are sensitive to activity, student centrisism and multiple intelligence theory and individual differences.</p> <p>Comparing the new secondary religious education curriculum with the old religious education curriculum is important as it will show the positive and negative sides of the program and it will set light to probable changes in the coming years. For this reason, a quintet likert type survey was applied in secondary schools in Sakarya and in its towns and in Kocaeli in order to understand and measure the practicability of new curriculum which is based on constructivist approach. The results of the survey show us that the new curriculum was appropriated by the teachers and the students and the phsical conditions of some schools failed to apply the programme.</p>	
Keywords: Constructivist Learning Approach, Secondary DKAB Curriculum, Religious Educations and Constructivism.	

GİRİŞ

Hızla değişen günümüzün dünyasında eğitim kavramlarının yeni anlamlar kazanması kaçınılmazdır. Yapılandırmacılık yaklaşımı eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve kimlik bilincini destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi yeni görüşler getirerek yeni açılımlar sağlayabilir. Eğitim bireylere kendi varlıklarını diğer varlıklarla karşılaştırma olanağını vermektedir, bu da daha fazla hoşgörü ve saygıyı beraberinde getirmektedir; bu şekilde eğitim, yeni bir dünyanın ortaya çıkmasını mümkün kılabilir. Bu bağlamda, kimlik bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek, yapılandırmacı görüş açısından önemlidir(Can, 2004).

Orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programında din öğretimi ile ilgili olarak belirtilen yaklaşım da genel olarak “öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek” şeklinde formüle edilen amacı dikkate almak gerekmektedir. Böylece öğrencileri bilgi istiflemeye değil, düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya, değerlendirmeye, kısacası, keşfetmeye yöneltmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, toplumsal ilişkiler içinde bireyler tarafından etkin olarak oluşturulan bilişsel yapılardır. Demokratik ve barışçıl dünya görüşü, karşılığında bireyler ve uluslar arasındaki ilişkileri geliştirecek etkin bir din eğitimi aracılığıyla yayılabilir. DKAB öğretmenlerini; işbirliğini, özerkliği, kimlik bilincini, sorgulamayı, sürekli değerlendirmeyi ve tartışmayı destekleyen ortamlarda yetiştirmek hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada, din eğitimi verecek öğretmenlerin niteliklerinin, öğretim ortamlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin nasıl olması gerektiğiyle beraber yapılandırmacı öğrenme modelinin özelliklerinden, yeni öğrenme ortamlarından, yapılandırmacı yöntem ve tekniklerden ve bilgiyi yapılandıran öğretmenlerden bahsedilecektir.

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Tezin amacı; yapılandırmacı öğrenme teorisi nedir? Yapılandırmacı öğrenme kuramı DKAB dersinde uygulanabilir mi? DKAB öğretmenlerin yeni programa ilgileri hangi düzeydedir? soruları bağlamında okulların fiziki şartları, öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrencilerin yeni programı algılama ve uygulama düzeyleri ve DKAB dersinin yapılandırmacı öğrenme teorisine göre uygulanabilirliği gibi konuları inceleyerek yeni program ışığında okullara, öğretmenlere ve programı hazırlayan uzmanlara yeni bakış açıları getirerek programın anlaşılması ve uygulanmasına yardımcı olmaktır. Ortaöğretimde din eğitimi ve öğretiminde uygulanmaya konan DKAB dersi öğretim programı ışığında din dersi yöntem ve tekniklerinin, ders konularının, ders etkinliklerinin, içerik, öğrenme teorisi, öğrenme ortamı, ölçme ve değerlendirme... vb. değerlendirilerek uygulamak ve yeni DKAB program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Önemi

Dünyadaki birçok eğitim sistemi değişik zamanlarda öğretim programlarını yapılandırma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaca binaen Türkiye'deki eğitim sistemi de dünyadaki değişen eğitim sistemlerindeki gelişmeleri dikkate alarak ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalan mevcut öğretim programlarında değişikliğe karar vermiştir. Böylece okullardaki öğretim programlarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alarak değiştirmiştir. Bu gelişmeler ışığında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının neler getirdiğini araştırmak, anlamak ve uygulanabilirliğini belirlemeye yardımcı olmak eğitim sistemimiz için önemli bir hale gelmiştir. Eğitim sistemimizdeki öğretim programları içerisinde 2005 yılında değiştirilen ve 31.03.2005 tarih ve 16 no'lu Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararı ile yürürlüğe giren yeni DKAB öğretim programını incelemek, eski DKAB öğretim programına göre artılarını ve eksilerini belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı paralelinde din öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ve DKAB öğretmenlerinin bu konuda yeterli olup olmadığı ifade edilmelidir.

Bu çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yeni ortaöğretim DKAB programı incelenerek; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının okullarda uygulanabilirliğini ve

DKAB öğretim programında yapılandırmacılığa nasıl değinildiğini ayrıntılı bir şekilde ifade etmeye çalıştık.

Araştırmanın Yöntemi

Aktif öğrenme, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenme gibi üç önemli boyutu bulunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin aktif bir rol almaları ve öğretmenlerinin öğrencilerine rehber olmaları öngörülmektedir. Rehber görevi olan öğretmenlerin öğrencilerini en iyi gözlemleyecek bireyler oldukları kanaatle çalışmamızda; DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını anlamaları, ders ile ilgili etkinlik üretmeleri, yeni öğretim programına bakış açıları, öğrencilere görev ve sorumluluk vererek onları aktif ve sosyal bir hale getirebilmek ile ilgili düşüncelerini almak için ortaöğretim kurumları DKAB öğretmenlerine 5'li likert tipi anket uygulanmıştır.

Anket çalışmamızda; Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına DKAB Öğretmenlerinin Bakışı, Ortaöğretim DKAB Programının İçeriği İle İlgili DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri, Okulların Fiziki Durumlarına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri, Öğrenme ve Öğretme Uygulamalarına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri, DKAB Dersinde Sınıf İçi Etkinliklerin Uygulanması İle İlgili DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri bölümleri kapsamında DKAB öğretmenlerinin düşüncelerini almaya çalıştık.

Anket çalışmamız Sakarya il ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumları ve Kocaeli ili merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumları DKAB öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket verileri SPSS 10,0 kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Teorik olarak yapılan çalışmalara ulaşmakta herhangi bir problem yaşanmamakla birlikte bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların nicel olarak azlığından bahsetmek gerekmektedir. Ayrıca anketin uygulanması esnasında (DKAB öğretmenlerine ulaşamamak, DKAB öğretmenlerinin gereken ilgiyi göstermemesi, sorulara gereken cevapları vermemeleri ve bazı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen eksikliği ..vb.) bazı sıkıntıların ortaya çıkması anketin kapsamı, güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili birtakım soruları ortaya çıkarmaktadır.

BÖLÜM 1: YAPILANDIRMACI (CONSTRUCTIVISM) ÖĞRENME MODELİ

1.1. Yapılandırıcılık Nedir?

İngilizce’de “constructivism” diye adlandırılan “yapılandırıcılık”, Türkçe’de “oluşturmacılık (Kara ve Özgün-Koca, 2004; Baki ve Bell, 1997; Gürol ve Tezci, 2001; Asan ve Güneş, 2000; Kılıç, 2001; Yıldırım ve Akar, 2004; Kabapınar, 2004; Gürol ve Atıcı, 2001; Semerci, 2003; Yanpar ve Şahin, 2003), yapıcılık (Deryakulu, 2001), yapısalcılık (Aşkar ve Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002) yapılandırıcılık (Köseoğlu, Budak ve Kavak, 2002; Yurdakul ve Demirel, 2004; Şaşan, 2002), inşacılık (Muğaloğlu ve Aktürk, 2001),” gibi değişik isimlerle adlandırılmaktadır. Araştırmamızda yukarıdaki isimler içerisinde yapılandırıcılığın kullanımına; kelime olarak bu alanda yapılan araştırmalarda tercih edilmesi ve araştırmamızın konusunu oluşturan ortaöğretim DKAB öğretim programında öğrenme yaklaşımından yapılandırıcılık olarak bahsedilmesidir.

Yapılandırıcılık temelinde öznelliğin olduğu bilimsel kuramlardan gelişmiştir. Yapılandırıcılık yaklaşımına göre; bilginin, keşfedilmek yerine yorumlanması, ortaya çıkarılmak yerine yeniden oluşturulması önemlidir. Bilgi, bireyin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur. Bilgi konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu yüzden deneysel, sübjektif ve bireyseldir. Bilgi, evrensel “gerçekler takımı olarak değil, işleyen hipotezler” olarak görülür ve mutlak anlamda “doğru” olamayacağı düşünülür (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

Yapılandırıcılı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin ilgileri, ön bilgileri ve önceki deneyimleri göz önüne alınarak geliştirilir. Yapılandırıcılı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin birikimli bir süreç olduğunu kabul eder.

Yapılandırıcılı öğrenme yaklaşımı, öznel gerçekliğe yer verdiği ve bilimsel kurallara dayandığı için modern bir yaklaşım olarak kabul edilir. Ezber, konu alanının ayrıntılı öğretimi gibi geleneksel öğretimi yadsır. Bu yüzden de öğretmen merkezli olan

geleneksel yaklaşımın tersine, öğrenen merkezli bir yaklaşımdır (Altun ve Büyükduman, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir (Yaşar, 1998). Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların aktif özümleyicisi ve davranış oluşturunusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşıma göre, her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (Karadağ, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl yapılandırıldığı konusu üç şekilde ele alınır. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır.

1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget'in öğrenme teorisi temelde yer alır ve bu teoriye göre; öğrenme, özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorileriyle açıklanır.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımında başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümleir. Yeni bilginin özümlemesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır.

Bir örnekle ifade etmek gerekirse, önce sehpayı gören çocuk masa ile karşılaştığında önce onu zihnindeki sehpa ile karşılaştıracak ancak tam olarak sehpa da benzemediğini fark ettiğinde bir dengesizlik yaşayacaktır. Karşılaştığı yeni nesneyi, sehpa ile benzerlik ve ayrılıklarına dikkat ederek, anlamaya yani özümsemeye çalışır. Zihninde masa kavramı oluştuğunda uyma durumu gerçekleşir. Her iki kavramı uygun nesnelere için kullanmaya başladığında zihin yeni bir denge durumuna geçmiş olur.

Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilgisiyle çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve

yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Kılıç, 2001).

Ayrıca farklı bir açıdan konuyu değerlendirmek gerekirse; Piaget'in öğrenmenin nasıl meydana geldiğini şu şekilde ifade ettiğini görürüz: Her kişi kendine ait bir bilgi kitlesine sahiptir, ki buna Piaget "schema" (şema) adını vermiştir. Bu şema, kişinin çevresini oluşturan dünya ile etkileşimi sonucu oluşur ve gelişir. Bu gelişim bir adaptasyon süreci sonucu meydana gelir. Adaptasyon ise "assimilasyon" (özümseme) ve "accommodation" (düzenleme) sürecini gerektirir. Özümseme, yeni bilgi veya fikirlerin kişide bulunan zihinsel şemaya dereceli olarak entegrasyonu etkinliğidir. Kişi yeni bir durumla karşılaştığında, bu yeni deneyimini önceden bildikleri ile entegre etmeye çalışır. Ancak kişi yeni bir fikri pasif bir şekilde kabullenmez, bunun yerine yeni bilgiye anlam kazandırmak, mantıksal bir bütüne oturtmak için zihinsel şemasını ve fikirlerini gözden geçirir. Eğer yeni bilgi şemada bulunan eski bilgilerle çelişmiyorsa, bu bilgi kabul edilecek yani özümşenecektir. Piaget'ye göre kişinin zihinsel şemasında bilgiler anlam açısından bilişsel bir dengededir (equilibrium). Yeni bir bilgi kişiye sunulduğunda, bu yeni bilgi eski bilgilerle çelişiyorsa, yani bu dengede değişme meydana gelirse, özümseme ve düzenleme süreci başlar ve bu süreç sonucunda yeni bilgi olayın bütünlüğü içerisinde bir anlam kazandığında (düzenleme) eski zihinsel şema yenisiyle değiştirilerek bilişsel denge tekrar kurulmuş olur (equilibration) (Aydın ve Uşak, 2003).

1.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılıkta ise bilgi sosyal etkileşimlerle oluşur. Sosyal yapılandırıcılığın en önemli temsilcisi Vygotsky'dir. Sosyal yapılandırıcılığın kullandığı, Vygotsky'ye ait üç teori şunlardır.

1. Anlamlandırma (meaning making) : Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür kişilerin bilgiyi anlamlandırılmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olaylarımızı algılamamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.

2. Bilişsel gelişim araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekil ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

3. Yakınsal gelişim alanı (The Zone of Proximal Development) : Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği problemleri çözebilir duruma gelecektir; ama yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için de çözemeyeceği problemler her zaman olacaktır. Böylece yakınsal gelişim alanı gelişim silindirinde hep daha yükseklerle tırmanacak ve kişi problem çözmeyi sürdürdükçe bilişsel açıdan gelişmeye de devam edecektir (Kılıç, 2001).

Kısaca Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını sürekli geliştiğini savunur.

Ayrıca sosyal yapılandırmacılar; Vygotsky'nin teorilerine dayanarak şunları savunurlar:

1. Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisini bilincinde, kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz
2. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
3. Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler edindikleri yeni bilgileri arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler (Kılıç, 2001).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı kabul bilginin kişinin dışında ve aktarabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur. Bu ikisi sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar

bilişsel yapılandırmacılar bilgili kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Kişinin çevresiyle etkileşiminde önem verirler, ama bu sosyal yapılandırmacılarınkı kadar değildir. Oysa sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklarken bile sosyal etkileşimi kullanırlar. Son zamanlarda ikisini birleştirip, yapılandırmacılık diye anlatan makaleler de kaleme alınmaktadır (Can, 2004).

1.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık kuramının önde gelen kuramcılarında Von Glasersfeld yapılandırmacılığı şu şekilde vurgulamaktadır: “Bilme(öğrenme), deneyimin kabul edilebilir yorumlara etkin bir biçimde uyması sürecidir. Bilenin(öğrenen) gerçek dünyanın bilgisini oluşturması gereksizdir.” Buradan çıkarılacak sonuç tek bir cevabı bulmak değil deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamanın uygun olduğu şekilde olmalıdır (Can, 2004).

Ayrıca Von Glasersfeld’e göre bilgi bilmekten ayrılamaz. Bilgi öğrenenin bir yapılandırma ürünüdür.

Diğer bir deyişle; bilgi pasif olarak alınmaz, bilen tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır.

Bu nedenle bilginin doğrudan öğrencinin kafasına aktarılması mümkün değildir. Öğrenciler bir olay ya da olgu karşısında anlam çıkarma durumuyla karşılaştıklarında, kafalarında o olayla ilgili eskiden var olan bilgiler merkezi öneme sahiptir. Bilgi, fonksiyonel ve değişkendir, mutlak değildir. Kişinin kafasının dışındaki gerçek elbette vardır ancak kişi için önemli olan o gerçeği kendi öznel açısından değerlendirmesidir (Aydın ve Uşak, 2003).

Radikal yapılandırmacılara göre, gerçeklik olarak bilinen şeyin anlamı dil, semboller sistemi, tarih ve sosyal sürecin sonunda oluşmaktadır. Gerçekliğin bu sosyal yapısı, sosyal gerçeklik bilgisi kadar fiziki gerçeklik bilgisinin sonucudur. Ortaya konulan gerçeklik, farklı bakış açıları ile farklı şekillerle yapılandırılabilir. Çünkü bilgi dünyaya bakış tarzına göre şekillenmektedir. Dış dünyadaki gerçekliği yapılandırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Başka bir deyişle herhangi bir olay veya kavramın birden fazla anlatımı ve sunumu vardır. Ayrıca radikal yapılandırmacılar, öğrencilerin kendi

deneyimlerine gerçekliği anlamlandırıp inşa edebilmeleri için bilişsel deneyim edinecekleri okullara ihtiyaç duyduklarını ileri sürerler. Bu okullarda görev alan öğretmenlerin işlevi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemektir. Öğrenme süreci, öğrencilerin nasıl öğreneceklerine karar verme kadar öğrencilerinde özgürce davranmalarını sağlamayı gerektirir (Beydoğan, 2002).

1.2. Yapılandırmacılık Açısından Öğrenme

Yapılandırmacılık, insanların kendi anlam ve anlayışlarını, daha önceden bildikleri ile yeni deneyimlerini birleştirerek oluşturduklarını öngörür. Bu kuram bilginin geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel nitelikli olduğunu varsayar.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin önbilgi, yeni duyuşsal deneyimler, inanç sistemleri ve diğer insanlarla dinamik bir etkileşim içinde gerçekleştiğini kabul eder. Öğrenme kanıtlara dayalı tartışmalar sonunda meydana gelir ve bu tartışmalar, içinde gerçekleştiği sosyo-kültürel bir bağlam tarafından yönlendirilir. Tartışma ortamında sunulan kanıtlar çalışma belleğinin sınırlılığı içinde uyumlulaştırma ve yerleştirme yoluyla bireysel bilgi ağı ile bütünleştirilir ve uzun süreli belleğe yerleştirilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, her birey, öğrenme sürecine katılmalıdır. Bu nedenle öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2000).

Yukarıdaki bilgiler ışığında yapılandırmacılığın öğrenme ilgili varsayımlarını şu şekilde özetleyebiliriz:

- ✓ Öğrenme ya tamamen ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
- ✓ Öğrenme doğrusal ya da hiyerarşik bir süreç değildir.
- ✓ Bilginin yapılandırılmasında önbilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü, etkili olmaktan öte, belirleyicidir.

- ✓ Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
- ✓ Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içinde oluşur.
- ✓ Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
- ✓ Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
- ✓ Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
- ✓ Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
- ✓ Öğrenme, mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır (Şimşek, 2004).

1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Beş Önemli İlkesi

1. Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yönlendirmek:

Bu, eski serbest eğitim modellerinde belirtildiği gibi, öğrencilerin herhangi bir günde istedikleri herhangi bir konuyu çalışabilecekleri anlamına gelmez. Bu, öğretmenin konuyu öğrencinin ilgisini çekecek şekilde planlaması gerektiği anlamına gelir. Bunu şaşırtıcı bir gösteriyle, ilgi çekici bir etkinlikle ya da iyi bir problemle yapabilirler. İyi bir problemle kötü bir problem arasındaki fark nedir? İyi bir problem aşağıdaki kriterlere uymalıdır:

- ✓ Öğrencilerin test edilebilir bir tahminde bulunmalarını gerektirir.
- ✓ Pahalı olmayan aletlerin kullanılıyor olması gerekir
- ✓ Çoklu problem çözme yaklaşımlarının kullanılabilmesini sağlayacak kadar karmaşık olmalıdır.
- ✓ Grup çalışmasından faydalanılmalıdır.
- ✓ Bir noktada öğrenciler problemi kendileriyle alakalı olarak görmelidirler.

2. Öğrenmeyi en genel olan kavramlarla yapılandırmak:

Geleneksel eğitim anlayışlarının çoğunda problem parçalara bölünerek tek tek parçalar üzerine yoğunlaşılır. Hiç size büyük bir fotoğrafın küçük bir bölümünün gösterilerek

resimdeki nesnenin ne olduğunu bulmanızın istendiği oyunu oynadınız mı? Bunu yapmak o kadar kolay değildir, oldukça korkutucu olabilir. Çoğu zaman insanlar tüm fotoğraf gösterildiğinde çok şaşırırlar. Benzetmelerin kullanıldığı bir öğretim yoluyla öğrenmeye çalışan öğrenciler de aynı güçlüklerle karşılaşır. Öğrenci bütünü göremeyebileceği için parçalar üzerinde yoğunlaşmak yanlış algılamalara sebep olabilir. Öğrenciler büyük resmi gördükten sonra detayları inceleyebilirler.

3. Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme:

Öğrencilerin düşünceleri ve fikirleri sahip oldukları kavramlar ve muhakemeleri hakkında ipucu verir. Öğrencilerin ne düşündüğünü ayrıntılı olarak bilmeden bir ders planlamak imkânsızdır. Bu bilgidен yoksunsa öğretmen öğrencilerin sahip olmadıkları problemlerle ilgilenip, anlatılanı anlamaları için gerekli olan kavram yanlışlarını göz ardı edebilir. Sonuç öğretmen ve öğrencinin çabalarına rağmen hiçbir öğrenme gerçekleşmeyebilir. Öğrencilerin ne düşündüğünü anladığından emin olması için öğretmenin onları sadece doğru ya da yanlış söylediklerini anlamak için değil; düşündüklerini, muhakemelerini ve varsayımlarını anlamak için dinlemesi gerekir.

4. Eğitim programını öğrencilerin görüşlerine hitap edecek şekilde değiştirmek:

Öğretmenlerin öğrencilerinin düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunu ders planlarını hazırlarken dikkate almaları şarttır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, için ders planının esnek olması gerekir. Etkinliklerin çoğu kavram yanlışlarını düzeltmeye yardım edecektir.

5. Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğrenme bağlamında ele almak:

Yeterlilik testlerinin aksine başarı tespitini asıl amacı öğretmene öğrencinin anlatılan kavramları ne kadar iyi anladığını belirlemesine yardım etmek olmalıdır. Bu kesintisiz bir süreç olmalıdır. Ders anlatılırken öğrenciler izlenmelidir. Eğer ders amacına ulaşmıyorsa öğretmen bunun nedenini bularak çözüm sağlayacak ayarlamalar yapmaya hazır olmalıdır. Gerçekte bilmek istediğimiz öğrencilerin ne anladığıdır. Bu her zaman onların çoktan seçmeli bir sınavdaki performansları ile ilgili değildir. (Öğrenciler anlayış eksikliğine rağmen çoktan seçmeli bir sınavda başarılı olabilirler.) Yeterlilik

testlerinde başarılı olmak önemlidir ama öğrencilerimizi daha ileri seviyelere götürmeliyiz.

Yapılandırmacılar olaylara dayanan (gerçek) bilginin değersiz olduğunu söylemezler, kavram anlayışının birçok gerçeğin öğrenilmesini yönlendirmesi gerektiğini söylerler. Öğrencilerin sıklıkla “sonuçlandırmaları”, “analiz etmeleri”, “tahminde bulunmaları” ve “yaratıcı olmaları” istenerek fikirleri değerlendirilmiş olur (Şen, 2002).

1.2.2. Yapılandırmacı Proje, Etkinlik ve Ortamlar İçin Kontrol Listesi

Bilgiyi oluşturmak için gerekli olan bütün şartların sağlanıldığını tespit etmek amacıyla şu sorulara cevap bulunması gerekmektedir.

- ✓ Çoklu bakış açıları sağlıyor mu?
- ✓ Alternatif bakış açıları öngörülüyor mu?
- ✓ Öğrenme etkinliklerinde öğrenci denetimine yer veriliyor mu?
- ✓ Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde öğrenciye söz hakkı veriliyor mu?
- ✓ Öğretmenin rolü antrenörlük ya da kolaylaştırıcılık mı?
- ✓ Öğrenme görevleri üst bilişsel becerilerin kullanımını gerektiriyor mu?
- ✓ Öğrenme etkinlikleri ve bağlamlar gerçekçi mi?
- ✓ Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları için önlemler alınmış mı, özendiriliyor mu?
- ✓ Öğrencilere işbirliği ve yardımlaşma olanakları sağlanıyor mu?
- ✓ Öğrencilerin tutum, önbilgi, inanç... vb. önbilgi yapıları dikkate alınıyor mu?
- ✓ Problem çözme etkinliklerine yer veriliyor mu?
- ✓ Öğrencilerin yaptıkları hatalardan yararlanmaya yer veriliyor mu?
- ✓ Keşfetme etkinliklerine yer veriliyor mu?
- ✓ Öğrenmede çiraklık becerilerinin kullanımına yer veriliyor mu?

- ✓ Vurgulanan kavramlar arasında ilişki var mı?
- ✓ Öğrencilerin önbilgi ile yeni bilgilerini bütünleştirmeleri için koşullar sağlanıyor mu?
- ✓ Değerlendirme etkinlikleri gerçekçi mi?
- ✓ Birincil veri kaynaklarının kullanımına yer veriliyor mu?(Şimşek, 2004)

1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin problem çözme etkinliklerinde ve öğrenme amaçlarını aramada bilgi kaynaklarını ve bir grup araçları kullanmada birlikte çalışabilecekleri ve birbirlerini destekleyecekleri ortamlardır.

Yapılandırmacı öğrenme üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, çekici, iyi düzenlenmiş öğrenme ortamlarını; daha olumlu tutumları, daha iyi notları ve öğrenmede daha etkin olan öğrencileri açığa çıkardığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenciler işlemlerde daha uzun zaman kalabilmekte, tartışmalara katılmakta ve grup etkinliklerinde daha etkin olmaktadır. Hoş ve rahat yapılandırılan fiziki bir ortam, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini, daha etkin bir katılımcı olmalarını sağlamaktadır. Böyle ortamların sağlanmasında ise öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bundan dolayı da öğretimde başarılı olmanın anahtarını öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlilikler ortamların yapılandırılmasında da kendisini göstermektedir. Sınıf ortamında öğretmenin yapısalcı bir yaklaşım sergiliyor olması önemlidir. Çünkü yapısalcılık; problem çözme ile ilgili becerileri geliştirme ve anlamlandırmayı kurmak için, öğrenciye yardım edici otantik ve anlamlı etkinliklerin önemini vurgulayan bir yoldur. Öğretmenlerin bunu başarabilmesinde rehber olabilecek bazı ilkeler bulunmaktadır.

1.2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurmada Rehber Olabilecek Temel İlkeler

a) Problem durumu ve tüm öğrenme etkinliklerini tespit etmek: Bireysel öğrenme etkinlikleri, öğrencinin kolayca algılayabileceği ve daha geniş bir görev tanımı içinde,

belirli öğrenme etkinlikleri ile ilgisini kabul edici, önemli bir durum olarak belirlenir. Öğrenme etkinliğinin amacı öğrenci için açık ve anlaşılır olmalıdır.

b) Tüm problemler ya da görevler içinde öğrenciyi desteklemek: Öğretimsel programlar, öğrenme hedeflerini belirler ve öğrencinin problemin değerini, önemini anlayacağı düşünülür. Fakat ne yazık ki öğrenciler, sıklıkla öğretimsel programın amacını kabul etmezler. Daha çok testi geçmek konusunda odaklaşırlar. Bu noktada, öğrenme ortamına getirilen öğrenci ile öğretmenin amaçları tutarlı olmalıdır.

c) Gerçek bir görev tasarlamak: Gerçek öğrenme ortamı, içinde sadece bilişsel isteklerin gerçekleştiği ortamdır. Öğretmen tarafından hazırlanan ortam da; öğrenci için uygun amaçları oluşturabilmeli ve gerçek ortamla uygunluk göstermelidir.

d) Öğrenme ortamını göreve yönelik hazırlamak: Öğrenci için ortamı basitleştirmekten daha çok, karmaşık bir öğrenme ortamında çalışan öğrenciyi destek ve yardımcı olmak gerekmektedir.

e) Öğrenciyi çözüm geliştiren sürecin sorumluluğunu vermek: Problem, öğrenme hedefleri içinde,, bu hedefler ile beraber sunulur. Böylece öğrenciyi ne çalışacağı ve ne öğreneceği söylenir. Öğrenci bu doğrultuda çalışmakta ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir.

f) Öğrenme ortamını, öğrencilerin düşünmesine meydan okumak ve desteklemek amacıyla tasarlamak: Öğretmen kolaylaştırıcıdır. Öğretmen öğrenciyi ne yapacağını ve nasıl düşüneceğini söyleyerek, öğrenci için modelleme (örnekleme) yapmaktadır. Fakat asıl amaç öğrenciyi etkin bir şekilde düşünmeye yönlendirmektir. Öğrenciler burada, öğretimsel materyallerden ve çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmaktadırlar.

g) Öğrenme sürecinde içeriğin uygulanmasında, öğrenciyi destek olmak: Öğretmen öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünmede model olmak ve öğrencileri kendi kendilerine nasıl öğrenebilecekleri konusunda strateji geliştirebilmeleri için destek olmak durumundadır (Şen, 2002).

