

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ DALI

**PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK  
BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ  
(2000- 2010, İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

SALİHA CAN

İstanbul, 2013

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ DALI

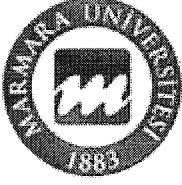
**PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK  
BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ  
(2000- 2010, İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

SALİHA CAN

Danışman: YARD. DOÇ. DR. BANU GÜRER

İstanbul, 2013



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı TEZLİ  
YÜKSEK LİSANS öğrencisi SALİHA CAN'ın PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN  
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
İNCELENMESİ (2000-2010, İSTANBUL ÖRNEĞİ) adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim  
Kurulunun 19.06.2013 tarih ve 2013/21-28 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği /  
oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 23 / 10 / 2013

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1.	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. BANU GÜRER	
2.	Jüri Üyesi	Doç. Dr. HATİCE KELPETİN ARPAGUŞ	
3.	Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. EMİNE KESKİNER	

## GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Saliha CAN
Anabilim Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	: Din Eğitimi
Tez Danışmanı	: Yard. Doç. Dr. Banu GÜRER
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans- Ekim 2013
Anahtar Kelimeler	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretim Programı, Program Geliştirme

## ÖZET

Öğretim programlarının uygulamada daha etkili ve işlevsel olabilmesi, program geliştirme çalışmalarının kalitesine bağlıdır. Bu çalışmada, program geliştirmenin dört ana unsuruna göre (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) 2000- 2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi söz konusudur. Öncelikle ilgili öğretim programları karşılaştırılarak ne tür değişikliklerin yapıldığı tespit edilmiştir. Ardından yapılan değişikliklerin uygulamadaki yansımaları öğretmen görüşleri ile desteklenerek değerlendirilmiştir. Program geliştirmenin ana unsurlarına göre, öğretim programları tarihsel bir metot ile incelenmiş ve yapılan alan araştırması ile de yapılan çalışma zenginleştirilmiştir.

## **GENERAL KNOWLEDGE**

Name and Surname : Saliha CAN  
Field : Philosophy and Religious Studies  
Programme : Religious Education  
Supervisor : Associate Professor Banu GÜRER  
Degree Awarded and Date : Master- October 2013  
Keywords : Religious culture and ethics,cirriculum, program development.

## **ABSTRACT**

Training programs more effectively and be operational in practice, the program depends on the quality of development work. In this study, for major aspects of program development based (objectives, content, teaching-learning process and evaluation) 2000-2010 Religious Culture And Moral Knowledge curriculum, the subject of investigation. First, what kind of changes have been made compared with the relevant academic programs have been identified. Then the views of teachers, supported by the reflections of the changes made in the application are evaluated. According to the main aspects of curriculum development, instructional programs, and examined with a method of historical study conducted by the enhanced field research.

## KISALTMALAR

<i>AÜ.</i>	Ankara Üniversitesi
<i>bk.</i>	Bakınız
<i>çev.</i>	Çeviren
<i>der.</i>	Derleyen
<i>D İ B</i>	Diyanet İşleri Başkanlığı
<i>DKAB</i>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<i>Fak.</i>	Fakülte
<i>G Ü</i>	Gazi Üniversitesi
<i>haz.</i>	Hazırlayan
<i>H.z.</i>	Hazreti
<i>İBAV</i>	İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı
<i>İÖ</i>	İlköğretim
<i>MEB</i>	Milli Eğitim Bakanlığı
<i>MÜİF</i>	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
<i>s.</i>	Sayfa
<i>SBE</i>	Sosyal Bilimler Enstitüsü
<i>TDK</i>	Türk Dil Kurumu
<i>vb.</i>	Ve benzeri
<i>vs.</i>	Vesaire
<i>Yay.</i>	Yayınları

## İÇİNDEKİLER

<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Hipotezi ve Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.4. Araştırmanın Yöntemleri.....	4
<b>2.PROGRAM GELİŞTİRME VE DİN EĞİTİMİ</b>	
2.1.Program.....	5
2.1.1. Program Çeşitleri.....	6
2.2. Program Geliştirme.....	7
2.3. Program Geliştirmenin Unsurları.....	8
2.3.1. Hedeflerin Belirlenmesi.....	9
2.3.2. İçeriğin Belirlenmesi.....	11
2.3.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi.....	12
2.3.4. Değerlendirme(Sınama) Durumlarının Belirlenmesi.....	13
2.4. Program Geliştirme Modelleri.....	14
2.5. Program Geliştirmede Öğretim Kuramları.....	23
2.6. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi.....	27
2.6.1. Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihçesi.....	27
2.6.2.Türkiye’de Din Eğitimi Programlarının Tarihi Süreci.....	31
2.7. Din Eğitiminde Program Geliştirmeye Duyulan İhtiyaç.....	35
2.8. Din Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmalar ve Öğretim Modelleri.....	38
2.8.1. Mezheplere Göre/Doktriner Din Öğretimi.....	39
2.8.2. Mezhep Merkezli Dinler Arası Açılımlı Din Öğretimi.....	40
2.8.3.Mezhepler Üstü Din Öğretimi.....	41
2.8.4.Mezhepler Arası Din Öğretimi.....	41

2.8.5. Dinler Arası Din Öğretimi.....	42
2.8.6. Fenomenolojik Din Öğretimi.....	42

### **3.PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN 2000- 2010 YILLARI ARASINDAKİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

3.1. Öğretim Programlarının Temel Aldığı İlkeler.....	44
3.2. Program Geliştirme Unsurları Açısından DKAB Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	45
3.2.1. Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılarak İncelenmesi.....	45
3.2.1.1. Öğretim Programlarının Genel Amaçları.....	45
3.2.1.2. Öğretim Programlarının Özel Amaçları.....	48
3.2.2. Öğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi.....	52
3.2.2.1. Dördüncü Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler.....	57
3.2.2.2. Beşinci Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler.....	60
3.2.2.3. Altıncı Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler.....	65
3.2.2.4. Yedinci Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler.....	69
3.2.2.5. Sekizinci Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler.....	75
3.2.3. Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi.....	89
3.2.4. Programlarının Ölçme-Değerlendirme Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi.....	94

### **4. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

4.1. Öğretim Programları ve Amaçları İle İlgili Sonuçlar.....	102
4.1.1. Öğretim Programlarının İncelenmesine Dair Sonuçlar.....	102
4.1.2. Öğretim Programlarının İncelenme Boyutlarına Dair Sonuçlar.....	104
4.1.3. Programlarda Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesine Dair Sonuçlar.....	107
4.1.4. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımları İle İlgili Sonuçlar.....	113
4.1.5. Program Hedeflerinin Öğrenci Davranışlarına Yansıması İle İlgili Sonuçlar.....	119
4.2. Öğretim Programlarının İçeriği İle İlgili Sonuçlar.....	124
4.2.1. Programın İlgili ve İhtiyaçları Karşılama oranları İle İlgili Sonuçlar.....	125
4.2.2. Programın Öğrenci Seviyesine Uygunluğu İle İlgili Sonuçlar.....	129
4.2.3. En Çok İlgili Çeken ve Zorlanılan Konularla İlgili Sonuçlar.....	133
4.2.4. Programa Eklenen Konularla İlgili Sonuçlar.....	139
4.2.5. Eklenen Konular Hakkında Öğrenci-Veli Tutumları İle İlgili Sonuçlar.....	142
4.3. Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Sonuçlar.....	145
4.3.1. Mevcut Yöntem ve Tekniklerin Yeterliliği İle İlgili Sonuçlar.....	146
4.3.2. Okul İmkanlarının Başarı Üzerindeki Etkileri İle İlgili Sonuçlar.....	150
4.3.3. Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Sonuçlar.....	154
4.3.4. Hizmet-İçi Kurslara Katılma İle İlgili Sonuçlar.....	157
4.3.5. Öğretmen-Öğrenci Rollerindeki Değişimlerle İlgili Sonuçlar.....	159
4.3.6. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanan Problemlerle İlgili Sonuçlar.....	163
4.4. Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Alanı İle İlgili Sonuçlar.....	168
4.4.1. Ölçme-değerlendirme Alanındaki Yeniliklerle İlgili Sonuçlar.....	168
4.4.2. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılabilirliği İle İlgili Sonuçlar.....	172
4.4.3. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kazanımları Ölçebilirliği İle İlgili Sonuçlar.....	175
4.5. Öğretim Programlarındaki Değişikliklerin Program Geliştirme Açısından Genel Değerlendirilmesi.....	178
<b>5. SONUÇ.....</b>	<b>208</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>215</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>219</b>

# 1.GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Öğretim programı, öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturma amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamadır.<sup>1</sup> Öğretim programları, eğitim ve öğretimde birlik ve beraberliği, belli bir düzeni sağlarken, öğretmenlere neyi, nasıl, niçin öğretecekleri konusunda da yol haritası sunmaktadır. Bu amaçla öğrenme-öğretme sürecinde başarının sağlanması, öğretim faaliyetlerinin amaca ulaşabilmesi için ayrıntılı ve tutarlı bir program ve planlama yapılması şarttır.<sup>2</sup>

Öğretim programlarının fert ve toplum ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için değişen hayat şartlarına göre düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte görülen eksikliklerin de program geliştirme çalışmaları ile düzeltilmesi, öğretim programlarının verimli olabilmesi için büyük önem arz eder. Zira öğretim programlarının bu şekilde geliştirilmesi yapılan eğitim-öğretimin kalitesini de aynı oranda arttıracaktır.

İlköğretim müfredatına dâhil tüm derslere ait öğretim programlarında olduğu gibi, dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının geliştirilmesi için de belli aralıklarla çalışmalar yapıldığı ve pek çok yeniliğin programa dâhil edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda 1982 yılı itibariyle, zorunlu dersler arasına giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programları dönem dönem değiştirilmiştir. Araştırmamızın konusu, 2000, 2006 ve 2010 yıllarında DKAB dersi öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi ve program geliştirme açısından incelenmesi ve programın uygulayıcıları olan DKAB öğretmenleri ile gerçekleştirilen alan araştırması ile programın yeterliliklerinin sınanmasıdır.

---

<sup>1</sup> Halil Tekin, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Kitabevi, 1984, s. 8.

<sup>2</sup> Mevlüt Kaya, "Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Programının Geliştirilmesi İhtiyacı", **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi- Öğretiminin Problemleri**, Kayseri: İBAV, 1-2 Mayıs 1997, s. 227.

Araştırmamız dâhilinde 2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının, karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile geçmişten günümüze hangi noktalarda ne tür değişikliklerin yapıldığına dikkat çekilmesinin hem aktif uygulayıcı olan öğretmenlere yol gösterici olması hem de konu ile ilgili yeni araştırma alanlarına zemin hazırlaması bakımından faydalı olacağını umuyoruz. Bunun yanında alan araştırmamız sonucunda 2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının hedefleri, kazanımları, içerikleri, yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme kriterlerinin uygulamadaki verimlilik ve yeterliliklerine dair elde edilen bulguların, bu alanda yapılan program geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından önemli ve yardımcı olacağını düşünmekteyiz.

## **1.2. Araştırmanın Hipotezi ve Amacı**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında belli zaman aralıkları ile birtakım değişiklikler yapıldığı bilinmekle beraber, bu değişimlerin uygulamaya yansımaları çeşitli gerekçelere göre farklılık göstermektedir. Bu noktadan hareketle araştırmamız “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerin uygulama açısından hedeflenen verimliliğe ulaşmada yetersiz kaldığı” hipotezine dayanmaktadır.

Temel hipotezimizden hareketle alt hipotezlerimizi şu şekilde sıralamamız mümkündür:

1. Program geliştirme çalışmaları kapsamında DKAB öğretim programları üzerinde yapılan değişiklikler programa öğrenci merkezli bir yapı kazandırmıştır.
2. Söz konusu değişimler dini bilginin dinin temel kaynaklarına müracaat edilerek elde edilmesi doğrultusunda öğrenciye bilinç kazandırmaya vesile olacak niteliktedir.
3. Ancak aynı program üzerinde içerik açısından yapılan değişimler, özellikle davranış oluşturma bağlamında tümüyle etkili görülmemektedir.

4. Söz konusu program üzerinde yapılan değişimler uygulama ortamındaki farklılıkların da etkisiyle dersi verimliliği için tümüyle yeterli olamamaktadır.

5. Programın ölçme-değerlendirme unsuru üzerinde yapılan değişiklikler, uygulamadaki imkânların yetersizlikleri nedeniyle sağlıklı sonuçların elde edilmesine imkan verememektedir. Dolayısıyla programın hedeflerinin bütünüyle gerçekleştirilmesi mümkün gözükmemektedir.

Söz konusu hipotezlerin test edilmesi amacıyla araştırmada öncelikle program geliştirmenin kavramsal ve tarihsel çerçevesi çizilmeye çalışılacaktır. Bu esnada Türkiye’de özellikle din eğitimi açısından yeni bir alan olan program geliştirme çalışmalarına dair genel bir derleme yapılması hedeflenmiştir. Akabinde 2000- 2010 yılları arasında uygulamada olan ilköğretim dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflara ait Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programları, program geliştirmenin unsurları yani hedefleri, içerikleri, eğitim durumları ve sınav durumları baz alınarak karşılaştırmalı olarak incelenerek, teorik olarak değerlendirilecektir. Böylelikle hangi noktalarda ne tür değişiklikler yapıldığı açıklanmaya çalışılacaktır ki bu vesile ile yapılan değişimlerin niteliğinin anlaşılmasına çalışılması amaçlanmaktadır. Son olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarına dair yaptığımız incelemeler ve tespitler alan araştırması ile test edilecek, hipotezlerimiz sınanacaktır. Bu esnada öğretim programlarının uygulamadaki yansımalarına da dikkat çekilmeye çalışılacaktır. Buna göre programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, yapılan değişikliklerin uygulamaya yansıma oranları, olumlu ve olumsuz yönleri, görülen aksaklık ve eksiklikler belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece DKAB dersine ait program geliştirme çalışmalarına somut verilerle yardımcı olunmasını çalışmamızın ana hedefi olarak düşünmekteyiz.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarından 2000, 2006 ve 2010 yıllarına ait programlarla sınırlıdır. Öğretim programları sadece program geliştirmenin unsurları açısından ele alınarak incelenmiştir.

Alan araştırması kapsamında, Türkiye'deki bütün ilköğretim okullarında mülakat çalışması yapılması mümkün olamayacağı için, mülakatların yapılacağı okullar İstanbul ili Tuzla, Pendik, Maltepe, Kadıköy, Üsküdar ve Bağcılar ilçelerinde seçilen toplam on sekiz ilköğretim okulu ile sınırlı tutulmuştur. Söz konusu okullar buldukları ilçelerin ve dolayısıyla öğrencilerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıkları göz önüne alınarak seçilmiştir. Çalışmamızda, örneklem olarak seçtiğimiz ilköğretim okullarından elde edilen verilerden hareketle, ana kitle hakkında genellemeler yapma yoluna gidilecektir.

#### **1.4. Araştırmanın Yöntemleri**

Program geliştirme açısından 2000- 2010 yılları arasındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi konulu araştırmamızın birinci bölümünde, program ve program geliştirme, program geliştirmenin tarihi süreci ve mevcut modelleri ile din eğitiminde program geliştirme çalışmaları betimsel bir yöntemle verilmiştir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde ise 2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları, program geliştirmenin unsurlarına göre kıyaslanarak incelenmesi amaçlandığından tarama modeli (tarihsel ve betimsel yöntem) kullanılmıştır. Buna göre, program üzerinde ne tür değişiklikler yapıldığı saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın üçüncü bölümünde ise öğretim programlarının uygulamadaki işlevselliğine dair, alan öğretmenleri ile mülakat çalışması yapılmıştır. Gizliliğin sağlanması açısından öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Öğretmenlere kodlar verilerek görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiş, birbirine yakın olan cevaplar belirli temalar üzerinde bir araya getirilerek düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir.

## 2. PROGRAM GELİŞTİRME

### 2. 1. Program

Eğitimde başarıyı elde etmek, yakalanan başarıyı sürdürmek ve elde edilen başarının devamlılığını sağlamak için bir plan dâhilinde, belli bir düzenin takip edilmesi şarttır. Bunun için eğitim alanında program olmazsa olmaz temel etkidir. Eğitimcinin başarılı olması da planlı olmasına bağlıdır. Program: okulun yapısını, çevresel şartlarını, gelen öğrencilerin sosyo-kültürel, sosyo- ekonomik durumunu da dikkate alıp ona göre bir yol belirlemektir. Bu anlamda program bir eğitimcinin yol haritası olmaktadır.

Program terimi Latince bir kelimedir. Bu terim, “belli bir konuya ilişkin olarak çalışma usulünü, tavrını veya şeklini gösteren planı” ifade etmektedir.<sup>3</sup> Eğitim anlamında ise öğrenilen veya öğretilene işaret etmektedir. Program kelimesi; ne çalışıldığı, ne zaman ve nasıl çalışıldığı sorularının cevabı olan konu, metot, öğretim ve zaman düzenlemesi anlamında kullanılmıştır.<sup>4</sup>

Program, yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını gösteren tasarı, yetiştir. Diğer bir ifadeyle belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plandır.<sup>5</sup> Yapılan tanımlardaki farklılıklar, program teorilerini ve modellerini ortaya çıkarmaktadır. Bu tanımlar, programın problemlerini çözmekten ziyade programla ilgili farklı bakış açıları sunmaktadır.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Ruşen Alaylıoğlu ve Ferhan Oğuzkan, **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: Arif Bolat Kitabevi, s. 302.

<sup>4</sup> Şerafettin Karakaya, **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**, Ankara: Asil yay., 2004, s. 6.

<sup>5</sup> Mehmet Zeki Aydın, “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim- Öğretiminin Problemleri**. Kayseri, 1-2 Mayıs 1997, s. 189.

<sup>6</sup> Karakaya, s. 6.

## 2. 1. 1. Program Çeşitleri

**Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun öğrencilere yönelik istendik davranış kazandırmak amacıyla, belli hedefler doğrultusunda oluşturulmuş faaliyetlerin tamamıdır. Bu anlamda okullarda verilen dersler ve ders dışı faaliyetler bu çerçeveye içine girmektedir.<sup>7</sup>

Saylor, Alexander ve Lewis ise programı “ eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” olarak tanımlamışlardır.<sup>8</sup> Taba da benzer bir tanımla eğitim programına öğrenme planı olarak yaklaşmıştır. “ Eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır” görüşü daha çok Taba ve Tyler tarafından benimsenirken, bugün pek çok davranışçı ve sistem yaklaşımına mensup kişiler bu görüşü paylaşmaktadırlar.