1.2.5. Geleneksel ve Bilgiyi Yapılandıran Sınıflar

Yapılandırmacı öğretim, geleneksel hedef merkezli sınıf ortamlarından kesin bir ayrılışı ortaya koymaktadır. Sınıf ortamlarının görünümü bakımından iki yaklaşım arasındaki farklar aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

Geleneksel Sınıflar:

- ✓ Eğitim programı temel becerileri öğrencilere vurgulayarak, her bir parçayı bütün olarak sunar.
- ✓ Sabit bir eğitim programına sıkı sıkıya bağlı kalmak oldukça önemlidir.
- ✓ Öğretmenler genellikle bilgiyi öğrencilere aktararak didaktik bir tarzda hareket ederler.
- ✓ Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geçerli kılmak için cevapları düzeltmeye çalışırlar.
- ✓ Öğrenmelerin değerlendirilmesi öğretimden ayrı olarak görülür ve hemen hemen her zaman testler aracılığı ile yapılır.
- ✓ Öğrenciler öncelikli olarak yalnız çalışırlar.
- ✓ Program etkinlikleri ağırlıklı olarak ders ve alıştırma kitaplarına dayalıdır.
- ✓ Öğrenciler bilgiyi öğretmenler tarafından alan 'boş tahtalar' olarak görülürler.

Bilgiyi Yapılandıran Sınıflar:

- ✓ Eğitim programı büyük kavramları, bütünü parçaları ile sunar.
- ✓ Öğrenci sorularını izleme oldukça önemlidir.
- ✓ Öğretmenler genellikle çevreyi öğrenciler için düzenleyerek etkileşimli bir tarzda hareket eder.
- ✓ Öğretmenler daha sonraki derslerde başarılı olmak için öğrencilerin hali hazırdaki görüşleri anlamalarını sağlayarak bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışırlar.

- ✓ Öğrenmelerin değerlendirilmesi öğretim kapsamında görülür. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi yaptıkları gözlemler aracılığı ile yapılır.
- ✓ Öğrenciler öncelikli olarak gruplar halinde çalışırlar.
- ✓ Program etkinlikleri ağırlıklı olarak veri kaynaklarına ve kullanımına hazır materyallere dayalıdır.
- ✓ Öğrenciler, dünya ile ilgili kuramları oluşturan düşünürler olarak görülürler (Şen, 2002).

1.3. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda, bilgilerini oluştururken kişinin yaşadığı öğrenme süreci önemlidir ve ölçme-değerlendirme, öğrenme sürecine entegre edilir. Sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, ölçme-değerlendirme kriterleri belirlenirken öğrencinin de söz hakkı olması gerektiği savunulur. Öğrenci ve öğretmen bu kriterleri birlikte belirlemelidirler. Bu şekilde öğrenci kendi öğrenmesi içinde kendi amaçlarını belirleyebilecektir.

Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede öğrenciler grup çalışması yaptılarsa, grup çalışması süresince grup çalışmasına katkıları da değerlendirilmelidir. Bu, grupların kendilerini değerlendirmeleri veya öğretmenin gözlemleriyle ya da her ikisi birleştirilerek yapılabilir. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf içi çalışmalar gerçek dünya ile ilgili ve açık uçlu olmalı, öğrencilerin birlikte çalışması desteklenmelidir. Bu yaklaşıma uygun olarak, değerlendirmede de aynı özellikler bulunmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda bunun gerçekleştirilmesi için, öğrencilere sınıfta yaptıkları etkinliklere benzer bir etkinlik verilip onlar bu etkinliği yaparken izlenebilir ve önceden birlikte belirlenen kriterleri kullanmak suretiyle öğretmen onları gözleyip değerlendirebilir. Bu gözlem değerlendirmesi, öğrencilerin ürettikleri model ya da rapor gibi ürünlerin değerlendirilmesi ile birleştirilebilir. Bu tür ölçme-değerlendirmeye *otantik ölçme-değerlendirme* denir. Örneğin, öğrencilerin bilimsel bir araştırma yapabilme becerilerinin gelişip gelişmediğini anlamak için, “araştırma problemlerini belirlemeleri, bir araştırma planı geliştirmeleri, araştırma planlarını

uygulamaları ve araştırma sonuçlarını sunmaları” gibi kriterler belirlenerek, öğrenciler araştırmalarını yaparken aynı zamanda ölçme-değerlendirme de gerçekleştirilir öğrencilere zayıf ve güçlü oldukları noktalar söylenebilir (Kılıç, 2001).

Bilimsel becerilerin değerlendirilmesinde “performansa dayalı ölçme-değerlendirme” kullanılır. Öğrenci deney yaparken sesli düşünmesi istenebilir ve öğrenciye gerektiğinde sorular sorulur. Deney boyunca öğretmen, önceden belirlenen kriterlere göre, öğrencide hangi bilimsel becerilerin gelişip gelişmediğini gözler ve notlar alır. Öğrenci, hangi bilimsel becerileri geliştirdiği ve hangilerini geliştiremediği konusunda bilgilendirilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmek için kullanılacak bir başka teknik de *kişisel gelişim dosyalarıdır*. Kişisel gelişim dosyasına her öğrenci, değerlendirilmesini istediği ürünlerini yerleştirir. Değerlendirme kriterleri önceden öğrencilerin de katılımıyla belirlenir. Kişisel gelişim dosyası, bu kriterler göz önünde bulundurularak tutulur. Kişisel gelişim dosyalarının en yararlı yönü, bir dönem ya da bir ünite boyunca öğrencinin öğrenme sürecinin nasıl geliştiğini ortaya çıkarmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan başka bir ölçme-değerlendirme tekniği de *kişisel görüşmedir*. Öğretmen her öğrenci ile kişisel görüşme yaparak, onun kendi bilgilerini nasıl oluşturduğunu anlamaya çalışır. Görüşme dinamiktir, ama yine de öğretmenin önceden soruları belirlemesi, görüşmenin daha etkili geçmesini sağlayabilir (Kılıç, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri bunlarla kısıtlı değildir. Açık uçlu yazılı sınavlar, raporlar, projeler, öğrencinin kendisini değerlendirmesi, tartışmalar, öğretmenin gözlemleri de öğrenim boyunca ölçme-değerlendirme amacıyla uygulanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinden de anlaşılacağı gibi, ölçme-değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri de birer öğrenme etkinliğidir. Ayrıca bunlar öğrenci merkezlidir, çünkü öğrenciler ölçme-değerlendirme, kriterlerini öğretmenleriyle birlikte belirlerler ve öğrendiklerini kanıtlamaları da kendi sorumluluklarıdır. Ölçme-

değerlendirme öğrenmenin sadece sonucuna değil, sürecine de yöneliktir ve amaç, öğrencilere öğrenme süreçlerinde yardımcı olmaktır (Kılıç, 2001).

1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenmelerin Değerlendirilme Ölçütleri

- ✓ Hedefler ölçüt değildir. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz, bu yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartıştıkları değerlendirilir.
- ✓ Bilgiyi yapılandırmayı sağlayan bağlam-merkezli çoklu bakış açılarını yansıtan ve sosyal olarak algılamaya olanak tanıyan özgün görevler sorular kullanılır.
- ✓ Ürün değil süreç yönelimi değerlendirme esastır.
- ✓ Çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır.
- ✓ Değerlendirmenin amacı öğrenciler tarafından belirlenir (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri, Olumlu Yönleri ve Sınırlılıkları

Yapılandırmacı yaklaşımının genel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- ✓ Bilgileri öğretmez, sadece vurgular.
- ✓ Öğrencileri araştırma yapmak için cesaretlendirir.
- ✓ Öğrencilerin doğal ve meraklı olmalarını sağlar.
- ✓ Yaratıcılık ve çözümlenmeyi esas alır.
- ✓ Öğrencilerin öğretmenlerle diyalog içinde olmasını sağlar.
- ✓ Birlikte öğrenmeyi destekler.
- ✓ Öğrencilerin kendi deneyimleri sonucu yeni fikir ve anlayış kazanmalarını sağlar (www.geocites.com)

Günümüzde oldukça fazla ilgi gören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olumlu yönleri sınırlı yönlerinden fazladır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olumlu yönleri şöyle özetlenebilir.

- ✓ Öğrenenlerin bilgiyi kavrayarak öğrenmesine olanak tanır.
- ✓ Öğretimi, bilginin bilenden bilmeyene aktarımı olarak görmez.
- ✓ Bilgiyi öğrenen tarafından alınan, kullanılan ve tekrar üretilen bir süreç olarak tanımlar.
- ✓ Her aşamada öğreneni etkin kılar. Öğrenenler öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarının farkındadır.
- ✓ Öğrenenlerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanmasına olanak tanır.
- ✓ Farklı bilgilerin birbiriyle ilişkili bir bütün olarak algılanmasını sağlar.
- ✓ Öğretim yaklaşımı öğrenenlerin ilgi ve gereksinimleri üzerine kurulur.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olumlu yanlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Yaşar, 1998).

- ✓ Geleneksel öğrenme yöntemiyle yetişen öğretmenlerin, bu yaklaşımı uygulamaları güçtür.
- ✓ Öğretimin uygulanması için, istenilen nitelik ve nicelikte öğretim materyali bulmak zordur.
- ✓ Öğretim yaklaşımında, ölçme ve değerlendirme süreçleri kuramcılar tarafından netleştirilmemiştir.
- ✓ Öğretmenlerden olağanüstü bir performans beklenir.
- ✓ Geleneksel sınıf ortamları yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının gerçekleştirilmesine uygun değildir.

1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler

Genel olarak bakıldığında yapılandırmacılıkla ilgili sorunları teorik ve pratik gibi iki temel boyutta gruplandırmak mümkündür. Bununla birlikte ilgili terminolojinin henüz tam olarak yerleşmemiş olduğu Türkçe literatüre özgü bir Türkçeleştirme sorunu da bulunmaktadır ki, ona da kısaca değinilecektir.

1.4.1. Teorik Açıdan Yapılan Eleştiriler

Öğrenme ve öğretime ilişkin yapılandırmacı araştırma metodolojisinin en temel özelliklerinden birisi anti- pozitivistliktir. Yapılandırmacı yaklaşımlara göre pozitif bilim ve nesnel açıklamalar, kimine göre hayal, kimine göre ise iddialıdır. Nesnellik karşıtı bu araştırma metodolojisinin temel gerekçesi öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması üzerinde dışsal uyarıcıların etkisine ilişkin kuşkuudur. Bu yaklaşımda öğrenmeye ilişkin bulguların genellenebilirliği oldukça tartışmalıdır ve sıkça kullanılan istatistik teknikleri ile yapılan çözümlerler çok da anlamlı değildir. Ancak bunu yaparken yapılandırmacı eğitim araştırmacılarının, karşı çıktıkları araştırmalara göre çok daha dar kapsamlı deneylerden elde ettikleri bulguları en az onlar kadar rahatlıkla genellemekten kaçınmadıkları gözlenmektedir.

Bilginin, anlamın ve tümüyle öğrenmenin bireysel olduğu, yapılandırmacılığın en temel savlarından biridir. Yapılandırmacılığa temel oluşturan, “Biz dış dünyadan anlamlar alamayız, dış dünyaya anlamlar veririz.” şeklindeki temel iddia, bu paradigmadaki bireysellik egemenliğinin açık göstergesidir. Yapılandırmacıların öğretme ya da öğretim gibi dışsallık ya da nesnellik içerikli kavramlara genelde kuşku, daha aşırı uçlarda da tümüyle tepki ile yaklaşımları ve öğrenme kavramını öne çıkarmaları da bundandır. Tüm katılığına rağmen, bireysel ya da toplumsal özneliği bilimin nesnellikine tercih etmek ne kadar tutarlıdır? Bireysel anlamlar ya da toplumsal uzlaş, gerçekten bilimsel yöntem kadar güvenilir midir? soruları bu bağlamda önemlidir.

Yapılandırmacılığın radikal temsilcileri nesnel bilgi olduğu düşüncesine bütünüyle karşıdırlar. Böyle bakıldığında “öğretim” diye bir şeyden bahsetme olanağı yoktur. Daha ılımlı yapılandırmacılar ise öğrenme sürecini bilginin bireysel olarak yapılandırılması olarak görmekle birlikte, dışarıdan hiç olmazsa yönlendirilebileceğini kabul ederler. Fakat bu ölçülü yaklaşımın bile öğrenme ortamlarının

yapılandırılmasında öngördüğü özgürlük, keyfiliğe ve etkili olmayan uygulamalara neden olacak kadar fazla görülmektedir.

Yapılandırımcılığı biçimlendiren insan öğrenmesine ilişkin felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Bu tezlerin çoğu Vico, Durkheim gibi ünlü ve eski düşünürlerin görüşleriyle paralellik göstermekte, dahası ona daha önceden karşı paradigmaların temsilcileri tarafından literatüre mal edilmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılandırımcılığın özgünlüğünü eski kavramlarla yeni yorumlarla yeniden lanse etmekten ibaret görenler vardır. Bu açıdan yapılandırımcılık “yeni şişelerde eski şarap” olmakla eleştirilir (Şimşek, 2004).

1.4.2. Pratik Açıdan Yapılan Eleştiriler

Yapılandırımcı yaklaşımı savunanlar, kendi yaklaşımlarının öğrenme ve öğretimi için daha çok zaman alıcı olduğu eleştirisini aşmak durumundadırlar. Bu tür ortamlarla gerçekleşen görece zaman alıcı etkinliklerin, harcanan zaman ve yapılan harcamaya değip değmediği belirsizdir, deneysel kanıtlar tatmin edici değildir.

Yapılandırımcı öğrenme etkinliklerinde kendilerine verilen aşırı özgürlük, etkinliklerin çokluğu, öğrencilerde istenmeyen öğrenmelere neden olabilmektedir. Eğer karmaşık problemlerin çözümü çok fazla etkinlik içerir, fakat bunun yanında dışarıdan yeterli ve uygun yardım sağlanmazsa, bu bireysel öğrenme olasılıklarına ilişkin beklentileri artırabilir ve öğrenmede başarıyı azaltabilir.

Sosyal yapılandırımcılığın temel kavramlarından birisi uzlaşmadır. Bir grup içinde kimi öğrencilerin seslerini duyurma becerisi daha fazla olduğunda onların fikirlerinin baskın çıkması olasılığı nedeniyle özellikle sosyal yapılandırımcılık “çoğunluğun tiranlığı” (tyranny of the majority) olmakla eleştirilir. Bu yapılandırımcı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda ortaya çıktığı sıkça rapor edilen bir durumdur (Şimşek, 2004).

1.4.3. Türkçe Terminoloji Kullanımına Dair Yapılan Eleştiriler

Türkçe literatürde, İngilizce constructivism yerine kullanılan çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Yapıcılık, yapılandırımcılık, yapılandırımcılık, oluşturmancılık, gelişimcilik, yapısalcılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik... Belki de daha fazlası. Bu

sözcüklerden bir kısmı bilinçlice seçilmiş izlenimi veren, görece terimleşmiş sözcüklerden, bir kısmının terminolojik duyarlılığı görece daha azdır.

Bütün terimler incelendikten sonra yapıcılık ve yapılandırmacılık terimleri diğer sözcüklere göre daha tutarlı tercihlermiş gibi görünmektedir. Bununla birlikte bu iki sözcükten hangisinin daha uygun olduğu bağlamında, yapılandırmacılığın temel vurgusuna dikkat etme gereği vardır. Hangi sözcüğün tercih edilebileceğine karar vermede temel ölçüt, yapılandırmacılıkta daha önemli olan zihinsel yapılar mı, yoksa bu yapıların ortaya çıktığı, rafine edildiği yapılandırma süreci mi olduğudur. Başka bir deyişle temel vurgunun “yapı”ya mı yoksa “yapılandırma”ya mı olması gerektiğidir (Şimşek, 2004)

1.5. Kavram Boyutuyla Yapılandırmacılık

Bilgiyi yapılandırma kavramıyla birçok bilim insanı ilgilenmiştir, ancak bunun çocuk gelişimine ve sınıf ortamına uygulanabileceğini ilk ortaya koyanlar birbirinin çağdaşı olan Jean Piaget ve John Dewey’dir. Ayrıca Lev Vygotsky, Jarome Bruner, Von Glasersfeld’ den de ilerleyen bölümlerde bahsedilecektir (Can, 2004).

Dewey’e göre eğitim eyleme dayanıyordu. Bilgi ve fikirler, yalnızca öğrenenlere mantıklı ve önemli gelen durumların denenmesiyle ediniliyordu. Öğrenenler sınıf içinde çeşitli öğrenme araçlarıyla yönlendirilip, birlikte gerçek bir toplulukta olduğu gibi bilgilerini oluştururlar. Dahası Dewey’e göre bilgi gerçekliği temsil etmemektedir, üzerinde uzlaşmış, çoğul ve çok yönlüdür. Bilginin gerçeklikle ilişkisi bireysel ve toplumsal eylem ve deneyimlerde bulunma sürecinde oluşturulmaktadır. Bu bağlamda, bireyin eylem düzeyinde çevresiyle olan sürekli ve içsel ilişkisi bilginin oluşturulmasını desteklemektedir. Dolayısıyla eylem insan var oluşunun temelinde bulunmaktadır. Bilmek, gerçekliğin insan tarafından kaydedilmesi değil insanın gerçekliğe dâhil olması sürecidir; bilgi de dâhî, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dâhî olan bir süreci ifade eder. Bilmek, daha sonraki deneyimleri kontrol edebilmek için önceki deneyimlerin oluşturulması eylemidir. Önceki deneyimlerden çıkarımda bulunmak dünya ile ilgili doğru ve yanlışları yaratır. Böylece doğruluk, önceki deneyimlerden kaynaklanan, beklenen anlamlar ve gerçekleşen çıkarımlarla gerçekliğin birbiriyle aynı anda uyumlu olması durumudur. Bu anlamda, doğruluğun

doğasında geçicilik vardır. Deneyimlerin çoğalması ve zenginleşmesi doğru kavramını da değiştirmektedir. İnsanlar durmadan deneyimlerde bulunmakta ve gerçekliğe kendileri de katılmaktadırlar. İnsandan ve deneyimden bağımsız ve bunlardan etkilenmeyen bir gerçeklik var olamaz. Yaşanılan her deneyim yeni bir gerçeklik yaratır.

Toplumsal etkileşim içinde bulunan insanların diğer katılımcıların bu etkileşim içindeki katkılarını göz önünde bulundurması gerekir. Bu etkileşimde bulunmaya devam etmek isteyen insan ötekilerin çıkarımlarını gözlemlemek durumundadır. Bu şekilde farklı eylemlerde bulunan insanlar ortak eylemlerde buluşabilir. Dewey'e göre anlamak birlikte düşünmek ve ötekinin eylemlerini göz önünde bulundurmadır. Anlayamamak da ortak eylemde bulunamamaktır. Dewey, özne ve nesne, gerçeklik ve bilgi dünya ve bilinçlilik ikiliklerini eleştirmekte ve ikiliklerin eylem düzleminde birleştiklerini vurgulamaktadır. Bu açıdan eylemi var oluşumuzun temeline koymaktadır.

Piaget'nin yapılandırmacılığı ise, çocukların ruhsal gelişimi ile ilgili görüşlerine dayanıyordu. Piaget eğitimle ilgili düşüncelerini topladığı *To Understand is to Invent* (Anlamak Keşfetmektir) adlı kitabında, öğretmenlere çocuk zihninin gelişim aşamalarını anlamalarını önermiştir. Ona göre öğrenmenin temeli keşfetmektir.

“Anlamak keşfetmektir, ya da keşfetme yoluyla tekrar oluşturmaktır. Gelecekte yineleme değil de üretme ve yaratma becerisine sahip bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, keşfetmeye gereken önem verilmelidir” (Piaget, 1973).

Piaget'e göre basit bir olguyu anlamak için çocuklar daha sonra yanlış olarak niteleyecekleri bazı düşünceleri görme aşamalarından geçmek durumundalar. Özerk bir etkinlikte, çocuklar kendilerini ilgilendiren etkinlikleri içeren sınıf ortamlarındaki ilişkileri ve düşünceleri keşfetmek zorundadırlar. Anlama adım adım etkin bir katılım yoluyla oluşturulur.

Piaget temelde bilginin insan organizması içinde nasıl geliştiğiyle ilgilenmiştir. Bilginin bilişsel yapılandırılması onun görüşlerinin temelini oluşturur. Piaget'ye göre bilişsel yapılar - şemalar fiziksel ve ussal etkinliklerdir. Bunların başarılması da çocuk gelişiminin bir parçasıdır. Bu bakış açısıyla davranış ve bilişsel görüşleri bir gelişim

kuramı içinde eritmiştir. Piaget dört gelişim dönemi belirlemiştir. Bu dönemler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkarlar, ancak bireylerin gelişim süreçleri birbirlerine göre farklılıklar gösterebilir. Bu dönemler: sensori-motor dönem(0–2 yaş arası), işlem-öncesi dönem(3–7 yaş arası), somut-işlemler dönemi(8–11 yaş arası) ve soyut-işlemler dönemidir. (12–15 yaş yaş arası) (Bacanlı, 2000).

Piaget çocuğun çevrenin neden olduğu sorunları çözmekte olduğunu, dünyayla sürekli etkileşim içinde bulunduğunu ve öğrenmenin de bu sorun çözme işleminden kaynaklandığını düşünmektedir. Dahası bu etkinliklerden kaynaklanan bilgi de ne taklit edilir ne de doğumdan gelir, çocuk tarafından etkin bir şekilde oluşturulur. Bu şekilde, düşünce etkinlikten doğar, etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir. Bilişsel gelişim için etkinlik temel faktördür; gelişim özümleme ve uymaya bağlıdır. Çocuk yeni bir kavramla karşılaştığında bu kavramı kafasında var olan bilgilerle karşılaştırır ve onu özümsemeye çalışır, başarısız olduğu durumda ise zihnini bu yeni duruma uydurmaya çalışır. Bu açıdan bakınca bilişsel gelişim, çevreyi özümsemek ya da çevreye uyum sağlamayı gerektiren sürekli bir çabanın ürünüdür. Çocuğun düşünme becerisi bilgisinin ve zihni becerisinin artmasıyla gelişir. Dolayısıyla yeni bilgiyi sahip olduğu bilgiden etkilenerek oluşturur. Gelişen zihin sürekli bir dengelenme (equilibrium) sürecindedir. Zihnin dengelenmesi için önceden bilenen bilgi ve aynı anda deneyim sürecinde karşılaşılan yeni bilginin özümsemesi ve ya uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durum bilişsel adaptasyon sürecidir.

Çocuk etkin bir öğrenen ve düşünürdür, bilgisini nesnelere ve düşüncelerle etkileşim içinde oluşturur, sürekli soru sorar, bilmek ister, çok erken yaşlarda amaçları vardır. Görüldüğü gibi Piaget bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmiştir, dahası bilginin bu ilişkiden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, onun görüşleri yapılandırmacı kuramı oluşturup geliştirmiştir.

Rus Lev. S. Vygotsky de bir diğer önemli yapılandırmacı kuramcılardandır. Vygotsky'nin çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde yapılandırmacı olduğu söylenebilir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden

öğrendiğine inanmaktadır. Yetişkin dünyasından önceden oluşturulmuş bir kavramla tanıştırıldığında çocuk, yetişkinin o düşünce konusunda sadece söylediğini hatırlayacaktır, ezberleyecektir. Kendine ait bir kavrama dönüştürmek için çocuk bu kavramı kullanmalı ve bu kullanımı ilk tanıtıldığında bu düşünceye bağlamalıdır. Ancak günlük fikirler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki Vygotsky'ye göre doğrusal bir gelişim içinde değildir. Önceki kavramlar ve bilimsel kavramlar iç içe geçmiş durumdadır ve çocuk sahip olduğu ya da kendisine tanıtılan genellemeler yoluyla kendi düşüncelerini geliştirirken, sahip olduğu kavramlar ve bilimsel kavramlar birbirini etkilemektedir.

Vygotsky toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır. Doğumundan itibaren çocuğun bilişsel gelişimi için çok önemli olan yetişkinler, çocukla etkileşim halindedirler. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır ve Vygotsky bunu "Proximal Zone of Development" (ZPD) kavramıyla açıklamaktadır. Buna göre belli bir gelişim düzeyinde çocuğun gerçekleştirebildiği bir takım davranışlar vardır, ancak henüz kendi başına başaramadığı ve ancak bir yetişkinin yardımıyla gerçekleştirebileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar proximal zone davranışlardır. Yetişkinler dünya ile çocuk arasında oyun oynarken konuşarak, hikâyeler okuyarak, sorular sorarak aracılık ederler ve bazı düşünceleri ve nesnelere çocuğun dikkatine sunarlar. Böylece gerçek dünya ile çocuk arasındaki ilişkiyi birçok yoldan geliştirirler ve çocukların tek başına başarabileceklerinden daha fazlasını başarmalarını sağlarlar (Can, 2004).

Çocuğun toplumsallaşarak geliştirdiği bilinç de Vygotsky'nin bir diğer önemli düşüncesidir. Küçük çocuklar oyun oynarken sıklıkla kendi kendilerine konuşurken ve sanki bir görevi yerine getiriyormuş ya da oynuyormuş gibi davranırken gözlenebilirler, buna "iç konuşma denir". Büyüdükçe daha az kendi kendilerine konuşurlar ve diğerleriyle olan konuşmalarından bu özel konuşmayı ayırırlar. Bu içselleştirilmiş konuşma şekli davranışları düzenleme ve kontrol etme işlevini yerine getirmektedir. İçselleştirme süreci bir şeyi düşünebilme ve o şeyi yapabilme arasında ayrımın fark edilmesi olarak adlandırılır.. Gelişim de toplumsal etkileşimin içselleştirilmesi olarak görülebilir. Bu açıdan bakıldığında Vygotsky ve Piaget dış

dünyanın bireyin iç dünyasınca dönüştürüldüğünde/içselleştirildiğinde birleşirler ve yapılandırmacılık kuramını oluştururlar.

Yapılandırmacılık kuramının önde gelen kuramcılarında bir diğeri olan Jarome Bruner, öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alışverişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onları düzenlemesini ve verilen bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır. Bruner'in öğrenmeyi ve öğreneni etkin olarak görmesi, yeni bilginin var olan bilgi üzerine bilişsel süreçler yoluyla oluşturduğunu vurgulaması onun – kavramsal olarak – Piaget, Vygotsky ve Dewey'le aynı noktada bulunduğu anlamına gelir.

Bruner ayrıca, öğrenme sürecinde, öğretenele etkin bir konuşma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkelerini keşfetmesi gerektiğini belirtir. Ders araçlarının da öğretene tarafından öğrenenin bilişsel düzeyine indirilmesi gerektiğini, araçların kullanımın çizgisel değil spiral olması gerektiğini savunur. Bu şekilde de öğrenenin kendi gelişimi ile bilgisini gözleyebileceğini ve kademeli olarak oluşturabileceğini söyler (Can, 2004).

Vygotsky gibi Bruner da dili “bilişsel gelişim için en önemli araç” olarak görür. Bruner yetişkinlerin, çocukların sorunları çözmek için dünya ile aralarında nasıl aracılık ettiklerini araştırmıştır. Çocuğun bir etkinliği gerçekleştirirken yetişkinlerin incelikli-yönlendirici yardım konuşmasını scaffolding olarak nitelendirmiştir. Çocukların dil gelişimi ve bir şey öğrenmesi için zamana gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Rutinler ve yönlendirici yardım çocuklara gereksinim duydukları zamanı kazandıran iki dil kullanım stratejisidir. Bu stratejileri kullanan yetişkinler çocuklara bir görevi yerine getirirken yardımcı olurlar, görevi parçalara bölerler, her aşamada amaçları hatırlatırlar, neyin önemli olduğunu söylerler ve görevi gerçekleştirmek için farklı yolları gösterirler, görevi yerine getirirken başarısızlıktan doğabilecek kızgınlığı ve sinirini yatıştırırlar. Bu şekilde çocukların becerilerini geliştirmelerini sağlarlar. Bu da Vygotsky'nin açıklaması olan bilginin toplumsal etkileşim yoluyla oluşturulması ve Piaget'in çevrenin öğrenmeye etkisine örnektir. Buna ek olarak, Bruner gerçek yaşam

içerisinde çok yönlü ve farklı bakış açılarının var olduğunu ve bu olgunun çok erken yaşlardan edinildiği gerçeğini belirtir.

Bruner, çocukların deneyimlerine üç şekilde anlam verdiklerini düşünür bunlar eylemleri, görsel araçları ve dili kullanarak. Bunlara eylem (enactive), Görsel (ikonik) ve simgeleştirme (sembolik) adlarını vermiştir. Canlandırma düzeyinde öğrenme nesnelere ve materyallerle etkileşim sonucunda gerçekleşir. Görsel (İkonik) düzeyde ise nesnelere görsel imgeler sunulur, bu gerçek nesneden bir adım uzaklaşmak anlamına gelir, resimler nesnelere yerini tuttukları için önemlidir, ancak özgürce yaratılabilirler de. Simgeleştirme düzeyinde de nesnelere ve zihni imgeler simgelerle değiştirilebilir ve simgeler aracılığıyla kullanılabilirler, burada dünyayı simgeleştirdiği için dil önemli yer tutar. Bu düzeyler sırayla da olabileceği gibi aynı anda da gerçekleşebilirler.

Bruner herhangi bir eğitim kuramının şu dört özelliğe sahip olması gerektiğini belirtir:

- ✓ Öğrenmeye karşı ilgi ve merak uyandırmak;
- ✓ Öğrenenin bilgiyi en iyi şekilde özümseyebileceği bir bilgi yapısı;
- ✓ Materyali sunmak için mümkün olan en iyi yolları bulmak;
- ✓ Güdüleme için ödül ve cezalardan en iyi şekilde yararlanmak (Can, 2004).

Bilgiyi oluşturmak için seçilecek en iyi yöntemler bilgiyi basitleştirmeli, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmalı ve bilginin yönlendirilmesini sağlamalıdır. Bu bağlamda, toplumsal ve kültürel durumları da göz ardı etmemelidir. Bruner yapılandırmacılığa en son katkıyı ise anlatıyı-anlatımı merkeze koyarak yapar. Buna göre insanlar dünya bilgilerini ve deneyimlerini anlatı yoluyla oluştururlar. Hikâyeler, masallar, mitler, bir şeyi yapamadığımız için özürler ve sebepler bulma gibi araçlarla, dahası giriş-gelişme-sonuç çerçevesinde oluşturulan anlatımlarla dünya ile ilgili bilgiler oluşturulur. Anlatılar kültürler ve alt-kültürlere göre çeşitlilik gösterirler. Bireyler de bunları gelenek olarak kabul ederler, gösterdikleri gerçeklikleri sorgulamazlar, bu şekilde de anlatılar bireylerin gerçekliğinin bir parçasını oluştururlar. Anlatılar insan benliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Anlatılar insan deneyimi gibi, bağlamları, başları ve sonları ile bütünlük içersindedirler. Anlatıların bağlı ve sıralı olmalarıyla da insan yaşamının taklidi ve simgesidirler. Bruner'ın yanı sıra Barthes de anlatının insan yaşamındaki

önemini belirtmiştir: “Yapılandırmacılık, felsefe, ruhbilim ve sibernetik alanlarında kökleri bulunan bir bilgi teorisidir.” (Can, 2004).

Bu tanım yapılandırmacılığın öncü kuramcılarında biri olan E. Von Glasersfeld’e aittir. Ona göre “Yapılandırmacılık, eğitim alanında dünyayı sarsacak yenilikler yapma iddiasında değildir, şimdiye kadar, bazı esinlenmiş öğretmenlerin kuramsal temelleri olmaksızın yaptığı şeylere, sağlam kavramsal temeller sağlama iddiasındadır.”(Can, 2004).

Von Glasersfeld’in bu düşüncesi bize, kuram ve uygulama arasında karşılıklı bir etkileşimin gözlemlendiğini ve bu etkileşimin her zaman önceden kestirilemediğini bazen de açıklanamadığını hatırlatır. Dahası yapılandırmacılığın öğrenme teorisinden de öte olduğunu anlatır. Von Glasersfeld’e göre:”Yapılandırmacılık, dünyaya, çoklu çıkarımlarla bakar dahası bizim hareketlerimizi yönlendirebilecek, karmaşık ve soyut olguları açıklayabilecek bir bakış şeklidir.”(Can, 2004)

Yapılandırmacılık, dünyaya bakışımızı ve daha önemlisi davranışlarımızı da etkileyebilir. Eğitim yenilikleri de bu şekilde başlayabilir. Felsefe, teori ve bilginin daha da açıklıkla sorgulanması ve anlaşılması uygulamasını da etkileyecektir. Eğitimde bugünkü davranışlarımızın ve uygulamalarımızın ne anlama geldiğinin farkına varmak değişim için yararlı olacaktır.

Von Glasersfeld geçerlilik-uygulanabilirliği (vability) vurgular. Yapılandırmacıya göre kavramlar, modeller, kuramlar vb., yaratıldıkları bağlamlarda yeterli olduklarını kanıtlarlarsa uygulanabilirlerdir.

Eğer yapılandırmacılık kuramını kabul edersek ki bu Dewey, Piaget ve Vigotsky’nin yolunu izlemek anlamına gelir, bilenden bağımsız bir bilginin var olamayacağını, öğrenirken sadece kendi oluşturduğumuz bilginin varlığını kabul etmemiz gerekir. Öğrenme, nesnelere gerçek doğasını anlamak ya da düşünceleri hatırlamak değil, öğrenme sürecinde örgülediğimiz açıklamalar, şemalar ve yapılardan duyuşsal olarak kişisel ve ya toplumsal anlamlar oluşturmaktır.

Genel olarak, yapılandırmacılık geleneksel bilgi işleme kuramlarından daha bütüncül (holistic) ve daha az mekaniktir. İnsanlar, yaşadıkları çevreden bilgiyi alarak ve

önceden var olan şemalarıyla ve anlayışlarıyla özümseyerek dünyalarını anlamlandırır. Öğrenenler, yanlış kavramlarla doğrudan yüzleşerek kavramsal değişiklikler oluştururlar. Bazı yapılandırmacılar da bilişsel süreçlerin insanların deneyim ve bilişsel yardımlaşmaya dayandığını belirtmişlerdir.

Yapılandırmacılık kuramı kendi içinde iki farklı eğilimi barındırmaktadır (Deryakulu, 2001). Bunlar Piaget'nin görüşleri çerçevesinde bireyi, onun öğrenme ve gelişimini, bilgi oluşturmasını merkeze alan bilişsel yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda bireyden çok toplumu, toplumsallığın bireye, öğrenmeye ve gelişime etkisini ve bilgi oluşturmadaki rolünü merkeze alan toplumsal yapılandırmacılıktır. Piaget öğrenmeyi temelde bireysel bir etkinlik olarak görüyordu, ona göre bireyin bilgiyi nasıl özümseyeceği, sahip olduğu diğer bilgilerle nasıl bütünleştireceği, yaşadığı çelişkili durumları nasıl çözeceği öğrenme açısından en önemli bileşenlerdir. Vygotsky'ye göre ise öğrenme bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinliktir. Dahası, birey toplumsal ve kültürel çevresi ile olan ilişkisinden bilgiyi oluşturmakta ve içselleştirmektedir. Cobb ise her iki eğilimi birleştirmeye çalışmıştır, ona göre: “İki eğilimden birini seçmek için ilk önce hangisinin öğrenenin gelişimine katkıda bulunacağını belirlemek gerekmektedir (Can, 2004).

1.6. Uygulama Boyutuyla Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılığın öğrenme ilkeleri, öğrenmenin bireylerin anlamlar oluşturmalarından doğduğunu vurgular (Can, 2004)

- ✓ Öğrenme etkin bir süreçtir, öğrenciler duyuşal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli etkin öğrenenin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul edilmiş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.
- ✓ İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme hem anlamın oluşturulmasından, hem de anlamlar dizgesi oluşturulmasından meydana gelir. Oluşturduğumuz her anlam, benzer örneğe uyacak diğer olguları da daha iyi anlamamızı sağlar.

- ✓ Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir: zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrube etmek oğrenmek için gerekli olabilir, ozellikle çocuklar için, ancak yeterli değildir; elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir. Dewey buna yansımali (reflektif) etkinlik demiştir.
- ✓ Oğrenme toplumsal bir etkinliktir: bizim oğrenmemiz çok yakın bir şekilde diğer insanlarla, oğretmenlerimizle, arkadaşlarımızla, ailemizle ve tanıdıklarımızla ilişkilidir. Dewey'in vurguladığı gibi: "Geleneksel eğitim oğrenciyi bütun toplumsal etkileşimden yalıtmaya ve eğitimi oğrenci ile oğrenilmesi amaçlanan materyalin bire bir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık olarak, gelişimci eğitim oğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, diğerleriyle etkileşimi ve bilginin uygulanmasını oğrenmenin bir parçası olarak kullanır.
- ✓ Oğrenme bağlamsaldır: biz yalıtılmış gerçeklikleri ve kuramları hayatımızdan ayrı, zihnimizin soyut bir yerinde oğrenmiyoruz. Korkularımıza, önyargularımıza, inandıklarımıza ve bildiklerimize, başka bir anlatımla ön bilgi ve deneyimlerimize göre oğreniyoruz. Oğrenme etkin ve toplumsal bir kavramdır, hayatımızla oğrenmeyi birbirinden ayıramayız.
- ✓ Oğrenmek için bilgiye gereksinim vardır: üzerine inşa edebileceğimiz daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilgiyi özümsemek olası değildir. Oğrendike daha da fazla oğrenebiliriz. Bu yüzden, oğretme ile ilgili her eylem oğrencinin ön bilgisini ve deneyimini temel alma yönünde olmalıdır.
- ✓ Oğrenmek için zamana gereksinim vardır, oğrenme anlık değildir. İyi oğrenmek için düşüncelerimizi tekrar tekrar gözden geçirmeli, denemeli, onlarla oynamalı ve kullanmalıyız. Oğrendiğimiz herhangi bir bilgiye bakarsak onun tekrar tekrar maruz kalma ve düşüncenin ürünü olduğunu anlarız. Hatta çok derin görüşlerin, öncesel uzun hazırlanmalara bağlı olduğunu görürüz.
- ✓ Güdüleme oğrenmede anahtar kavramlardan biridir. Oğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz oğrenmek için temeldir aynı zamanda. Nedenini bilmeden oğrendiğimiz bilgiyi kullanıma geiremeyebiliriz.(Can, 2004).

BÖLÜM 2: OKULLARDAKİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİNE GÖRE YAPILANDIRILMASI

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca toplumu oluşturan bütün bireyler bir yönüyle toplum içinde küçük gruplar ve ilişkiler de geliştirirler. Dolayısıyla toplumun bireyleri birbirinden farklı ilişkiler ve edimlerde de bulunurlar. Okullar işte bu çeşitliliği toplumsal zenginlik olarak korurken toplumu birleştirici bir güç olarak ortaya çıkar. Farklı düşüncelerin ortak düşünceler çerçevesinde var olmasına olanak verirler. Eskinin toplumsal grupları coğrafik olarak uzaklarda yaşamlarını sürdürürken bugünün toplumları içinde, modern şehirlerde yan yana yaşamaktadırlar. Ticaretin, iletişimin ve nüfus hareketliliğinin gelişmesi ve artması çok farklı gelenekteki, düşüncedeki, görüşteki, dindeki insanların bir arada yaşamasına olanak vermiştir. Okullar farklılıklara hoşgörüyü ve ortak amaçlar çerçevesinde toplanmayı sağlayan önemli unsurlardandır. Okullar toplumsal amaçları ve toplumların bu amaçlar çerçevesinde birleşmesini sağlarlar.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır(Gömleksiz, 2005). Bu yönde bir dönüşümün gerekçeleri şu şekilde ifade edilmektedir; “Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise “ yapılandırmacı yaklaşım” olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulamaya konulmuştur. Uygulamanın dayanağını 1982’ de geliştirilmiş Cockroft Raporu oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin içinde yaşadığı dünyayı kendince anlamlandırma çalışmalarına dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her birey, kendi öğrenmesi ile ilgili kuralları ve zihinsel modelleri kendisi oluşturur. Yapılan çalışmalara göre öğrenme, “yeni deneyimlerin, var olan zihinsel modeller ile bütünleştirildiği bir uyarılma süreci sonucunda gerçekleşir”(Pon, 2001). Günümüzde öğrenme ise, bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi ve ön öğrenmelerini geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Birey, bilgiye okul içinde ve dışında insanları dinleyerek, yazılı kaynakları okuyarak ya da değişik iletişim araçlarını kullanarak ulaşır. Şüphesiz verilen kaynaklardan bilgiye ulaşma önemlidir ama bilginin duyulması, görülmesi ya da öğretmenden öğrenciye aktarılması onun öğrenilmesi demek değildir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, “bir yandan bilginin sorgulanmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini kapsayan bir süreç öte yandan da sonuca ulaşmadır (Bukova, Güzel ve Alkan, 2005). Böylece birey kendi düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmakta, değişik yorumlamalarını yaparak onları yapılandırmaktadır. Okullarda Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği mevcut eğitim öğretim içerisinde öğrenenlerin ön öğrenmelerinin eksik olmamasını, öğrenme ortamına aktif olarak katılabilmesini gerektirmektedir. Böylece öğrenenler, yeni karşılaştıkları durumlara anlam kazandırabilmekte ve bilgiyi yapılandırma sürecinde kazanabilmektedirler.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı önceki geleneksel öğrenme programına göre önemli farklılıklar içermektedir. Örneğin yeni programda birlikte çalışma öne çıkarılmakta ve öğrencilerin bir takım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzeni değişmekte hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ile öğrenciler arasında sürekli işbirliği yapılması zorunlu hale gelmektedir. Okullarda Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarılı olması için öğretmen ve öğrencinin değişen rollerini doğru anlamaları ve yerine getirmeleri kaçınılmazdır. Bilinmelidir ki Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurma, birlikte çalışma, sorumluluk alma gibi yeni becerilere denebilmeli ve onları

kullanabilmelidirler. Ayrıca öğrenciler yaşamlarını sürdürürken, problem çözebilmeli, kendi kararlarını alabilmeli, kendini ifade edebilmeli, öğrenmelerini değerlendirebilmeli ve olaylara eleştirel gözle bakabilmelidirler. Burada öğretmenin ana rolü kavramları tartışmada, bilgiye ulaşmada öğrencilere yardımcı olmaktır (Bukova, Güzel ve Alkan, 2005). Bu noktada öğretmenin önceki programdaki rolü olan otorite olmaktan vazgeçerek, öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlaması, konuya değişik açılardan yaklaşmalarına yardımcı olması gerekir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrencilere düşündürücü sorular sorması, onları öğretmene ve sınıf arkadaşlarına soru sormaları yönünde yöreklendirmesi gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 ortaöğretim programları, öğretme öğrenme süreci ve öğretmenin rollerinde de önemli değişiklikler getirmektedir. Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabullenmeleri ve yönlendirmeyi beklemleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bireylerin bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir. Konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerindeki değişikliği maddeler halinde sunmak gerekirse;

Öğretmenler;

- ✓ Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
- ✓ Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- ✓ Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.

- ✓ Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- ✓ Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- ✓ Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler.
- ✓ Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
- ✓ Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
- ✓ Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
- ✓ Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
- ✓ Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır.
- ✓ Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.
- ✓ Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

Öğrenciler;

- ✓ Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir. Bu yön verme sürecinde öğrencinin geçmiş yaşantıları, bakış açısı, hazır bulunuşluk düzeyi etkilidir.
- ✓ Öğrenci öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunur.
- ✓ Yapılandırmacılık sürecinde öğrenci öğrenmeyi kendisine sunulan şekliyle değil de, zihninde yapılandığı biçimi ile gerçekleştirir.

- ✓ Yapılandırmacılıkta öğrenci; meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan öğretim programlarının özünde öğrenme ortamında önemli değişikliklerin yapılması söz konusudur. Bunların başında birlikte çalışmaya uygun sınıf düzeninin kurulması ve öğrenme ortamının bilgisayar, tepegöz, projektör, çalışma yaprakları, hazır paket programlar, animasyonlar gibi araçlarla donanımı gelmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının dört bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; Amaçlar-İçerik-Etkinlikler-Araçlar'dır. Bu bileşenlerin uygun bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında vurgulanan öğrenme amaçları, öğrencilerin etkinlikler sonucunda ulaşacağı türden verilmelidir. İçeriğin olabildiğince yaşam ile ilişkili, öğrencinin yaşamında kullanabileceği şekilde ve özgün olması gerekmektedir. Değişikliğin özünü oluşturan etkinlikler, öğrencinin uygulamaya geçiş yapmasına ve öğrenmesine izin verir. Bunun sonucunda da öğrenci ezberlenmiş doğruları hatırlama yerine üst düzey düşünmeye yönelir. Bunu sağlamak içinde mutlaka araç gerece gereksinim duyulur. Okullarımızdaki öğretim ortamı; ders araç gereçlerin yeterliliği, sunulan etkinliklerin uygulanabilirliği veya yeni etkinliklerin oluşturulabildiği, öğretmenlerin programı anlama düzeylerinin farklılığı, grup oluşturacak öğrencilere edilecek rehberliğin sınırlılığı... vb. dikkate alınması gereken ve çözülmesi beklenen yeni programın uygulanması ile ilgili aklımıza ilk anda gelen birkaç problem ağıdır(Bukova, Güzel ve Alkan, 2005). Okullardaki bu tür öğrenme ortamı ile ilgili problemlerin yeni programın uygulanması bakımından en kısa sürede aşılması gerekmektedir.

Okullardaki geleneksel öğrenme ortamında yer verilmeyen ancak şimdi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği olarak mutlaka bilinmesi ve uygulanması gereken konu başlıkları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dayanakları özet olarak şunlardır:

- a-** Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu
- b-** Bilginin doğrudan aktarılamadığı, doğuştan gelmediği, tersine oluşturulabildiği
- c-** Bilginin keşfedilmediği, bulunamadığı, ama kurulabildiği
- d-** Bilginin bireye bağlı ve bireysel olduğu
- e-** Bilginin sosyal etkileşim ile oluşturulduğu

f- öğrenmenin temelde kelimelere anlam kazandırma süreci olduğu

g- öğrenmenin açık uçlu, karmaşık problemleri çözmeyi ve anlamlandırmayı gerektirdiği.

Okullarda uygulanmaya çalışılan yeni öğretim programları yukarıdaki konu başlıkları çerçevesinde öğrenme ve öğrenen ile ilgili hızlı adımlar atması gerekmektedir.

Okullardaki öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılması ile ilgili tespit ve önerilerimizi şu şekilde sıralayabiliriz.

Okullarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili uygulamalar yapılan araştırma sonuçları (Bukova, Güzel ve Alkan, 2005) ve bireysel gözlemlerimize göre; öğrenciler tarafından, öğretmenlere göre daha çok benimsenmektedir. Buna karşılık hem öğrenciler hem de öğretmenler, uygulamanın kendilerine yüklediği yeni ödevleri tam olarak yerine getirmekte sıkıntı içindedirler. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefe, ilke ve dayanaklarını ya anlayamaması ya da benimsememesi olabilir.

Yeni öğretim programının başarılı bir şekilde yürütülmesi için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğu görülmektedir ve zaman geçirmeden şu anda öğretmen yetiştirmekte olan kurumların, eğitim program ve öğrenme yaklaşımlarını yeni sisteme yönlendirmeleri şarttır. Böylece öğretmenlerin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri sağlanmalı ve bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturturmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

Programın uygulanmasında kazanımların ve ünite açılımlarının önemli olduğu; Ders işlenişinde, yıllık planların yapılmasında müfredat olarak bağlayıcı olacağı; Ünite açılımları ve kazanımların çok dikkatli seçildiği görülerek öğretmenlerin bu hususları önemle uygulamaları gerekmektedir.

Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin

kurulması gerekmektedir. Yeni program anlayışının gereği branşa dayalı sınıf sistemine mutlaka geçilmelidir, öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. Bakanlık, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

Derslerde sadece kara tahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile, çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kâğıt sorununun yaşanması ders materyallerinin sağlanmaması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır, Öğretmene nasıl materyal hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerede ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.

Bu programın uygulanması için sınıf mevcutlarının istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programın nasıl uygulanmasında sıkıntılar çekilecektir (Bulut, 2005).

Öğretmenlerle daha önce yapılan toplantılar ve öğrencilerden alınan dönütlerden yeni program muhtevasının eskiye oranla öğrencilerin gündemindeki konuları ve soruları cevaplayıcı mahiyette olduğu anlaşılmaktadır.

Yeni programda öğrenme alanları oluşturulup, her sınıfta öğrenci seviyelerine göre aşamalı bir şekilde konu başlıklarının oluşturulması, öğrencilerin planlı olarak gelişimlerinin sağlanması yönünden yararlı olarak değerlendirilmektedir.

Yeni programda bütün konuların amacına uygun olarak işlenip bitirilebilmesi, bütün etkinliklerin uygulanması için ders saatlerinin yeterli olmadığı ve bu konuyu dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması beklenmektedir.

Ayrıca yeni programların mantığını da oluşturan, değerlendirmenin zamana yayılması, sürecin ve performansın değerlendirilmesi anlayışı gereği, öğrenci değerlendirme çalışmaları, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyasının oluşturulması ve verilecek

Çalışma kâğıtlarının verilen zaman içerisinde yeterince değerlendirilememesi programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Yeni programların öğrenciyi aktif kılması, süreç ağırlıklı eğitim ve ğretimi istemesi, çeşitli ders işleme metotlarını öngörmesi nedeniyle bir çok okulun fiziki imkanlarının kısıtlı olması da(fotokopi makinası, tepegöz, projeksiyon... vb teknolojik aletlerin olmaması) programın verimli olarak uygulanmasını güçleştirmektedir.

BÖLÜM 3: DİN EĞİTİMİ VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI

Türkiye’de DKAB dersleri dâhil olmak üzere din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olduğu görülmektedir. Bu da beraberinde din eğitimi ve öğretiminde değişim ihtiyacını getirmektedir. Ancak içerik ve yaklaşım yönlerinden nasıl bir din öğretimi olmalıdır sorusu din bilimcilerini çeşitli arayışlara sürüklemiştir (Kaymakcan, 2007a:179). Bilindiği üzere bir dinin “ne olduğu” kadar, belki ondan daha çok “nasıl anlaşıldığı/öğretildiği” önemlidir. Bu yüzden dinin doğru anlaşılması ve öğretilmesi sorunuyla ciddi bir şekilde ilgilenmek gerekmektedir. İşte bu noktada din eğitiminin işlevi ve önemi karşımıza çıkmaktadır. Yürütülecek din eğitimi geleneksel eğitim anlayışından uzak, ezberci olmayan ve bunun yerine anlamlı öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımları olmalıdır. Böylece din eğitiminde bir takım kalıpları/şablonları ezberletmek yerine din öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına, keşfedilmesine, özümsemiş içselleştirilmesine rehberlik eden yaklaşım benimsetilecektir (Aydın, 2001). Din eğitiminde beklenen değişime verilen cevabın somut ifadesi 2005 yılında değiştirilen ve 31.03.2005 tarih ve 16 no’lu Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararı ile yürürlüğe giren yeni ortaöğretim DKAB öğretim programıdır (MEB, 2005).

Liselere din dersi ilk olarak 1967 yılında isteğe bağlı olarak konulmuştur. Aynı yıl üç yıl denenmek üzere hazırlanan din dersi müfredatı 1976’ya kadar yürürlükte kalmıştır. 1976’daki din dersi programı ise isteğe bağlı din dersi ve mecburi ahlak dersinin birleştirilerek zorunlu hale getirildiği 1982’ye kadar uygulamada kalmıştır(Ayhan, 1999). 1982’de hazırlanan DKAB öğretim programı da ortaöğretimde 1986 ve 1992 yıllarında esasla ilgili olmayan bazı sınırlı değişikliklerle birlikte 2005’e kadar uygulanmıştır. Diğer bir ifade ile yirmi üç yıl süresince uygulanan program köklü bir şekilde değiştirilmiştir.