Fatma Varış eğitim programını, “ bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde de tanımlamaktadır.<sup>9</sup>

**Öğretim Programı:** Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.<sup>10</sup> Bu açıdan bakıldığında öğretim programı, eğitim programının içerisindeki öğrenme- öğretme süreçlerinin tümünü kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretim programı, eğitim programının içinde yer almaktadır. Öğretim programı, eğitim programına göre daha dar kapsamlı, belli yer ve zamana dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

**Ders Programı:** Öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır.<sup>11</sup>

Eğitim programı, genel olarak belirlenen hedefler kapsamında bütün etkinlikleri içermektedir. Öğretim programı, çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm

---

<sup>7</sup> Fatma Varış, “Program Geliştirme Çalışmaları”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983, s. 193.

<sup>8</sup> Özcan Demirel, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A. Yay., 2010, s. 2

<sup>9</sup> Fatma Varış, **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler**, Ankara: Alkim yay., 1994, s. 18.

<sup>10</sup> Varış, *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*, s. 19.

<sup>11</sup> Varış, *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*, s. 18; Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 6.

öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı ise diğer iki programdan farklı olarak bir dersin işlenişi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

## 2.2. Program Geliştirme

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır.<sup>12</sup> Bu tanımlamaya bakıldığında eğitim programının dört temel üzerinde olduğu görülmektedir:

Bunlardan birincisi, hedef ögesi olup öğrenciye kazandırılması istenen davranış ve kazanımları içermektedir.

İkincisi içerik ögesi olup öğrenciye ne/lerin kazandırılması gerektiğini kapsamaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci ise hedef davranışların ve içeriğin öğrenciye nasıl kazandırılacağıyla ilgili olan üçüncü öğedir. Öğretim yöntem ve teknikleri, stratejiler, zaman, mekân gibi etkenler bu öğenin içinde yer almaktadır.

Değerlendirme ögesi ise yapılan tüm çalışmalar sonucunda istenilen davranışların ne kadarının kazandırıldığını, yapılan eğitimin ne kadar kaliteli ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu unsurlardan hareketle program geliştirmenin belli noktalarına ağırlık verilerek pek çok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımları kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.<sup>13</sup> Diğer bir ifadeyle program geliştirme, programı hazırlama, deneme

---

<sup>12</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 5.

<sup>13</sup> Münire Erden, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Arkadaş yay., 1995, s. 4.

yani uygulama, değerlendirme ve düzeltme evrelerinden oluşan çok yönlü, kapsamlı ve sürekli bir araştırma sürecidir.<sup>14</sup>

Program geliştirme, toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak, bir öğretim programının genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme öğeleri bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denedikten sonra genelleştirilmesi işidir.<sup>15</sup>

Program geliştirme, gerek okul içinde gerekse okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını, etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen, muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik ve araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çalışmalarının tümüdür.<sup>16</sup> Buna göre program geliştirme, masa başında programın değiştirilmesi, bazı konuların eklenmesi ya da çıkarılması demek değildir. Eğitim ortamı içinde var olan tüm koşullar, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenerek geliştirilmelidir. Bu anlamda da program düzenlemek ile program geliştirmek aynı şeyler değildir. Program düzenleme daha çok bir kitap, kılavuz ya da rehberin hazırlanmış haliyken program geliştirme, hazırlanmış olan bu basılı programların araştırmalarla uygulamada geliştirilmesidir.<sup>17</sup>

### 2.3. Program Geliştirmenin Unsurları

Program geliştirme tanımlamaları incelendiğinde, program geliştirmenin unsurlarının hedef(amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme bölümünden oluştuğu görülmektedir. Program geliştirme, bu boyutlar arasındaki dinamik ilişkilerden meydana gelmektedir. Bu unsurlar arasında en önemlisi hedef seçimi olarak görülmektedir. Ancak diğer unsurlardan herhangi birisinin eksik olması halinde de programın istenilen şekilde verimliliğinden bahsetmek mümkün olmamaktadır.

---

<sup>14</sup> Karakaya, s. 14.

<sup>15</sup> Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: TDK yay., 1981.

<sup>16</sup> Varış, *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*, s. 21.

<sup>17</sup> Varış, *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*, s. 22- 27.

Program geliştirme sürecine bakıldığında bu boyutlar kapsamında dikkat edilmesi gereken sorular şunlardır:

1. Eğitim hedefleri neler olmalıdır, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdır?
3. Bu durumlar nasıl düzenlenirse istenilen öğrenci davranışları geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstenilen davranışların isabetlilik durumlarında (istenilen davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?<sup>18</sup>

Yukarıdaki sorular öncülüğünde program geliştirmenin boyutları daha açık bir şekilde görülmektedir. Buna göre temel cevaplanması gereken “niçin, ne, nasıl, ne ile, ne zaman ve ne kadar” sorularıdır. “Niçin” sorusu programın hedef ve amaçlarına hizmet ederken, “ne” sorusu içerikle ilgili bilgi vermektedir. “ne zaman, ne ile, nasıl” soruları öğretim programının öğrenme-öğretme sürecini belirtmekte ve amaçların hangi model, yöntem, tekniklerle kazandırılabileceğini kapsamaktadır. “Ne kadar?” sorusu ise programın değerlendirme bölümü olup bir geri bildirim niteliği taşımaktadır ve amaçların ne kadarına ulaşıldığını ya da ulaşamadığını değerlendirme açısından yardımcı unsurdur. Bu soruların temsil ettiği boyutlar tanımda da var olduğu gibi sistemli bir bütündür. Herhangi birinde meydana gelen bir değişim sistemin tamamını etkilemektedir.

Söz konusu hususlardan hareketle program geliştirmenin unsurlarını ve bu unsurlara dair dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca ele almak faydalı olacaktır.

### **2. 3. 1. Hedeflerin Belirlenmesi**

Hedef, programın en etkili ve en önemli unsuru olarak görülmektedir. Bu kavram, öğrencinin öğretim sonunda hangi davranışları kazanacağını, neler yapabileceklerini

---

<sup>18</sup> Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelken-tepe yay., 1984, s. 13- 14.

tanımlayan ifadelerdir.<sup>19</sup> Programın hedefleri belirlenirken toplumun ekonomik, politik, kültürel, dini yapısı, çevresel şartları, ülkenin yetiştirmek istediği insan modeli ve Milli Eğitimin temel amaçları esas alınmaktadır. Bu anlamda programın hedefleri belirlenirken dikkat edilmesi ve cevap aranması gereken soruları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Seçilen hedefler toplumun kültürel ve dini yapısına uygun mudur?
2. Hedefler toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?
3. Hedefler ülkenin yetiştirmek istediği insan modeline uygun mudur?
4. Hedefler Milli Eğitim felsefesine uymakta mıdır?<sup>20</sup>

Hedefler genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Bilişsel alandaki hedefler, öğrencilerin daha çok bilgiye dayalı öğrenmelerinin belirtildiği alandır. Öğrencilerin kavramların anlamını ve mantığını bilerek tanımlaması, işlenen dersleri tekrarlayabilmesi ve ezberden söyleyebilmesi bilişsel alan hedeflerine örnek olarak verilebilir. Duyuşsal alandaki hedefler, öğrencilerin tutum geliştirmeye yönelik öğrenmelerinin belirtildiği alandır. Bireyde çalışma alışkanlığı oluşturma, bayrak ve vatan sevgisi, ders çalışmaktan zevk almak gibi davranışlar duyuşsal alan hedeflerine örnek olarak verilebilir. Psikomotor alanındaki hedefler, öğrencilerin organ ve kaslarını iyi kullanma, vücut koordinasyonunu gerektiren becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenmeleri içeren alandır. Makas ile bir resmi düzgün kesmek, beden eğitiminde takla atabilmek, laboratuvar araçlarını kullanma psikomotor alan hedeflerine örnektir.<sup>21</sup>

Program geliştirme sürecinde hedefler belirlenirken belirli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkelerden yola çıkılarak öğretim programının hedef-davranışları oluşturulmalıdır. Özcan ve Sönmez, hedef ögesinin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

➤ Hedef “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, farkındalık, oluş” gibi sözcüklerden birini bulundurmalıdır.

<sup>19</sup> Nurettin Fidan ve Münire Erden, **Eğitime Giriş**, Ankara: Alkım yay., 1998, s. 181.

<sup>20</sup> Veyssel Sönmez, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı yay., 2005, s. 10.

<sup>21</sup> Erden ve Fidan, s. 180.

- Hedefler öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmelidir.
- Hedefler öğrenme sürecini değil, öğrenme ürününü yansıtmalıdır.
- Konu başlıkları hedef olmaz, çünkü bu tür anlatımlar davranışa dönüştürülmez.
- Hedef kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Bu anlamda hedefler davranışlar gurubunu ifade ederken, tek bir özellik göstermelidir.
- Hedeflerin hangi içerikle ilgili olduğu belirtilmelidir.
- Hedefler binişik olmamalı, tamamlayıcı ( bitişik) olmalıdır.
- Hedefler hangi alanla ilgili yazılıyorsa, o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır.
- Hedefler birbirini desteklemeli, bir ders için yazılan hedefler kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır.<sup>22</sup>

### 2.3.2. İçeriğin Belirlenmesi

İçerik, hedef davranışları kazandırmak için konuların uygun bir şekilde ünitelere bölünmesidir.<sup>23</sup> Program geliştirmede içeriğin seçimi, hedeflerin belirlenmesinden sonra gelen en önemli unsurdur.

- Hedefe ulaşmak için her bir disiplin içinde ki bilgilerin hangisi, hangi düzeyde verilmelidir?
- Bireye ne, ne kadar öğretilmelidir?
- İçerikte bulunana kavramlar, ilkeler, bilgiler belirli bir bütünlük içinde organize edilmiş midir?

---

<sup>22</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 110; Sönmez, s. 34- 35.

<sup>23</sup> Sönmez, s. 102.

İçerik seçimi yapılırken yukarıdaki soruların doğru bir şekilde cevaplanması gerekmektedir.<sup>24</sup>

Seçilen içeriğin hedef davranışlarla tutarlı, doğru, evrensel, çağdaş ve bilimsel, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca içeriğin, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene ilkelerine göre düzenlenmesi eğitimin verimi açısından son derece önemlidir. Bu anlamda içerik bilgilerin kendi içinde tutarlı olarak, bir önceki bilgilerin sonraki bilgileri desteklemesi şeklinde düzenlenmelidir.<sup>25</sup>

Erden ve Fidan'a göre seçilen içerik öğrencilerin öğretim hedeflerinde belirtilen davranışı göstermesini sağlayacak tüm önemli bilgileri içermelidir. Ayrıca içerik kalıcı bilgileri içermeli ve seçilen içerik öğrenciler için anlamlı olmalıdır.<sup>26</sup> İçeriğin öğrenci için anlamlı olması, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olması, belirlenen hedeflerle tutarlı olması, seçilen içeriğin kendi içerisine sistemli bir bütün olması hedeflere ulaşmanın temel koşuludur.

### 2. 3. 3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumları, öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği süreçtir.<sup>27</sup> Eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamasında, seçilen içeriğin öğrenciye nasıl ve ne şekilde aktarılacağı, bilgiler aktarılırken hangi strateji, yol ve yöntemin kullanılacağı esas alınmaktadır. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde aşağıdaki soruların dikkate alınması gerekmektedir:

- Programın hedef-davranışları öğrencilere nasıl kazandırılacaktır?
- Programın kazanımları öğrenciye nerede, ne zaman ve ne ile sunulacaktır?
- Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, hedef ve içeriğin yapısına uygun mudur?

<sup>24</sup> Muhsin Hesapçıoğlu, “Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim”, İstanbul: Beta Basın yay., 1994, s. 81.

<sup>25</sup> Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.142; Sönmez, s. 102.

<sup>26</sup> Erden ve Fidan, s. 182.

<sup>27</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 151.

- Düzenlenen eğitim durumları, öğrencinin gelişim seviyesine uygun mudur?
- Seçilen öğrenme yolları ekonomiklik ilkesine uygun mudur?

Yukarıdaki sorular incelendiğinde eğitim durumları düzenlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar da ortaya çıkmaktadır. Hedef ve içeriğin yapısına uygun olmak koşuluyla düzenlenen eğitim-öğretim sürecinde, bilgilerin öğrenciye hangi strateji, model, yöntem ve tekniklerle verileceği önemli bir konudur. Öğrencinin gelişim seviyesi, kişilik özellikleri, sosyo- ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri bu sürecin düzenlenmesini etkilemektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde materyallerin kullanılması ve öğretim ortamının düzenlenmesi, eğitim durumları ile ilgilidir.

Eğitim durumlarının düzenlenmesinde önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Öğretmenin donanımlı ve kabiliyetli olması, içeriği öğrencilerin gelişim seviyesine göre sunması, öğrencinin sosyo ekonomik durumunu dikkate alması, okulun çevresi ve sınıf ortamı gibi etmenleri iyi bir şekilde tahlil etmesi ve buna yönelik çalışmalar yapması, gerektiğinde uygun şartlara ve ortama uygun öğretim tekniklerini kullanması son derece önemlidir.<sup>28</sup>

#### **2.3. 4. Değerlendirme (Sınama Durumlarının Belirlenmesi)**

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanmaktadır.<sup>29</sup> Eğitim sisteminin işleyişinin izlenmesi, kontrol edilmesi ve gelişim düzeyinin belirlenmesi açısından değerlendirme son derece önemli bir yere sahiptir.

Program geliştirmede değerlendirme unsuru, öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecine yerleştirme, öğrenci başarısını belirleme, öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma, öğretim programlarının etkinliğini belirleme, uygulanan öğretim programının sağlamlığını test etme işlevini görmektedir. Bununla birlikte eğitimin geliştirilmesi, zamanında dönüt ve düzeltmelerle

---

<sup>28</sup> Erden ve Fidan, s. 182.

<sup>29</sup> Sönmez, s. 393.

sistemin aksayan yönlerinin ortaya çıkarılması, programın etkiliği ile ilgili sağlam ve geçerli bilgilerin üretilmesi değerlendirme ögesi ile sağlanmaktadır.<sup>30</sup>

Program geliştirme sürecinde değerlendirme alanı açısından dikkate alınması gereken soruları ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Hedeflenen davranışlara ulaşılabilmiş midir?
- Kullanılan yöntem ve teknikler, hedeflere ulaşmada etkili olmuş mudur?
- Programın aksayan yönleri hangisidir?
- Yanlış ve eksik öğrenilen konular hangisidir?

Yukarıdaki soruların programın değerlendirilmesi sırasında cevaplanması, uygulanan programın işlevselliğini gösterecektir. Değerlendirme bu anlamda program geliştirmenin unsurları arasında dinamizm sağlayan bir ögedir. Öğretim programlarının istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi ve becerilerin gelişip gelişmediği ölçme-değerlendirme ile sağlanmaktadır. Bu bakımdan değerlendirme faaliyeti, eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır.<sup>31</sup>

Değerlendirme ile eğitim-öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, süreç içerisinde ortaya çıkan problemleri tespit ederek çözüme fırsatı sağlamaktadır. Bu sebeple değerlendirme işlemi yalnızca sonuca değil sürece yönelik de olmalıdır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme eksikleri, zorluk yaşadıkları alanlar doğru bir şekilde tespit edilebilmektedir.

## 2.4. Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme modelleri bir programın nasıl yapılandırılması ve hangi unsurlara ne oranda ağırlık verilmesi gerektiğini açıklamak için geliştirilmiş teorilerdir. Bu teorilerle, felsefe, sosyoloji ve psikolojiden hareketle modeller oluşturulmakta, öğretmen ve öğrenci

<sup>30</sup> Zekeriya Nartgün, "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Ölçme ve Değerlendirme" Muhsin Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş, (Ed.), **Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi**, Ankara: Nobel yay., 2006, s.187.

<sup>31</sup> Hasan Yılmaz, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Konya: Çizgi Kitap evi, 2002, s. 32.

rolleri belirtilmektedir. Program modellerinin ortak özelliği planlılık, aşamalılık ve davranış değiştirmeyi hedefleyen bir örgütlenme deseniyle hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermesidir.<sup>32</sup> Buna göre,

- İhtiyaçlar neye göre ve nasıl belirlenmelidir?
- Okullar hangi hedeflere ulaşmaya çalışmalıdır?
- Amaçlanan hedefler çocukların gelişim düzeyine uygun mudur?
- İçerik nasıl düzenlenmeli ve ne şekilde verilmelidir?
- Ders anlatımında kullanılan yöntemler amaca hizmet etmekte midir?
- Hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl denetlenmelidir?<sup>33</sup>

Dikkat edilirse her bir soru esasında program geliştirmenin bir unsuruna dairdir. Dolayısıyla verilecek cevaplara göre modeller de farklılık göstermektedir. Bir başka ifadeyle modellerin tasarımındaki farklılık bu temel öğelere verilen ağırlıkların farklılığına dayanmaktadır. Buna göre bazı program modellerinde içerik boyutuna ağırlık verilirken bazı modellerde ise daha çok öğrenme- öğretim sürecine ağırlık verildiği görülmektedir. Örneğin, süreç değerlendirmenin esas alındığı programlarda öğrenme-öğretim sürecine ağırlık verilirken, sonuç ya da ürüne yönelik değerlendirmenin esas alındığı modellerde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine ağırlık verilmektedir.

Bahsi geçen hususlardan hareketle belli başlı program geliştirme modellerini şu şekilde ele alabiliriz:

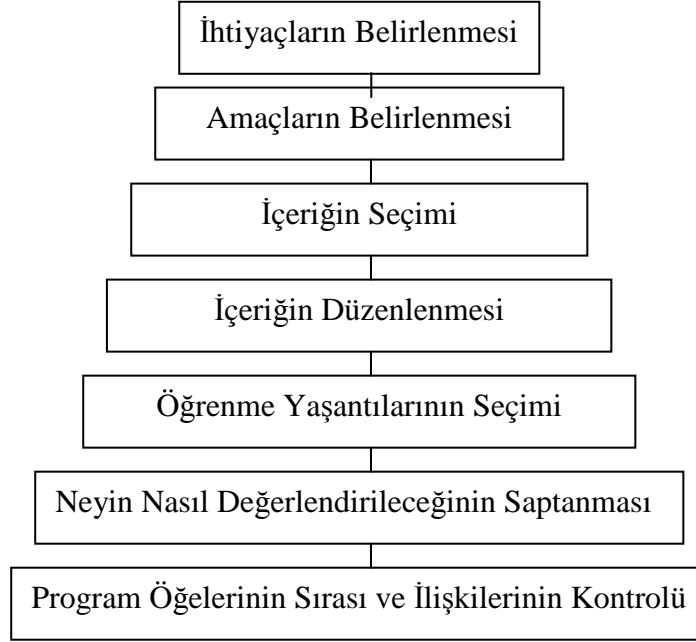
Program geliştirmede en önemli modellerden biri **Taba**'nın geliştirmiş olduğu modeldir. Bu model öğretmenlerin program geliştirmede önemli rolünün olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmesini, onlar için küçük bilgi

---

<sup>32</sup> Nadir Çeliköz, "Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi", **GÜ Gazi Eğitim Fak. Dergisi**, c. 24, s. 1, 2004, s. 101.

<sup>33</sup> Karakaya, s. 10.

birimlerini oluşturmasını savunan bu model, sekiz aşamadan oluşmaktadır.<sup>34</sup> Bu sekiz aşamanın sıralaması şu şekildedir<sup>35</sup>:



Yukarıda görüldüğü gibi Tabá modeli, öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi ile başlamaktadır. İhtiyaçlar doğrultusunda programın hedefleri, yani öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, değer ve tutumların belirlenmesi söz konusudur. Belirlenen amaçlar doğrultusunda ise programın en önemli unsurlarından biri olan içerik seçimi ve seçilen içeriğın düzenlenmesi basamağına geçilmektedir. Hedeflere uygun içeriğın öğrenciye nasıl verileceğı ise, öğrenme yaşantıları ve etkinliklerinin seçilerek düzenlenmesi ile belirlenmektedir. Modelin sonunda değerlendirme kriterleri belirlenerek, program öğelerinin sıraları ve ilişkileri ele alınmaktadır.

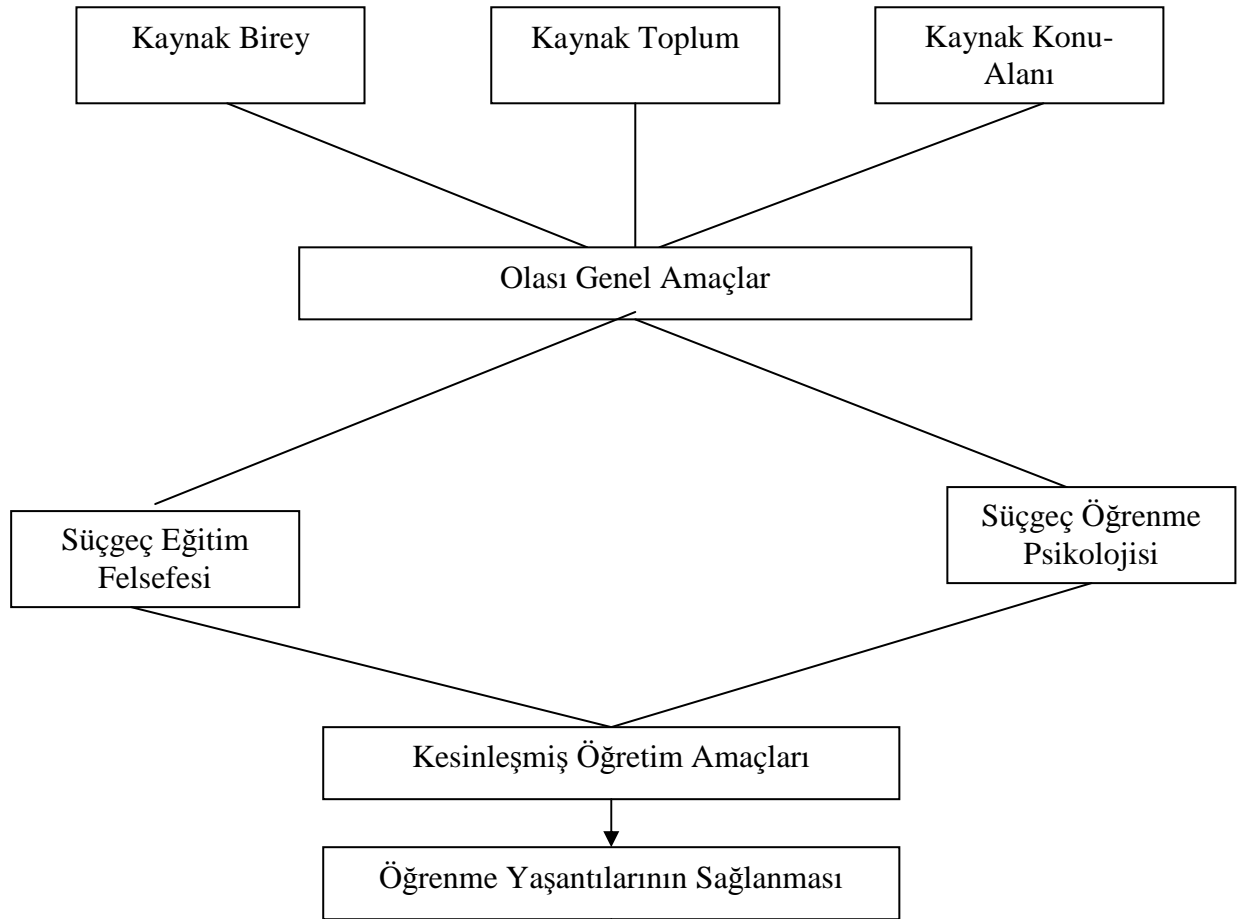
Tabá modeline göre, eğitim durumları alanında belirlenen öğrenme yaşantıları ve etkinliklerinin uygulanmasında öğretmen önemli bir konuma sahiptir. Bu anlamda programla

<sup>34</sup> Seda Saadet Atasönmez, “Program Geliştirme Süreci Doğrultusunda Yeni İlköğretim Programının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi SBE, 2008), s. 39.

<sup>35</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 53.

ilgili olan herkesin program geliştirme faaliyetine katılması ve özellikle programın uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi esastır.<sup>36</sup>

Amerika’da uygulan program geliştirme modellerinden bir diğeri **Tyler** modelidir. Rasyonel model olarak bilinen Tyler modelinde program geliştirme çalışmaları Taba modeline göre daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Tyler modelinde, hedeflerin seçiminden önce hedef kaynaklarının tespiti önemlidir. Tyler, program hedeflerinin üç kaynağının olduğunu düşünmektedir. Bunlar; birey, toplum yaşamı, konu uzmanlık alanlarıdır.<sup>37</sup> Tyler’a göre birey, toplum ve konu uzmanlık alanları, eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirildikten sonra amaçlar belirlenmelidir.<sup>38</sup> Tyler’ın program geliştirme modeli aşağıda şu şekilde verilmiştir<sup>39</sup>:



<sup>36</sup> Yavuz Erişen, “Program Geliştirme Modelleri Üzerinde Bir İnceleme” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı: 13, 1998, s.4.

<sup>37</sup> Karakaya, s. 13.

<sup>38</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 54.

<sup>39</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.54.

## Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi

Tyler modelinde amaçların belirlenmesi son derece önemlidir. Tyler'a göre toplum, birey ve konu alanı iyi bir şekilde incelenerek, yapılan araştırmalar, felsefe ve psikolojinin süzgecinden geçirilerek kesinleşmiş öğretim amaçları belirlenmelidir.

Tyler program geliştirmede cevaplandırılması gereken 4 temel soruya yer vermiştir:

- Okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçlar nelerdir?
- Bu amaçların gerçekleştirilmesi için hangi eğitim tecrübeleri bireylere kazandırılmalıdır?
- Eğitim tecrübeleri etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?
- Ulaşılmak istenen amaçlar ne ölçüde gerçekleştirilmiştir?<sup>40</sup>

Tyler bu anlamda eğitime bütünsel bir gözle bakmaktadır. Ona göre amaçların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında gereken titizlik gösterilmelidir. Bu aşamaların herhangi birinde meydana gelen aksaklık istenen başarının elde edilmesini olumsuz etkileyecektir.<sup>41</sup>

Amerika'da yaygın olarak benimsenen program geliştirme modellerinden biri de **Taba-Tyler** modelidir. Bu model, 1950'li yıllardan günümüze kadar ABD'de program geliştirme alanında kullanılmaktadır.<sup>42</sup>

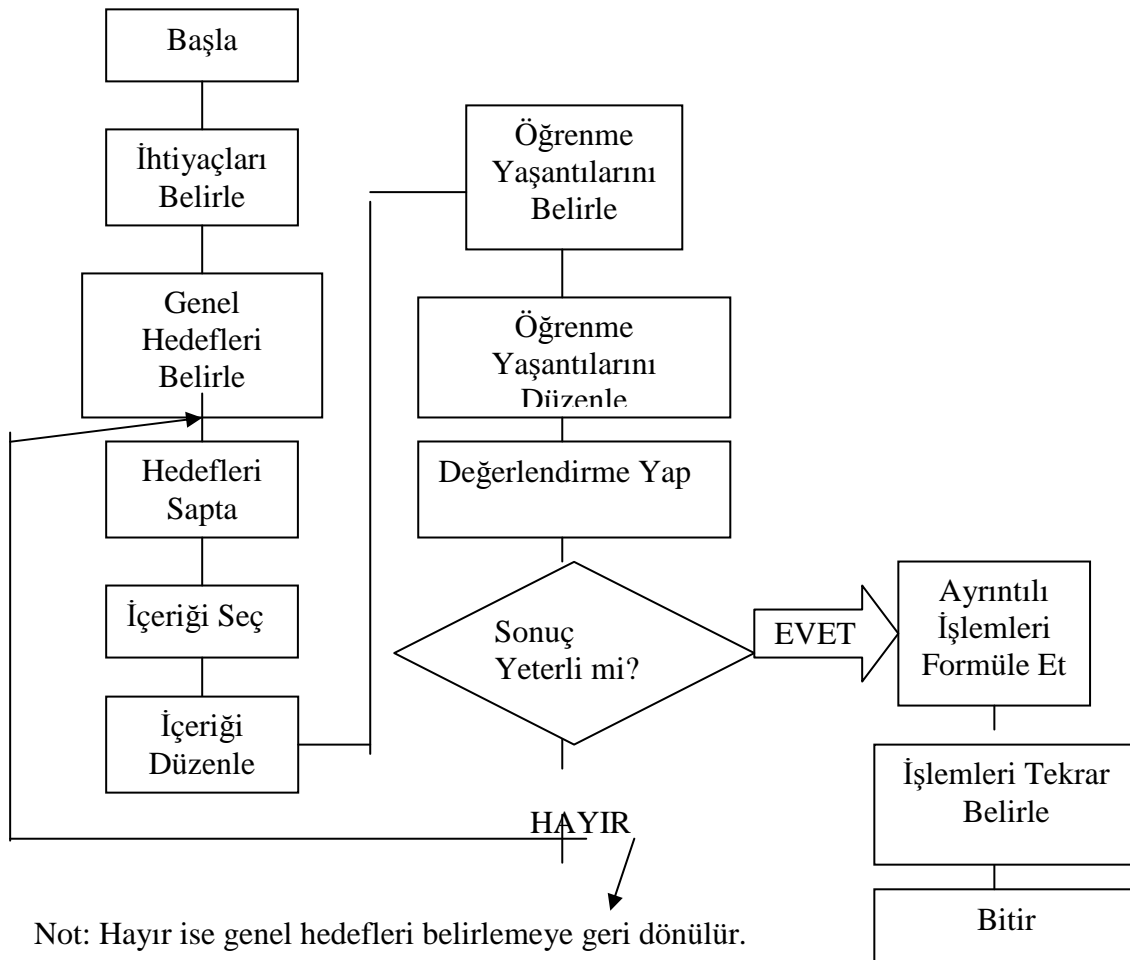
Taba ve Tyler modellerinin bir araya getirilmesiyle oluşan Taba-Tyler modelinde, iki boyut dikkat çekmektedir. Birinci boyutta ihtiyaçların ve hedeflerin belirlenmesi gibi önemli hususlar bulunmaktadır. İkinci boyutta ise içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme, pekiştiriciler, öğrencinin motivasyonu, modelin

<sup>40</sup> Atasönmez, s. 36. ;Yetişen, s. 83.

<sup>41</sup> Karakaya, s. 17.

<sup>42</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 55.

uygulanacağı ortamın durumu gibi temel etmenler göze çarpmaktadır.<sup>43</sup> Bu program modeli, hedeflerin, içeriğin, öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde değerlendirme faaliyetlerinin sürekli bir şekilde yapılmasını ön görmektedir. Buna göre, programın etkinliğinin ne kadar olduğu, aksayan yönlerinin ne olduğu, başarı düzeyinin hangi seviyede olduğu gibi hususlar sürekli değerlendirilmeli, programın etkinliği çeşitli dönütlerle test edilmelidir.<sup>44</sup> Taba-Taler program geliştirme modeli şu şekildedir<sup>45</sup>:



Taba- Tyler modelinde, öncelikle programın ihtiyaçları doğrultusunda genel hedefler belirlenmekte ve buna bağlı olarak asıl hedefler seçilmektedir. Hedeflerin kesinleştirilmesine

<sup>43</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 56.

<sup>44</sup> Erişen, s. 85.

<sup>45</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.55.

bağlı olarak içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ile öğrenme yaşantıları belirlenmektedir. Program modelinin hedef, içerik ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin ardından sonucun yeterliliğine göre farklı yollar izlenmektedir. Sonuç yeterli görülmezse tekrar genel hedeflerin belirlenmesi aşamasına geçilmektedir. İstenen sonuç elde edilirse, ayrıntılı işlemler formüle edilerek program geliştirme süreci tamamlanmaktadır.

ABD’de Taba-Tyler Modeli haricinde sistem yaklaşımı esas alınarak oluşturulan **Wulf ve Schave’nin** program geliştirme modeli de yaygın olarak kullanılmaktadır. Sistem yaklaşımı üç aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşamada amacın belirlenmesi, komisyon üyelerinin seçimi, ihtiyaç değerlendirilmesinin yapılması yer almaktadır. İkinci aşamada amaçların davranışa dönüştürülmesi, uygun ders planlarının yazılması, öğretim materyalinin geliştirilmesi, öğretim ortamının düzeltilmesi gibi unsurlar ele alınmaktadır. Üçüncü aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Program’ın etkili olup olmadığının araştırılması, gerekli dönüt-düzeltilmelerin yapılması değerlendirme aşamasında yapılmaktadır.<sup>46</sup>Sistem yaklaşımını otomobil örneği üzerinden açıklayan Doğan, sistem yaklaşımının eğitim ve öğretim sürecinde tüm unsurların birbirleriyle uyumlu ve etkin bir şekilde kullanılması olduğunu ifade etmektedir. Buna göre eğitim ve öğretime konu olan, hedef, içerik, öğretmen, öğrenci, maliyet, okul idarecileri gibi tüm unsurlar ahenkli çalışırlarsa amaçlanan hedeflere ulaşmak çok daha kolay olacaktır.<sup>47</sup>

Avrupa’da ABD’den farklı olarak Taba-Tyler yaklaşımını uygun düşen **rasyonel planlama modeli, süreç yaklaşımı modeli ve durumsal yaklaşımı modelleri** kullanılmaktadır.

**Rasyonel planlama modelinde** genel amaçlar belirlendikten sonra özel amaçlar belirlenmekte ve öğrenme durumlarına geçilmektedir.

**Süreç yaklaşımı modelinde** ise içerik belirlendikten sonra öğrenme durumları, amaçların belirlenmesi ve değerlendirmeye geçilmektedir.

---

<sup>46</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 56.

<sup>47</sup> Hıfzı Doğan, “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı” *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.7, Sayı:1, 1974, s. 362.