Son yıllarda dünyada okullarda din derslerine ilgi artmaktadır. Okul programı içerisinde geçmişe göre din dersinin varlığı daha fazla kabul görmektedir. Özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla oluşan dinî özgürlük ortamının da etkisiyle din

dersine okullarda yer veren ülke sayısı çoğalmaktadır. UNESCO'nun 2002 yaptığı araştırmaya katılan yüz kırk iki ülkenin yetmiş üçünde zorunlu veya seçmeli olarak okul programı içerisinde din dersi bulunmaktadır (Kaymakcan, 2006b). Ancak okullarda din derslerinin geleneksel olarak bir dini kapsayan ve onu benimsetmeyi açık veya örtük bir şekilde hedefleyen yaklaşımdan ziyade çoğulcu bir niteliğe sahip olması kabul görmektedir. Derste içerik olarak bir ülkedeki çoğunluk dışında diğer dinlere onları ötekileştirmeden yer verilmesi ve bir din içerisindeki farklı yorumların zenginlik kabul edilerek eğitimsel bir perspektifi önceleyecek şekilde öğretilmesi savunulmaktadır (Kaymakcan, 2007a). Din eğitimindeki bu gelişmelerin ülkemizde de bazı yansımalarını görmek mümkündür. Bu çerçevede, çalışmamızda eski ve yeni ortaöğretim DKAB dersi öğretim programlarının teorik olarak değerlendirilmesi ile sınırlı olarak din eğitimi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı incelenmeye çalışılacaktır.

Yeni programda ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı davranışçı modele göre çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına pedagojik olarak daha fazla imkân sağlamaktadır. Eğitimde dünyada yaşanan yapılandırmacı öğrenme modelleri ile ilgili gelişmelere paralel olarak ülkemizde de ilköğretim ve ortaöğretimde ders programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak değiştirilmiştir (Kaymakcan, 2007a).

Şimdi kısaca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi vermeye çalışalım. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kuramına göre, bir bağlam için tek bir doğrunun olması yerine, aynı bağlam içinde geçerli olabilecek diğer seçenekleri, tüm doğruları düşünebilmek idealdir. Bugünün toplumlarına baktığımızda neredeyse her konu için farklı fikir sahibi insanların bulunması ve dolayısıyla bunun farkında olan ve bunu kabul edebilecek bireyler yetiştirme eğitime yeni bir boyut kazandıracak gibi görünüyor. Aynı zamanda, farklı düşünme şekilleri gelişimi ve hayatta kalmayı zorlaştırmıyor. Hatta her durum için sonsuz alternatifler bulabilme geçerli bir kavramdır. Öğrenenlerin dünyası da oldukça hareketlidir, zira onları bu anlamda etkileyecek birçok insan vardır: Öğretmenler, arkadaşlar, aile bireyleri, akrabalar, yöneticiler, çevredeki insanlar. Böylece öğrenenler birden fazla kaynaktan, birden fazla yoldan ve birden fazla şekilde bilgilerini yapılandırıyorlar ve geliştiriyorlar.

Öğrenen, dünya bilgisini öğretmeni, sınıf arkadaşları, aile bireyleri, çevredeki insanlarla olan işbirliğinden oluşturmaktadır (Can, 2004).

Yapılandırmacılık kuramında, tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülür. Bugünün eğitim anlayışı da bu çerçevede tek kaynaklı değil, çok yönlülüğü sağlamak için, çok kaynaklı olarak kabul edilmelidir. Teknolojinin gelişmesi, bilginin daha rahat ve ucuz bir şekilde dolaşması ve bilgiye kolayca erişebilmek, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini yapılandırılıp değiştirebilecek denli yayılması, eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacılık kuramı da bu bağlamda, önemli katkılarda bulunabilir.

Yapılandırmacılık çerçevesinde eğitim, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve yeni anlayışlar yapılandırılması şeklindedir. Böyle bir eğitim biçiminde öğrenenlerin gerçek yaşam bağamları içerisinde sorunlara yeni çözümler bulmaları, birbirinden farklı çözümler yaratmaları, diğer öğrenenler ya da uzmanlarla işbirliği yapmaları, düşüncelerini ve öne sürdükleri hipotezlerini denemeleri, düşünme şekillerini gözden geçirmeleri ve en sonunda ortaya koyabilecekleri en iyi çözümü sunmaları için desteklenirler. Bugünün sınıf içi uygulamalarında, öğretmen ve ders kitaplarından edilgen bir şekilde bilgi bekleyen öğrenenlerle karşılaşırız. Öğrenenlerde, bilgi oluşturma sürecinde keşfetmek yerine en doğru cevabı verme çabasının daha etkin olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenenler öğretmenin yöntemini sorgusuz sualsiz kabul ederler ve öğrenmenin edilgen bir parçası olup çıkarlar. Oysa “Bilme(öğrenme), deneyimin kabul edilebilir yorumlara etkin bir biçimde uyması sürecidir. Bilenin(öğrenen) gerçek dünyanın bilgisini oluşturmaya gereksizdir.” Buradan çıkarılacak sonuç tek bir cevabı bulmak değil deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamanın uygun olduğu şekilde olmalıdır (Can, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim, nesnelci öğrenme teorisinde olduğu gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi

bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak yapılandırmacı öğretim uygulamalarının tasarlanmasında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır (Kaymakcan, 2007a).

2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak olan ortaöğretim DKAB programında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Dolayısıyla, önümüzdeki dönem uygulamaya konacak olan program 'uygulamalı din eğitimi' dersi değil, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri bir DKAB programıdır. Bu çerçevede derse girecek öğretmenlerin ortaöğretim DKAB dersinde hangi konuları ve nasıl okutacakları hususu programda açıkça yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış olan bu programda öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konulara öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmıştır (Aydın, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili kısa açıklamadan sonra din öğretiminde bu öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini incelemeye çalışalım. Türkiye’de okullarda din öğretiminde uzun yıllar geleneksel ilmihal merkezli din eğitimi yaklaşımı hâkim olmuştur (Kaymakcan, 2006b). Okullardaki bu geleneksel yaklaşımın davranışçı öğretim ve öğrenme modeline daha yakın olduğu söylenebilir. Hedefe ulaşmak için belirlenen dinî içeriğin öğrenciye aktarılması merkeze alınmıştır. Öğrenme ortamı ve materyaller de bu anlayışa göre tasarlanmıştır. Aslında din dersinde davranışçı öğrenme kuramının etkin olarak uygulanıp uygulanmadığı ayrı bir tartışma konusudur. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretimi yeni bir fenomendir. Dünyada da yapılandırmacı öğrenme kuramının okul eğitimine ilk uygulamalarında din gündeme gelmemiştir. Örneğin Piaget ve Galsfeld ilk olarak kuramı matematik öğretiminde, Vytgostky ise dil öğreniminde uygulamışlardır (Kaymakcan, 2007a).

Yapılandırmacı öğrenme kuramıyla dini öğrenmede doğrudan ilintili hususlar üzerinde durulacaktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu bilgi oluşum teorisinin din tarafından kabul edilebilir olup olmadığı hususudur. Yapılandırmacı yaklaşım insandan bağımsız nesnel ve tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini kabul etmemekte ve her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia etmektedir. Epistemolojik olarak göreceli bir bilgi anlayışı kabul edilmektedir. Kişilere göre farklı hakikatler olabilmektedir. Dinler ise genelde hakikati kendilerinin temsil ettiğini savunmaktadır (Aydın, 2005). Kendi içerisinde vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanılmaktadır. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir. Hiçbir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığı öngören göreceli bir din anlayışını ise dinî çoğulculuk içerisinde görmekteyiz. Bu nedenle okullardaki geleneksel din eğitimi modelleri daha çok çoğulcu din eğitimi modellerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumludurlar (Kaymakcan, 2007a).

Dinî inançlar ve ilkeler tarihsel süreç içerisinde fert ve toplum tarafından farklı yorumlanmaktadır. Bu gerçeğe bağlı olarak bir din içerisinde mezhepler ve/veya dinî yorumlar ortaya çıkmıştır. Ancak belirli bir dinde o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dinî esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliği zordur. Bu nedenle çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha çok örtüşen yapılandırmacı öğrenme teorisinin din öğretiminde uygulanması üzerinde düşünmek gerekmektedir. Ayrıca bilindiği gibi dinî bilgi kutsala olan referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden farklıdır. Bu ise yapılandırmacı öğrenmeye göre din dersi programı geliştirmesinde ve uygulamasında ayrı bir özen gösterilmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye bağlamında okullarda dinî yapılandırmacılık bağlamında, din dersinde strateji geliştirirken bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenmesi daha uygun olacaktır. Sonuçta dinî metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir. Farklı algılama ve yaşama biçimleri her zaman için mümkündür ve dinî açıdan da kabul edilebilir. Örneğin

yapılandırmacı yaklaşıma göre İslamiyet'teki kutsal metinlere dayalı Allah inancı kavramı öğretim konusu yapılmaktan çok öğrencilerin farklı Allah tasavvurları ve bu tasavvurların oluşma nedenleri işlenebilir. Çünkü farklı inançlara mensup insanların Allah tasavvurunun oluşmasında dinî metinlerden beslenen Allah kavramı ile birlikte kişinin yetiştiği ortam, yaşadığı deneyim, kişiliği, eğitim seviyesi vb. birçok dinî olmayan faktör etkin olmaktadır (Kaymakcan, 2007a).

Sınıflarda dinin yapılandırmacı pedagojiye göre öğrenilmesi konusunda üç önemli husus vardır. Bunlar ise şu şekildedir:

- 1) Dinî içerik ile öğrencilerin fert ve toplum olarak buldukları durum, dinamik olarak eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde irtibatlandırılmalıdır.
- 2) Öğretmen tarafından dinî içeriğin bölümleriyle ilgili iletişim bilgileri öğrencilerin uygulayarak oluşturduğu boyutla daima ilişki içerisinde olmalıdır.
- 3) Dini öğrenmede daima öğrenci merkezli deneyimlerin yorumlarına öncelik verilmelidir. Daha sonra öğrenciler ve öğretmenler tarafından yapılandırılmış alternatif yorumlar sunulmalı ve değerlendirilmelidir (Kaymakcan, 2007a). Bu ön bilgilerden sonra şimdi de DKAB dersi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu veya uyarlanabilirliğini açıklamaya çalışalım.

Yeni DKAB öğretim programında Eğitim Bilimsel ve Din Bilimsel yaklaşım olmak üzere iki önemli yaklaşım esas alınmıştır. Eğitim Bilimsel yaklaşım programlara şu şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır: “Din Kültürü Ahlak Bilgisi programları, yapılandırmacı bir eğitimsel yaklaşıma göre yeniden hazırlanmıştır. Bununla birlikte, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlâkla ilgili

bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlâkî anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlâkî kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu beceriler problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb. ilişkilendirmez. Öğrenciler aktif şekilde din ve ahlâkî öğrenirken problem çözme, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlâkî hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler”(MEB, 2005). İkinci yaklaşım Dinbilimsel Yaklaşımdır. Bu yaklaşım ise, programlara şu şekilde yansımıştır: “Program geliştirme süresi boyunca, gerek İslâm gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, yanlışlar ile batıl ve hurafe cinsinden olan bilgilerden uzak durulmaya çalışılmıştır. İslâm'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinsel oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla betimleyici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Hatta diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlâkî değerler, öğretime konu edilmiş, ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir.” Bu açıklamalar ışığında bilinmelidir ki, insanların ihtiyaçları gereğince din öğretiminde yeni bazı yaklaşımlar söz konusu olmuştur. Bunları kısaca belirtmekte fayda vardır. Çünkü din öğretimi veren ülkelerin temele hangi yaklaşımı aldıklarını bilmek Türkiye'deki din öğretiminin nasıl olması

gerektiğine veya bu yöndeki tartışmalara katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşımları konunun uzmanları şu şekilde tasnif etmektedir.

a) Dini Öğrenme (Learning Religion): Burada, her bireyin mensubu olduğu dinin prensipleri ve inançlarının öğretilmesi amaçlanır. Bu, bir anlamda, bir tek dinin ya da bir tek teolojik sistemin (Confessional/Indoctrinal) öğretimidir. Bu yaklaşımda, esas olan azınlık guruplarının kendi dinlerini öğrenmeleri ve onların dinlerine saygıdır.

b) Din Hakkında Öğrenme (Learning about Religion): Dinle ilgili araştırma ve çalışmaları içerir. Din bir disiplin olarak öğretilir ve diğer dinlerle karşılaştırmalar yapılmak suretiyle öğretilir. Din öğretiminde geliştirilen Fenomenolojik yaklaşım, din öğretimine bilimsel yaklaşmanın sonucunda geliştirilmiştir. Bu anlamda, Din Eğitimi, Teolojinin bir alt disiplini olup farklı dinleri, öğrenme konusunda eşit haklar tanır. İngiltere ve Norveç'te geliştirilen modeller, bu kısma girebilir. Din hakkında öğrenme, çok dinli, çok kültürlü, çoğulcu ve demokratik toplumlarda önemlidir. Bu metodun, kendine has avantaj ve dezavantajları vardır.

c) Dinden Öğrenme (Learning from Religion): Bu öğrenme biçiminde, din sadece araştırma konusu değil, eğitimin konusu da olmaya başlar. Amaç, öğrenciye herhangi bir dini ya da mezhebi öğretmek değil, yaşama ilişkin değerleri öğrenmesini sağlayarak onun ahlâkî ve manevî gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu modelde amaç, çocuğun eğitimi ve disipline edilmesidir. Bu sebeple, bu yaklaşım din eğitimi olarak da isimlendirilebilir. Türkiye'de son 25 yılda uygulanan sistemde din hakkında ve ahlak hakkında öğrenme, belli ölçüde de dinden öğrenme ve dini öğrenme söz konusudur (Kutlu, 2003). Yeni DKAB öğretim programında öğrenenin aktif olması dini bilgiyi deneyimleriyle ve çevresiyle oluşturması önemlidir.

Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlâkî değerler, öğretime konu edilmiş, ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir.”(MEB, 2005)

Yeni ortaöğretim DKAB öğretim programı incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği anlaşılmaktadır. Program vizyonu bölümündeki aşağıdaki ifadeler din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı desteklediğini göstermektedir. “bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içerisinde oluşturan,

kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir”(MEB, 2005).

Yeni DKAB dersi öğretim programında programın temel yaklaşımı başlığı altında bilimsel kriter olarak esas alınan *eğitimsel yaklaşım* bölümünde DKAB dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı ifade edilmektedir. Öğretim programında *Öğrenme-Öğretim Süreci* başlığı altında *yapılandırmacı* öğrenme yaklaşımı yerine yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı kavramı kullanılmaktadır. DKAB öğretim programında yapılandırmacılık konusunda da bilgi ve tanımlara yer verilmektedir. Yapılandırmacılığın aslında bilginin doğasına ilişkin temel bir kuram olduğu belirtildikten sonra öğrenme öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada oldukça başarılı olarak kullanıldığından bahsedilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili programdaki öğrencilerin ön kabullerinin olduğu, öğrencinin kendisinin aktif olarak bilgiyi yapılandığı gibi açıklamalar konuyla ilgili bilimsel literatürdeki bilgilerin kısa bir özeti şeklindedir. Bizler için önemli olan, din öğretiminde teorik ve pratik açılardan problem olabilecek yapılandırmacı öğrenmenin din öğretimine uyarlanmasının yeni programda nasıl açıklandığıdır.

Yeni DKAB dersi öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının tam olarak uygulanmasını öngörmemektedir (Kaymakcan, 2007a). Onun yerine *din öğretiminde işe konulabilecek stratejiler* başlığı altında bu programda yer alan kazanımların elde edilmesinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını gözeten çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Bunun için ise bir tarafta öğretmen merkezli stratejilerin diğer tarafta yapılandırmacı öğrenmeyi esas alan öğrenci merkezli stratejilerin uygulanması öngörülmektedir. Diğer bir ifade ile program, teorik olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öngörse de pratikte bunun tam olarak gerçekleştirilemeyeceği izlenimi uyandırmaktadır. *Din öğretiminde stratejiler* başlığı altında öğretim stratejileri dışında nasıl bir din öğretileceği konusunda da yapılandırmacı yaklaşımla çelişir şekilde öğrencilerin yönlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Tartışma ve etkinliklerde öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirilmesi istenmektedir (Kaymakcan, 2007a).

DKAB öğretmenine “bu dersin öğretimi ile ilgili yapılan bu öneriyi din öğretimine uygulayacak olursanız bilimsel olarak kabul gören bir din anlayışını öğrencilere öğretin” anlamına gelmektedir. Oysaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencinin ön bilgilerini dikkate almayı gerektirmekte kişinin kendi bilgisini kendisinin oluşturduğu ve mutlak doğruların olmadığı gibi ön kabullere dayanmaktadır. Bu öğretim stratejisi ile ilgili öneri bile din öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birçok açıdan çelişki oluşturmaktadır (Kaymakcan, 2007a).

DKAB dersi; bir din veya diğer dinler konusunda gerek öğrencilerin sosyal çevrelerinden getirdikleri kültürleri gerekse dinî literatürde belirtilen farklı yorumları anlamaktan çok bir din anlayışını ön plana çıkarıp benimsetmeyi hedeflediği izlenimi vermektedir. Bu tarzda bir din öğretiminin Türkiye’de din eğitimi politikaları çerçevesinde makul açıklaması olsa da bu anlayışın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olduğunu söylemek oldukça zordur (Kaymakcan, 2007a).

Bilindiği gibi ülkemizde Müslümanların büyük çoğunluğu geleneksel olarak benimsediği İslami bir mezhebe göre din anlayışını ve pratiklerini şekillendirmektedirler. Bu diğer din mensupları için de geçerlidir. DKAB programında anlatılmaya çalışıldığı gibi mezhepleri dikkate almayan bir din anlayışı pratikte bulunmamaktadır. Hiçbir mezhebin dinle birebir özdeşleştirilemeyeceği tezi doğru olsa da tamamen insani oluşumlar olduğu fikri oldukça sorgulanabilir bir iddiadır. Sonuçta Kur’an merkezli yaklaşımda da insan bir dinî konuyu anlarken bir anlamda yorumda bulunmaktadır. Her dinî yorumu da tamamen insani oluşum olarak adlandırırsak o zaman dindeki kutsal olan nasıl izah edilecektir? O zaman dinî olan ve olmayan düşünce arasında nasıl bir fark olacaktır? Dolayısıyla mezhepleri tamamen insani oluşum olarak adlandırmanın aşırı bir yorum olduğu söylenebilir.

Okullardaki öğrenciler dinî yönden Türkiye’nin inanç haritasını yansıtmaktadırlar. Okula gelmeden önce veya geldikten sonra ailelerinin sahip olduğu din ve mezhep anlayışından etkilenmektedirler. Öğrenciler ailesinde ve toplumumuzda var olan diğer dinî kaynaklardan beslenmekte ve ortaöğretim seviyesine geldiklerinde İslam ve diğer dinlerle ilgili ön kabullere sahip olmaktadır. Onlar farklı dinî yorumları besleyen kültürel çevrelerden gelmekte ve bu kültürleri okula taşıyarak okulun bunlara saygılı

olmasını istemektedirler. Diğer bir ifade ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi din eğitimi açısından farklıdır. Özellikle kültür/toplum içerisinde öğrenci merkezli öğrenmeyi öngören Vytgostky tarzı bir yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirmede bulunduğumuz takdirde mezhepleri dışlayarak okulda İslam dininin öğretim konusu yapılması mümkün değildir. Çünkü din sosyal bir çevrede öğrenilmektedir. Öğrenciler dini de büyük ölçüde farkında olunsun veya olunmasın bir mezhebe bağlı olarak öğrenmektedirler. Mezhepsel anlayış ve yorumları din dersinde göz ardı etmek bir anlamda öğrencilerin kültürel olarak kazandıkları birikimleriyle ön kabullerini ve dinle ilgili deneyimlerini öğrenme ortamına taşımamak ve öğrencilerin kendi dinî bilgilerini inşa etmelerine bir şekilde katkı sağlamamak olarak değerlendirilebilir (Kaymakcan, 2007a).

Sonuç olarak, yeni ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı bu ders programının yapılandırmacı öğrenme programını benimsediğini açıkça ifade etmesine rağmen bunun din öğretiminde nasıl uygulanabileceği konusunda tam bir netlik söz konusu değildir. Aslında programın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını din öğretiminde tam olarak benimsediğini söylemek de oldukça zordur. Bu yukarıda olduğu gibi bazı yerlerde açıkça belirtilmektedir. Bazı bölümlerde ise programın dayandığı dinî yaklaşım ve onun felsefesi yapılandırmacı kurama göre dinin öğretimi ile çelişmektedir. Bu nedenle DKAB öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımına yakın olduğu söylenebilir (Kaymakcan, 2007a).

BÖLÜM 4: ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. Programın Felsefesi

T.C. Anayasasınının 24. maddesi gereği “din kültürü ve ahlak bilgisi dersi” ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu dersin ortaöğretim programı 1982–1983 öğretim yılında uygulamaya konulmuş, aradan geçen 23 yıl boyunca eğitim öğretim ve program anlayışlarında birçok değişiklik olmasına rağmen söz konusu dersin programı öğrenci ihtiyaçlarının gerisinde kalmıştır.

Ortaöğretim kurumlarımızda 1982 yılından itibaren uygulanmakta olan ve ezbere bilgi vermeye dayalı, öğretmeni ve ders kitabını bilgi kaynağı ve öğrenciyi de pasif alıcı kabul eden bir yaklaşımla hazırlanan DKAB programının öğrencilerin dini ihtiyaçlarını karşılayamaz hale geldiği pek çok oturumda ifade edilmektedir.

Milli eğitim bakanlığının ilk ve ortaöğretim ders programlarının tamamını yeni bir anlayışla ele alması çerçevesinde ortaöğretim DKAB programı da Ankara üniversitesi ilahiyat fakültesi öğretim üyeleri ile din öğretimi genel müdürlüğü ve talim terbiye kurulu başkanları uzmanlarından oluşan bir komisyonca yeniden hazırlanmış ve talim terbiye kurulunun 31. 03. 2005 tarih ve 16 sayılı kararı ile 2005- 2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir.

Genel olarak programda birçok yenilik getirici bakış açısı bulunmaktadır. Programın öncelikle öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısı vardır. Ayrıca programda bireysel farklılıklara vurgu yapılması dikkat çekmektedir. Görebildiğimiz kadarıyla aynı kavramlar farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Örneğin, bütün programların dayandığı temel yaklaşım olan “constructivist” sözcüğü yerine diğer programlarda oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı gibi sözcükler kullanılırken DKAB programında yapılandırmacı/yapılandırıcı sözcüğü yanında “inşacı” sözcüğü de kullanılmaktadır.

Programın girişinde “dini bilen insanlar, birbirlerini daha kolay anlayabilirler. Herhangi bir din hakkında doğru bilgi sahibi olmak, dindar olmak anlamına gelmez; dindarlık bireysel bir tercihtir. Din, insanların anlam arayışlarına cevap verir;

insanların geçmişi doğru anlamalarına katkıda bulunur; aynı şekilde geçmişin esiri olmamaları için de onları uyarır.”(MEB, 2005) denilerek dinin insan hayatındaki önemine dikkat çekilmektedir.

Programın Kur’an merkezli olduğuna dikkat çekmek için Kur’an, insanın, kendini ve insanlığı, eşyayı, olay ve olguları doğru anlamasına, doğru düşünmesine imkân sağlamak; evrendeki konumunu doğru tespit etmesine yardımcı olmak için Allah tarafından gönderilmiş bir öğüt ve uyarı kitabıdır. Hz. Muhammed (sav), Allah’ın kendisine vahyettikleri ile insanları uyarmıştır. İslam’ı doğru anlayabilmek için Kur’an’a, Kur’an’ın istediği perspektiften bakmayı öğrenmemiz gerekir.’ denilmektedir.

Programın “mezhepler üstü” bir anlayışla hazırlandığı ‘din anlayışındaki farklılıkları kurumlaşması sonucu ortaya çıkan mezhepler, bütünüyle insani oluşumlardır. Hiçbir mezhep dinle özdeşleştirilemez’ denilerek ifade edilmektedir.

Programda din öğretiminin amacı “yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmektir.” ve gençlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaçlara uygun olarak din öğretiminin, “öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunacağı” söylenmektedir. DKAB öğretmeninin bunu hangi yolla yapacağı ve öğretim-öğrenme sürecinde din öğretiminde öncelikle dikkat edilmesi gereken hususların da İnsana Saygı, Düşünceye Saygı, Hürriyete Saygı, Ahlaki Olana Saygı ve Kültürel Mirasa Saygı temelinde olacağı vurgulanmakta ve bu beş temel esas hakkında açıklamalar yapılmaktadır.

Bu beş temel kavramın gereği olarak din öğretimin tamamen ezberletici ve nakilci bir yaklaşımla yapılmasının mümkün olmadığı, dünya ve insanın değişmekte olduğu, çünkü problemlere yeni problemlerin eklenmekte olduğu ve bu değişime yetişmenin hiç de kolay olmadığı ifade edilerek; ‘insana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bu bakış açısı, “din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları” geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrencilerle din alanında iletişime geçerken göz önüne alacağımız hususlara işaret etmektedir. Din öğretimi ile

ilgili yaklaşımımız da genel olarak “öğrencinin bilincin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek şeklinde formüle edilebilir.”(MEB, 2005) denilmektedir.

Böyle bir yaklaşımın öğrencinin, bilişsel, duyuşsal ve bilimsel gelişimine de somut katkıları olacağı; doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve aklını kullanarak inancını temellendirebileceği ve bunların öğrencinin kazanması istenen yetenekleri ve geliştirmesi beklenen kabiliyetleri gösterdiği, özetle DKAB dersinde öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmelerinin amaçlandığı söylenmektedir.

Niçin DKAB Dersi? Niçin okulda DKAB Dersi? sorularına DKAB Dersinin, okulun öğretim teorisi içindeki yeri ile ilgili olarak okulun, genel öğretimdeki amacına ulaşmasında DKAB dersi nasıl katkıda bulunabilir? Bu katkı ne derecede gereklidir veya kaçınılmazdır? sorularıyla cevap aranmakta ve “okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşamaz. Okul dini bir tavır da takınamaz. Zaten buna yetkili de değildir. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dini açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandıramaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.” denilmektedir.

Daha sonra din eğitim ve öğretiminin gerekliliği konusu Antropolojik-İnsani Temel, Toplumsal Temel, Kültürel Temel, Evrensel Temel, Felsefi Temel, Hukuki Temellerle gerekçelendirilerek bu konularda açıklamalar yapılmaktadır.

Programın temel yaklaşımı konusunda; DKAB dersi öğretim programı hazırlanırken öğrencinin aktif kılındığı program geliştirme yaklaşımları (Eğitimsel Yaklaşım) ve alan ile ilgili bilimsel kriterler (Din Bilimsel Yaklaşım) olmak üzere iki temel hususun gözetildiği vurgulanmaktadır(MEB, 2005).

4.1.1. Eğitimsel Yaklaşım

DKAB Dersi Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikte alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenme merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

Bu bağlamda programda, kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, DKAB dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dini ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dini ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin(problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrenciler aktif şekilde din ve ahlakı öğrenirken problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Dolayısıyla sağlam, zengin dini ve ahlaki kavramlar oluştururlar.

Bu programla, öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır. Din ve ahlak konularını öğrenme aktif bir süreç olarak ele alınmıştır. Programda, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşarak tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

4.1.2. Dinbilimsel Yaklaşım

Program geliştirme süresi boyunca, gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve

mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamber'in çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dini kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dini oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dini-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Hatta diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dini ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş, ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir öğretime dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir.” denilmektedir.

Bunlar yapılırken “şu amaçlar göz önünde bulundurulmuştur,

- 1- Kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmek.
- 2- Öğrencinin kendine güven duygusunu geliştirmek.
- 3- Öğrenciyi araştırmaya ve üretmeye sevk etmek
- 4- Öğrencinin muhakeme gücünü arttırmak
- 5- Öğrencileri manevi yönden sağlıklı bireyler olarak yetiştirmek
- 6- Toplumda oluşan yanlış din anlayışlarını düzeltmek
- 7- Dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip, öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini sağlamak
- 8- Öğrencinin karar verme gücünü geliştirmek, edindiği dini bilgilerle hayatını anlamlandırmak
- 9- Öğrencinin sanatçı bir ruha sahip olmasını sağlamak

10- Demokrasi bilincini bütün bireylerde geliştirmek ve yerleştirmek.

Eski programda eğitimsel ya da dinbilimsel yaklaşım olarak herhangi bir yaklaşımın ismi söylenmemektedir. Programın uygulanmasıyla ilgili ilkelerden ve programın amaçları, özel amaçları ve içeriğinden anlaşıldığı kadarıyla, eğitimsel yaklaşım olarak ğretmen merkezli, öğrencinin daha çok hazır olarak sunulan bilgileri kavramasını bekleyen ve bu şekilde önceden öğrencilere belirlenmiş istendik davranışları kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım söz konusudur. ğrenme modeli olarak diğer derslerde olduğu gibi davranışçılık esas alınmıştır. İşlam içerisindeki çoğulculuğa yer verilmemiştir. Diğer dinlerle ilgili konular, okullarda bazı sınıflarda farklı dinlere bağlı öğrencilerin olabileceğinden hareketle programa dâhil edilmiştir (Kaymakcan, 2007c)

4.2. Programın Vizyonu

DKAB Dersi ğretim Programı'nın vizyonu;

1. "21. yüzyılın ağdaş, Atatürk ilke ve inkılplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş;
2. İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan; İşlam dininin kültür, dil, sanat, örf ve adetler üzerindeki etkisini dikkate alarak İşlam dinini ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve adetleri tanıyan; kendi dininden ve başka dinlerden olanlara karşı anlayışlı davranışlarda bulunan, diğer dinleri tanıyan;
3. Milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen; Türkiye cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektedir" şeklinde ifade edilmektedir(MEB, 2005).

4.3. Programın Yapısı

DKAB ğretim Programı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır.

4.3.1. Genel Amaçlar

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak otuz sekiz adet genel amaç sayılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır; islam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıtır; inancını akılla bütünleştirir; dinin “hukukun üstünlüğü” esas aldığını kavrar; toplumdaki farklı dini anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varır; din alanında yetkin olan ile olmayanı ayırır; Allah ile iletişim kurmada yapay engelleri aşar; aklın, dini sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser; doğru dini bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt eder. Hz. Muhammed'in örnekliliğini analiz eder; İslam dininde Kur'an'ı Kerim'e verilen önemi kavrar; birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser; kader kavramına yanlış yorumlayarak sorumluluktan kaçınılamayacağı bilincine sahip olur; toplumdaki dini ve ahlaki davranışları tanıtır; öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir.

Eski DKAB ortaöğretim programında “amaç” ve “hedef” kavramları kullanılmış ve programın öğrenciye görelilik durumu göz önünde bulundurulmayarak programın geleneksel bir öğretim programı olduğu bu bağlamda da ortaya çıkmıştır. Eski ortaöğretim DKAB öğretim amacını ise 11 maddede toplanmıştır. Genel amaçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Kişinin ve toplumun dine olan ihtiyacını, insan -Allah ilişkisini kavramak.
2. Genel anlamda “din” ve dinler hakkında bilgi edinmek.
3. İslam dininin iman, ibadet ve özellikle ahlak esaslarını fikir düzeyinde öğrenmek ve bunların diğer derslerde öğrenilenlerle ilişkisini kurabilmek.
4. Milli birlik ve beraberliği sağlayıcı vatan, millet, şehit, gazi, bayrak, sancak ve dostluk bağlarını güçlendirici sevgi, saygı, kardeşlik ve arkadaşlık gibi yüce kavramları anlamak ve benimsemek.
5. Kendi iç dünyasını düzenlemek; çevreyle, toplumla, ayrı dinden olanlarla, ilim, sanat ve uygarlık dünyası ile sağlıklı ilişkiler kurmak; okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel batıl inanç ve fikirlerden uzak, uygun, saygılı bir görüş ve tutum kazanmak.

6. Başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına, diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak; dinî inanç ve duygularını şahsi çıkarlarına alet etmemek.
7. İnsanın yaratılmışların en üstünü olduğunu ve bütün varlıklara karşı yüklendiği sorumluluğunu bilmek.
8. İslam dininin ilme ve akla önem verdiğini, ilme teşvik ettiğini, bunu ibadet saydığını, en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek.
9. Tarih boyunca Türklerin İslam'a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygusunu benimsemek.
10. Örnek bir insan olarak Hz. Muhammed'in güzel ahlakını, yaşayışını, çeşitli alanlardaki öğüt, görüş ve düşüncelerini bilmek.
11. Milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, bunu Atatürkçülükle bütünleştirmek, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı saygı, sevgi ve şefkat duymak.

Önceki programda genel amaçların tespitinden başka, konuların özel amaçlarına hiç yer verilmemiştir. Yeni programda ise öğrenme çıktıları olarak her konu için kazanımlar belirlenmiştir. Böylelikle her bir öğrenme alanının altında yer alan üniteler ve konular için kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre 9. sınıftan 12. sınıfa kadar verilmiş olup, kazanımların yazılımında bir mantık bütünlüğü de gözetilmiştir. Program, öğrenciye görelikten hareket edilerek hazırlandığı için öğrenme çıktıları için de amaç kavramı yerine, öğrenciyi merkeze alan kazanım kavramının kullanılması, benimsenen felsefi yaklaşımı yansıtması açısından önem taşımaktadır.

Yeni DKAB ortaöğretim programında genel amaçlar, temel beceriler ve değerler olarak çok fazla madde yer almaktadır. Haftalık bir kredilik bir ders süresi ve bir dersten beklentiler dikkate alındığında bu kadar fazla amaç, beceri ve değer gerçekleştirilebilmesi oldukça zor gözükmektedir(Kaymakcan, 2006c).

4.3.2. Temel Beceriler

Yeni programın becerilere ağırlık verdiği gözlenmektedir. Temel becerilerin, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da 12. sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler kastedilmektedir. DKAB dersi öğretim programının içerdiği kazanımlarla öğrencilerde bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacağı ifade edilerek programla ulaşılması beklenen üst beceriler olmak üzere yirmi beş üst beceri sayılmıştır. Bunlar; ahlaklı ve hoşgörülü davranma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arasında anlam ilişkisi kurma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, çevre bilinci, öğrenmeyi öğrenme, kendini tanıma, duygu yönetimi, sorumlu bir şekilde davranma, farklılıklara saygı, sosyal değişim, katılım ve iş birliği, amaç belirleme, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, etkileşim, zamanı ve mekanı doğru algılama, kendini ifade etme.

4.3.3. Değerler

DKAB dersi öğretim programı'nda yukarıda belirtilen temel becerilerin yanı sıra, değerlerinin öğretiminin de ön plana çıktığı görülmektedir. DKAB dersi öğretimi programı'nda içselleştirilmesi ön görülen değerlerden olmak üzere, adil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak, kanaat, cömertlik, sabır, samimiyet, güven, namuslu olmak, alçak gönüllülük, sözünde durmak, emanete riayet etmek, hakikat sevgisi, kardeşlik, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, estetik duyarlılık, hoşgörü, misafirperverlik, saygılı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, paylaşımcı olmak, fedakârlık sayılmıştır.

Değerler öğretimine programda doğrudan yer verilmesi bir yeniliktir. Son yıllarda dünyada değer odaklı bir eğitim anlayışı giderek beğeni kazanmakta ve bir dersin sınırları dışında okul kültürü içerisinde değerlerin nasıl kazandırılacağı tartışılmaktadır. Bu çerçevede yeni programda değerler öğretimine yer verilmesi anlamlıdır. Üstelik DKAB dersi değerler öğretimine katkı potansiyeli yüksek olan derslerdendir. Programda içselleştirilmesi istenen bağımsızlık, bilimsellik gibi modern değerlerle

misafirperverlik, alçak gönüllülük gibi geleneksel değerlere birlikte yer verilmiştir. Değerlerin öğretimine öğretim programında yer verilmesi bir gelişme olmakla birlikte, bu değerlerin nasıl öğretileceği üzerinde çalışılması gereken bir konudur(Kaymakcan, 2006c).

4.3.4. Öğrenme Alanları

DKAB öğretim programında, içerik düzenlenmesinde tematik bir yaklaşımın göz önüne alındığı ve bu çerçevede yeni program anlayışına uygun olarak yedi öğrenim alanı çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme alanlarının dayandığı disiplinler tanımlanmış ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmişlerdir. Bu öğrenme alanları:

- 1- İnanç
- 2- İbadet
- 3- Hz. Muhammed
- 4- Vahiy ve Akıl
- 5- Ahlak ve Değerler
- 6- Din ve Laiklik
- 7- Din Kültür ve Medeniyet'tir.

Ortaöğretim DKAB dersindeki öğrenme alanlarının, bir ya da birden fazla akademik disiplinin ilgi alanına girdiği; “inanç” öğrenme alanının Kelam, Psikoloji, Sosyoloji, Dinler Tarihi ve Mezhepler Tarihinin; “ibadet” öğrenme alanının, İslam Fıkhı'nın; “Hz. Muhammed” öğrenme alanının, İslam Tarihi, Siyer, Megâzî, Hadis ve Edebiyatın; “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanın, Kelam, Tefsir, İslam Mezhepleri Tarihi, Tasavvuf Tarihi, İslam Felsefesi ve Din Felsefesinin; “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanının, Ahlak, Felsefe, Hukuk ve Din Felsefesinin; “Din ve Laiklik” öğrenme alanının, İnkılap Tarihi, Felsefe, Din Sosyolojisi ve Vatandaşlık Bilgisi'nin; “Din Kültür ve Medeniyet” alanının, Edebiyat, Dinler Tarihi, Tarih, Antropoloji ve Medeniyet Tarihi'nin ilgi alanına” girdiği, “Din Kültür ve Medeniyet” öğrenme

alanının ise, pek çok akademik disiplini ilgilendirmekle beraber, aslında disiplinler arası bir alan olduğu ifade edilmektedir(MEB, 2005).

Öğrenme alanlarının, 9. sınıfta başlayıp 12. sınıfa kadar devam ettiği görülmektedir. Her sınıfta, yedi öğrenme alanından her birisi için bir ünite bulunduğu, ancak bazen bir ünitenin, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebildiği görülmektedir. Bu sebeple bir öğrenme alanına ait ünitelerin veya kazanımların, kendi üniteleriyle ya da ünitelerin kazanımlarıyla veya diğer öğrenme alanına ait ünitelerle ya da ünite kazanımlarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Örneğin; “İnanç” öğrenme alanının 10. sınıf Allah İnancı ünitesi, aynı öğrenme alanının 9. sınıf İnsan ve Din ünitesi ile ilişkilendirildiği; ayrıca “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanına ait 9. sınıf değerler ve Aile ünitesinin 3. kazanımı, “Din ve Laiklik” öğrenme alanına ait 9. sınıf Laiklik ve Din ünitesinin 2. kazanımı ile ilişkilendirildiği ve bu tür ilişkilendirmelere konuların açıklamalar kısmında dikkat çekildiği görülmektedir.

1- İnanç: Bu öğrenme alanının, diğer öğrenme alanları için de önemli bir yere sahip olması, insan-din ilişkisi, insanlık tarihindeki inanç biçimleri, tek tanrı inancı, insanın günlük hayatında ve davranışlarında inancın etkisi ve hayatını anlamlandıran ahiret inancı gibi insanın bütün hayatını ilgilendiren süreçleri içermesi dolayısıyla, her sınıfa bu alanla ilgili bir ünite konulduğu ifade edilmektedir.

Öğrencinin bu öğrenme alanından edindiği kazanımlar sonunda, evrendeki konumunu fark eden, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olmakla diğerlerinden ayrıldığına bilincine varan, dinin insan hayatındaki yerini ve önemini anlayan, inandığına bilerek inanan, tek tanrı inancını temellendirebilen, Allah’la sağlıklı bir iletişim kuran, yaşamını anlamlandıran, yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceği sorumluluk ve bilinciyle hareket eden birey olarak yetişmesinin esas olduğu, ayrıca bireyin inanmakla, insanlığını daha iyi gerçekleştirebilmesi, diğer inanç sahiplerine saygılı olması ve tevhit inancıyla bağlılık bilincini güçlendirmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde insanın konumunu, insan-din ilişkisini, dinin insan hayatındaki önemini ve inanç çeşitlerini; 10. sınıf düzeyinde Allah’ın varlığı ve birliğinin delillerini, Allah’ın bazı sıfatlarını, insanla Allah

arasındaki iletişim yollarını, temel inanç esasları; 11. sınıfta kader ve kaza kavramlarını, insanın akıl sahibi, özgür ve sorumlu bir varlık olduğu, kaderle ilişkilendirilen kavramları doğru anlamayı; 12 sınıfta, yaşamın amaçsız olmadığını, bunu ahiret inancıyla anlamlandırmayı, yaşamının ve yaşatmanın önemini, acı ve sevinçleri paylaşmayı öğrenecekleri ifade edilmektedir.

Bu öğrenme alanında, Psikoloji, Sosyoloji, Kelam, Dinler Tarihi ve Mezhepler Tarihi disiplinlerinin temel kavramları kullanılacağı, ünitelerin içeriği açısından öncelikle, ibadet, Hz. Muhammed, Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği, bu öğrenme alanında öğrencilerin; doğru inanma, Allah'la sağlıklı iletişim kurma, hayatını anlamlandırma, aklını kullanma, sorumlu davranma becerilerini geliştirecek etkinliklerle destekleneceği vurgulanmaktadır.

2- İbadet: “İbadet Alanı”; Temizlik, İslam’da İbadetler, İslam’da İbadetlerin Faydaları ve Dinlerde İbadetler gibi üniteleri içermektedir.

İbadet öğrenme alanıyla, ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması ve ibadet mekânlarına saygılı davranma alışkanlığının kazandırılmasının amaçlandığı vurgulanarak; öğrencilerin bu öğrenme alanıyla genel olarak niçin ibadet edildiğini ve ibadetlerin türlerini kavrayarak ibadetlerde temizliğin şart olduğunu, bunun için gerekli hazırlıkları yapmanın, inanç ve ibadet ilişkisinin bilincine varacağı, her iyi davranışın ibadet olduğunu, ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarının bulunduğunu kavrayacağı, ayrıca İslam’daki ve diğer dinlerdeki ibadet şekillerini tanıyacağı ve ibadet mekanlarına, kutsal günlere ve bayramlara saygı duyacağı, çevresindeki diğer dinleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunacağı ifade edilmektedir.

Öğrencilerin, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde ibadet kavramı ve kapsamını, niçin ibadet edildiğini, ibadet-temizlik ilişkisini ve temizlik türlerini; 10. sınıf düzeyinde inanç ibadet ilişkisini, başlıca ibadetleri, salih amelleri ve ibadetlerle ilgili temel ilkeleri; 11. sınıfta, İslam’da ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını; 12 sınıfta dinlerdeki ibadet türlerini, dinlerin ibadet yerlerini, önemli gün ve geceleri öğrenecekleri; Fıkıh ve Dinler Tarihi disiplinlerinin temel kavramları kullanılacağı; ünitelerin, içeriği açısından öncelikle, İnanç, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği; öğrencilerin, temizlik bilinci, ibadet bilinci,

güzel davranış edinme, diğer dinlerin ibadetlerine ve ibadethanelerine saygılı davranma becerilerini geliştirecek etkinliklerle destekleneceği vurgulanmaktadır.

3- Hz. Muhammed: “Hz. Muhammed” Öğrenme Alanı, Hz. Muhammed’in Hayatı, Kur’an’a göre Hz. Muhammed, Hz. Muhammed’in Örnekligi ve Hz. Muhammed’i Anlama konularını içerdiği; öğrencilerin Hz. Muhammed öğrenme alanıyla; İslam Peygamberinin misyonunu, örnekliliğini kavramaları ve onu doğru anlama bilinci kazanmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir.

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Hz. Muhammed’in doğduğu ve yetiştiği ortamı tanıyacağı; peygamberlikten önceki hayatını ve ilk vahiy almasını öğreneceği; Medine’ye hicretini, sebep ve sonuçlarını tartışacağını; Hz. Muhammed’in barışı sağlamaya ve İslam’ı yaymaya yönelik çabalarını, son konuşmasını, vefatının Müslümanlar üzerindeki etkilerini değerlendireceğini; Hz. Muhammed’in insan olduğunu ancak, vahiy almakla diğer insanlardan ayrıldığını, Kur’an’ı açıklama görevini üstlendiğini, insanlara davranışlarıyla örneklik yaptığını ve insani değerleri yerleştirmek için gönderildiğini kavrayacağını; ayrıca hadis ve sünnet kavramlarını tanımlayarak Peygamberi doğru anlama ve doğru modelleme bilinci kazanacağı vurgulanmaktadır.

Öğrenciler, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde Hz. Muhammed’in doğduğu sosyal çevreyi, doğumunu, çocukluğunu ve gençliğini, peygamberlikten önceki hayatını, ilk vahiy almasını, hicretini, toplumsal barışa yönelik faaliyetlerini, İslam’ı yayma çabalarını, Veda Hutbesi’ndeki evrensel mesajları ve vefatını; 10. sınıf düzeyinde Hz. Muhammed’in insanlığa gönderilen bir rahmet peygamberi, insanlığı uyarıcı olduğu ve bizim gibi insan olduğunu, Kuran’ı açıklama görevi bulunduğunu; 11. sınıfta Kur’an’a göre örnek insan olmasının özellikleri, Hz. Muhammed’in güvenilirlik, merhametlilik, adalet, kolaylaştırıcılık, hoşgörü, sabır ve kararlılık konusunda örnekliliğini ve Kültürümüzde Hz. Muhammed ve Ehl-i Beyt sevgisini; 12 sınıfta, hadis ve sünnetin ne olduğunu, Hz. Muhammed’in davranışlarındaki yerel ve evrensel boyutları, dinin anlaşılmasında sünnetin önemini, hadis ve sünnetin nasıl anlaşılması gerektiğini ve başlıca klasik hadis kaynaklarının neler olduğunu öğreneceklerdir.

Bu öğrenme alanında, Siyer, Magazi-İslam Tarihi ve Hadis disiplinlerinin temel

kavramlarının kullanılacağı, ünitelerin, içeriği açısından öncelikle İbadet, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği, bu öğrenme alanında Hz. Muhammed'i ve mesajını doğru anlama becerisinin gelişmesine yarayan etkinliklerle destekleneceği vurgulanmaktadır.

4- Vahiy ve Akıl: Allah'ın Hz. Muhammed'e gönderdiği vahiylerin tamamının Kuran'da toplandığı, dolayısıyla Kuran, tamamıyla vahiy mahsulü olduğu vurgulanarak; Allah'ın insanlığa buyruklarını içermesi ve son ilahi kitap olması bakımından İslam inancında Kuran'ın önemli bir yeri olduğu; vahyin anlaşılması ve yorumlanmasında aklın hakem kılındığı; akıl ve vahyin dinin iki önemli kaynağı olduğu; İslam düşüncesinde ortaya çıkan bütün yorumların dinin anlaşılmasıyla ilgili olup akıl ve vahiyle doğrudan ilgili olduğuna dikkat çekilmekte' 'Vahiy ve Akıl öğrenme alanıyla' dinde vahiy ve aklın önemini Kur'an'ı anlama ilkelerini, yorum farklılıklarının dinle olan ilişkisini ve birlikte yaşama kültürünü öğrenmek hedeflenmektedir," denilerek öğrencilerin öğrenme alanıyla genel olarak Kur'an'ın İslam'daki yeri ve önemini, toplanmasını ve çoğaltılmasını, Kur'an ve yorumlanması ile ilgili kavramları, Kur'an'ın temel konularını tanır. Kur'an'ın amacının doğru bilgi, doğru inanç ve doğru davranış olduğunu kavrar ve onu okuyup anlama bilincine varır. Ayrıca İslam anlayışındaki yorum farklılıklarının nedenlerini sorgulayarak her zaman ve mekânda yeni yorumların kaçınılmaz olduğunu; doğru anlaşılmadığı takdirde ortaya çıkacak zararları önceden kestirir. Yapılan yorumların inançla, amelle ve ahlakla ilgili olanlarını birbirinden ayırır. Dinle ilgili yorumların, din farklılığı değil, yorum farklılığı ve birer zenginlik olduğu, dinde çoğulculuk ve dini kolaylaştırma anlamına geldiğini fark eder. Hiçbir İslam yorumunun İslam'la özdeşleştirilemeyeceğini kavrar ve birlikte yaşama ve hoşgörü bilincini kazanır," denilmektedir.

Öğrencilerin, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde Kur'an-ı Kerim'in İslam dininin temel kaynağı olduğunu, Kuran'ın tarihini, Kur'an'la ilgili kavramları, Kuran'ın belli başlı konuları ve Kültürümüzde Kuran'ın yeri ve önemini; 10. sınıf düzeyinde Kur'an'ın temel amaçlarını, Kur'an'ı okumanın önemi ve Kuran'ı yorumlamanın temel ilkelerini; 11. sınıfta İslam düşüncesinde yorum farklılıklarının sebepleri, İslam düşüncesinde siyasi-itikadi yorumları, İslam düşüncesinde amelî-fikhî yorumları ve İslam düşüncesinde yorumları birleştiren unsurlar; 12. sınıfta, tasavvuf düşüncesinin

gelişimini, tasavvuf düşüncesinde Tanrı-varlık ilişkisini, tasavvuf düşüncesinin ahlaki-boyutu, kültürümüzde etkin olan tasavvuf yorumları ile birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü öğrenecekleri belirtilmektedir.

Vahiy ve akıl öğrenme alanında, Tefsir, İslam Mezhepleri Tarihi ve Tasavvuf Tarihi disiplinlerinin temel kavramları kullanılacağı; ünitelerin, içeriği açısından öncelikle Hz. Muhammed, Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği; bu öğrenme alanında öğrencilerin, Kur'an'ı ve mesajını doğru anlama, farklı yorumlara saygı duyma becerisini geliştirecek etkinliklerle desteklenecekleri vurgulanmaktadır.

5- Ahlak ve Değerler: “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanıyla, din-değer ilişkisini, kişisel ve toplumsal gelişim için değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, affetme ve bağışlamayı öğretmek amaçlanmaktadır,” denilmektedir.

Öğrencilerin bu öğrenme alanıyla genel olarak değerlerin farkına varacağı, din-değer ilişkisini yorumlayarak kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavrayacağı, aile içi görev ve sorumluluklarının bilincine varacağı ve Hz. Muhammed'in bu konudaki örnek davranışlarından modellemelerde bulunarak aile içi huzuru korumaya çalışacağı, hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini kavrayacağı, onlara saygı duyacağı ve kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olacağı, devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getireceği, İslam'ın barış dini olduğunu ve barışa verdiği önemi kavrayarak ona uygun davranışlar sergileyeceği, insanın hata yapabilen bir varlık olduğunu, ancak asıl erdemini yapılan hatadan dönmek, hata edeni ise bağışlamak olduğu bilincine varacağı vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde değer ne olduğunu ve dinin değerlerin oluşumundaki etkisini, kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin etkisini, dinlerin aileye verdiği önemi, Hz. Peygamberin ailenin korunmasına ait öğütlerini; 10. sınıf düzeyinde hak ve özgürlük kavramlarını, temel hak ve özgürlükleri, bunların dinle ilişkilerini, kullanımlarını, kullanımını engelleyen alışkanlıkları, hukukun üstünlüğünü ve kul hakkına saygıyı; 11. sınıfta barışın insanlık için ihtiyaç olduğunu, İslam'ın barış dini olduğunu ve yaşama hakkına büyük önem verdiğini, Hz. Muhammed'in bir barış elçisi olduğunu, zorunlu olmadıkça savaşın insanlık suçu olduğunu; 12

sınıfta, insanın hata yapabilen bir varlık olduğunu, tövbe etmenin ve hatadan dönmenin bir erdem olduğunu, Allah'ın bağışlayıcı olduğunu ve bağışlayanı sevdiğini, bağışlamanın insanı yücelttiğini, bağışlamanın bireysel ve toplumsal hoşgörünün temelini oluşturduğunu ve iyiliklerin kötülükleri giderdiğini öğrenecekleri belirtilmektedir.

Ahlak ve değerler öğrenme alanında, Ahlak, Felsefe, Hukuk ve Tarih disiplinlerinin temel kavramları kullanılacağı, ünitelerin, içeriği açısından öncelikle Hz. Muhammed, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği, bu öğrenme alanında öğrencilerin, ahlaklı, sorumlu ve hoşgörülü davranış geliştirme, aile içi ve toplumsal barışı koruma becerisini geliştirecek etkinliklerle destekleneceği vurgulanmaktadır.

6- Din ve Laiklik: “Din ve Laiklik” Öğrenme alanında, Atatürk'ün dine bakış açısını, dinin yozlaştırılması karşısındaki tutumunu, din devlet ayrımını, laikliğin din ve vicdan özgürlüğünün güvencesi olduğunu, Atatürk'ün dinin doğru anlaşılmasına yönelik faaliyetlerini ve öğretimde birliğin sağlanmasının önemini öğretmenin hedeflendiği vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin bu öğrenme alanıyla, genel olarak laikliği doğuran nedenleri anlayarak laik devletin toplumun bütün kesimlerinin inanç ve davranış özgürlüğünü tanıdığını kavrayacağı, din ve vicdan özgürlüğünün güvencesinin laiklik olduğunun farkına varacağı, Atatürk'ün dini vazgeçilmez bir kurum olarak görmesinin nedenlerini ve dinin yozlaştırılması ve istismarına karşı çıkmasının nedenlerini açıklayacağı, Atatürk'ün Diyanet İşleri Başkanlığını kurduğunu, Türkçe meal ve tefsir yazdığının, hutbeleri Türkçeleştirdiğinin farkına varacağını, Atatürk'ün dinin doğru anlaşılmasına verdiği önemi ve bu amaçla din eğitimi ve öğretiminin okulda verilmesini istemesinin ve uzman din bilginlerine önem vermesinin sebeplerini açıklayacağı ifade edilmektedir.