**Durumsal yaklaşım modelinde** durum tespiti, amaçlar, öğrenme-öğretme, program desenleme, program uygulama ve değerlendirme aşamalarından geçmektedir. Genel anlamda bu üç modele bakıldığında her üç modelde de değerlendirme aşamasının en sonda yer aldığı gözlenmektedir.<sup>48</sup>

Avrupa’da yaygın olarak kullanılan program geliştirme modelleri aşağıdaki tabloda şu şekilde verilmiştir:

<b>Rasyonel Planlama Modeli</b>	<b>Süreç Yaklaşımı Modeli</b>	<b>Yenilikçi/Durumsal Model</b>
<b>Genel Amaçlar</b>	İçerik- Bağlam	Durum çözümlemesi
<b>Amaçlar</b>	Öğrenme durumları	Amaçlar
<b>Öğrenme Durumları</b>	Genel Amaçlar	Öğrenme- öğretme
<b>Değerlendirme</b>	Değerlendirme	Değerlendirme

Genel anlamda ülkemiz eğitimcilerinin en fazla etkilendiği model ABD’de yaygın olarak kullanılan Taba-Tyler modelidir.<sup>49</sup> “Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır?” Sorusunun yöneltildiği bir araştırma sonucuna göre, Taba-Tyler yaklaşımına yakın bir sonuç çıkmıştır. Türkiye’nin bu modelin etkisinde kalmasında ülkenin, sosyo-ekonomik yapısı, yönetim şekli ve merkezi bir eğitim sistemine sahip olması etkili olmuştur.<sup>50</sup>

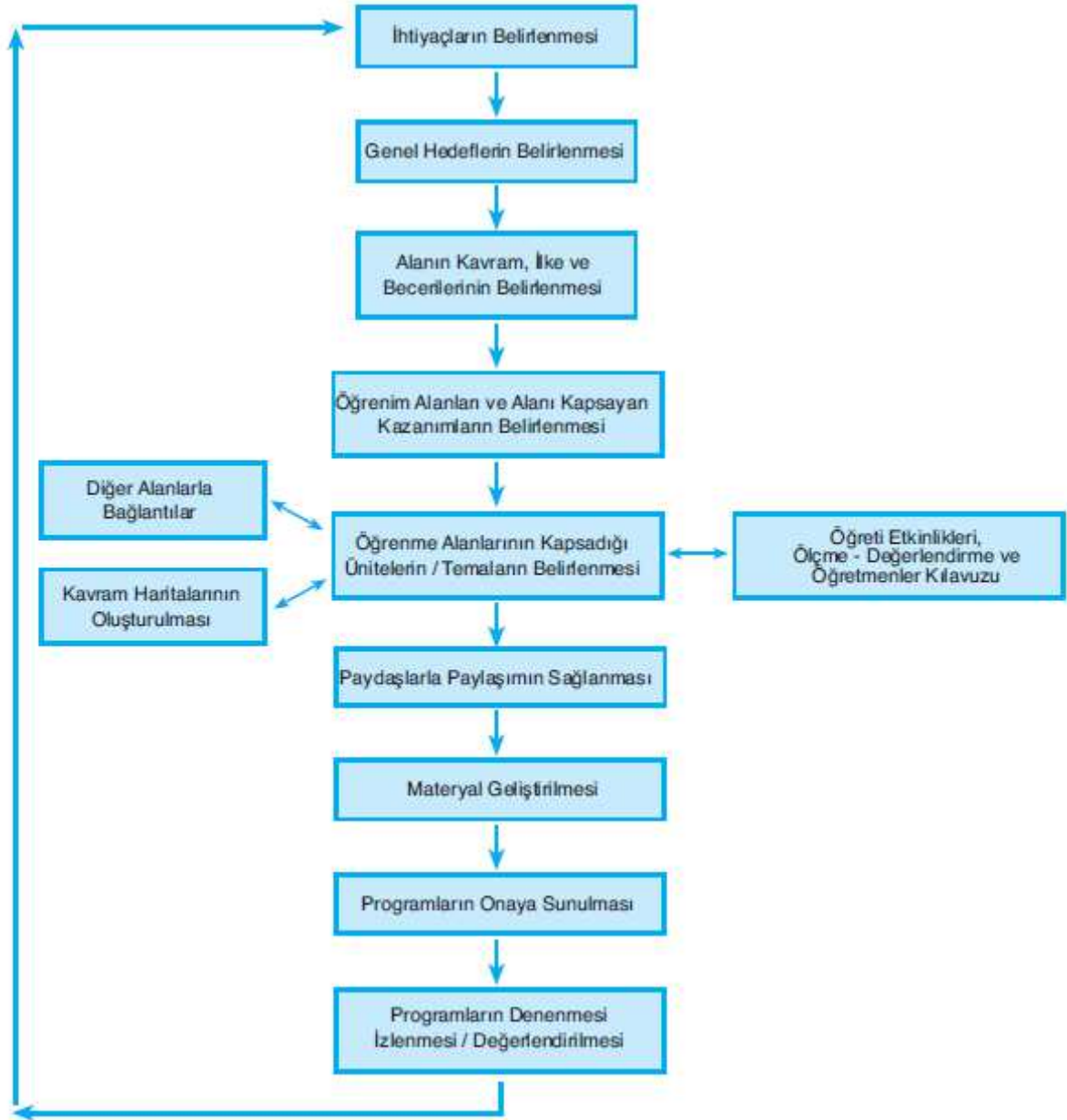
Taba-Tyler modelinden etkilenilerek oluşturulan program geliştirme modeli şu şekildedir<sup>51</sup>:

<sup>48</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 57.

<sup>49</sup> Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.58.

<sup>50</sup> Karakaya, s. 35.

<sup>51</sup> MEB, Ağustos 2004, 2563 Sayılı Tebliğler Dergisinden alınmıştır.



Türkiye’de benimsenen program geliştirme modeli incelendiğinde, ihtiyaçların belirlenmesinin ardından genel amaçların tespit edildiği görülmektedir. Genel amaçların belirlenmesini beceri ve kazanımların belirlenmesi aşaması izlemektedir. Bu modelde öğrenme alanlarının kapsadığı temaların belirlenmesi ve materyal geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer alanlarla bağlantı kurulması ile ara disiplin alanlarının da (vatandaşlık ve insan hakları, afetten korunma, rehberlik ve psikolojik danışma vb.) vurgulandığı anlaşılmaktadır. Programın denenerek izlenmesi ve değerlendirilerek

etkililiğinin ölçülmesi ise tüm program geliştirme modellerinde olduğu gibi son aşamada yer almaktadır.

Türkiye’de müfredatın merkezi yönetim tarafından hazırlandığı, program hazırlanırken uzmanların görüşlerine başvurulmadığı için program geliştirmeye yönelik çalışmalar geç başlamıştır.<sup>52</sup> Merkezden alınan kararlarda, yerel okullara, eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına bir görev verilmemiş, program uygulamaları ve geliştirilmesiyle ilgili birimler arasında sağlam bir ilişki kurulmasına uzun yıllar ihtiyaç duyulmamıştır. Karakaya’ya göre ülkemizde 1960’lı yıllara kadar program geliştirmeye yönelik akademik bir çalışma yapılmamıştır.<sup>53</sup>

Ülkemizin bugün program geliştirme açısından iyi bir konumda olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda program geliştirme alanında donanımlı kadroların olması, bu alanda Türkiye’nin ilerlemesi bakımından son derece önemli görülmektedir.

## **2. 5. Program Geliştirmede Öğretim Kuramları**

Öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesinde strateji adı da verilen yaklaşımlar, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan genel yolları ifade etmektedir.<sup>54</sup> Öğretim yaklaşımları genel olarak öğretim yöntem ve tekniklerinin de seçiminde etkilidir. Bu açıdan ders içi seçilen yöntem ve teknikler ile yaklaşımlar arasında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Bununla birlikte öğretim yöntem ve teknikleri tek bir yaklaşıma dayanabileceği gibi birden fazla yaklaşıma da dayanabilmektedir.

Program geliştirmenin ana unsurlarının düzenlenmesinde öğretim yaklaşımlarının etkisi büyüktür. Sistem olarak düşünüldüğünde program geliştirmenin tüm unsurlarını etkileyen bu yaklaşımlar özelde öğrenme ve öğretme süreciyle yakından ilişkilidir. Çünkü bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerle ders materyalleri seçilen öğretme kuramına göre farklılık göstermektedir. Bu sebeple program geliştirme konusunda da önemli olan bu yaklaşımlarla ilgili kısaca bilgiler vermek gerekmektedir:

---

<sup>52</sup> Sedat Yüksel, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”, **MEB Dergisi**, Sayı: 159, 2003, s. 45.

<sup>53</sup> Karakaya, s. 27.

<sup>54</sup> Nurullah Altaş, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Ankara: Nobel, yay., 2000.,s.63.

**Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı**, bilinen en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen daima aktarıcıdır ve öğrenci de aktarılanı dinleyen konumdadır.<sup>55</sup> Öğretmen, öğrenilecek bilgileri belli bir sistem dâhilinde öğrencilere sunarak belli bir süre içinde o konuları öğrenmesini beklemektedir. Bu yaklaşım bir konuyu belli bir düzen içinde, kısıtlı sürede vermek için uygun olmakla birlikte soru-cevap gibi tekniklerle ve görsel materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde verim alınması çok mümkün olmamaktadır.

**Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı**, öğrencinin aktifliğine dayalı öğretmenin daha çok kılavuz olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda sunuş yoluyla yaklaşımda olduğu gibi bilgiler öğrenciye doğrudan verilmez. Öğretmenin yönlendirmeleri ile öğrencilerin bilgiye ulaşmaları amaçlanmaktadır. Öğrencinin kavram ve bilgileri kendi kendine keşfetmesi ve aralarındaki ilişkiyi kendinin fark etmesi istenmektedir.<sup>56</sup> Böylelikle daha kalıcı bir öğrenme sağlanırken öğrencinin düşünme yetisinin de geliştirilmesi söz konusudur.

**Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Yaklaşımı**, öğrencinin sınıf içi etkinliklerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için uygulanan problem çözme yaklaşımıdır.<sup>57</sup> Bu yaklaşımda öğrencilere bir problem verilmekte ve o problemi tanımlamaları, çözümü için belirli çözüm yolları bulmaları beklenmektedir. Çözüm yollarının sınanması için veri toplamaları ve bu verileri değerlendirerek sonuca ulaşmaları esastır. Bu yaklaşımla öğrencilere karşılaştıkları problemlerle baş edebilme ve onları çözme yetisi kazandırılmaktadır.

**Tam Öğrenme Yaklaşımı**, öğrencilerin öğrenme hızlarında birbirlerinden farklı olabilecekleri varsayımı ile oluşturulmuştur. Buna göre yavaş öğrenen öğrencilere de gerekli imkan ve zaman verildiğinde onların da herkesle aynı seviyede öğrenebileceği kabul edilmektedir.<sup>58</sup> Bu amaçla öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal davranışları izlenerek yetersizlikleri ve eksiklikleri belirlenmektedir. Buna bağlı olarak gereken öğretim hizmeti verilmekte ve pekiştirme, ipuçları ve dönütlerle öğretim sağlanmaktadır.

**Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Yaklaşımı**, Her öğrencinin farklı zeka türlerine sahip olduğu varsayımından yola çıkan yaklaşımdır. Zekanın çoğul olduğunu ve her

<sup>55</sup> Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.64.

<sup>56</sup> Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.66.

<sup>57</sup> Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara: Nobel yay., 2009, s. 44.

<sup>58</sup> Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s.45.

insanda farklı gelişim süreleri olduğunu kabul eden bu yaklaşımda, öğrencilerin aynı konuyu farklı yollardan ve zeka türüne göre daha kolay anlayabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan öğrenme-öğretme sürecinde birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması ve görsel, işitsel materyallere yer verilmesi, öğrencinin öğrenmesini sağlamak adına önemli görülmektedir.<sup>59</sup>

**Proje Tabanlı Öğretim Yaklaşımı**, belli bir konunun derinlemesine araştırılmasına dayanmaktadır.<sup>60</sup> Bu yaklaşımda, bireysel ya da sınıf içi gruplar halinde öğrenciler bir konuyu araştırmakta ve deneyimleri yoluyla bilgilerini edinmeleri esastır. Öğrencilerin problem tanımlama, çözüm yolları araştırma, veri toplama, verileri analiz etme, değerlendirme, eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma sorumluluğunu alarak öğrenmeleri sağlanmaktadır.

**Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı**, öğrencinin bilgiyi anlaması yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi ve geliştirmiş olduğu bakış açısını savunması esasına dayanmaktadır.<sup>61</sup> Buna göre yapılandırmacı öğretimde öğrenciler pasif dinleyici değil, aktif katılımcıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde öğretmen değil, öğrenci vardır. Yeni bilgiler, eski deneyim ve bilgiler üzerinde inşa edilir. Bu yaklaşımla öğrenci, daha önce kazanmış olduğu bilgileri yeni bilgilerle harmanlayarak yeniden oluşturmakta böylelikle bir senteze ulaşmaktadır.<sup>62</sup>

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, insanların tecrübe ettikleri ve kendi referans dünyasında inşa ettikleri bilgiler, daha kalıcı ve etkili olmaktadır. Bu anlamda öğretmenler, öğrenciye bilgiyi empoze edip doğruları gösteren değil, öğrencilerin doğru bilgiyi edinmesini sağlamada rehberlerdir.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s.53.

<sup>60</sup> Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s.66.

<sup>61</sup> Seval Fer ve İlker Cırık, **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, İstanbul: Morpa yay., 2007, s. 29.

<sup>62</sup> Özcan Demirel ve Eda Erdem, Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, 2002, s. 82.

<sup>63</sup> Ahmet Cevizci, **Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: Say yay., 2010, s. 501-502.

Yapılandırmacılığın post modern bir felsefi arka plana dayandığı ifade edilmektedir.<sup>64</sup> Bu anlamda yapılandırmacılık, mutlak bir doğrunun olmadığı varsayımıyla hareket etmektedir. Böylece önemli olanın gerçek bilgi değil, bireyin gerçek bilgiden ne anladığı meselesidir.<sup>65</sup> Bu yönüyle yapılandırmacılığın felsefe vurgusunun daha ağır bastığı düşünülebilir.

Yapılandırmacı din öğretimine ilişkin tartışmalar ülkemizde de tartışılmaktadır. Bu tartışmaların sebebi yapılandırmacı öğretim modelinin dayandığı felsefi anlayışın dini bakış açısıyla çeliştiği hususudur. Zira yapılandırmacılık “kişilere göre farklı hakikat olabilir” anlayışına dayanırken, dinde ise belli doğrulara vurgu yapılır ve bireyden bu doğrulara inanması istenir. Dini anlamda hakikat mutlak ve herkesten bağımsız olarak vardır. Yapılandırmacılıkta ise bireyden bağımsız bir hakikatin olmadığı ifade edilmektedir.<sup>66</sup> Ayrıca dini inançta bireyin uyması/uygulaması gereken ilkeler vardır. Bireyin üst anlatılara (Allah, Melek, Ahiret vb.) inanması gerektiği vurgulanır. Yapılandırmacılık ise bireyi yönlendirebilecek tüm üst anlatılara karşı çıkmakta, görecelilik ilkesiyle hareket etmektedir.<sup>67</sup>

Bununla birlikte öğretim programı anlamında yapılandırmacılığın bir amaç değil, araç olarak görülmesi gerektiği ifade edilebilir. Öğrencilerin bazı bilgileri daha iyi anlamada, olaylara eleştirel bakabilme becerisi kazanmasında bu modelin etkisi vardır. Ayrıca bu modelde öğretmen iyi bir şekilde öğrenciyi takip edebilir ve öğrencinin yanlış öğrenmelerinin önüne geçebilirse öğrenmeler daha kalıcı ve verimli olacaktır.<sup>68</sup> Ancak bu modelde öğretmenin bireysel anlamda öğrenciyi iyi tanıması, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin farkına varması ve en önemlisi yerinde ve zamanında yanlış öğrenmelerin önüne geçmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından yapılandırılmış alternatif yorumlar sunulmalı ve değerlendirilmelidir.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Mahmut Zengin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkanına Dair Bir Değerlendirme”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan (Ed.). İstanbul: Dem yay., 2011, s. 251-252.

<sup>65</sup> Zengin, s. 256.

<sup>66</sup> Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, c. 7, Sayı: 1, 2007, s. 182.

<sup>67</sup> Zengin, 257.

<sup>68</sup> Sertel Altun ve İlke Büyükduman, “Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay İncelemesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, c. 7, Sayı: 1, 2007, s. 15- 16.

<sup>69</sup> Kaymakcan, s. 185.

## 2.6. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi

Türkiye’de program geliştirmenin tarihi sürecini iki ayrı başlık altında incelemek gerekmektedir. Öncelikle eğitimde program geliştirmenin tarihçesi incelenerek sonrasında Türkiye’de din eğitiminde program geliştirmenin tarihi süreci hakkında bilgiler sunulacaktır:

### 2.6. 1. Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihi Süreci

Cumhuriyet döneminde eğitim programlarının geliştirilmesi konusu üzerinde önemle durulmuştur. Ülkemizde 1921 yılında, milli mücadele döneminin devam ettiği süreçte dahi eğitim alanında yapılması gerekenler üzerinde ciddi tartışmaların yapıldığı görülmektedir. Buna göre 16- 21 Temmuz 1921 yılında toplanan Maarif kongresinde ilkökul programları ve öğretim süreleri ile ortaöğretim ve derslerinin durumları ele alınmıştır.<sup>70</sup> Mustafa Kemal bu toplantıya katılmış ve yaptığı açılış konuşmasında ülkenin kurtarılması ve kalkınmasında eğitimcilerin rolüne vurgu yapmış, eğitim teşkilatının verimli kılınması, şimdiye kadar uygulanan eğitim ve öğretim yöntemlerinin ulusu geri bıraktığı bilincinden hareketle yeni eğitim ve öğretim metotlarının uygulanması gerektiğini belirtmiştir.<sup>71</sup> Atatürk 1 Mart 1922 yılında TBMM’nin açılış konuşmasında: “Hükümetin en önemli ve verimli görevi eğitim hizmetleridir. Bu görevi başarabilmek için eğitim programlarının, milletimizin bugünkü durumu ile sosyal ve ekonomik ihtiyaçları, çevrenin şartları ve asrın gereği ile uygun ve uyumlu olması esastır.”<sup>72</sup> Sözüyle ülkemizin eğitim programının taşınması gereken özelliklerinin altını çizmiş ve eğitimin önemli bir konu olduğunu vurgulamıştır.

---

<sup>70</sup> Adil Türkoğlu ve Mediha Sarı, “Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, Muhsin Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş,(Ed.), **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi**, Ankara: Nobel yay, 2006, s. 328.

<sup>71</sup> Necdet Sakaoğlu, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İstanbul: İletişim yay, 1992, s. 17.

<sup>72</sup> Sakaoğlu, s. 18.

15 Ağustos 1923 yılında toplanan I. Heyet-i İlmiye, eğitim ve öğretim meselelerinin ciddi bir şekilde ele alındığı ilk toplantıdır.<sup>73</sup> Bu toplantıda, ilkokul sonrası öğretim programı, ilköğretim programında yapılacak değişiklikler, genel eğitim çalışmaları programı, çocukların, seçkinlerin ve halkın eğitimi için imkânların hazırlanması gibi konular ele alınmıştır.<sup>74</sup>

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunla birlikte ülkedeki tüm eğitim kurumları Maarif vekâletine bağlanmış medreseler kapatılmıştır.<sup>75</sup> Böylece ülkede eğitim alanında yaşanan ikiliğin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Bu kanunu kabulünden sonra 1924'te, II. Heyet-i İlmiye Ankara'da toplanmıştır. Bu toplantıda ilk mektep müfredat programlarının hazırlanması ve ders kitaplarının yazdırılması ilköğretimin altı yıldan beş yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır. 1924 yılında oluşturulan program, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı dikkate alınarak "1924 İlk Mektep Müfredat Programı" adı altında hazırlanmıştır.<sup>76</sup> 1926 yılında yalnızca eğitim ve öğretimle ilgilenecek Talim ve Terbiye Dairesi oluşturulmuş, stajyer öğretmenlerin pedagojik formasyona sahip olmaları için düzenlemelerin yapılması kararlaştırılmıştır.<sup>77</sup>

1936 yılında bir önceki programlar, günün ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak, vatansever ve bilimsel düşünen yurttaşlar yetiştirmek hedeflenmiştir. 17- 29 Temmuz 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası "Köy İlkokul Programı Projesi" hazırlamış ve bu proje 1939- 1940 yıllarında uygulanmıştır. Buna göre Türkçe, Geometri, Tarih, Coğrafya dersleri şehir ve köy ilkokullarında hemen hemen aynı şekilde verilirken hayat bilgisi, İş ve Tarım dersleri köy şartlarına uygun hale getirilerek verilmeye başlanmıştır.<sup>78</sup>

1948 programında ilk kez Milli Eğitimin amaçlarından bahsedilmiş ve bunlar toplumsal, kişisel ve ekonomik bakımdan ve çevre ilişkileri bakımından olmak üzere dört ana grupta sıralanmıştır. Bu anlamda çocuğun birey olarak kişisel, ailenin ve toplumun bir parçası

---

<sup>73</sup> Sakaoğlu, s. 18; Türkoğlu ve Sarı, s. 329.