Öğrencilerin, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde dinin bireyi esas aldığını, laikliği doğuran nedenleri, laik devletin ne demek olduğunu, laikliğin din ve vicdan özgürlüğünün güvencesi olduğunu ve Atatürk'ün laiklik anlayışını; 10. sınıf düzeyinde Atatürk'e göre dinin vazgeçilmez bir kurum olduğunu, Atatürk'ün dinin

yozlaştırılmasına karşı olduğunu, Atatürk'ün İslamiyet ve Hz. Peygamberle ilgili sözlerini; 11. sınıfta Atatürk'ün, sağlıklı din hizmeti verilebilmesi için Diyanet İşleri Başkanlığını kurdurduğunu, Türkçe Tefsir-Meal ve Hadis çalışmalarına verdiği önemi, hutbelerin Türkçeleştirilmesinin gereğini; 12 sınıfta, Atatürk'ün dinin anlaşılmasına, okulda din öğretimine ve din bilginlerine verdiği önemi öğrencileri vurgulanmaktadır.

“Din ve Laiklik” öğrenme alanında, Felsefe, Hukuk, Sosyoloji ve Tarih disiplinlerinin temel kavramları kullanılacakları, ünitelerin, içeriği açısından öncelikle, Din, Kültür ve Medeniyet öğrenim alanıyla ilişkilendirileceği, öğrencilerin, dine ve devlete saygıyı ve laiklik bilincini geliştirecek etkinliklerle destekleneceği vurgulanmaktadır.

7- Din, Kültür ve Medeniyet: “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanıyla öğrencilere, Türklerin Müslüman oluşunu ve İslam medeniyetine katkılarını; Din-Bilim ilişkisini, İslam’da doğru bilginin kaynaklarını, Müslümanların akla ve bilime verdikleri önemi ve insanlığa bu konudaki katkılarını, İslam’da güzellik ve estetiğin bir değer olduğunu, dinlerdeki ortak özellikleri ve farklı inançlara saygı duymayı öğretmenin amaçlandığı ifade edilmektedir.

Öğrencilerin bu öğrenme alanıyla genel olarak Türklerin İslam’ı niçin ve nasıl benimsediklerini, İslam anlayışlarının oluşmasında etkili olan tarihsel şahsiyetleri ve Türklerin İslam medeniyetine katkılarını açıklayacağı, bilimin insan ürünü ve din ile bilimin de insanlığın mutluluğu için olduğunu fark edeceği, İslam’da doğru bilgiye akıl, vahiy ve duyularla ulaşılabileceğini kavrayacağı, İslam’ın bilime önem verdiğini ve sorunları çözmede akli kullanmayı teşvik ettiğini kavrayacağı, İslam bilginlerinin din bilimlerinin yanı sıra Sosyal, Matematik ve Fen Bilimlerine önemli katkılarda bulunduğunu fark edeceği, evrende her şeyin bir ölçüsü ve varlıklar arasında bir uyum olduğunu, Kur’an’da güzelliğin bir değer olarak önemsendiğini, Hz. Muhammed’in güzel olanı hayatına taşıdığını ve güzel sözlerle iletişim kurmanın İslam’ın temel amaçlarından birisi olduğunu açıklayacağı, güzel davranışta bulunanların ve güzel iş yapanların ödüllendirileceği bilincine varacağı, İslam uygarlığında yazıya, mimariye, sanata ve hayatın çeşitli alanlarına yansıyan güzelliklere örnekler vereceği, günümüzdeki önemli dinleri tanıyacağı, Semavi - dinlerin tarihi gelişim süreçlerini

sıralayacağı, Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizmin genel özelliklerini açıklayacağı, ilahi dinlerin inanç ve ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark edeceği, farklı inanç sahiplerine saygı duyacağı, dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark edeceği ve örneklendireceği, küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark edeceği vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin, “Din, Kültür ve Medeniyet” Öğrenme alanında 9. sınıf seviyesinde Türklerin Müslüman oluşunu, Türklerin din anlayışında etkili olan tarihsel şahsiyetleri, Türklerin İslam uygarlığına katkılarını; 10. sınıf düzeyinde din-bilim ilişkisini, İslam’da bilginin kaynaklarını, İslam’ın akli kullanmayı ve bilimi teşvik ettiğini, İslam’ın bilimsel yöntemlerle araştırılması ve öğrenilmesi gerektiğini, İslam medeniyetinde eğitim kurumlarını, Müslümanların bilim ve medeniyete katkılarını; 11. sınıfta evrendeki ölçü ve ahengi, insan ve güzellik, Kuran ve güzellik, Hz. Muhammed ve güzellik, yaşamda güzellik, İslam .medeniyeti ve güzellik; 12. sınıfta ise yaşayan dinlerin önemli özelliklerini, dinlerin benzer özelliklerini ve küreselleşen dünyada dinler arası ilişkileri öğrenecekleri ifade edilmektedir..

“Din Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanında, Tarih, Dinler Tarihi, Medeniyet Tarihi, Sanat Tarihi ve Tasavvuf Tarihi disiplinlerinin temel kavramları kullanılacakları, ünitelerin, içeriği açısından öncelikle, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Din ve Laiklik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirileceği, öğrencilerin, bilim, sanat ve estetiğe saygıyı, İslam ve uygarlık bilincini ve farklı dinlere saygı ve hoşgörüyü geliştirecek etkinliklerle desteklenecekleri belirtilmektedir.

Programda dikkat çeken bir husus da ünitelerin sonunda yer alan ünite içeriklerine uygun olan okuma parçalarıdır. Konulan okuma parçalarının büyük çoğunluğunun Alevi Bektaşî kaynaklarından alınma metinler olduğu göze çarpmaktadır. Bunlar sırasıyla şöyledir.

Eş Olarak Hz. Hatice (9. Sınıf)

Hz. Fatma ve Aile Fertleriyle İlişkileri (9. Sınıf)

Hacı Bektaş Veli'nin *Makalat* Adlı Eserinde T evhit ve İnanç Esasları (10. Sınıf)

Hız. Ali'nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri (10.sınıf)

Hız. Ömer ve Adaleti (10. Sınıf)

Şiirlerimizde Hız. Muhammed Sevgisine Örnekler (11. Sınıf)

Barış ve Kardeşlik (11. Sınıf)

Atatürk'ün Balıkesir Hutbesi (11. Sınıf)

Hız Bektaş Veli'nin *Makalat'ında* Dört: Kapı, Kırk Makam (12 Sınıf)

4.3.5. Kazanımlar

Yeni programın: önceki programdan farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programda “amaç”, ve “hedef” davranışlardan bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programda “kazanım” sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır. Kazanımların, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, değer, beceri ve tutumları kapsadığı, dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlı olduğu, kazanımların, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre 9. sınıftan 12. sınıfa kadar verilmiş olduğu, kazanımların yazılımlarında bir mantık bütünlüğünün gözetildiği görülmektedir.

4.4. Öğrenme-Öğretme Süreci

Bu kısımda yeni program ile eski programı karşılaştırırken etkinlikler ve öğretim stratejileri bazında değerlendirmeler yapılacaktır.

4.4.1. Etkinlikler

Yeni programda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programa göre daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin kazanımı ile ilgili uygulama sürecine yönelik öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel şartlar dikkate

alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Önceki programda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamışken yeni programda öğretmenin önünü açan, neyi nasıl yapacağına yönelik ayrıntılı açıklama ve bilgileri içeren “Öğretmen Bilgi Notları”na yer verilmiştir,

Programda verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu, öğretmenin, bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi, ekleme ve çıkarmalar da yapabileceği, başka etkinlikler de ekleyebileceği belirtilmiştir. Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği, ayrıca çevresel özelliklerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilerek; etkinliklerin, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilmektedir.

Yeni programda eskisine oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman “Çoklu Zeka” kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Programda; aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulama ve yaklaşımlara ağırlık verildiği görülmektedir.

Programla, öğrencilerin bilgileri yapılandırmaları ve yeni bilgiler üretmeleri amaçlandığı, bu sebeple öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede;

- ✓ Öğrencinin, öğrenme amaçları ile yöntemlerini belirleme ve uygulama çalışmalarına katılması, etkinliklerde sorumluluk üstlenmesi, öğrencilerin; sorunları çözmesi, edindiği bilgileri arkadaşlarıyla paylaşması ve bu yöntemle sürekli yeni bilgiler edinmesi, öğrencilerin; bağımsız olarak öğrenmesi,

bireysel tercihlerini, ilgilerini ve zihin becerilerini öğrenme sürecinde kullanması, öğrenmeyi öğrenmesi,

- ✓ Öğretmenin, öğrencinin işini kolaylaştırması ve kendi kendine öğrenmesini sağlaması,
- ✓ Öğretmenin, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlaması,
- ✓ Öğretmenin, öğrencileri kendi kendilerine değerlendirmelerde bulunmaya özendirilmesi istenmektedir.
- ✓ Öğretmen; öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturmalı,
- ✓ Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı,
- ✓ Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgi ve inançlarını açığa çıkarmalı ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalı,
- ✓ Öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmeli,
- ✓ Tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmeli,
- ✓ Öğrencilere yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatları vermeli,
- ✓ Öğrencilerin bir olguyu açıklamak için hipotez kurma ve alternatif yorumlar yapabilme yeteneklerini teşvik etmelidir.

Yeni programda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi ihtiyaç duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Programda öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek

durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir.

Yeni öğretim programında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

4.4.2. Öğretim Stratejileri

Yeni Ortaöğretim DKAB Programı'nın uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramların kazanımında işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek bazı uygulamalardan olmak üzere Örnek Olay Analizi (Çözümlemesi), Sonuç Çıkarma, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Slogan Bulma, Reklam Hazırlama / Poster Afiş Hazırlama, Şiir-Hikaye Yazma, Görsel İmge Oluşturma, Önem Sırasına Koyma, Başlık Bulma, Sınıflama, Örnek Verme, Kendini Değerlendirme, Yordama Yapma, Bulmaca, Dramatizasyon, Tavsiyede Bulunma, Karşılaştırma, Problem Çözme, Görüşme Yapma, Alan Gezileri, Kavram Haritası Oluşturma, Kanıtlama, Beyin Fırtınası, Akrostiş Tekniği, gibi uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu uygulamaların nasıl yapılacağına yönelik Öğretmen Bilgi Notlarında ayrıntılı açıklamalar da verilmiştir.

Tüm bu uygulamalarla birlikte, empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşünceleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pantomim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında öğretim etkinlikleri hazırlanabileceği de belirtilmektedir.

Eski DKAB öğretim programında öğrenme-öğretme sürecine dair şunları söyleyebiliriz. Önceki programda dersin “özel öğretim ilkeleri”ne göre işleneceği,

konular işlenirken yeri geldikçe işlenen konular ile öğrencilerin diğer derslerde kazandıkları bilgiler arasında bağlantı kurulacağı ve konuların sınıf seviyelerine göre, öğrencilerin genel kültür ve pedagojik gelişmeleri göz önünde bulundurulmak suretiyle, onların kültür düzeylerini aşmadan sevdirilerek, düşündürücü ve ikna edici bir şekilde işleneceği ifade edilmiştir. Ancak bu ifadelerin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili somut örnekler ve açıklamalara rastlanılmamaktadır. Yani önceki öğretim programı geleneksel öğrenme ilkelerine göre uygulanmış ve öğretmen uygulamalarda yalnız ve desteksiz bırakılmıştır.

4.5. Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme, öğrenme ve öğretmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme DKAB öğretiminde farklı şekillerde kullanılabilir. Bunlara;

- a) Öğrencilerin din ve ahlâk konularındaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirleme,
- b) Öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirebilmek amacı ile dönüt sağlama,
- c) Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
- ç) Velilere, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlama,
- d) Öğrenme-öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeliliği ve etkililiğini izleme örnek olarak verilebilir(MEB, 2005).

Yeni programda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

DKAB Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru

kaydına dikkat çekilerek değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerektiği belirtilmiş, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğrenen merkezli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yeni Ortaöğretim DKAB Programında yer alan aşağıdaki tablo geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini göstermektedir.

Şekil 1: Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri

<i>Geleneksel Teknikler</i>	<i>Alternatif Teknikler</i>
Çoktan seçmeli testler	Performans değerlendirme
Doğru yanlış soruları	Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)
Eşleştirme soruları	Kavram haritaları
Tamamlama (boşluk doldurma) soruları	Yapılandırılmış grid
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Dereceleme ölçekleri
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Proje
Soru cevap	Drama
	Görüşme
	Yazılı raporlar
	Gösteri
	Poster
	Grup ve/veya akran değerlendirmesi
	Öz değerlendirme

Kaynak: (MEB, 2005)

Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak bazı hususlara dikkat çekilmekte ve bu meyanda şu açıklamalar yapılmakta; “Alternatif teknikler daha öznedir. Yani, değerlendiren kişinin, öğrencinin sunduğu esere (yazı, proje, poster, vs.) bakarken ne aradığı ve ne ölçüde gördüğü önemlidir. Tıpkı bir sanat eserinin değerlendirilmesi gibi öğrencilerin öğrendiklerini göstermek amacıyla ortaya koyduğu eserler de farklı bakış açılarından farklı değerlendirilebilir. Bir anlama birliği

sağlamak için öğrencilere en başta eserlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin bir dereceleme ölçeği (rubrik) vasıtası ile bildirilmesi gerekir. Bu dereceleme ölçekleri hazırlanırken amaç her öğrenciyi tıpa tıp aynı eserler üretmeye zorlamak değil, tam aksine onların özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan öğrenme ve öğretme amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine ve değerlendirmecilerin de esere daha nesnel yaklaşılabilmelerine zemin hazırlamaktır (MEB, 2005).

Bundan dolayı bu programın uygulanmasında başarıya ulaşılabilmesi için dereceleme ölçeklerinin her bir değerlendirme etkinliği için öğrenci ve/veya velileri ile zamanı geldiğinde paylaşılacak tarzda oluşturulması şarttır. “Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur” denilmektedir (MEB, 2005). Yeni ortaöğretim DKAB programı eski programdan farklı olarak öğrenci ve öğretmenleri her zaman aktif bir pozisyona itmektedir.

4.6. Ortaöğretim DKAB Programında Diğer Dinlerin Öğretimi

4.6.1. Diğer Dinlerin Öğretimi

Eski DKAB ders programları ve özellikle de ders kitaplarının analizi sonucunda diğer dinlerin öğretimi ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir.

1. Diğer dinlerin öğretiminde savunmacı (confessional) bir din eğitimi yaklaşımı hakimdir. Bunu ders kitaplarında ilk başta dinlerin tasnifi konusunda görmek mümkündür. Öteki dinlere karşı geleneksel İslami bakış açısından hareketle dinler, ilahi olan ve olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İlahi olan dinler kategorisine Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet dâhil edilmektedir. İlahi dinler de kendi içerisinde aslı bozulan ve bozulmayan ilahi dinler olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. İslamiyet ise aslı bozulmayan tek ilahi din olarak zikredilmektedir. Diğer dinler hakkında herhangi bir anlatıma girmeden, tanımlayıcı ve sınıflandırıcı bir yaklaşımla İslamiyetin diğer dinler üzerindeki üstünlüğü ifade edilmekte ve diğer dinler sonuçta aslından saptırılmış veya gerçek olmayan din sınıfı içerisinde değerlendirilmiş olmaktadır.

2. Dinlerin sunumunda bu dini kendi kavramlarıyla anlamak yerine, İslamiyet'in din

anlayışına göre Hristiyanlıktaki kutsal kitap, peygamberlik vb. kavramlar ölçüt alınarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, İslamiyetteki Allah tarafından Cebrail aracılığı ile peygambere vahyedilen ve peygamber döneminde ezberlenen ve yazılarak muhafaza altına alınan bir kutsal kitap anlayışı esas alındığında günümüzde İslam dışında hiçbir dinin kutsal kitabı bu kritere uymamaktadır. Dolayısıyla doğrudan veya dolaylı olarak diğer dinlerin kutsal kitaplarının bozulduğu sonucu çıkmaktadır. Oysaki diğer dinlerin farklı kutsal kitap kriterleri olabilmektedir. Özellikle Hristiyanlık ve Yahudiliğin sunumunda İslamiyetin geleneksel ehli kitap anlayışı belirleyici olmaktadır.

3. DKAB ders kitaplarında diğer dinlere verilen sınırlı yerde İslam ile bu dinler arasındaki polemiksel konulara ağırlık verilmektedir. Örneğin Hristiyanlıkla İslamiyet arasında teolojik yönden tartışmanın yoğun olduğu Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesi, İncil'in mahiyeti vb konular.

4. Diğer dinlerin öğretiminde bu dinlerin yaşayan şekillerinden daha ziyade, tarihsel formlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Günümüzde bir din bağlısının inançlarının fert, aile ve kültürel hayatı üzerindeki etkisine ve yaşanış şekline yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dinler, monolitik olarak sunulmakta ve bir din içerisindeki çoğulculuğa yer verilmemektedir.

Yeni ortaöğretim DKAB programında diğer dinlere yer verilen öğrenme alanlarını ve nasıl bir bağlamda yer verildiğini açıklamaya çalışalım.

1. İnanç öğrenme alanının 9. sınıfı kapsayan ilk ana konusu “İnsan ve Din”dir. Bu başlık altında insanın evrendeki konumu, din ve insan arasındaki ilişkilere değinilmektedir. Ayrıca “İnanmanın Çeşitli Biçimleri” konusu içerisinde tektanrıcılık, monoteizm, politeizm, gnostisizm, agnostisizm ve ateizm inanma şekilleri olarak zikredilmektedir.

2. İbadet öğrenme alanının 12. sınıftaki “Dinlerde İbadetler” ünitesi de tamamen dinlerde ibadet konusuna ayrılmıştır. Ünite de üç ana başlık bulunmaktadır. Bu başlıklar şöyledir: a) Dinlerde ibadetler b) Dinlerde ibadet yerleri c) Dinlerde önemli günler ve geceler.

3. Diğer dinlere yer verilen son öğrenme alanı ise “Din, Kültür ve Medeniyet”tir. 12. sınıfta “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” başlığı altında dinler 4 gruba ayrılmakta ve bunlardan kısaca bahsedildikten sonra dinlerdeki benzer özelliklere değinilmektedir. Son yılların popüler konularından olan dinlerde çevre bilinci ve küreselleşen dünyadaki dinler arası ilişkiler temalarına da yer verildiği görülmektedir. Yaşayan dinler şu şekilde gruplandırılarak öğretim konusu yapılmaktadır: a) İbrahimi dinler: Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet b) Hint dinleri: Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizm c) Çin ve Japon dinleri: Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizm d) Geleneksel dinler.

Eski ilk ve ortaöğretim DKAB programı ve ders kitapları analizini göz önüne alarak yeni DKAB programının getirdiklerini anlamaya çalışalım.

1. Eski programlardaki batıl olan ve olmayan tarzında, İslamiyetin diğer dinlere bakışını içeren dinleri derecelendirmeye yönelik geleneksel İslam anlayışının terk edildiği görülmektedir. Onun yerine daha tanımlayıcı ve günümüzde uluslararası Dinler Tarihi veya Karşılaştırmalı Dinler disiplinde kabul gören bir sınıflandırmanın benimsendiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile genel olarak din hakkında öğrenme yaklaşımının öncelendiği görülmektedir.

2. Eski programlarda diğer dinlere göre tarihsel, teolojik ve pratik nedenlerden dolayı Yahudilik ve Hristiyanlık öğretimi diğer dinler arasında ayrıcalıklı bir konuma sahip olmaktadır. Program analizinde bu iki İbrahimi dine yeni programda bir ayrıcalık tanınmadığı görülmektedir.

3. İnanmanın farklı biçimleri başlığı altında ateizm, gnostisizm gibi konulara yer verilmesi ise yeni bir durumdur. Muhtemelen günümüz dünyasında sayıları artan farklı inanma biçimleri konusunda öğrencilere tanımlayıcı temel bilgilerin verilmesi hedeflenmektedir.

4. İbadet öğrenme alanında dinlerde ibadet ve yerleri konusuna yer verilip, ahlak ve değerler alanında niçin diğer dinlere yer verilmediğinin veya niçin doğrudan “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanında dinlere değinildiğinin mantığını anlamak oldukça zordur. Diğer bir ifade ile hangi mantıksal, pedagojik gerekçe ile diğer dinlerin öğretiminin programa yerleştirildiği programda da açıklanmamaktadır.

5. Dinlerle ilgili kısa bilgiler verildikten sonra ortak olan konulara değinilmesi, diğer dinleri anlamaya ve dinlerin özde birçok açıdan benzer özelliklere sahip olduğuna vurgu yapılması, çoğulcu bir din eğitimi açısından olumlu bir adımdır. Eski programlarda ve özellikle de ders kitaplarında Hristiyanlık ve Yahudilikle İslam arasındaki benzer yönlerden öte, farklı ve bu dinler arasında sorunlu olan boyutların öncelendiğini düşünecek olursak, yeni programdaki bu değişim daha iyi gözlenebilecektir.

Yeni DKAB öğretim programında, diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programların diğer dinleri objektif olarak öğretmeyi öngören “din hakkında” öğrenme modelini “dini öğrenme” modeline tercih ettiği görülmektedir. Din hakkında öğrenme tarzı eğitimsel değeri yönünden tartışılabilir. Onun yerine “dinden öğrenme” olarak ifadelendirilebilecek din ile ilgili kutsal metinler ve onu günümüzde yaşayan inananların fert, aile ve sosyal hayatlarındaki yansıma ve yorumlarını da içeren bir yaklaşımın pedagojik olarak öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği bir gerçektir.

Yeni programda 7 öğrenme alanı bulunmaktadır ve ortaöğretimin de 4 yıl olduğu düşünülecek olursa 28 temel ünite bulunmaktadır. İslam dışı dinlere ise 3’e yakın temel ünite ayrılmaktadır. Nicelik olarak % 10 civarında diğer dinlere yer verilmektedir. Bu oranın yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur.

Son olarak, dindarlık düzeyi yüksek olan ve geleneksel öğretisinde kurtuluşun ancak İslam’da olduğu iddiasından hareketle diğer dinler konusunda dışlayıcı eğilimin fazla olduğu bir din anlayışının yaygın olduğu bir ülkede, çoğulcu bir din eğitimi anlayışının bu dersin paydaşları tarafından hangi düzeyde kabul görüp görmeyeceği, üzerinde düşünülmesi gereken konulardandır (Kaymakcan, 2006c).

BÖLÜM 5: DKAB ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI

5.1. Araştırmanın Amacı:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve yeni ortaöğretim DKAB öğretim programı hakkında daha önceki bölümlerde ayrıntılı olarak bilgi vermeye çalışmıştık. Bu bölümde ortaöğretim DKAB öğretmenlerinin genel olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve yeni ortaöğretim DKAB öğretim programı hakkındaki görüşlerini 5'li likert tipi anket uygulamasıyla almaya çalıştık.

Bu bölümde; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya konan ortaöğretim DKAB dersi hakkında DKAB öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmamızda öğretmenlerin görüşlerini almamızdaki sebep ise; ortaöğretim DKAB öğretim programının okullarımızda henüz yeni uygulamaya konulması ve öncelikle yeni öğretim programını anlayıp uygulayan kesimin DKAB öğretmenleri olduğu düşüncesidir. Buna göre; DKAB öğretmenlerinin öğretim programlarında temele alınan yaklaşımı ne kadar tanıdıkları, yeni programdaki ders materyalleri, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci, okulların fiziki şartları, ölçme değerlendirme süreci, programdaki eksiklikler, uygulamada güçlük çektikleri konular ve yeni programın uygulanabilirliği gibi konular hakkında görüşleri alınmıştır.

5.2. Yöntem

Anket çalışmamız Sakarya ili ve ilçeleri ile Kocaeli merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarındaki DKAB öğretmenlerine uygulanmıştır. Anketin uygulanması aşamasında öncelikle Sakarya Valiliği ve Kocaeli Valiliği'nden gerekli İzinler alınarak Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kültür ve Eğitim birimleri vasıtasıyla anket formlarımızı DKAB öğretmenlerine ulaştırdık. Gerekli izinlerin alınması iki ay, anketlerin DKAB öğretmenleri tarafından doldurulup bize ulaştırılması da bir ay kadar sürmüştür. Sakarya'daki DKAB öğretmenleri için yetmiş beş adet anket formu gönderilmiş olup bunların sadece otuz

tanisi bize dönmüştür. Kocaeli' deki DKAB öğretmenlerine ise otuz beş tane anket formu gönderilmiş ve bunların sadece yirmi dokuz tanesi bize dönmüştür. Araştırmamıza 59 DKAB öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerimizin 30 tanesi 1–15 arasındaki mesleki deneyime sahipken diğer öğretmenler 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizden sadece 2 tanesi bayan, diğerleri ise erkektir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin çalıştıkları kurumlara baktığımızda; 33 tanesi meslek lisesi, 14 tanesi düz lise, 11 tanesi Anadolu lisesi ve 1 tanesi de Anadolu öğretmen lisesi'nde çalışmaktadır.

5.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak öğretmenler için taslak soru formları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak soruları bir istatistik uzmanı ve danışman hocam nezaretinde 5'li likert tipi anket formuna dönüştürülmüştür. Ancak değerlendirmemizde sorulara verilen cevapları katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum şeklinde 3'lü olarak kategorize ettik. Bu şekilde kategorize etmemizin sebebi ise; anket formlarına verilen cevapların katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum ifadelerinde toplanmasıdır. Anket formlarındaki kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ifadelerine verilen az sayıdaki cevapları da katılıyorum ve katılmıyorum ifadeleri içerisinde değerlendirdik. Ayrıca anket sorularına ek olarak öğretmenlerimize 2 tane de açık uçlu soru yönelterek düşüncelerini almaya çalıştık.

Araştırmamızda elde edilen veriler SPSS 10,0 kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin sorularımıza verdikleri cevapları frekans ve yüzdelik ifadelerle belirtmeye çalıştık. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ortaöğretim DKAB öğretim programı ana başlıkları altında öğretmenlerin görüşlerini dokuz ayrı alt başlık olarak değerlendirerek tablolarla göstermeye çalıştık. Bu alt başlıklar şunlardır:

- ✓ Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dair DKAB öğretmenlerinin görüşleri,
- ✓ Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabilirliği,
- ✓ Yeni ortaöğretim DKAB öğretim programında diğer dinlerin öğretimi,
- ✓ İçerik bakımından ortaöğretim DKAB öğretim programı,

- ✓ Ortaöğretim DKAB öğretim programında öğrenme ve öğretme süreci,
- ✓ Ortaöğretim DKAB öğretim programında ölçme ve değerlendirme,
- ✓ DKAB öğretim programının uygulanmasında okullardaki fiziki şartların yeterliliği,
- ✓ Ortaöğretim DKAB derslerinde teknolojik aletlerin kullanımı,
- ✓ Ortaöğretim DKAB derslerinde sınıf içi etkinliklerin uygulanması.