<sup>74</sup> Sakaoğlu, s. 19.

<sup>75</sup> Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2008**, Ankara: Pegem A. yay. 2008, s. 330.

<sup>76</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 329.

<sup>77</sup> Sakaoğlu, s. 32.

<sup>78</sup> Cavit Binbaşoğlu, **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995, s. 279.

olarak toplumsal, ekonomik bir varlık olarak ekonomi bakımından geliştirilmesi hedeflenmiştir.<sup>79</sup>

1950’li yıllara kadar yapılan program geliştirme çalışmaları, daha çok dersler ve konu listeleri hazırlamak olarak ele alınmıştır. 1952 yılında ülkemize gelen ve incelemelerini köy okullarında yapan K. V. Wofford’un hazırlamış olduğu raporla ise daha sistematik bir şekilde program çalışmaları yapılmaya başlanmıştır.<sup>80</sup>

İlköğretim programları 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınarak, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi gerektiği üzerinde kararlar alınmış, böylece program geliştirme çalışmaları da hız kazanmıştır. Alınan kararlara göre hazırlanan taslak program, İstanbul ve Bolu’da seçilen deneme okullarında uygulanmıştır<sup>81</sup>(1953- 1954). Bu dönemde masa başında hazırlanan “Müfredat Programı” anlayışının yerini “Eğitim Programı” anlayışına bıraktığı ve Türkiye’de program geliştirme anlayışının uygulamaya konulduğu söylenebilir.<sup>82</sup> Ayrıca, ilköğretim okullarının amaçlarının belirlenmesi çalışmalarına başlanmış olması, araştırma ve değerlendirme kavramlarının da sürece dâhil edilmesi, program geliştirme çalışmalarındaki önemli adımlardandır. Bu çalışmalarda K.V. Wofford’un raporundan yararlanılmıştır.<sup>83</sup>

1960’lı yıllarda yapılan çalışmalarda, ağırlığın ilkokul programlarına verildiği gözlenmektedir. 1961 yılında yayınlanan bir genelgeyle teşkilatın öğretmenlerin ve eğitim kuruluşlarının 1948 programı hakkında eleştirileri istenmiş, bu eleştiriler Talim ve Terbiye kurulu ile işbirliği yapılarak hazırlanan 16 kişilik bir komisyon tarafından incelenmiş böylece “ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar” şeklinde bir rapor haline getirilmiştir.<sup>84</sup> Bu süreçte geniş yelpazeden eğitimcilerin görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun hükümleri, programların geliştirilmesinde etkili olmuştur. 1962’de toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda konuyla ilgili alınan kararlar şunlardır:

---

<sup>79</sup> Mehmet Arslan, “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 146, 2000, s. 20.

<sup>80</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 333.

<sup>81</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 333.

<sup>82</sup> Dilek Gözütok, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160, 2003, s. 24.

<sup>83</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 333; Sakaoğlu, s. 113; Akyüz, s. 410.

<sup>84</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 334; Arslan, s. 21.

1. Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi,
2. Programın geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitapların hazırlanması,
3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,
5. Deneme programların geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması.<sup>85</sup>

Hazırlanan program taslağı, öncelikle 14 ilde uygulanmış ve ardından beş yıl içerisinde bütün illere yayılarak uygulamaya konulmuştur. Yapılan ilgili çalışmalar da illerdeki program geliştirme komiteleri tarafından yürütülüp denetlenmiştir. Uygulanan program taslağı, değerlendirilmek üzere bakanlık tarafından kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi'ne aktarılmıştır. Ülkenin çeşitli bölgelerinden gelen 120 il temsilcisi tarafından bir haftalık seminerde incelenerek ve birtakım değişiklikler yapılarak önerilerle birlikte Talim Terbiye Kurulu'na sevk edilmiştir. 1968- 69 öğretim yılında uygulamaya konulan program yakından takip edilerek çıkan aksaklıklar giderilmiş ve gerekli önlemler alınmıştır.<sup>86</sup>

1970'li yıllarda ise, sekiz yıllık kesintisiz eğitim programı çalışmaları gündeme gelmiş ve yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Ancak, çalışmalar programın temel ilkeleri ve amaçlarını belirlemekle sınırlı ve deneme aşamasında yarım kalmıştır. Türkoğlu'na göre ülkemizde 1970'li yılların başında üniversitelerin eğitim fakültelerinin lisans ve yüksek lisans derslerine program geliştirme dersleri konulmuştur. Böylece program geliştirmeye bilimsel yaklaşımın temelleri ilk defa bu dönemde atılmıştır.<sup>87</sup>

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1982'de program geliştirme alanında bir model belirlemek ve bundan sonraki çalışmalarda da o modele göre çalışmalar yapmak adına toplantılar düzenlemiştir. Üniversitelerde görevli bilim adamları ile iş birliği yapılarak, ortaya çıkan yeni bir program modeli kabul edilmiş ve bu program 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.<sup>88</sup> Kabul edilen program modeli, gerekli mercilere gönderilerek ders programlarının da bu program

---

<sup>85</sup> Sakaoğlu, s. 123- 124.

<sup>86</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 334; Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 14.

<sup>87</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 335.

<sup>88</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 335; Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 15.

doğrultusunda hazırlanması istenmiştir. Bu program iki ana bölümden oluşmuştur: Birinci bölümünde, Milli Eğitimin amaçları, hedefleri, okulların düzeyi ve türüyle ilgili amaçlar, eğitim ortamının gerçeğe yakın bir şekilde oluşturulması gibi konulardan bahsedilmiştir. İkinci bölümünde ise derslerin ünitelere bölünmesi, eğitim ve öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi konular işlenmiştir.<sup>89</sup>

1990'lı yıllara gelindiğinde program geliştirme ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiği görülmektedir. 1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurasıyla, 1974 yılında ilk kez denenen ancak başarı sağlanamayan sekiz yıllık eğitimin kesintisiz hale getirilmesi projesi kabul edilmiştir. 1999 yılında toplanan XVI. Milli Eğitim Şurası ise, ağırlıklı olarak mesleki ve teknik lise ile ilgili konuları ele almıştır.<sup>90</sup>

Ülkemizde 1980'li yıllardan sonra yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında bir tutarlılığın, standartlaşmanın sağlandığı söylenebilir. Özellikle 1990'lı yıllardan sonra öğretmen el kitapları, öğretmen kılavuz kitapları gibi öğretmenlerin derslerde daha verimli olmasını sağlayacak doküman çalışmaları da bu bağlamda hızla devam etmektedir ki bu faaliyetler program geliştirmeye yönelik çalışmaların önemli yansımalarındandır.<sup>91</sup>

### **2.6.2. Türkiye’de Din Eğitimi Programlarının Gelişim Süreci**

Türkiye’de din eğitimi programlarının gelişim süreci, genel eğitim programlarının gelişim sürecinden farklı bir seyir izlemiştir. Din eğitimi programlarının sağlıklı bir analizini yapabilmek için, din eğitiminin Türkiye’deki gelişim seyrine ayrıca değinmek gerekmektedir.

Ülkemizde 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte eğitim ve öğretim birleştirilmiştir. Bu amaçla, İlahiyat Fakülteleri ve İmam-Hatip okulları açılmıştır. Bu dönemde diğer okullarda ise “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” ilkokul birinci sınıf hariç, diğer

---

<sup>89</sup> Gözütok, s. 25.

<sup>90</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 337.

<sup>91</sup> Türkoğlu ve Sarı, s. 337.

sınıflarda haftada iki saat olarak verilmeye başlanmıştır. Bu derslerde Kur'an-ı Kerim elifbası öğretildikten sonra Amme Cüz'üne devam edilmesi öngörülmüştür.<sup>92</sup>

1930'lu yıllara gelindiğinde İlahiyat Fakülteleri ve İmam-Hatip liselerinin kapatıldığı görülmektedir. 1946'lı yıllara gelindiğinde, bu dönemde din eğitimi ile ilgili ülke içinde yoğun tartışmalar yapıldığı gözlenmiştir.<sup>93</sup> Bu tartışmalar bağlamında din eğitiminin gerekliliğini ortaya koyak üzere Demokrat Parti'nin hazırlamış olduğu bir raporda, camilerde hocaların bulunmadığı, ölüleri yıkayacak elamanların olmadığı ve toplumda ciddi bir ahlak erozyonu meydana geldiği ifade edilmiştir.<sup>94</sup>

Aynı şekilde Ahmet Hamdi Akseki'nin kaleme aldığı bir rapor da bu döneme ışık tutan önemli belgelerdendir.<sup>95</sup> Akseki'nin göndermiş olduğu rapor altı kısımdan oluşmaktadır. Akseki bu raporda din eğitiminin tarihini, o günkü mevcut durumunu, diyanet işleri başkanlığının konumunu, ilahiyat fakültesi ve imam-hatip kurslarının durumunu dile getirmiş ve birtakım öneriler sunmuştur. Akseki raporunda yeni neslin maneviyatsız yaşamayacağını, maneviyatın önemli bir unsur olduğunu Avrupa ve Amerika'da yaygınlaşan materyalist anlayışı örnek göstererek din eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır.<sup>96</sup>

1949 yılında, ilkokul 4. ve 5. sınıflara okul dersleri dışında, din eğitimi isteğe bağlı olarak verilmiştir. Bu dersin müfredata alınması, 1949- 1950 yılları eğitim-öğretim döneminde gerçekleşmiştir. 1967 yılında ise, din dersleri liselerde okutulan seçmeli dersler arasına alınmıştır. 1974'te ahlak dersleri ortaokul ve liselerde zorunlu dersler arasına girmiştir. Ancak, bu dönemde din dersi, ayrı bir ders ve seçmeli olarak okutulmaktadır.<sup>97</sup>

Türkiye'de din eğitimi konusunda tartışmaların en yoğun yaşandığı dönem 1980'li yıllardır. Ülkemizde din eğitiminin yasal temelleri 1982 anayasasıyla belirlenmiştir. 82

---

<sup>92</sup> Recai Doğan, "Cumhuriyetin ilk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar" **Cumhuriyetin 75. yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Ankara:Türk Yurdu yay., 1999, s. 273.

<sup>93</sup> Ayrıntılı Bilgi için bk. Recai Doğan, "1980'e kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları(1984-1980)", **Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum**, Ankara, 2001, s. 611- 644.

<sup>94</sup> Sebilürreşad, 1951, Sayı,101- 105.

<sup>95</sup> Rapor için Bk. Halis Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, İstanbul: Dem yay., 2004, EK III, s. 561.

<sup>96</sup> Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 570.

<sup>97</sup> Ömer Okutan, "Din Eğitimi", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, ,1983, s. 419-421.

anayasasının 24. maddesi ile din eğitimi zorunlu hale getirilmiştir.<sup>98</sup> Ayrıca, bu yasa ile ayrı dersler olarak verilen din dersi ile ahlak dersleri “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” şeklinde birleştirilmiştir. Bu konudaki ilgili madde şu şekildedir: “*Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak eğitimi ilk ve ortaokul kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışında din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerinde kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır.*”<sup>99</sup>

Din eğitimi programlarının geliştirilmesi uzun bir sürece dayanmaktadır. Türkiye’de pedagojik veriler ışığında, bilimsel araştırma yapmak din adamı ve din eğitimcisi yetiştirmek amacıyla ilahiyat fakülteleri açılmıştır. İlahiyat fakültesinin kuruluşu 1900 yılında açılan Ulum-i Aliye-i Diniye şubesi olarak kabul edilse de, “İlahiyat” adıyla ilk defa 1924’te Darülfünun’da açılmıştır.<sup>100</sup> Ne var ki, açılan İlahiyat fakültesi 1933’te kapatılmış ve yerine Edebiyat Fakültesi bünyesinde “İslam İlimleri Teknik Enstitüsü” açılmıştır. Ancak bu enstitü kadro olarak yetersiz kalması nedeniyle 1941 yılında kapatılmıştır.<sup>101</sup> Ülkemizde 1933 ve 1949 yılları arasında Diyanet İşleri Başkanlığı dışında, din eğitimcisi ve din adamı yetiştirecek tek bir resmi kurum kalmamıştır.<sup>102</sup> Dolayısıyla din eğitiminde program geliştirme çalışmalarının da bu dönemde sekteye uğradığı görülmektedir. 1949 yılında kapatılan İlahiyat Fakültesi yerine, Ankara Üniversitesi’ne bağlı yeni bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1924 ve 1949 yıllarında açılan İlahiyat fakültelerini din eğitimi açısından değerlendirdiğimizde her iki fakültenin de yüksek din eğitimi verdikleri, ancak din eğitiminin kendisini bilim ve öğretim konusu yapmadıkları görülmektedir.<sup>103</sup> Sonraki yıllarda 4 ve 5. sınıflara isteğe bağlı olarak getirilen derslere Ankara üniversitesine bağlı sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin girdiği, bu öğretmenlerin din eğitimi formasyonu açısından yetiştirilmediği gözlemlenmektedir.<sup>104</sup>

<sup>98</sup> Bu dönem din eğitimi tartışmaları konusunda Bk. Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 271- 379.

<sup>99</sup> Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 441; Davut Okçu, “Türk Eğitim Sisteminde Din Eğitiminin Zorunluluğu Sorunu”, **Küreselleşme Sürecinde Din Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Uluslar Arası Eğitim Kongresi**, Ankara: Eğitim -Bir- Sen, 2009, s. 213.

<sup>100</sup> Cemal Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları”, **Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi**, 2009, 2(1): 284- 304. ; Okutan, s. 415- 416.

<sup>101</sup> Ayrıntılı bilgi için Bk. Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 271- 281.

<sup>102</sup> Ahmet Koç, “Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi Üzerinde Genel Bir Değerlendirme”, **MÜİF Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı:7, İstanbul, 2000.

<sup>103</sup> Tosun, *Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları*, s. 287.

<sup>104</sup> Tosun, *Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları*, s. 287.

1980 yılına gelindiğinde, Din Eğitimi kürsüsü kurulmuş, 1982 yılında ise bu kürsü, Din Eğitimi ana bilim dalına dönüştürülmüştür. Bu dönemde yapılan akademik düzeltmeler, ülkemizde din eğitimi konusunda, akademik çalışmaların yapılmasına ortam hazırlamıştır. Din eğitimi alanında bilimsel çalışmalar da 1980'lerden sonra başlamıştır. 1983–1984 yılından itibaren, ilahiyat fakülteleri programlarına DKAB özel öğretim yöntemleri, eğitim psikolojisi gibi yeni dersler eklemiştir.<sup>105</sup>

DKAB programı, 2000 yılında yeniden geliştirilmiş ve programın yeniden hazırlanması için çalışmalar başlatılmıştır. Bu program, 5'i din eğitimcisi olmak üzere 18 uzmandan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Komisyon, DKAB dersi için esneklik payı da olan bir çerçeve program çizmiştir. Öğrencinin gelişim düzeyi, içinde yaşadığı toplum ve kültür, toplumun ihtiyaçları, Türk Milli Eğitimi'nin amaçları gibi temel konular göz önünde bulundurulmuş, tüm bu süreçler din ve ahlak süzgecinden geçirilerek program haline getirilmiştir.<sup>106</sup>

2006 yılına kadar İlahiyat Fakültesi bünyesinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren DKAB öğretmenliği programları, bu tarihten itibaren Eğitim Fakültesine alınmıştır. 2012 yılında ise bu karar değiştirilerek DKAB öğretmenliği programları tekrar ilahiyat fakülteleri bünyesine dahil edilmiştir.<sup>107</sup>

Son dönemlerde, din eğitiminde program geliştirmeye yönelik çalışmalar, sempozyumlar, akademik toplantılar yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Tosun'un tespitine göre, din eğitimi alanıyla ilgili Türkiye'de (1989- 2003 yılları arasında) yapılmış 216 yüksek lisans, 52 doktora tezi bulunmaktadır.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> Tosun, *Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları*, s. 289.

<sup>106</sup> Cemal Tosun, "İki Binli Yıllarda Türkiye'de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe", **Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum**, Ankara, 2001, s. 753- 767.

<sup>107</sup> 10 Mayıs 2012 YÖK kararı.

<sup>108</sup> Tosun, *Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları*, s. 291.

## 2.7. Din Eğitiminde Program Geliştirmeye Duyulan İhtiyaç

Eğitimde program geliştirmeye duyulan ihtiyacın birçok nedeni saptanmıştır. Bunların başında insanların hayatında var olan sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik vb. pek çok değişim ve gelişmeler, teknolojideki yenilikler, iletişim imkânlarının hızla artması, eğitim ortamlarının çeşitlenmesi, öğretmenlerin formasyonlarında gerçekleşen değişiklikler, öğrenme ortamında rollerin değişimi ve çeşitlenmesi gibi nedenler sıralanabilir.<sup>109</sup>

Programların sürekli kontrol edilmesi ve güncellenerek geliştirilmesini zorunlu kılan bu sebeplerin ne anlama geldiğine kısaca temas edelim:

İnsanın sosyal bir varlık olması, sürekli bir değişim ve gelişim çemberinde yer alması nedeniyle insan, statik olmanın aksine dinamik bir varlıktır. İçinde bulunduğu sosyal ve ekonomik statüsü, yaşadığı kültürel ortam ve taşıdığı psikolojik çehresiyle değişim ve gelişime sürekli açık bir konumdadır. Olumlu ya da olumsuz insan yaşamındaki bu değişimler göstermektedir ki insan hayatının hiçbir bölümünde durağanlık yer almamaktadır. Bu anlamda insanın tüm hayatını doğumdan ölüme varıncaya dek kapsayan eğitim kavramının da insana bu açıdan uyum sağlaması gerekmektedir. Yani eğitim kavramının bünyesinde de daima değişen ve gelişen insana uygun hedef-davranışlar, kazanımlar, konular, strateji ve yöntemler yer almalıdır.

Teknolojik gelişmeler de insan yaşamını etkileyen en önemli etkenlerdendir. Hayatın her alanıyla ilgili mevcut olanakların artırılması ve sürekli geliştirilmesi, iletişim imkânlarının her geçen gün artması ile mesafelerin kapanması, insanlara sunulan eğitimin de bu yönde değişmesi ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşte bu sebeptir ki programların geliştirilmesinde, değişimlerin yerine, yönüne, biçimine göre bir yol haritası çizmelidir.