5.4. Bulgular ve Tartışma

Burada tabloları değerlendirerek ankete katılan öğretmenlerin görüşlerini yorumlamaya çalıştık.

Tablo 1: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özü itibariyle neler getirdiğini biliyorum.	45	%76,3	12	%20,3	2	%3,4
2	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü aktif ve yapılandıran öğrenci, rehber öğretmen anlayışını benimsiyorum.	51	%86,4	8	%13,6	0	%0,0
3	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.	34	%57,7	21	%35,6	4	%6,8
4	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı beklentilerime cevap veriyor.	35	%69,4	18	%25,4	6	%5,1
5	Yeni programın bütün öğrencilerimizi kucakladığını düşünüyorum.	41	%59,4	15	%30,5	3	%10,2

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne olduğunu, yeni öğretim programında nasıl anlaşıldığını, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği aktif öğrenci ve rehber öğretmen anlayışının benimsendiğini

yüksek bir yüzdelik oranla ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin beklentilerini karşıladığını ve yaklaşımın bütün öğrencilere yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü aktif ve yapılandıran öğrenci, rehber öğretmen anlayışını benimsiyorum* cümlesine %87'lik bir yüzdelikle katılmaları konuları anlatım metoduyla işleyen öğretmen merkezli öğretim programlarının artık benimsenmediğini ve öğrenci merkezli öğretim programlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine eğitim ve öğretim içerisinde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Yukarıdaki tablo 1'den anlaşılıyor ki ortaöğretim DKAB öğretmenlerinin %75'i yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkında fikir sahibi olmuşlar ve yaklaşımın öngördüğü özellikleri benimsemişlerdir. Ancak % 25'lik bir kesimde göz ardı edilemez. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne ifade ettiğini ve MEB'in değiştirme gereği duyduğu eski öğretim programları yerine bütün öğretim programlarının temele aldığı bir yaklaşımdan habersiz olmak veya araştırma gereği duymamak üzerinde düşünülmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki tablo 1'de DKAB öğretmenlerinin %76'sının *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özü itibariyle neler getirdiğini biliyorum* demesi ortaöğretim DKAB öğretmenlerinin eğitim ve öğretimde yapılan program değişikliklerini, yapılan değişikliklerin neler getirdiğini ve DKAB öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenlendiğini biliyor demektir. Ancak ankete katılan öğretmenlerimizin % 36'sının *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum* cümlesine kararsız kalması yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB öğretmenleri tarafından tam anlamıyla anlaşılıp uygulandığı konusunda tereddütleri beraberinde getirmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci merkezlilik esastır ve öğretmenin rolü ise ortam düzenleyici olmak ve rehberlik etmektir.

Tablo 2: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının DKAB Dersinde Uygulanabilirliğine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersine uygun olduğunu düşünüyorum.	46	%77,9	11	%18,6	2	%3,4
2	DKAB derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanması kararının yakın bir tarihe kadar tekrar değişeceğini düşünüyorum.	24	%40,7	23	%39,0	12	%20,3
3	DKAB derslerinde eski sistem yeterliydi, yeni bir program değişimine ihtiyaç yoktu diye düşünüyorum.	7	%11,9	9	%15,3	43	%72,9
4	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerindeki uygulamalarının verimli olacağına inanıyorum.	45	%76,3	12	%20,3	2	%3,4

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersine uygun olduğunu, eski DKAB öğretim programının yeterli olmadığını ve değişimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanmasında da verimli olunacağını belirterek MEB’in öğretim programlarında değişikliğe gitmesini olumlu bulmuşlardır. Yukarıdaki verilerden elde edilen en önemli sonuç DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sıcak bakmaları olmuştur. Ancak tablo 2’de öğretmenlere yönelttiğimiz “*DKAB derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanması kararının yakın bir tarihe kadar tekrar değişeceğini düşünüyorum*” cümlesine %40’lık bir yüzdelle öğretmenlerin katılıyorum demesi ve %39’luk bir yüzdeliğin de kararsız kalması DKAB öğretmenlerimizin özellikle DKAB öğretim programında değişikliklere gidilmesinin diğer derslere göre daha az yapıldığı gerçeğinin göz ardı edilmesinden kaynaklandığını bizlere düşündürmektedir. Bilinmelidir ki ortaöğretim DKAB öğretim programının değişikliğe uğraması yirmi üç

yıl sonra gerçekleşmiştir. Anketimize katılan DKAB öğretmenlerimizin yirmi üç yıldır üzerinde değişikliğe gidilmeyen ortaöğretim DKAB öğretim programının değişmesinin hemen ardından tekrar yakın bir tarihte DKAB öğretim programının değişikliğe uğrayacağı beklentisinde olmaları beklenmedik ve şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında; öğretmenlerimizin %73'ünün *DKAB derslerinde eski sistem yeterliydi, yeni bir program değişimine ihtiyaç yoktu diye düşünüyorum* cümlesine katılmamaları program değişikliğine sıcak baktıklarını veya yeni DKAB öğretim programının getirdiklerini olumlu karşıladıklarını ve DKAB öğretim programı hakkında fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca DKAB öğretmenlerimizin %73'nün ortaöğretim DKAB öğretim programında değişikliğe gidilmesini olumlu karşılamakla birlikte %79'u da değişikliğe uğrayan ortaöğretim DKAB öğretim programının yakın bir tarihte tekrar değişeceğini ifade ettiklerini yukarıda dile getirmiştik. Buradan anlaşılıyor ki 2005 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programı ders öğretmenleri tarafından kabul görmekte; fakat ülkemizde DKAB dersinin müfredatına, zorunlu mu seçmeli mi okutulacağına, DKAB dersini alan öğrenci velilerinin DKAB dersine karşı farklı düşünce ve kanaatlere sahip olmalarına dair tartışmalar DKAB dersi üzerinde yapılmaktadır. Bu nedenle anketimize katılan DKAB öğretmenlerimizin %73'nün DKAB dersi için tekrar bir program değişikliğine gidileceğini belirtmeleri, DKAB dersi üzerinde yapılan tartışmaların etkisinde kaldıklarını bizlere düşündürmektedir.

Bilinmelidir ki eğitim ve öğretim alanında kalıcı başarı sağlamak öğretim programlarında sürekli değişime gitmekle elde edilemez. Önemli olan DKAB öğretim programlarının bütün öğrencileri kucaklaması, öğrencilere yönelik ders yöntem ve tekniklerin kullanılması ve ihtiyaç olduğunda bütün programı değiştirmeden eksik görülen noktaların giderilmesidir. Ancak bir ders öğretim programı eğitimde amaçlanan değerlere öğrencileri ulaştırmakta yetersiz kalıyorsa, gereken yapılmalı ders programının ya tamamı veya yeterli görülmeyen bölümleri değiştirilmelidir.

Tablo 3: Ortaöğretim DKAB Öğretmenlerinin Diğer Dinlerin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	İslam dışı dinlerin öğretimine yeni programda daha az yer verildiğini düşünüyorum.	7	%11,9	12	%20,3	40	%67,8
2	DKAB öğretmenlerinin İslam dışı dinlerin öğretiminde yeterli olduklarına inanıyorum.	34	%57,7	12	%20,3	13	%22,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin %68'i İslam dışı dinlerin öğretiminin yeni programda yeterli olduğunu ifade etmektedir. Ancak %32'yi oluşturan öğretmenler yeni programda İslam dışı dinlerin öğretimine daha az yer verildiğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili anketimizde yer alan “İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB dersindeki gelinen noktayı nasıl değerlendiriyorsunuz?” açık uçlu sorusuna verilen cevaplardan konuyu aydınlatacak kadarını vermek gerekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerimizin bir kısmı; “İslam dininin evrensel bir din olduğu ve kendinden önceki dinleri tamamlayıcı olarak gönderildiği ilkesi baz alınarak diğer dinlerinde Yaratıcıya bakışı, toplumsal ve ahlaki ilkelerinin verilmesi gerekmektedir. Böylelikle İslam dininin engin hoşgörüsünü ortaya koymuş oluruz” demektedirler. Ayrıca “İslam diniyle ilgili temel kavram ve öğretilerin öğretilmesinden sonra İslam dışı dinlerin öğretiminde mukayese yapılması ve dünyadaki küreselleşen atmosfer çerçevesinde dünyayı algılayabilme ve anlamlandırabilmede İslam dışı dinlerin öğretimine daha fazla yer verilmesinin önemli olduğunu düşünüyoruz” diyen öğretmenlerle beraber “İslam dışı dinlerin öğretiminde öğrencilerin isteksiz olduklarını, bunun sebebi olarak da öğrencilerin farklı dinlere mensup kimselerle ortak yaşam imkânlarının bulunmaması” olduğunu belirten bir öğretmenimizi ifade

edebiliriz. %32'yi oluşturan öğretmenlerimizin ifadelerinden anlaşılıyor ki İslam dışı dinlere yeni programda yeteri kadar yer verilmemiştir.

Tablo 3'te öğretmenlere yönelttiğimiz ikinci cümleye de öğretmenlerin verdikleri cevaplar İslam dışı dinlerin öğretiminde öğretmenlerin hemen hemen yarısının yeterli olmadıkları ifade edilebilir. İslam dışı dinlerin öğretimine yeteri kadar vakıf olamayan öğretmenler yeni programda var olan İslam dışı dinlerle ilgili konuları öğrencilere gerektiği gibi aktaramayacaktır.

Ayrıca ankete katılan öğretmenlerimizin büyük bir kısmı ortaöğretimdeki DKAB ders saatinin bir saat olmasının İslam dışı dinlerin öğretimine ayrılacak zamanı kısıtladığını vurgulamışlardır.

Tablo 4: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının İçeriğine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yeni programda sunulan kavramlar, etkinlikler ve kazanımlar kolaylıkla anlaşılacaktır.	48	%81,3	7	%11,9	4	%6,8
2	Yeni programda DKAB dersi için verilen etkinlik örnekleri yeterli sayıdadır.	19	%32,2	18	%30,5	22	%37,3
3	Yeni programda DKAB dersi için verilen öğrenme alanları dersin öğretimi için yeterli düzeydedir.	27	%45,8	13	%22	19	%32,2
4	Yeni programda yer alan okuma parçaları hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterli düzeydedir.	29	%49,2	15	%25,4	15	%25,4

Tablo 4'te görüldüğü üzere ortaöğretim DKAB öğretim programında dersin işlenişini kolaylaştıran ve eski DKAB öğretim programında olmayan kavramlar, etkinlikler ve kazanımlar öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşılmıştır. Ancak DKAB öğretmenleri

yeni programda sunulan etkinlikleri yeterli görmemektedirler. Ayrıca yeni programda DKAB dersi için verilen öğrenme alanlarını dersin öğretimi için yeterli görmeyen %55'lik bir yüzdeliği oluşturan öğretmenlerin, dersin daha iyi anlaşılır olması ve verimli işlenebilmesi için öğrenme alanlarının daha ayrıntılı ve kapsamlı olarak verilmesi taraftarındırlar. Ancak bilinmelidir ki uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programında öğrenme alanları, etkinlikler ve okuma parçaları eski DKAB öğretim programı nazarında daha ayrıntılı ve kapsamlıdır. Öğrenme alanları içinde işlenen konular arasına serpiştirilmiş okuma parçalarının hem sayı hem de içerik bakımından yeterli olmadığı ankete katılan öğretmenlerin %50'si tarafından ifade edilmiştir. Burada ifade edilebilecek gerçek şudur ki; DKAB dersi öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan okuma parçalarının öğrencilerin derslerde aktif olmasını, dersi severek işlemesini sağlamalı, daha güncel konuları kapsayarak, programda daha fazla yer almasını istemektedirler.

Tablo 5: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programında Öğrenme ve Öğretme Sürecine Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yeni program ışığında grupta herkesin sorumluluk alması sağlanıyor ve öğrenciler sorumluluklarının farkında hareket ediyor.	31	%52,6	19	%32,2	9	%15,3
2	Grupta öğrencilerin yapması için günlük ödevler, performans ve proje ödevleri veriyoruz.	39	%66,1	11	%18,6	9	%15,3
3	Yeni program iletişim kurarak öğrenmeye önem veriyor.	49	%83,1	8	%13,6	2	%3,4
4	Yeni program sorgulayarak öğrenmeye önem veriyor.	50	%84,8	8	%13,6	1	%1,7
5	Öğrenciler ödevlerini yaparken aralarında iş bölümü yapıyorlar.	31	%52,6	16	%27,1	12	%20,3

Tablo 5’de görüldüğü üzere DKAB öğretmenlerinin %84’ü yeni programın iletişim kurarak ve sorgulayarak öğrenmeye önem verdiğini ifade etmişlerdir. Ancak tablo %5’te *yeni program ışığında grupta herkesin sorumluluk alması sağlanıyor ve öğrenciler sorumluluklarının farkında hareket ediyor ve öğrenciler ödevlerini yaparken aralarında iş bölümü yapıyorlar* cümlelere verilen cevaplar ders işleme esnasında öğrencileri gruplaştırmada öğretmenlerin sorunlar yaşadığını bizlere göstermektedir. Ayrıca grup olan öğrenciler üzerlerine düşen sorumluluğun farkında olamamaktadırlar. Öğretmenler tarafından verilen ödevler yapılırken öğrencilerin iş bölümüne gitmeyi istememesi de grup oluşturma denemelerini olumsuz etkilemektedir. Bunun nedeni olarak; öğrencilerin aynı başarı düzeyinde olmaması, aynı sosyal işlevi barındırmaması ve bireysel olarak öğrencilerin paylaşma duygularının henüz tam yerleşmemesidir. Ancak bütün bu olumsuzluklara rağmen DKAB öğretmenleri Tablo 5’den de anlaşılacağı üzere grupta öğrencilerin yapması için günlük ödevler, performans ve proje ödevleri vererek öğrencileri grupta çalışmaya alıştırmaktadırlar.

Öğretim sürecinde grup oluşturarak ders işleme tekniğinin öğrenciler için birçok kazanımı olduğu bilinmektedir. Grupla çalışan öğrenciler birbirlerinden etkilenerek birinin bilmediği yerleri gruptaki başka bir arkadaşı bilmekte ve sonuç olarak, arkadaşlarından ve diğer gruplarla fikir alışverişlerinden bir şeyler öğrenmektedirler. Ayrıca grup içerisinde daha az başarılı ya da daha az sosyal olan arkadaşlarını öğrenciler kendileri motive etmekte ve derse hiç ilgisi olmayan öğrenciler bile derse katılıp sorumluluk almaktadırlar

Tablo 6: Ortaöğretim DKAB Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmeye Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yeni programın öngördüğü öğrencilerin çalışmalarını sürece yaymak için öğrenci gelişim dosyası tutuyoruz.	19	%32,2	17	%28,8	23	%39,0
2	Öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesini yeri geldikçe yapıyor, eksik yanları belirleyip daha iyi olması için öğrencilerle iş birliğine gidiyoruz.	20	%33,9	17	%28,8	22	%37,3
3	Sınavları alıştığımız klasik sınav tarzından çıkarmak güç oluyor. Açıkçası sınavlarımız hala eskileriyle benzer, diyebiliriz.	35	%59,3	8	%13,6	16	%27,1

Tablo 6’da görüldüğü üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü ölçme ve değerlendirmeye dair yöntem ve tekniklerin DKAB öğretmenleri tarafından tam olarak uygulandığı söylenemez. Ankete katılan DKAB öğretmenlerinin % 65’inin öğrencilerin çalışmalarını sürece yaymak için gelişim dosyaları tutmamaktadırlar. Aynı zamanda yukarıdaki tabloda öğretmenlere yönelttiğimiz *öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesini yeri geldikçe yapıyor, eksik yanları belirleyip daha iyi olması için öğrencilerle iş birliğine gidiyoruz* cümlesine de aynı oranda cevaplar verilmesi DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencilerin çalışmalarını süreç içerisinde değil de sonuca odaklı olarak değerlendirmeye tabii tuttuklarını ifade edebiliriz. Ancak bilinmelidir ki DKAB öğretim programında bilginin yapılandırılma noktasında öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci önemlidir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecine adapte edilmelidir. Burada, sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci, çeşitli sınavlarla ölçülür ve bundan sonra öğrenci hakkında bir kanaate ulaşılır. Ortaöğretim DKAB öğretmenleri öğrencilere dair bilgileri ve davranış değişikliklerini öğrenme sürecinde ölçmeli ve değerlendirmelerde bulunmalıdırlar.

Yukarıdaki tablo 6'dan anlaşıldığı üzere ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere yönelik yapılan sınavlarda değişikliğe giden ve çeşitli sınav taktikleri geliştiren öğretmenlerin yüzdesi % 27,1'i geçmemektedir. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yaptıkları sınavlar eskileriyle benzer durumdadır ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini zaman kaybetmeden geliştirmeleri gerekmektedir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin öğrencileri ölçerken kullandıkları ölçme araç ve tekniklerden sadece biri olan sınavlar üzerinde bile yetersiz olduklarını göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da öngördüğü öğrencilere yönelik yapılacak sınav türlerinden performansa dayalı sınav, açık uçlu soru, otantik, kişisel gelişme ve kişisel görüşme gibi sınav türlerinden birkaçını birlikte kullanmayı DKAB öğretmenleri tercih etmelidirler. Böylece öğrencileri birçok açıdan ölçme fırsatını yakalamış ve süreç içerisinde değerlendirmiş olacaklardır.

Bilinmelidir ki; sonuca yönelik ölçme ve değerlendirme tekniğinin yerini süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları almıştır. Böylece öğrencinin aktif olduğu ve öğretmenin yol gösterici olduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılan DKAB öğretim programının da süreci dikkate aldığı düşünülürse DKAB öğretim programının ölçme ve değerlendirme açısından uygulanması için öğretmenlerin eksikliklerini giderip kendilerini bir an önce geliştirmeleri gerekmektedir.

Tablo 7: DKAB Öğretim Programının Uygulanmasında Okullardaki Fiziki Şartların Yeterliliği Hakkında DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	Yeni DKAB programı için sınıflarımızda bir değişik yapılmadı. Aynı sınıf, aynı tahta, aynı sıralar devam ediyoruz.	51	%86,5	2	%3,4	6	%10,2
2	Yeni program için okulumuzda bilgisayarların mevcut durumu yeterli seviyededir.	20	%33,9	12	%20,3	27	%45,8
3	Okulumuzda projeksiyon ve bilgisayar laboratuvarı bulunmaktadır.	45	%76,2	3	% 5,1	11	%18,6
4	Okulumuzda öğrenci çalışmalarının, ürün dosyalarının konulacağı dolaplar vardır.	15	%25,4	3	% 5,1	41	%67,5

Tablo 7'ye göre yeni DKAB öğretim programının etkili bir şekilde okullarımızda uygulanması için herhangi bir değişikliğin yapılmadığını belirten öğretmenlerin oranı % 86,5'tir. Okullarımızda projeksiyon makinesi ve bilgisayar laboratuvarının olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz. Ancak yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere okullarımızdaki bilgisayarların mevcut durumu yeterli seviyede değildir. Ayrıca öğretmenlerimizin % 68'inin belirttiğine göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü öğrenci çalışmalarının konulacağı dolapların sınıflarımızda yer almaması yeni öğretim programının uygulanabilirliğini azaltmaktadır. DKAB öğretim programının öngördüğü ders etkinlik ve sunuların öğrencilere aktarılmasında okulların fiziki şartlarının elvermemesi programın başarıya ulaşmasını engelleyen konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bilinmelidir ki anketi uyguladığımız ortaöğretim DKAB öğretmenleri Sakarya ve Kocaeli gibi gelişmiş illerdeki ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadırlar. Gelişmiş illerdeki ortaöğretim kurumlarının fiziki şartları yeni programın başarılı bir şekilde uygulanması için yeterli

değilse; Sakarya ve Kocaeli kadar gelişmemiş illerdeki öğretim kurumlarındaki fiziki şartların durumu ile ilgili olumlu bir fikre sahip olunamayacaktır. Bu durumun ülke genelinde değerlendirmesini yaptığımızda da birçok ildeki öğretim kurumlarımızın fiziki şartlarının yeni öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için yetersiz olduğu görülecektir. Öncelikle ülkemiz genelinde okullarımızın fiziki şartlarını geliştirmeli, bunun için gerekli çalışmalar hızlı bir şekilde yerine getirilmelidir.

Yeni DKAB öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması için branşa dayalı sınıf sistemine ihtiyaç vardır. Branşa dayalı sınıf sistemine geçen okullarımızda öğrencinin dersi anlayışı ve derse katılımı artmakta ve öğretmenlerin kolaylıkla öğretim programını uygulaması sağlanmaktadır. Tabii ifade ettiğimiz konuların yerine getirilmesi için MEB'in, okul müdürlerinin, okul aile birliklerinin ve bütün velilerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Böylelikle tablodaki *okulumuzda öğrenci çalışmalarının, ürün dosyalarının konulacağı dolaplar vardır* cümlesinde öğretmenlerin verdikleri cevaplarda değişiklikler olacaktır.

Tablo 8: Ortaöğretim DKAB Derslerinde Teknolojik Aletlerin Kullanımına Dair DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	DKAB derslerinde teknoloji kullanımı konusunda büyük sıkıntılar çekiyoruz.	32	%54,3	8	%13,5	19	%32,2
2	Teknolojik aletleri nasıl ve nerede kullanacağımız yeni programda açık bir şekilde söylenmediğinden kullanımda sıkıntı çekiyoruz.	27	%45,8	9	%15,2	23	%39,0
3	Yeni programın etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin bizzat bilgisayar kullanımında yetkin olması gerekir.	54	%91,6	4	%6,8	1	%1,7

Tablo 8'a göre; okullarda yeni programın etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin tamamına yakını bilgisayar kullanımında yetkin olunmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerimizin %55'i DKAB derslerinde teknoloji kullanımı konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak okullarımızdaki teknolojik imkânların yetersizliği ve öğretmenlerimizin teknolojik aletleri kullanmadaki eksiklikleri söylenebilir. Ayrıca ankete katılan öğretmenlerimizin %45'i de yeni programda teknolojik aletlerin nerede ve nasıl kullanılacağı açık bir şekilde söylenmediğinden teknolojik aletleri kullanmada sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir.

Yeni DKAB öğretim programı incelendiğinde görülecektir ki, öğrenme alanları içerisinde konular verilirken; hem öğrencilere kazandırılacak kazanımlar ve kullanılacak yöntem ve teknikler, hem de etkinlik örnekleri tablolar şeklinde öğretmenlere sunulmuştur. Ayrıca DKAB öğretim programında öğretmenlere kolaylık sağlamak için öğretmen bilgi notları da programda yer almaktadır. DKAB öğretmenlerinin zaman kaybetmeden DKAB öğretim programını araştırıp incelemeleri ve eksikliklerini giderip programı etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir.

Tablo 9: Ortaöğretim DKAB Derslerinde Sınıf İçi Etkinliklerin Uygulanması Hakkında DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		F	Y	F	Y	F	Y
1	DKAB dersini öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturup, öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekliyoruz.	48	%81,4	6	%10,2	5	%8,5
2	Tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendiriyoruz.	48	%81,4	9	%15,3	2	%3,4
3	Öğrencilere açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular sorup, onları konuyu araştırmaları için destekliyoruz.	54	%91,5	5	%8,5	0	%0,0
4	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösteriyoruz.	54	%91,5	4	%6,8	1	%1,7
5	Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduruyoruz.	51	%86,4	5	%8,5	8	%5,1

Tablo 9’da görüldüğü üzere DKAB öğretmenleri DKAB dersini öğrenmeye elverişli bir hale getirerek, öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini desteklemektedirler. Öğretmenler ders içerisinde oluşan tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve anlayışlarına göre kendilerinin yapılandırmasına fırsat sağlamaktadırlar. Ayrıca bütün öğrencilerin ayrı bir dünya olduğunu düşünerek her öğrencinin ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate almaktadırlar. Öğretmenler ders esnasında bütün öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine ve her konuda istedikleri kadar sorular sormalarına ortam hazırlamaktadırlar. Burada ifade edilebilecek geçek şudur ki; DKAB öğretmenleri sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi aktif hale getirerek ve öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirerek kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmektedirler.

Ortaöğretim DKAB öğretmenlerine anket soruları dışında iki tane de açık uçlu soru yönelttik. Sorularımızın ilki, *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?* sorusuydu. Öğretmenlerimizin bu soruya verdikleri cevaplardan birkaç tanesinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve din eğitimi açısından burada ifade edilmesinin gerekliliğine inanıyorum.

Haftalık ders saatinin az olması uygulamaya imkân vermiyor.(9)

Hizmet içi eğitimin yaklaşımla ilgili olarak öğretmenlere verilmesi gerekmektedir.(5)

Öğrencilerden hiçbir gayret ve çaba gelmiyor ve bu olumsuz tavır derse katılımı olabildiğince azaltıyor. Böylece yeni yaklaşımın etkinliğini büyük oranda geçersiz kılıyor.(4)

Güzel bir uygulama ama okulların fiziki durumu ve teknik donanımın yeterli olduğunu düşünmüyorum.(10)

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili uygulamalarının zamanla artmasıyla yeni DKAB öğretim programının daha verimli olarak uygulanabileceğini düşünüyorum.(5)

Gerekli öğretim materyalleri bulunabilirse eğitim ve öğretimde istenilen seviyeye gelineceğini düşünüyorum. Bunun içinde DKAB dersliklerinin oluşturulmasının gerekliliğine inanıyorum.(6)

Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Ahlak eğitimi ve öğretiminde, değerlerin öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenciye kalıcı öğretim keyfiyeti sağlayacağını düşünüyorum. Öğretim sürecini kendisi yöneten ve bilgiye ulaşmada çaba sarf eden öğrenci edinimlerini önemseyecek ve sahip çıkacaktır. Çünkü insanın doğası, emek verdiği unsurları sahiplenmeye yönelik kendiliğinden bir eğilim gerektirmektedir. Din ve ahlak öğretimi; doğası gereği dikte edilen bilgilerin birebir uygulanmasından ziyade, özümseyerek bilinçli aktiviteler halinde bir amaca yönelik olması gibi özellikleri gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı bu anlamda ahlak öğretimi için diğer öğretim yaklaşımlarına göre daha fonksiyonel buluyorum.(1)

Ankete katılan öğretmenlerimizin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabilirliği hakkındaki düşüncelerini yukarıda vermeye çalıştık. Öğretmenlerimizin tamamına yakını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Ancak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların fiziki şartlarının geliştirilmesi, öğrencilerin derslere ilgilerinin artırılması ve sorumluluk bilinçlerinin geliştirilmesi, DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ve kurslar olarak DKAB öğretim programını bilmesi ve orta öğretimdeki DKAB ders saatinin en az iki saate çıkarılması gerekmektedir.