Eğitim ortamlarının çeşitlenmesi de program geliştirmeye duyulan ihtiyacın bir diğer sebebidir. İnsanların artık yalnızca tek bir kaynaktan ve tek bir kanalla bilgilenmediği bilinen bir gerçektir. İnsanın pek çok noktadan gelen bilgi akışı ile karşı karşıya olduğu ve bunun sürekliliği göz önüne alındığında eğitim ve öğretim programının bu gerçeğe uygun bir şekilde

---

<sup>109</sup> Fatih Kurt, "1982, 1992 ve 2000 ilköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatlarının Mukayesesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, 2002), s.19.

yapılandırılması gerekmektedir. Aksi takdirde teoride var olan ancak uygulamada hiçbir geçerliliği bulunmayan bir kavram haline dönüşmesi kaçınılmazdır.

Eğitimin yalnızca bilgi aktarımı olmadığı gerçeği ile öğretmenlerin formasyonlarında belirgin farklılıklar baş göstermiştir. Artık öğretmen sadece bilgiyi öğrencisine sunan değil, bilginin öğrencisi tarafından nasıl ve nerelerden elde edileceği, nasıl yapılandırılacağı ve anlamlandırılacağı, öğrencide bu bilgilerin nasıl kalıcı hale getirileceği ve en önemlisi de var olan bilginin öğrenci tarafından nasıl davranışa dönüştürüleceği konusunda ona yol gösteren bir rehber görevini üstlenmektedir. Bu anlayış, gerek öğretmenlerin formasyon eğitimlerinde gerek öğrencinin öğrenme süreçlerinde gerekse sınıf içi öğretmen ve öğrenci rollerinde pek çok değişimi beraberinde getirmiştir.

Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerin yanı sıra, eğitim programının hedef ve kazanımları noktasında da eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi ihtiyacı kendini hissettirmektedir. Kazandırılması öngörülen hedef davranışlar var olan şartlara göre değiştirildikçe, değişmeyen ve geliştirilmeyen programlar da geçerliliğini ve işlevselliğini doğru orantılı olarak kaybedecektir. Öğrenci ve öğretmen rollerindeki değişime bağlı olarak öğrencinin pasif alıcı konumundan aktif ve üretken bir konuma geçmesi onun kazanması gereken becerilerin de değişmesini beraberinde getirmiştir. Bu sebeple programların kazandırması gereken davranışların da buna göre düzenlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda programların bir sistem olduğu düşünüldüğünde, bir bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi söz konusu olduğunda diğer bölümlerinin de ona bağlı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimin kalitesinin artması, öğretim faaliyetlerinin istenilen amaçlara ulaşabilmesi, öğrenci davranışlarında istenilen değişikliklerin olması, büyük oranda uygulamada olan programa bağlıdır. Uygulanan programdaki aksaklık ve eksiklikler giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişme ve gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin kalitesinde de bir artma beklenmektedir.<sup>110</sup>Bu sebeple eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi, doğal bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaca bağlı olarak programların esnek bir yapıya sahip olması kaçınılmaz olmaktadır.

---

<sup>110</sup> Erden, s.1.

Din eğitimi ve öğretimi için yukarıda genel eğitim için saydığımız tüm kurallar geçerli olmakla birlikte, bu alanın kendine özgü problem ve sorunlardan dolayı, bu alanda çalışanlar da çeşitli program geliştirme modeli arayışlarına girmişlerdir. Son dönemlerde din eğitimi ve öğretiminde program geliştirmeye dayalı çalışmalarda artış gözükmektedir. Din eğitimi ve öğretiminde program geliştirmeye ihtiyaç duyulmasının başlıca üç nedeni vardır:

Birincisi küreselleşmeyle birlikte dünyanın hızla küçülmesi, iletişim kanallarının gelişmesi, internet, ulaşımın kolaylaşması, televizyon ve gazete gibi basın yayın organlarının etkisiyle, insanlar bir birleriyle rahat bir şekilde diyalog kurabilmektedir.<sup>111</sup> Ayrıca, liberal ekonomik anlayışların gelişmesi, küresel eğitim anlayışlarının yaygınlaşması<sup>112</sup>, üniversiteler arası eğitim anlayışlarının yaygınlaşması farklı inançlara mensup insanların, aynı kurumlarda çalışmalarına, eğitim görmelerine neden olmaktadır.<sup>113</sup> Küreselleşmenin bu açıdan iki temel sorunu beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Bu sorunlardan birincisi kimlik problemidir. İnsanların farklı inanç unsurlarıyla tanışmaları, kendi inançlarını öteki üzerinden kurgulamalarına neden olmaktadır. Bireyler kendi inancıyla ötekini karşılaştırmakta, bazen de kendi inancı yerine diğerine sempatiyle bakabilmektedir. Bu süreç kimlik oluşumunda çok önemli bir yere sahip olan inanç unsurunun zayıflamasına, bireyin kimlik bunalımlarına girmesine neden olmaktadır. Küreselleşmenin getirmiş olduğu ikinci sorun ise hoşgörü problemidir. Kimi zaman bireyler, ötekini inancından dolayı dışlamakta, nefrete varan yaklaşımlar sergilemektedir. Örneğin, Avrupa'da yaygınlaşan İslamafobia bunun en iyi örneğidir. Tüm bu süreçler, farklı inanç gruplarının bir birleriyle sağlıklı iletişim kurmasını, bir birlerine hoş görüyle yaklaşmasını ve böyle bir ortamda ötekini dışlamadan kendi inancını yaşamasını sağlayacak bir din eğitimi modelini geliştirilmesini gerektirmektedir.<sup>114</sup>

İkinci olarak demokrasi, din eğitiminde program geliştirme gerekliliğinin bir diğer nedenidir. Din eğitimi ve öğretiminde kullanılan en yaygın ve en eski modeli mezhebe dayalı modeldir. Demokrasinin gelişmesi, katılımcı bir toplum anlayışının yaygınlaşması, din eğitiminde kullanılan bu modelin dışında farklı modellerin geliştirilmesine neden olmuştur. Bu

---

<sup>111</sup> Nurullah Altaş, "Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi" **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Uluslar Arası Eğitim Kongresi**, Eğitim-Bir-Sen, Ankara, 2009, s. 196- 211.

<sup>112</sup> Detaylı bilgi için Bkz, Nurullah Altaş, *Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi*, s. 196- 211.

<sup>113</sup> Recep Kaymakcan, **Çok kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, İstanbul: DEM yay., 2006, s 7.

<sup>114</sup> İlgili bir çalışma için Bkz. Nurullah Altaş, **Çok kültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel yay., 2003.

modelin eleştirilme nedeni, ötekini yok saydığı, sadece bir dini inancı dikkate aldığı, kucaklayıcı olmadığı var sayımıdır.<sup>115</sup>

Laiklik ise din eğitiminde model arayışlarına ve program geliştirmeye ihtiyaç duyulmasına neden olan üçüncü etmendir. Zira laiklik devletin din ve vicdan özgürlüğüne riayet etmesi, farklı inanç unsurlarına karşı eşit olması herkesin devlet karşısında eşit olmasını gerektirmektedir. Buna göre, laik bir devlette sadece bir inanca dayalı eğitimin yapılması devletin tarafsızlık ilkesine aykırı bulunarak eleştirilmektedir.<sup>116</sup> Bu da din eğitimi ve öğretimi üzerinde bazı arayışlara neden olmaktadır.

Pedagojik anlayışların artmasının da din eğitimi modelleri üzerinde tesiri vardır. Bireysel eğitim anlayışının yaygınlaşması, eğitimde farklı yol, yöntem ve metotların kullanılmaya başlaması din eğitimcilerinin de dikkatini çekmiştir. Çocukların gelişim özelliklerine yönelik psikolojik çalışmaların artması, bireye sağlıklı bir şekilde din eğitiminin verilmesi için din eğitim modellerinin geliştirilmesinde ve program geliştirme çalışmalarında etkili olmuştur.<sup>117</sup>

## **2.8.Din Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmaları ve Öğretim Modelleri**

Din öğretimi alanında birçok öğretim programı geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Din öğretiminin programlarının geliştirilmesinde felsefi anlayışlar, devlet ve rejim anlayışı, toplumsal, dini ve kültürel yapı, dünya milletleri arasındaki konum, benimsenen öğretme yaklaşım ve kuramları etkindir. Buna göre, her ülke kendi özelliklerine ve etkin olan faktörlerine göre, din öğretimi için modeller geliştirilmektedir. Özellikle, küreselleşen dünya ile birlikte çoğulcu toplum anlayışlarının gelişmesi, din eğitimcilerinin de farklı din eğitimi programı geliştirme modelleri üzerinde çalışmasına neden olmuştur.<sup>118</sup> Geleneksel anlamda tek

---

<sup>115</sup> John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, Didem Nasman (çev.), **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28- 30 Mart 2001**, Ankara: MEB, 2003, s. 48- 50.

<sup>116</sup> Kaymakcan, s. 8- 13.

<sup>117</sup> İlgili bir çalışma için Bk. Faruk Karaca, **Din Gelişim Teorileri**, İstanbul: Dem yay. 2007.

<sup>118</sup> Zübeyir Bulut, “Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kurumsal Temelleri ve Program İçeriğinin Değerlendirilmesi”, **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Uluslar Arası Eğitim Kongresi**, Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 2009, s.721.

dine dayalı eğitim anlayışı yaygın iken, küreselleşme sonucunda farklı inanç unsurlarının bir birleriyle iletişime geçmesi ve hatta farklı inançlardan insanların aynı sınıflarda ders görmeleri, dine dayalı eğitim modelinin eleştirilmesine ve din eğitimi programı çerçevesinde farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Farklı inanç mensuplarının birlikte okuduğu bir sınıfta din eğitimi nasıl verilmelidir?

Tüm inanç sistemlerinin çocuklara ders olarak verilmesi doğru mudur?

Öğrenci başka inanca saygı duyacak şekilde kendi dini inancını nasıl öğrenecektir?

Demokratik ve laik bir ülkede tek dine dayalı eğitimin yapılması doğru mudur? Bu ve bezeri sorular, din eğitimcilerinin din eğitimi programları üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Başlıca din öğretimi modelleri aşağıda şu şekilde sıralanabilir:

- Mezheplere Göre/ Doktriner Din Öğretimi
- Mezhep Merkezli Dinler arası Açılımlı Din Öğretimi
- Mezhepler Üstü Din Öğretimi
- Mezhepler Arası din öğretimi
- Dinler arası Din Öğretimi
- Fenomenolojik Din Öğretimi
- Yapılandırmacı Din Öğretimi

### **2.8.1. Mezheplere Göre/Doktriner Din Öğretimi**

Bilinen en eski din öğretimi yaklaşımıdır. Tek bir mezhebin ağırlıklı olduğu veya bir dinin çeşitli mezheplerinin ağırlıklı olarak birlikte yaşandığı ülke ve toplumlarda, din öğretimi mezheplere göre programlanıp uygulanabilmesidir.<sup>119</sup> Bu tarz bir din öğretiminde her mezhep

---

<sup>119</sup> Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Ankara:Pegem A yay., 2010, s. 132.

ya da din, ayrı sınıflar oluşturur ve ders, o dinin ya da mezhebin üyesi bir öğretmen tarafından verilir. Amaç, imana yöneltecek dini metinlerle inançlı kişiler yetiştirmektir.

Bu model, öğrenciyi merkeze almaması, eğitim bilimlerinin ilkeleri ve çok kültürlülük ile demokrasi ilkeleri ile bağdaşmamaları açısından eleştirilmiştir. Bununla birlikte uygulama kolaylığı ve kişinin kendi dinini öğrenmesi açısından olumlu değerlendirmeler yapılmaktadır.<sup>120</sup>

Dersin statüsü, devlet ve rejim anlayışı ya da dini-toplumsal yapıya göre farklılık gösterebilmektedir. Örnek vermek gerekirse; Yunanistan'da Ortodoks mezhebine bağlı öğretim zorunlu iken Almanya'da her mezhebin din dersleri okullarda zorunlu olarak okutulan alan dersleri arasında yer almaktadır.<sup>121</sup>

### **2.8.2. Mezhep Merkezli Dinler Arası Açılımlı Din Öğretimi**

Mezhep merkezli din öğretiminin hem kilise hem de kamu okullarında, çoğulcu toplumun ihtiyaçlarına cevap verememesi sonucunda ortaya atılmış program çeşididir. Buna göre mezhep merkezli din dersi yaklaşımını terk etmemek gerektiği savunulurken, aynı toplumda yaşayan öğrencilerin farklılıklar içinde birlikte yaşamayı öğrenmelerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Aynı okullardaki farklı din ve mezheplere mensup öğrencilerin bazı konuları birlikte işlemelerinin üzerinde önemle durulur.<sup>122</sup>

Programların ve ders kitaplarının birlikte yaşamayı engelleyecek yanlış bilgi ve yaklaşımlardan mümkün olduğunca arındırılmasını, bu amaçla, bir din veya mezhep hakkında kitaplara girecek bilginin o dinin uzmanlarına okutularak kitaba alınması önerilmektedir.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜ, SBE, 2006) s. 23.

<sup>121</sup> Çapcıoğlu, s. 16. Ayrıca bk. İrfan Başkurt, *Federal Almanya'da Din Eğitimi*, İstanbul: İFAV yay., 1995.

<sup>122</sup> Tosun, s. 133.

<sup>123</sup> Johannes Lahnemann, "Doktriner Din Öğretimi Bağlamına Dinler Arası Öğretim İlkeleri", Şerif Özdamar (çev.), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28- 30 Mart 2001*, Ankara: MEB, 2003, s. 471- 488.

### 2.8.3. Mezhepler Üstü Din Öğretimi

Bir dinin mensuplarının mezhep, tarikat, cemaat ayrımı yapılmaksızın aynı derste din öğrenmelerini ön gören yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç, derste muhatap olanların hepsini kapsayarak mensup olunan dinin temel kaynaklarına dayanılarak öğretimi sağlamaktır. Mezhep, tarikat ve cemaatlere ait yorum ve uygulama farklılıkları öğretim konusu yapılmaz. Bunların eğitimi, aile ve okul dışında cemaat içi eğitime bırakılır.<sup>124</sup>

Türkiye’deki, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de mezhepler üstü niteliği ile ön plana çıkmaktadır. Beyza Bilgin’e göre bu yaklaşımla din dersleri iki şekilde anlaşılabilir uygulanmaktadır: “Çoğulcu model” ve “Birleştirici Model”

Çoğulcu modele göre, “din dersi toplumun bir aynasıdır. Yani bu ders, her mezhebi olduğu gibi, her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da öğretim konusu yapmalıdır.”<sup>125</sup>

Birleştirici modele göre ise, “devlet okullarında din öğretimi, öğrencilerin bütününe cevap verecek nitelikte olmalıdır. Tarafsızlık ancak böyle sağlanabilir. Yani din dersinde dinin özü, üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeleri okutulmalı, mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmemelidir.”<sup>126</sup>Bu yaklaşım, verilen bir din öğretimi ile öğrencilerin, temel kaynaklardaki birlikteliklerin okul ortamında en doğrusunu öğrenerek, farklılıkların aynı kaynaktan çıktığını ve birbirlerinin alternatifi değil, dini açıdan zenginlik olduklarını kavramalarını hedeflemektedir.<sup>127</sup>

### 2.8.4. Mezhepler Arası Din Öğretimi

Bu yaklaşımda, din öğretimi programları ülkede mezhepsel çoğunluğu göz önüne alarak ve dinin temel kaynaklarından hareket ederek düzenlenmesi esas alınmıştır. Ortak noktalardan hareket edilirken farklılıklar da yok sayılmamaktadır. Yani, bu anlayışa göre, aynı

---

<sup>124</sup> Çapcıoğlu, s. 34.

<sup>125</sup> Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara: Gün yay.,1998, s. 83.; ilgili bir çalışma için Bk. Mehmet Bahçekapılı, “Avrupa’da İslam Din Eğitim Modelleri”, **MÜİF Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 2010, s. 21.

<sup>126</sup> Bilgin, s. 83.

<sup>127</sup> Johannes Lahnemann, “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001**, Şerif Özdamar (çev.), Ankara: MEB yay., 2003, s. 480-482.

sınıfta okuyan farklı mezheplerden olan öğrenciler, işledikleri konularda kendi anlayışlarını sınıf ortamına taşıyabileceklerdir. Bu program modelinin uygulanabilmesi için uygun bir program, ders kitapları, araç ve gereçlerin hazırlanması şartken öncelikle bu anlayışta öğretim yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.<sup>128</sup>

### 2.8.5. Dinler Arası Din Öğretimi

Küreselleşme ve çoğulcu toplum yaklaşımları üzerinde geliştirilen program geliştirme modelidir. Aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin, okullarda ayrı din dersleri görerek dinsel yönden birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek için, aynı derslerde ortak konuları birlikte işleyerek birbirlerini anlamalarını sağlamak asıl amaçtır.<sup>129</sup>

Ayrıca, bu yaklaşım kişiye, kendi inançlarını veya cemaatinin inançlarını kabullenmeye değer yegâne inanç olmadığını telkin etmektedir.<sup>130</sup>

### 2.8.6. Fenomenolojik Din Öğretimi

Dinler arası eğitimin İngiltere’de denenen somut bir modelidir. Bu modele göre birey dinlerin temel kavram ve sözcüklerinden hareketle onu anlamaya çalışacak, diğer dinleri anlamaya çalışırken kendi inancını paranteze alacaktır.<sup>131</sup> Buna göre bireylerin diğer inanç sistemlerini sağlıklı bir şekilde öğrenmesi kendi dini inancını paranteze almakla mümkündür. Bu anlamda fenomenolojik yaklaşım, başka dini inançları daha iyi anlamak için geliştirilen bir din öğretimi modelidir.<sup>132</sup>

Fenomenolojiye göre, kişinin başka inançları sağlıklı olarak anlayabilmesi için, kendi inancını paranteze alması ve araştırılan inanca karşı önyargılarından vazgeçmesi

---

<sup>128</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 134.

<sup>129</sup> Bulut, s.722.

<sup>130</sup> John Stephard, “İslam ve Din Eğitimi, (Mezhebe Bağlı Olmayan Yaklaşım)”, **Din Eğitimi ve Din Hizmetleri Semineri**, (8-10 Nisan 1988); Ankara: DİB Yay., 1991, s. 377.

<sup>131</sup> Fenomenolojiye yönelik ayrıntılı bilgi için bk., Robert Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, Üzeyir Ok- M. Ali Özkan ( çev.) İstanbul: Dem Yay. 2005, s. 6- 20.