DKAB öğretmenlerine yönelttiğimiz ikinci soru ise; *İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB dersindeki gelinen noktayı nasıl değerlendiriyorsunuz?* sorusuydu. DKAB öğretmenlerinin bu konu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

Mevcut programın yeterli olduğunu düşünüyorum.(13)

Bu konuda hizmet içi eğitim ve kursların verilmesi gerektiğine inanıyorum.(5)

Yeterli görmüyorum, dinler tarihi metoduyla öteki dinler hakkında da detaylı doğru bilgiler verilmelidir.(5)

Yeterli görmüyorum. Çünkü İslam diniyle ilgili temel kavram ve öğretilerin öğretilmesinden sonra İslam dışı dinlerin öğretiminde mukayese yapılması ve dünyadaki küreselleşen atmosfer çerçevesinde dünyayı algılayabilme ve

anlamlandırabilmede İslam dışı dinlerin öğretimine daha fazla yer verilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.(5)

İslam dışı dinlerin öğretiminde öğrencilerin isteksiz olduklarını, bunun sebebi olarak da öğrencilerin farklı dinlere mensup kimselerle ortak yaşam imkânlarının olmamasıdır. Bu tür ortamların oluşturulmasının küreselleşen dünyada gerekli olduğuna inanıyorum.(2)

Haftalık ders saatinin az olması derslerde İslam dışı dinlerin öğretimine gerektiği kadar yer verilmesini engellemektedir.(5)

İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB dersindeki gelinen noktayla ilgili öğretmenlerimizin düşünceleri yukarıda ifade edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlası İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB dersinde gelinen noktayı olumlu bulmaktadırlar. Ancak öğrencilerin dinler arasında mukayese yapabilmesi, dış dünyayı daha iyi tanması ve diğer dinlere mensup kişileri daha kolay anlayabilmesi için İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB derslerinde artırılması gerekmektedir. İslam dışı dinlerin öğretiminde öğrencilerin isteksiz olması, öğretmenlerimizin mesleki bilgilerinde eksikliklerin olması ve DKAB ders saatinin yeterli olmaması nedeniyle istenilen başarıya ulaşılamamıştır.

DKAB öğretmenlerine uygulanan anket hakkında sonuç olarak kısaca diyebiliriz ki DKAB öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sıcak bakmaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Yeni DKAB öğretim programının öngördüğü ilkeleri uygulamaya çalışarak karşılarına çıkan engelleri aşmaya çalışmaktadırlar. DKAB öğretim programını içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme açısından tanımakta ve gerekirse bu konuda hizmet içi eğitim ve kurslar alacaklarını belirtmektedirler. DKAB öğretim programında İslam dışı dinlerin öğretiminde gelinen noktayı da olumlu bulmakla beraber, DKAB derslerinde İslam dışı dinlerin öğretimine daha fazla yer verilmesinin yararlı olacağını belirtmektedirler. Ayrıca bu konuda MEB'in İslam dışı dinlerin öğretimi ile ilgili DKAB öğretmenlerine hizmet içi eğitim vermeli, kurslar açmalı ve bazı aralıklarla seminerler düzenlemelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni programın pedagojik program hazırlama yöntemi, esneklik, öğrenen merkezlilik, eğitim sürecine ilişkin detaylı açıklama gibi birçok açıdan eski programa göre ileri atılmış önemli bir adım olduğu görülmektedir. Ancak, yeni programın gerek kullandığı terminoloji ve gerekse önerdiği yöntemler itibarıyla davranışçılıktan epeyce uzaklaştığı fakat bu haliyle programın oluşturmacı ya da yapılandırmacı olamadığı söylenebilir. Öğrenci merkezli olma iddiasıyla hazırlanmasına rağmen yeni program, yine konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine açık bırakılmış izlenimi vermektedir.

Ortaöğretim DKAB Programının başarılı bir şekilde yürütülmesi için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır. Bu eğitimde DKAB öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturturmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

Programın uygulanmasında kazanımların ve ünite açılımlarının önemli olduğu; Ders işlenişinde, yıllık planların yapılmasında müfredat olarak bağlayıcı olacağı; ünite açılımları ve kazanımların çok dikkatli seçildiği görülecektir.

Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Yeni program anlayışının gereği branşa dayalı sınıf sistemine mutlaka geçilmelidir, Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. Bakanlık, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

Derslerde sadece kara tahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile, çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kağıt sorununun yaşanması ders materyallerinin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır,

Öğretmene nasıl materyal hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerede ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır. Programın konu, kazanım ve etkinliklerinde özel eğitime yeterince yer verilmediği izlenimi edinilmektedir.

Bu programın uygulanması için sınıf mevcutlarının istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programın nasıl uygulanacağı da yanıtlanması gereken bir diğer sorudur.

Liselerin 4 yıla çıkmasıyla birlikte, DKAB dersinin bütün sınıflarda (9.10.11 ve 12. sınıflar) zorunlu ortak ders olarak yer alması olumlu bir durum olarak görülmelidir.

Programı değişen diğer derslerde, programın 9. sınıflardan başlayarak aşamalı olarak uygulanması benimsenirken DKAB dersinde yeni programın 2571 sayılı Tebliğler Dergisi gereğince 2005–2006 öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda aynı anda yürürlüğe konulması yine olumlu bir gelişmedir.

DKAB dersi öğretmenlerine yönelik yapılan anket sonuçları ve öğrencilerden aldığımız dönütlerden yeni program muhtevasının eskiye oranla öğrencilerin gündemindeki konuları ve soruları cevaplayıcı mahiyette olduğu kanaati oluşmuştur.

Yeni programda öğrenme alanları oluşturulup, her sınıfta öğrenci sevilerine göre aşamalı bir şekilde konu başlıklarının oluşturulması, öğrencilerin planlı olarak gelişimlerinin sağlanması yönünden yararlı olarak değerlendirilmektedir.

Yeni programın bütün konuları öğretmen ve öğrenciler ve hatta veliler tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Ancak bütün konuların amacına uygun olarak işlenip bitirilebilmesi için ders saatinin haftalık 1 ders saati olması aşağıdaki sebeplerden dolayı yetersiz olarak görülmekte ve en azından 2 ders saati olmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Şu sebepledir ki;

a) Her ders için yılda 4 ders saatinin sınav için ayrılmış olması.

b) Zaman zaman diğer derslerin yapılması zorunlu ortak sınavlarının dersimize denk gelmesi

c) Derslerde anlatım metodu yerine, anlatım metoduna göre daha çok zaman alan öğretim yöntem ve tekniklerinden ders saatinin sınırlı olmasından dolayı yararlanılamaması.

d) Öğrencilerde, dersin hedef davranışlarının tam olarak gerçekleşmesinde etkili olan görsel araç gereç kullanımının zamanın yeterli olmadığı endişesiyle sınırlı tutulması.

Yeni programların mantığını da oluşturan, değerlendirmenin zamana yayılması, sürecin ve performansın değerlendirilmesi anlayışı gereği, öğrenci değerlendirme çalışmaları, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyasının oluşturulması ve verilecek çalışma kâğıtlarının yeterince değerlendirilememesi gibi nedenlerden dolayı DKAB dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması için ders saatinin artırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AKPINAR, Ercan ve Ömer Ergin (2004), “Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 15, s.108–113.
- ASAN, Aşkın ve Gönül Güneş (2000), “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 147, <http://www.egitim.aku.edu.tr/aasan.doc> 31.04 2004
- AŞKAR-AKTAMIŞ, H., Ö. Ergin ve E. Akpınar (2002), *Yapısalcı Kurama Örnek Bir Uygulama*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- AYDIN, Halil ve Muhammet Uşak (2003), “Fen Derslerinde Alternatif Kavramların Araştırılmasının Önemi: Kuramsal Bir Yaklaşım”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 13, s.121–135.
- AYDIN, Mahmut (2005), *Paradigmanın yeni adı: Dinsel Çoğulculuk*, Ed. AYDIN M., Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları İçinde, Ankara Okulu, Ankara
- AYDIN M. S (2001), “Avrupa Birliği ve Din” *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Değişim Yayınları, Sakarya.
- AYHAN, Halis (1999), *Türkiye’de Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi İFAV Yayınları, İstanbul.
- BACANLI, Hasan (2000), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BAĞCI KILIÇ, Gülşen (2001), “Yapılandırmacı Fen Öğretimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Haziran, 1(1), s.7–22.
- BAKİ, Adnan ve Alan Bell (1997), *Ortaöğretim Matematik Öğretimi*, Cilt 1, Yüksek Öğretim Kurulu, Ankara.
- BEYDOĞAN, H. Ömer (2002), (Jonassen ve Perkins’ten aktaran) “Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini”, *Çağdaş Eğitim*, Mayıs, 27 (287), s. 34–39.

- BUKOVA GÜZEL, Esra ve Hüseyin Alkan (2005), “Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Kasım 5 (2), s. 385–420.
- BULUT, Zübeyir (2005), “Yeni Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı”, *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, yıl 1, sayı 4, s. 22–31, Ankara.
- CAN, Tuncer (2004), *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CAN, Tuncer (2004), (Von Glasersfeld, Brooks, Vygotsky ve Bruner’den aktaran) *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DERYAKULU, Deniz (2001), Yapıcı Öğrenme, Ed. ŞİMŞEK, A., “*Sınıfta Demokrasi*”. Eğitim Sen Yayınları, s.53–77, Ankara
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2005), “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Kasım 5(2), s. 342 – 384.
- GÜROL, Mehmet ve Erdoğan Tezci (2001), “Teknolojik Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı: Oluşturmacı Bir Yaklaşım”, *BTIE 2001 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferans ve Sergisi*, Yayınlanmış Bildiri, Ankara.
- GÜROL, Mehmet ve Bünyamin Atıcı (2001) , “Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model Önerisi”, *BTIE 2001, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- KAPTAN, Fitnat ve Hünkar Korkmaz (2000), “Yapısalcı Kuramı (Constructivism) ve Fen Öğretimi”, *Çağdaş Eğitim*, Mayıs, 25 (265), s. 22–27.

- KARA, Yasemin ve S. Aslı Özgün-Koca, “Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamalı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Dersinde Uygulanması: İki Terimin Toplamının Karesi Üzerine İki Ders Planı”, s.2–10, <http://ilkogretim-online.org.tr> 31.05.2004
- KARADAĞ, Engin (2007), “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak, 7(1), s, 153–175.
- KAYMAKCAN Recep (2007c), Yeni Ortaöğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Sabancı Ün. Eğitim Reformu Girişimi, Mura Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN Recep (2006b). “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *EKEV Akademi Dergisi*, yıl 10, s. 21–36.
- KAYMAKCAN Recep (2006b), (Kodelja & Bassler’den aktaran) “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *EKEV Akademi Dergisi*, yıl 10, s. 21–36.
- KAYMAKCAN Recep (2007a), “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak, 7(1), s. 177–210.
- KAYMAKCAN Recep (2007a), (Jackson, Grimmet, Johnson ve Zieberts’den aktaran) “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak, 7(1), s: 177–210.
- KÖSEOĞLU, F., H. Tümay ve N. Kavak, “Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Tahmin Et – Gözle – Açıkla – Buz ile Su Kaynatılabilir mi?”, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Kimya/Poster/t145d.pdf , 31.05.2004

- KUTLU, Sönmez (2003), Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28–30 Mart 2001-İstanbul), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları*, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 513–515 s. 585-589.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2005), *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredat Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- MUĞALOĞLU-AKTÜRK, Ebru Zeynep (2001), “Radikal Constructivism in Science Education” Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü.
- PIAGET, Jean (1973), “To Understand is to Invent”, Grossman, New York, USA
<http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501const.htm>
05.06.2004
- PON, Nancy (2001), “Constructivism in the secondary mathematics classroom”,
<http://www.ucalgary.ca/egallery/volume3/pon.html>, 29.08. 2004
- SABAN, Ahmet (2000), Öğrenme-Öğretme Süreci, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- SEMERCİ, Çetin (2003) “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme”,
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Aralık, 1(2), s. 429–440.
- ŞAŞAN, H.Hasan (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, Anı Yayınları, sayı 74–75, s. 49–52. Ankara.
- ŞEN, H. Şenay (2002), “Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü”, *Çağdaş Eğitim*, Şubat, 27 (284), s. 39–44.
- ŞEN, H. Şenay (2002). (Brent’ten aktaran)“Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü”, *Çağdaş Eğitim*, Şubat, 27 (284), s. 39–44.
- ŞİMŞEK Nurettin (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Haziran, 3(5), s. 115–139.

YANPAR-ŞAHİN, Tuğba (2003), “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”
http://www.edam.com.tr/kuyeb_sayi_2.htm 31.05. 2004

YAŞAR, Şefik (1998), “Yapısalcı Kuram ve öğrenme-Öğretme Süreci”, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Konya.

YILDIRIM, Ali ve Hanife Akar (2004), “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”,
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>, 31. 05. 2004

YURDAKUL, Bünyamin ve Özcan Demirel (2004), “Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Tepkileri”, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> 31. 05. 2004

<http://www.gocites.net/> 19.11.2005

<http://www.meb.gov.tr/ttk> 15. 05. 2005

<http://siirt.meb.gov.tr/kurumlar/teftis/yararli/Birlestirilmis%20Sınıflarda%20Program%20Uygulanması.pdf>, 16.10. 2007

<http://www.tfl.k12.tr/tanıtım.ppt> 17. 10. 2007

EKLER

EK: 1 ANKET FORMLARI

ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI

Değerli Meslektaşlarım;

Bu araştırmanın amacı okulların fiziki şartları, öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrencilerin yeni programı algılama ve uygulama düzeyleri ve din dersinin yapılandırmacı öğrenme teorisine göre uygulanabilirliği konusunda görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma verileri bilimsel amaçla kullanılacaktır. Soruları açık ve doğru bir şekilde cevaplandırmanızı bekler katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Davut KARAMAN

Sakarya Üniversitesi

Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencisi
Merkez Atatürk İ.O. DKAB Öğretmeni

1- YAŞ

Doğum Tarihiniz?

Yıl:.....

2- CİNSİYET

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

3- KURUMUNUZ

Lise Çeşidi:

Meslek Lisesi Anadolu Lisesi Düz Lise

Fen Lisesi Anadolu Öğretmen Lisesi

İl:

.....

İlçe:

.....

4- MEZUNİYETİNİZ

Üniversiteniz:

.....

Yıl:

.....

5- KIDEM YILINIZ

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl

16-20 21-25 Yıl 26 ve üzeri

ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DKAB ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının özü itibariyle neler getirdiğini biliyorum.					
2	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının DKAB dersine uygun olduğunu düşünüyorum.					
3	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı beklentilerime cevap veriyor.					
4	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öngördüğü aktif ve yapılandıran öğrenci, rehber öğretmen anlayışını benimsiyorum.					
5	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.					
6	DKAB derslerinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının uygulanması kararının yakın bir tarihe kadar tekrar değişeceğini düşünüyorum.					
7	DKAB derslerinde eski sistem yeterliydi, yeni bir program değişimine ihtiyaç yoktu diye düşünüyorum.					
8	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerindeki uygulamalarının verimli olacağına inanıyorum.					
9	İslam dışı dinlerin öğretimine yeni programda daha az yer verildiğini düşünüyorum.					
10	Yeni programın bütün öğrencilerimizi kucakladığını düşünüyorum.					
11	DKAB öğretmenlerinin İslam dışı dinlerin öğretiminde yeterli olduklarına inanıyorum					

**ORTAÖĞRETİM DKAB PROGRAMININ İÇERİĞİ İLE İLGİLİ DKAB
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yeni program özünde her şeye öğrencinin kendisinin yaparak, yaşayarak ulaşmasını istiyor.					
2	Öğrencinin yaşamıyla, önceki bilgileri ile ilişki kurmasını gerektiriyor.					
3	Yeni programda öğrenme sürecinde grup çalışmaları önem kazanıyor.					
4	Yeni programda sunulan kavramlar, etkinlikler ve kazanımlar kolaylıkla anlaşılmalıdır.					
5	Yeni programın zorunlu tuttuğu performans ve proje ödevlerinin, öğrenci ürün dosyalarının gerekliliğine inanıyoruz.					
6	Yeni program geleneksel programlarda olmayan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasına önem veriyor.					
7	Yeni programda DKAB dersi için verilen etkinlik örnekleri yeterli sayıdadır.					
8	Yeni programın temel taşı olan etkinlikler gibi etkinliği olmayan konular için öğretmenler yeni ve benzer etkinlikler üretmelidir.					
9	Yeni programda DKAB dersi için verilen öğrenme alanları dersin öğretimi için yeterli düzeydedir.					
10	Yeni programda verilen öğrenme alanlarının konu başlıkları öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak düzeydedir.					
11	Yeni programda yer alan okuma parçaları hem konu bakımından hem de öğreticilik açısından öğrencilere yarar sağlamaktadır.					
12	Yeni programda yer alan okuma parçaları hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterli düzeydedir.					
13	Yeni programın sürece yönelik olduğu düşünüldüğünde ölçme ve değerlendirme için yapılan yazılılar programın felsefesine ters düşmektedir.					

OKULLARIN FİZİKİ DURUMLARINA DAİR DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yeni DKAB program için sınıflarımızda bir değişik yapılmadı. Aynı sınıf, aynı tahta, aynı sıralar devam ediyoruz.					
2	Yeni program için okulumuzda bilgisayarların mevcut durumu yeterli seviyededir.					
3	Okulumuzda projektör makinesi ve bilgisayar laboratuvarı bulunmaktadır.					
4	Okulumuzda öğrenci çalışmalarının, ürün dosyalarının konulacağı dolaplar vardır.					
5	DKAB derslerinde teknoloji kullanımı konusunda büyük sıkıntılar çekiyoruz.					
6	Teknolojik aletleri nasıl ve nerede kullanacağımız yeni programda açık bir şekilde söylenmediğinden kullanımda sıkıntı çekiyoruz.					
7	Yeni programın etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin bizzat bilgisayar kullanımında yetkin olması gerekir.					
8	Okulumuzda ders araç ve gereçleri eksik olduğundan kimi öğretmenler bir ölçüde bunu kendi gayretleri ile gidermeye çalışmaktadır.					

**ÖĞRENME VE ÖĞRETME UYGULAMALARINA DAİR DKAB
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yeni program öğrencilerin birlikte çalışmasına önem veriyor.					
2	Yeni program ışığında grupta herkesin sorumluluk alması sağlanıyor ve öğrenciler sorumluluklarının farkında hareket ediyor.					
3	Yeni program gereği öğrenciler grupla çalışma yöntem ve tekniklerini benimsiyorlar.					
4	Daha az başarılı ya da daha az sosyal olan arkadaşlarını öğrenciler kendileri motive ediyorlar. Derse hiç ilgisi olmayan öğrenciler bile derse katılıp sorumluluk alıyorlar.					
5	Öğrencilerden anlaşabildikleri arkadaşlarıyla bir araya gelip gruplar oluşturmalarını istiyoruz. Grup kuramayan öğrencileri de gruplaştırıyoruz.					
6	Grupta öğrencilerin yapması için günlük ödevler, performans ve proje ödevleri veriyoruz.					
7	Öğrenciler birbirlerinden bir şeyler öğreniyorlar. Birinin bilmediği yerleri gruptaki başka bir arkadaşı biliyor, sonuç olarak, arkadaşlarından ve diğer gruplarla fikir alışverişlerinden bir şeyler öğreniyorlar.					
8	Öğrenciler ödevlerini yaparken aralarında iş bölümü yapıyorlar.					
9	Öğrenciler ödevlerini yapmak için kütüphaneye gidiyor. İnternette araştırma yapıyorlar.					
10	Gruplara araştırma ödevleri veriyoruz.					
11	Yeni program iletişim kurarak öğrenmeye önem veriyor.					
12	Yeni program sorgulayarak öğrenmeye önem veriyor.					
13	Öğrenciler“Neden bu konuyu öğrenmem gerekir? ”sorusuna gerek duymuyorlar. Yeni bir konuya giriş yaparken o konunun nerelerde kullanılacağını anlatıyoruz.					
14	Sınıfta söylenenlere karşı öğrencilerin eleştirisi ve katkısı çok fazla. Öğrenciler özellikle bildikleri bir şeyi söylemeden duramıyorlar.					
15	Öğrenciler yaşamlarıyla okulda öğrendiklerini ilişkilendiremiyorlar. Yaşam ile okulu birbirinden bağımsız düşünüyorlar.					
16	Yeni programın öngördüğü öğrencilerin çalışmalarını sürece yaymak için öğrenci gelişim dosyası tutuyoruz.					
17	Öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesini yeri geldikçe yapıyor, eksik yanları belirleyip daha iyi olması için öğrencilerle iş birliğine gidiyoruz.					
18	Sınavları alıştığımız klasik sınav tarzından çıkarmak güç oluyor. Açıkçası sınavlarımız hala eskileriyle benzer, diyebiliriz.					

**DKAB DERSİNDE SINIF İÇİ ETKİNLİKLERİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ
DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturup, öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekliyoruz.					
2	Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduruyoruz.					
3	Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgilerini açığa çıkarıyor ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlıyoruz.					
4	Öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik ediyoruz.					
5	Tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendiriyoruz.					
6	Öğrencilere yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatları veriyoruz.					
7	Öğrencilerin bir olguyu açıklamak için alternatif yorumlar yapabilme yeteneklerini teşvik ediyoruz.					
8	Öğrenmeyi toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize ediyoruz.					
9	Bir öğrenme görevi oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat ediyoruz.					
10	Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlıyoruz.					
11	Öğrencilere açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular sorup, onları konuyu araştırmaları için destekliyoruz.					
12	Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atıyoruz.					
13	Öğrencilerin hem sizinle hem de diğer öğrencilerle etkileşimini destekliyoruz.					
14	Öğrencilerin yaptıkları hataları anlamaları için geri bildirim kullanıyoruz.					
15	Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıyoruz.					
16	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendiriyoruz.					
17	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösteriyoruz.					
18	Beceri gelişimi, bilgiye ulaşma ve tutumlar arasında denge kuruyoruz.					
19	Sınıf içerisinde meydana gelebilecek oluşumu ve olayları dikkate alıyoruz.					

Aşağıdaki açık uçlu soruları cevaplandırmanızı beklemekteyiz.

1- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2- İslam dışı dinlerin öğretiminde DKAB dersindeki gelinen noktayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK: 2 ANKET UYGULAMASINA DAİR İZİN BELGELERİ



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANKET ONAY FORMU

Sayfa : 1/1

ÖĞRENCİNİN

ADI SOYADI : Davut KARAMAN
NUMARASI : 0960410009
PROGRAMI :
ANABİLİM DALI : Felsefe ve Din Bilimleri
BİLİM DALI : Din Eğitimi
ANKET KONUSU : "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" Programının
Değerlendirme Yönelik Araştırması"

ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR :

1. Sakarya il ve ilçe ortaöğretim DKAB öğretmenleri
2. Kocaeli İl mektepleri

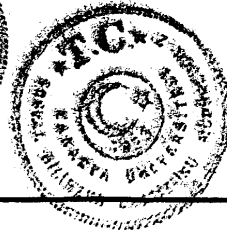
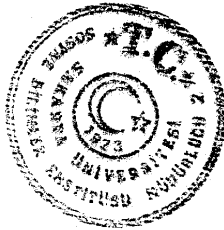
Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmektedir. Bilgilerinize arz olunur.

Danışmanın
Adı Soyadı/İmzası
Prof. Dr. Recep KAYMAKÇAN

Enstitü Anabilim Dalı Başkanı
Adı Soyadı/İmzası

Prof. Dr. Suat Çelbi

Eki: Anket Formu





T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : B.30.2.SAÜ.0.E1.00.00- 771.01.2291

27.12.2007

Konu : Anket izni

KOCAELİ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Davut KARAMAN “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma” konulu müdürlüğünüze bağlı ortaöğretim kurumlarında anket çalışması yapmak istemektedir.

Anketin yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini rica ederim.



Ekler:

- 1- Anket Onay Formu (1 adet- 1sayfa)
- 2- Anket Çalışması Formları (1 adet- 8 sayfa)



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : B.30.2.SAÜ.0.E1.00.00-771.01.2291

27.12.2007

Konu :
Anket İzni

SAKARYA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Davut KARAMAN “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma” konulu müdürlüğünüze bağlı ortaöğretim kurumlarında anket çalışması yapmak istemektedir.

Anketin yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini rica ederim.


Doç. Dr. Recai COSKUN
Enstitü Müdürü

Ekler:

- 1- Anket Onay Formu (1 adet- 1sayfa)
- 2- Anket Çalışması Formları (1 adet- 8 sayfa)

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01. 070 /
KONU : Anket

6053

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

İlgi : “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Davut KARAMAN**;

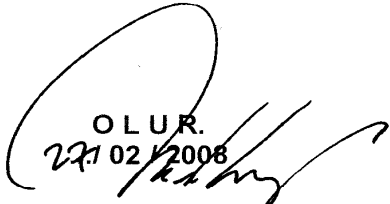
“Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma ”konulu Ortaöğretim kurumlarında görev yapan **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine yönelik** anket çalışması nedeniyle;

İlimiz; Merkez ve ilçelerdeki Resmi Ortaöğretim Okulları Müdürlüğündeki (76 adet okul) öğretmenlere yönelik anket (100 adet anket) uygulaması yapmak istediğini, Üniversite 27.12.2007 tarihli dilekçesinde belirtmektedir.

Anket soruları komisyonumuzca incelenmiş olup, yasal yükümlülüğün ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi ve dersleri aksatmamak kaydıyla anket uygulamasının yapılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Murat YAZICI
Milli Eğitim Müdürü


OLUR.
27.02/2008
Muammer AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı



SAKARYA CADDESİ SEBZE HALI YANI
ERENLER / SAKARYA
TEL: 0264 – 241 99 90 – 91 -92
FAX: 0264 – 241 30 56
E-POSTA: sakaryamem@meb.gov.tr



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.4.41.00.09.510

KONU : Araştırma İzni

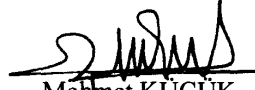
9947 24.03.2008


VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Davut KALIR AMAN'ın, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma" konulu tez çalışmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketleri ilimiz merkez ortaöğretim okullarında uygulama talebi ilgili Üniversitenin 27.02.2008 tarih ve 1040 sayılı yazıları ile teklif edilmektedir.

Adı geçeninin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketleri ilimiz merkez ortaöğretim okullarında görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tasviplerinize arz ederim.


Mehmet KÜÇÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/03/2008

Necmettin KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ömerağa Mah. Ankara Cad
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tel: 331 33 03 Tel: 331 58 98
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 54
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli-meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Sakarya'nın Akyazı ilçesinde doğdu. 1998 – 1999 eğitim ve öğretim yılında Akyazı İmam Hatip Lisesi'ni bitirdi. 2003 yılında Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl ilahiyat fakültesinde çift alan lisans programını bitirerek ilahiyat diplomasını da almaya hak kazandı. 2004 yılında ilköğretim DKAB öğretmenliğine atandı ve şimdi Adapazarı Merkez Atatürk İlköğretim Okulunda DKAB öğretmenliğine devam etmektedir.