<sup>132</sup> Eric J. Sharpe, “Din Fenomenolojisi,” **Batı’da Din Çalışmaları**,. Ömer Mahir Alper (der.), İstanbul: Metropol yay., 2002, s. 126 .

gerekmektedir. Jackson'a göre, sınıfta bulunan farklı inanca mensup öğrencilerin, birbirlerine karşı önyargılarının kırılmasında bu yaklaşım son derece önemlidir.<sup>133</sup>

Fenomonolojik anlayışa göre birey, doğuştan kültürün, inancın ve çevrenin kazandırmış olduğu gözlükle olaylara bakmaktadır. Bireyin içinde büyüdüğü toplum ona belli bir inancı empoze etmekte böylece birey diğer inanç unsurlarına ön yargıyla yaklaşmaktadır.<sup>134</sup> Buna göre birey diğer inanç unsurlarına mesafeli yaklaşmakta, böylece başlangıçta o inancı yeterince anlamadan dışlamaktadır. Bireyin sağlıklı bir şekilde, ön yargılarından arındırılması ve diğer inançları sağlıklı bir şekilde öğrenmesi, çevresel etkenlerin etkisinden kurtulması ve kendi inancını paranteze almasıyla mümkündür. Paranteze alma, diğer inanç mensuplarıyla empati kurmak, diğer inançların anlaşılmasını engelleyecek etmenleri ortadan kaldırmak ve öğrenilecek dinle ile sağlıklı ilişki kurmak için uygun bir mesafede durmaktır.<sup>135</sup>

Bu yaklaşımla öğrencilerin, çeşitli dini fenomenler üzerinde birlikte konuşarak tartışmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte, derste herhangi bir dinin tercih edilmesi veya diğerlerinden daha değerli gösterilmesi söz konusu olmaması istenmektedir.<sup>136</sup>

Bu bölümde program ve program geliştirmenin tanımları, tarihi seyri, program geliştirmenin unsurları ve modelleri kısaca özetlenmiştir. İkinci bölümde ise, bu bilgilerden hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları, program geliştirmenin unsurları göz önüne alınarak incelenecektir.

---

<sup>133</sup> Jackson, s. 36- 37.

<sup>134</sup> Terry Eagleton, **Edebiyat Kuramı**, Esen Tarım (çev.), İstanbul: Ayrıntı yay. 1990, s. 80.

<sup>135</sup> Jackson, s. 38.

<sup>136</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.137.

## **3.PROGRAM GELİŞTİRME AÇISINDAN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

Bu bölümde 2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları, program geliştirme açısından incelenecektir. Program geliştirmenin unsurları olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından söz konusu üç program sırasıyla karşılaştırılarak değerlendirilecektir. Böylelikle öğretim programlarının, karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile geçmişten günümüze hangi noktalarda ne tür değişikliklerin yapıldığına dikkat çekilmesi hedeflenmektedir.

Söz konusu öğretim programlarını program geliştirmenin unsurlarına göre incelemeye önce, öğretim programlarının temel ilkelerini kısaca ele almak gerekmektedir. Çünkü bu temel ilkeler, programların amaçlarının, içeriklerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve değerlendirme basamaklarının belirlenmesinde oldukça etkilidir. Buna göre, çalışmamızın bu bölümünde öncelikle öğretim programlarının temel ilkeleri verilerek bu ilkeler ışığında program geliştirmenin unsurları açısından öğretim programlarının incelenmesi yapılacaktır.

### **3.1. Öğretim Programlarının Temel Aldığı İlkeler**

Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında pek çok ilke esas alınarak çalışmalar yapılmaktadır. Bu ilkeler, programın emel yapısını, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirme aşamalarını da etkilemektedir. Bu sebeple programların incelenmesi sırasında temel alınan ilkelerin neler olduğunun bilinmesi şarttır. Programların geliştirilmesinde esas alınan ilkeler eğitimsel, bilimsel ve program geliştirmeyle

ilgili olarak üç grupta ele alınmaktadır.<sup>137</sup> Programın uygulanması sırasında gözetilen ilkeler ise daha çok dersin uygulanması sırasında hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği ile ilgilidir.<sup>138</sup>

Programların temel ilkeleri ile ilişkili olarak temel aldığı yaklaşımlar da ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Buna göre, yapılan değişiklikler yaklaşımlar noktasında da yenilikleri beraberinde getirmiştir. 2000 yılı programında öğrenci merkezliliğe geçiş süreci başlarken öğretmen merkezlilik kendini daha yoğun hissettirmiştir. 2006 yılına gelindiğinde ise 2010 yılında da devam ettirilecek olan öğrenci merkezli yaklaşımların ağır bastığı görülmüştür. Öğrenciyi aktif kılan bu yaklaşımlar ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri program yaklaşımında temel husus olarak gözetilmiştir.<sup>139</sup>

## **3.2.Program Geliştirmenin Unsurları Açısından Öğretim Programlarının İncelenmesi**

DKAB dersi öğretim programları, program geliştirmenin dört ana unsuru bakımından (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme) aşağıda incelenmiştir.

### **3.2.1. Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Öğretim programlarının amaçları genel ve özel amaçlar olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Söz konusu programların genel amaçları benzer olması sebebiyle örnek olarak bir öğretim programının genel amaçları aşağıda verilecektir. Programların özel amaçları ise genel amaçlarının karşılaştırmalı olarak ardından incelenecektir. Buna göre programların genel ve özel amaçları aşağıda şu şekilde verilmiştir:

#### **3.2.1.1.Öğretim Programlarının Genel Amaçları**

2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının genel amaçları incelendiğinde, her üç öğretim programının da aynı genel amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, programlarda gözetilen genel amaçlar aşağıdaki gibidir:

---

<sup>137</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2006, s.11-12.

<sup>138</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2000, s.4.

<sup>139</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2010, s.9.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları öğrencilerin;

**Bireysel açıdan;**

1. Temel dini ve ahlaki sorulara cevap verebilmelerini,
2. İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını,
3. Dini inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirmelerini,
4. Dini kavramları doğru anlayıp kullanmalarını,
5. Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarını,
6. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını,
7. Dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini,
8. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanımalarını,
9. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifleri olmadıklarını kavramalarını,
10. Aklın, dini sorumluluğun temel şartı olduğunu, dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını,
11. Kendi inancı ile mutlu ve barışık olmalarını,

**Toplumsal açıdan;**

1. Toplumsal olarak yaşanan dini ve ahlaki davranışları tanımalarını,
2. Toplumdaki farklı dini anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,

3. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
4. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dini oluşumları ayırt etmelerini,
5. Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını,

**Ahlaki açıdan,**

1. Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
2. Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmelerini,
3. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını,

**Kültürel açıdan;**

1. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını,
2. Dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini kavramalarını,
3. Doğru dini bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını,
4. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini,
5. Dini ve milli bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını,

**Evrensel açıdan;**

1. Evrensel değerlere kendi dini bilgi ve bilinçleri ile katılmalarını,
2. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşmalarını,

3. Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır.

### 3.2.1.2. Öğretim Programlarının Özel Amaçları

➤ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarının hedef ve amaçları 2000 yılı öğretim programında şu şekilde yer almaktadır:

➤ İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dinin doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkıda bulunulması,

➤ Evrensel boyutta insanlar, toplumlar ve milletler arası ilişkilerde, dinin önemli bir etken olduğu, bu ilişkilerin olumlu yönde gelişebilmesi için bireylerin bilimsel yöntemle verilecek din öğretimine ihtiyaç duydukları,

➤ İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve adetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak İslam dininin ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve adetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi,

➤ Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi,

➤ Sağlıklı bir din ve ahlak öğretimiyle öğrencilerin, Milli Eğitimin Temel Amaçları arasında ifadesini bulan milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılaşmanın önlenmesi gibi hususlar hedef alınmıştır.

2006 ve 2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları ise birbirleriyle aynı olması sebebiyle, örnek teşkil etmesi için bir programın amaçları verilecektir. Buna göre:

2006 yılında yeniden düzenlenen öğretim programı ile öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme- öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli

yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmektedir. Ayrıca bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Milli Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması beklenmektedir.

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı,
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dini kavramları doğru kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren,
- Dini bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş,
- Kendini, tolu mu, kültür mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dini bilgiler ve yaşam becerilerine sahip,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan,
- İslam dininin inanç, ibadet, ahlak değerleri ile insani ve kültürel mirasını öğrenen,
- İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve adetler ile ahlak üzerindeki etkisini dikkate alan, kendi dininden ve başka dinlerden olanlara anlayışlı davranan ve diğer dinleri tanıyan,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar dini kavramlara hâkim,

➤ Milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır.<sup>140</sup>

Program geliştirmenin ilk ve en önemli unsurlarından olan amaçlar kapsamında, 2000, 2006 ve 2010 yıllarına ait öğretim programları incelendiğinde, 2006 yılında öğretim programı üzerinde yapılan değişikliklerle programın temel hedeflerinde birtakım değişikliklere gidildiği görülmektedir. Genel amaçlar, söz konusu tüm programlarda aynı şekilde ele alınırken programın kendisine ait amaçları incelendiğinde, benzerlikler olmakla birlikte pek çok yeniliğin de amaçlar noktasında getirildiği tespit edilmektedir.

Öğretim programlarının amaçlarının her birinde, öğrencinin dinini doğru anlaması, doğru anlamlandırması ve yorumlaması esas alınmaktadır. Ayrıca, günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek temel dini bilgilerin öğrenilmesi, bu bilgilerin bilimsel yöntemlerle kazandırılması istenmektedir. İslam dininin, kültür ve kültürün öğeleri üzerindeki etkilerini dikkate alarak, kendi dini ve başka dinlerden olanlara saygı duyması, hoşgörülü davranması öğretim programlarının tümünde öğrencilerden beklenen ve kazandırılması amaçlanan hedefler arasında yer almaktadır. Ayrıca, söz konusu tüm programların amaçlarında kişinin milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen bireyler yetiştirmek esastır.

2000 yılına ait Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları üzerinde yapılan değişikliklerle, var olan amaçların genişletilerek 2006 yılında değiştirildiği ve öğrenci merkezlik esasına göre güncellemeler yapıldığı görülmektedir. 2006 yılında hazırlanan öğretim programı incelendiğinde, gerek yetişmesi istenen öğrenci profilinin gerekse din öğretiminin sınır ve kapsamının değiştiği gözlenmiştir. Buna göre, 2006 ve 2010 yıllarında yetiştirilmesi hedeflenen öğrenci profiline bakıldığında, öğrencilerin anlama, sıralama, yorumlama, sorgulama, sınıflandırma, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanması hedeflenmektedir. Bu amaçlar, 2000 yılı öğretim programında kısmen belirtilmekle

---

<sup>140</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2006, s.8.

birlikte 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında daha belirgin hale getirilmiştir. Bununla birlikte temel yaklaşımların değişmesi ile güncellenen hedeflere ulaşmak için, öğrenme-öğretme süreci yeniden yapılandırılmıştır.

2006 yılında öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerin ardından, içerik belirlenirken “dinin temel kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Böyle bir programla da; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Milli Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Ayrıca, yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme- öğretim sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları beklenmektedir.

2006 yılı itibariyle, öğretim programının hedeflerinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir yaklaşım söz konusu olmakla birlikte, programın vizyonunda ele alınan “dini bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan, düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş” bir birey yetiştirme hedefi de programın hem kültürel bir eğitimin hem de yapılandırmacılık kuramının izlerini taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte 2006 yılında düzenlenen program dâhilinde din öğretiminin hedefleri, yaklaşım tarzları ve din öğretiminin gerekliliği konusunda da yeni programın yapısını tanıttıcı bilgiler verilmektedir.

2006 yılında geliştirilen öğretim programında görülen yeniliklerle, din öğretiminin asıl amacının yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmek olduğu, öğrencilerin inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmelerinin din öğretiminin temellerinden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, bu hedeflere ulaşırken nasıl bir din öğretimi yapılması gerektiğine değinilerek bu konuda dikkat edilmesi gereken beş temel husus vurgulanmaktadır: İnsana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı ve kültürel mirasa saygıdır.<sup>141</sup> Buna göre her insanın farklı olduğu, düşüncelerinin de farklı

---

<sup>141</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2006, s.3- 5.

olduğu, bu yüzden kişiye ve dűřüncelerine saygı duyulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca herkesin özgürce kendi kararlarını vermesi, tercihlerini yapması ve bunun engellenmemesi esas alınırken ahlaki değerlere de yaşam içinde saygı duyulması ve kişinin kültürel mirasından ona hayat boyu yardımcı olabilecek olanların kişiye sunulması temel alınmıştır. Din öğretiminin temeline alınan bu beř esasa, öğrenciye ezberci ve nakilci bir yaklaşımla din öğretimi yapmak yerine, öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek hedeflenmiştir. Tüm bu hedefler 2010 yılı öğretim programında da aynı şekliyle yer almaktadır.

### **3.2.2. Öğretim Programı İçeriklerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının içerik bölümleri karşılaştırılmadan önce, her bir öğretim programının içeriklerini nasıl sınırlandırdıkları ve sınıflandırdıklarıyla ilgili bilgiler verilmesi gerekmektedir.

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının içeriğindeki konuların üniteler içindeki dağılımını incelendiğinde, kademeler arasındaki konu dağılımlarında herhangi bir sıralama ya da aşamalandırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin, Hz. Muhammed ile ilgili üniteler bir kademede ilk sıralarda yer alırken başka bir kademede son ünite olarak yer alabilmektedir. Aynı durum tüm üniteler için görölmektedir. Her kademede yedi ünite olduğu ve ünitelerin sıralanmasında bir sonraki kademede aynı sıralamanın izlenmediği görölmüştür. Programın yapısı incelendiğinde, öncelikle ilgili kademenin tüm konuları ile ilgili özel amaçların maddeler halinde sunulduğu, sonra ise içerik bölümündeki ünite ve konu açılımlarının verildiği saptanmıştır. Buna göre ünitelerin amaçlarından sonra ünitelerin başlıkları sırasıyla verilmiş ve ardından konu açılımları verilerek hangi üniteye hangi konuların işleneceği gösterilmiştir. Özel amaçlar, ünite başlıkları ve ünitelerin konu dağılımları verildikten sonra son olarak her kademede örnek ders işlenişleri sunulmuştur.

2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının içerik bölümleri incelendiğinde ise ilk kez 2006 yılı programında yeni bir yapılandırmaya gidildiği görölmektedir. 2000 yılı programının içerik bölümü, 2006 yılında yeni bir düzenlemeye tabi tutulmuş ve üniteler, kademeler arasında belli bir düzene göre sıralanarak aşamalandırılmıştır. Bu yenilik “öğrenme alanları” adı altında açıklanırken yapılan değişlikle her kademede, altı

öğrenme alanı oluşturulmuş ve bu alanlar sırasıyla her kademedede birebir takip edilmiştir. İçerikte yapılan bu değişikliklerin aynı şekilde 2010 yılı öğretim programında da devam ettiği görülmektedir.

Öğrenme alanları, aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan, sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. Buna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “ İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür” olmak üzere altı öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır.

Öğrenme alanları belirlenirken, şu hususlar göz önüne alınmıştır:

- Öğrencinin ilgisini çekmesi, öğrencilerde merak ve araştırma isteği oluşturması,
- Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi,
- Kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması,
- Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması,
- Diğer disiplinlerle bütünleşebilmesi ve eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması,
- Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesidir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içinde ele alınmış ve birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Bu alanlar dördüncü sınıfta başlayarak kademeli olarak sekizinci sınıfa kadar devam etmektedir. Her sınıfta altı öğrenme alanından her biri için bir ünite bulunmaktadır. Bununla birlikte bazen bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanının çerçevesine girebilmektedir. Bu yüzden bir öğrenme alanına ait ünite veya kazanımlar, kendi üniteleriyle ya da ünitelerin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş, bu tür ilişkilendirmelere de açıklamalar kısmında değinilmiştir. Ezberletilmesi gereken sure veya dualar da öğrenme alanlarının sonlarına eklenmiş, yer yer de ünite sonlarında destekleyici okuma metinleri öğrencilere sunulmuştur.

Öğrenme alanlarının içerik ve amaçları hakkında ilk tanıtıcı bilgilerin, bu yeniliğin başlatıldığı 2006 yılı öğretim programında verildiği görülmektedir. Buna göre öğrenme alanları ve kapsadıkları konular şu şekildedir:

Öğrenme alanlarından birincisi inanç öğrenme alanı olup kademelere göre, “ Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum? , Allah İnancı, Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç, Melek ve Ahiret İnancı, Kaza ve Kader” ünitelerinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanının kazanımları sonunda günlük hayatta kullanılan ifade ve kavramları anlayabilen, Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şahadet’in anlamlarını kavrayan, evde ve dini mekânlarda kullanılan dini sembollerini tanıyan, din ve ahlaki tanımlayabilen, din hakkında bilgi sahibi, güzel söz söyleyen ve güzel davranan, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olduğunun bilincine varan, inandığına bilerek inanan, tek tanrı inancını temellendirebilen, Allah ile sağlıklı iletişim kurabilen, yaşamını anlamlandıran, Allah tarafından gönderilen Peygamberlerin ve getirdikleri vahyin amaçlarını irdeleyen, ilahi vahiyle gelen kitapları tanıyan, melekler ve şeytanın varlık kategorileri arasındaki yerini açıklayan, yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceğine ilişkin bir sorumluluk ve bilinçle hareket eden bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bunların yanında bireyin, güçlü bir inançla, insanlığını daha iyi gerçekleştirebilmesi, diğer inanç sahiplerine saygılı olması ve tevhit inancına mensubiyet şuuru güçlüdür.

İkinci öğrenme alanı olan ibadet öğrenme alanında ise, kademelerde sırası ile “ Temiz Olalım, İbadet Konusunda Bilgilenelim, Namaz İbadeti, Oruç İbadeti, Zekât, Hac ve Kurban İbadeti” konuları yer almaktadır. Bu ünitelerde ibadetlerin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin yanı sıra bu ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydaları da sunulmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme alanı ile ibadetlerin yerine getirilmesinde temizliğin önemini, temizlik çeşitleri kapsamında iç temizliğin nasıl gerçekleştiğini, Allah’ın temiz olanları sevmesinin sebeplerini kavramaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin, İslam’ın başlıca ibadetleri olan namaz, oruç, hac, zekat ve kurban gibi ibadetleri tanıırken Salih amelleri öğrenmeleri, ibadethanelerin toplumun birlik ve beraberliğini sağlamada önemini kavramaları, laikliğin de din, ibadet ve vicdan hürriyetinin güvencesi olduğunu açıklamaları amaçlanmaktadır.

Öğrenme alanlarının üçüncüsü olan Hz. Muhammed öğrenme alanı kapsamında kademelere göre sırası ile “ Hz. Muhammed’i Tanıyalım, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı, Son peygamber Hz. Muhammed, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” üniteleri yer almaktadır. Bu öğrenme alanı ile genel olarak Hz. Muhammed’in doğduğu çevre, aile büyükleri, doğumu ve çocukluğu, gençlik hayatı, erdemli davranışları, aile büyüklerine karşı davranışları, haksızlıklara karşı çıkışı, arkadaşları ile iyi geçinmesi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Ayrıca, Hz. Muhammed’in çocuklarını tanıyarak onun aile içindeki davranışlarına örnekler verilirken, öğrencilerin aile bireyleri arasında ayırım yapmamayı, görüş alışverişinde bulunmayı, akraba ziyaret etmeyi, misafirperverliği, komşulara iyilik etmeyi, öksüz ve yetimleri gözetmeyi, israftan kaçınmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Bu ünite ile öğrenciler, Hz. Muhammed’in ilk vahiy almasını, çağrısının Mekke ve Medine dönemlerini, Hz. Muhammed’in bir insan olduğunu ancak vahiy alması yönüyle diğer insanlardan ayrıldığını, insanlara davranışlarıyla model olduğunu, insani değerleri yetiştirmek için gönderildiğini kavramaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin kendi davranışlarını da bu ilkeler doğrultusunda öz eleştiri süzgecinden geçirerek değerlendirme yapabilmeyi öğrenmeleri, bu öğrenme alanının amaçları arasında yer almaktadır.

Öğrenme alanlarının dördüncüsü olan Kur’an ve Yorumu alanında, kademelere göre sırası ile “ Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım, Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri, Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları, İslam Düşüncesinde Yorumlar, Kur’an’da Akıl ve Bilgi” üniteleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme alanı ile Kur’an’ın indirilişini, evrenselliğini, bir kitap haline getirilişini, ilgili kavramları ve içeriğini tanımalarına yardımcı olmak esas alınmaktadır. Kur’an’da kıssalara yer verilmesinin nedenlerini kavrayarak bu kıssaların ders verme ve ibret alma amaçlı verildiğini anlamaları, İslam’ın en önemli temel kaynağının Kur’an olduğu, onun yol gösterici ve açıklayıcı olması, iyiliğe yönlendirip kötülüklerden arındırması ve hayatımızdaki önemini açıklamaları beklenmektedir. Ayrıca dini anlamada aklın önemini, her türlü taassubun ve din istismarının zararları hakkında bilgi verilmektedir. Din ve din anlayışındaki yorum farklılıklarını ve bunların ortaya çıkış sebeplerini, yorum farklılıklarının dinde birer zenginlik olarak kabul edildiğini, yeri geldiğinde yeni ve farklı yorumun yapılmasının da kaçınılmaz olduğunu fark etmeleri, öğrenme alanının amaçları arasındadır.

Ahlak öğrenme alanı kapsamında, kademelere göre sırası ile “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik, Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım, İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar, Din ve Güzel Ahlak, İslam Dinine Göre kötü Alışkanlıklar” üniteleri yer almaktadır. Bu alanda din- ahlak ilişkisini, kişisel gelişim ve toplumsal barış için milli, ahlaki ve dini değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, dürüst ve güvenilir bir insan olmayı, affetmeyi ve bağışlamayı öğretmek amaçlanmaktadır. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin, sevme ve sevilmenin dini, ahlaki ve toplumsal bir değer olduğunu, kin ve nefretin zararlarını, paylaşmanın bir ihtiyaç ve erdem olduğunu, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dini ve milli bayramların önemini kavramaları esastır. Ayrıca öğrencilerin, toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olmaları, dinimizin sakınılmasını istediği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdelemeleri ve bunlara karşı çözüm üreterek bunlardan uzak durmaları istenmektedir. Başkalarının haklarına karşı saygılı olarak kul hakkı konusunda duyarlı olmaları, bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin önemini kavramaları, İslam’ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda bilinçli olmaları da ahlak öğrenme alanının bu kademedeki amaçları arasında yer almaktadır.

Din ve Kültür öğrenme alanı içinde kademelere göre sırası ile “ Aile ve Din, Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz, İslamiyet ve Türkler, Kültürümüz ve Din, Dinler ve Evrensel Öğütler” üniteleri yer almaktadır. Bu alan ile öğrencilerin, ailenin önemini ve dinin aile korumaya gösterdiği özeni, vatan ve millet sevgisini, milli ve manevi değerlere sahip çıkma ve koruma bilincini, Türklerin Müslüman oluşunu, İslam’ın Türkler arasında yayılmasında etkili olan şahsiyetleri, dilimizdeki, edebiyatımızdaki, örf ve adetlerimizdeki dini öğeleri, bağnazlığın zararlarını, dinlerin ortak özelliklerini ve farklı inançlara saygı duymayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

2006 yılı öğretim programı üzerinde yapılan değişikliklerle getirilen içeriğin düzenlenmesinde kullanılan öğrenme alanları, tüm konuların kademeler arasında aşamalı olarak ve birbirinin devamı olan konuların belli bir düzene göre takip edilmesi bakımından çok olumlu bir gelişmedir. Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından çok faydalı bir yapı oluşturulmuştur.

DKAB dersi öğretim programlarının içerikleri ve içeriklerinin yapılandırılması ile ilgili yapılan değişikliklerin değerlendirilebilmesi için, öncelikle kademelere göre öğretim programları içeriğinde yer alan üniteler tablolar şeklinde verilecektir. Ünitelerle ilgili bilgiler verildikten sonra, 2000, 2006 ve 2010 yıllarına ait programların içerikleri kademelere göre sırasıyla karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

### 3.2.2.1. Dördüncü Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler

2000, 2006 ve 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının dördüncü sınıflarına ait içerikleri ünite dağılımları ve konu işleniş sıralarına uygun olarak aşağıda verilmiştir:

<i>2000 yılı DKAB programı</i>	<b>Ünitelerin İsimleri</b>
<b>1. Ünite</b>	Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?
<b>2. Ünite</b>	Temiz Olmalıyım
<b>3. Ünite</b>	Ben ve Din
<b>4. Ünite</b>	Ailem ve Din
<b>5. Ünite</b>	Yaratana ve Yaratıklarını Severim
<b>6. Ünite</b>	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım
<b>7. Ünite</b>	Hz. Muhammed'i Tanıyalım

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, 2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında anlatılan tüm konular toplamda yedi üniteye bölünmüştür. Birinci ünite günlük konuşmalardaki dini ifadeler olan besmele, şükür, sevap, günah, helal, haram, dua ve dileklerdeki dini ifadeler ve selamlaşma konusu ele alınmaktadır. Ayrıca çevrede bulunan dini sembollerin anlamları, din ve ahlakın tanımları, güzel söz ve davranışın dinimizdeki önemi ile bu konularda en güzel örnek olan Hz. Muhammed'den örnekler sunulmuş, ünitenin sonunda Sübhaneke duası ve anlamı ezberletilmesi için öğrencilere sunulmuştur.

İkinci ünite olan "Temiz Olmalıyım" ünitesine bakıldığında ise, beden, elbise, çevre temizliğinin önemi, temizliğin sağlık açısından önemi, manevi temizliğin ne anlama geldiği ve

manen nasıl temiz olunacağı, Allah'ın temiz olanları sevmesinin nedenleri işlenerek ünite sonunda Fatiha suresi ve anlamı ezberletilmesi için öğrencilere sunulmuştur.

Üçüncü ünite olan “Ben ve Din” konusunda ise insanın akıllı ve inanan bir varlık olduğu, dinin insanların dosdoğru olmasını istediği, dinin iyi ve doğru işler yapılmasını istediği ve çevre korunmasına verdiği önemi anlatılırken, ayrıca çalışmanın ve ardından Allah'a güvenmenin gerekli olduğu, başarının ancak bu şekilde tevekkülle gelebileceği vurgulanmıştır.

Dördüncü ünite, “Aile ve Din” konusu kapsamında ailenin önemi, aile bireyleri arasında güvenmenin önemi, anne-babanın çocuklarının iyiliğini istemeleri, anne-babaların dine göre ne kadar önemli olduğu, aile içinde yardımlaşmanın, saygı ve anlayışın gerekliliği ve kardeşliğin öneminden bahsedilmektedir.

Beşinci ünite, “Yaratana ve Yarattıklarını Severim” konusu kapsamında sevmek ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu, sevginin insanlara Allah tarafından verilen bir nimet olduğu, Allah'ın yarattıklarını sevdiği, evrende her şeyin bir özenle yaratıldığı, yaratılanları sevmenin yaratana sevmek demek olduğu, sevginin karşılıklı bir duygu olması ile yaratma ve yaşatmanın da sevgi ile ilgili olduğu vurgulanmıştır. Ünite sonu ezberlenmek üzere İhlâs suresi ve anlamı yer almaktadır.

Altıncı ünite “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım” konusu içinde paylaşmanın bir erdem olması, sevinç ve üzüntüleri paylaşmada milli ve dini bayramların yeri ve önemi, kandil geceleri, cuma günü ve ramazan ayının Müslümanlar için önemi, hasta ve yaşlılara, zor durumda kalanlara yardım etmenin dinimizin bir emri olduğu anlatılmaktadır.

Son ünite olan yedinci ünite ise “ Hz. Muhammed'i Tanıyalım” konusu kapsamında, Hz. Muhammed'in doğduğu çevre, aile büyükleri, çocukluk ve gençlik yılları, çocukluk ve gençlik yıllarındaki erdemli davranışları anlatılarak ünite sonunda Kevser suresi ve anlamına ezberlenmesi için yer verilmiştir.

<i>2006- 2010 yılı DKAB Programı</i>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Temiz Olmalıyım

<b>H.z. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	H.z. Muhammed'i Tanıyalım
<b>Kur'an Ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Aile ve Din

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 2006 ve 2010 yılı programlarında dördüncü sınıflara ait konular ve konuların işleniş sıraları birbirleriyle aynı olduğu için, tekrar olmaması amacıyla üniteler tek tabloda sunulmuştur.

Birinci öğrenme alanı olan inanç ünitesi kapsamında dini ifadeleri günlük konuşmalardaki yeri ve nasıl kullanıldığı, Kelime- i Tevhit ve Kelime-i Şahadetin anlamları ve bunların dinimizdeki önemleri ile çevremizde bulunan dini semboller anlatılmaktadır. Ayrıca, din hakkında bilgi sahibi olmanın önemi, dinin ahlaklı olmayı gerektirdiği, din ve ahlakın ne anlama geldiği, güzel söz ve davranışlarda bulunmanın önemi işlenerek ünite sonunda Sübhaneke duası ve anlamına ezberlenmesi için yer verilmiştir.

İkinci öğrenme alanı olan ibadet ünitesinde ise temizlik konusu işlenmiştir. Buna göre, İslam'ın temizliğe verdiği önem, temizlik çeşitleri, beden, giysi ve çevre temizliği yanında kalp temizliği anlamına gelen manevi temizliğin ne anlama geldiği ve hangi davranışların manevi temizliğe katkı sağladığı konusu ve Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemi ele alınırken ünite sonunda Fatıha suresi ve anlamı ezberlenmesi için öğrencilere sunulmuştur.

Üçüncü öğrenme alanı olan H.z. Muhammed ünitesinde ise H.z. Muhammed'in doğduğu çevrenin dini, sosyal ve ekonomik yapısı, aile büyükleri, H.z. Muhammed'in doğumu, çocukluğu, gençlik yılları ve bu dönemlerdeki erdemli davranışları işlenmiştir. Bu davranışların öğrencilerin kendi davranışları ile ilişkilendirilmesi istenmiş, ünite ezberlenmesi için yer alan Kevser suresi ve anlamı ile tamamlanmıştır.

Dördüncü öğrenme alanı Kur'an ve Yorumu ünitesi kapsamında ise öğrencilere, Kur'an'ın insanlara gönderilen son evrensel kitap olması, H.z. Muhammed'e indiriliş süreci,

gelen ayetlerin kitap haline getirilmesi ve çoğaltılması süreci, Kur'an'ın iç düzeninde yer alan ayet, sure, cüz gibi kavramların anlamları örnekleri ile anlatılmaktadır.

Beşinci öğrenme alanı olan ahlak ünitesi içinde ise, sevme ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu, sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğu, Allah'ın yarattıklarını sevmesi ve bundan dolayı insanların yaratılan her varlığı sevmesi gerektiği İslam'da sevgi ve barışın önemi, sevginin dostluk ve kardeşlik açısından önemi, dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterilmesi ve sevginin hayatın devam ettirilebilmesi için yaratılmışlar için önemi anlatılmaktadır.

Altıncı öğrenme alanı olan din ve kültür ünitesi kapsamında, ailenin toplumun temeli olduğu, anne ve babanın aile içindeki değeri, kardeşlerle iyi geçinmenin önemi, aile mutluluğunda sevgi, saygı, yardımlaşma ve güvenin önemi, kadın ve çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışların etkileri ve İslam dininin aile hayatına ilişkin prensipleri anlatılmaktadır.

### 3.2.2.2. Beşinci Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler

2000, 2006 ve 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının beşinci sınıflarına ait içeriklerinin ünite dağılımları ve konu işleniş sıraları aşağıda şu şekilde incelenmiştir:

<i>2000 Yılı DKAB Programı</i>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>1.Ünite</b>	Allah'a İnanıyorum
<b>2. Ünite</b>	Dua Ediyorum
<b>3. Ünite</b>	İbadet Konusunda Bilgilenelim
<b>4.Ünite</b>	Ramazan Ayı ve Oruç
<b>5.Ünite</b>	Toplumsal Görevimiz ve Din
<b>6.Ünite</b>	Peygamberleri Tanıyalım
<b>7.Ünite</b>	Hız. Muhammed ve Aile Hayatı

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının, beşinci sınıflar için anlatılmasını öngördüğü konular da dördüncü sınıf kademesinde olduğu gibi yedi ünite ile verilmiştir. Bu ünitelerin açılımlarına bakıldığında birinci ünite, “Allah’a İnanıyorum” ünitesi kapsamında, evrende belli bir düzenin olduğu, her şeyi yaratanın Allah olduğu, Allah’ın eşi ve benzeri olmadığı, Allah’ın her şeyi bildiği, gördüğü ve işittiği, her şeye gücünün yettiği ve yarattıkları ile her zaman beraber olduğu anlatılmaktadır. Ayrıca, Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şahadet anlamları ile birlikte öğrencilere öğretilerek bu ifadelerin İslam dininin temelini oluşturdukları ifade edilmektedir.

İkinci ünite olan “Dua Ediyorum” isimli konuda ise, Allah’ın yapılan duaları her zaman işittiği, yapılan duaların dilekleri içerdiği, duanın Allah’a yakınlaşmak olduğu ve her zaman ve her yerde dua edilebileceği işlenerek, günlük yapılan dualar, Kur’an ve sünnetten dua örnekleri ile verilerek ünite sonunda Tahiyat duası ve anlamı ezberlenmesi için öğrencilere sunulmuştur.

Üçüncü ünite olan “İbadet Konusunda Bilgilenelim” konusunda öğrencilere ibadetlerle ilgili temel bilgiler verilmekte, ibadetin tanımı, ibadetle ilgili farz, vacip ve sünnet gibi kavramlar, niçin ibadet edildiği anlatılmaktadır. Ayrıca caminin iç ve dış bölümlerinin tanıtılması, başlıca ibadetlerimiz olan namaz, oruç, hac ve zekâtın kısaca tanımlamaları, salih amelin ne demek olduğu ve hangi davranışların salih amele örnek olacağı işlenmiştir. Dürüst çalışmanın da bir ibadet olduğu vurgulanarak, ibadetlerin davranışları güzelleştirme üzerindeki etkisi anlatılarak ünite sonunda Rabbena duaları ve anlamlarına ezberlenmesi için yer verilmiştir.

Dördüncü ünite, “Ramazan Ayı ve Oruç” başlığı altında oruç ibadeti işlenilmekte, ramazan ayının önemi, oruç ibadetinin tanımı ve oruçla ilgili kavramların anlamları, oruç tutarken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve orucu bozan durumlar anlatılmıştır. Ayrıca orucun bireysel ve toplumsal önemi ile ramazan ayı sonunda kutlanan ramazan bayramı ve önemine değinilmiştir.

Beşinci ünite, “Toplumsal Görevler ve Din” başlığı ile arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olması gerektiği, toplumda ortak kullanılan mekânlarda uyulması gereken kurallar, toplumsal hayatın kurallarının neler olduğu, komşuluk ilişkileri işlenmiştir. Ayrıca toplumda engellilere, kimsesiz yoksullara karşı duyarlı olunması gerektiği belirtilmiş ve ünite sonunda Asr suresi ve anlamı ezberlenmek üzere yer almaktadır.

Altıncı ünite, “Peygamberleri Tanıyalım” konusunda, Allah’ın mesajlarını peygamberler vasıtasıyla göndermesi, peygamberlerin gönderilmesinin Allah’ın insanlara bir yardımı olduğu ve tüm peygamberlere gelen vahiylerin ortak amaçlarının olduğu anlatılmıştır. Ayrıca peygamberlerin insanlardan seçilme nedenleri ayrıntılarıyla verilmiştir. Bu ünite peygamberlerin sahip olması gereken özellikler dört başlık altında sunulmaktadır (doğruluk, güvenilirlik, akıllı ve zeki olmak, Allah’tan alınan mesajların olduğu gibi insanlara iletilmesi olan tebliğ özelliği), ünite sonunda Kur’an’da adı geçen peygamberlerin isimleri sıralanmıştır.

Beşinci sınıflara ait son ünite olan “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı” konusunda ise, Hz. Muhammed’in aile içindeki örnek davranışları(aile bireylerini çok sevmesi, ev işlerine yardımcı olması, aile bireyleri ile şakalaşması, aile bireyleri arasında ayrım yapmaması, aile bireylerinin görüşlerine önem vermesi, akraba ziyaretine önem vermesi gibi), ailesinin örnek davranışları( aile içinde sevinç ve üzüntülerin paylaşılması, misafire cömert davranılması, israftan kaçınılması, aile bireylerinin birbirine danışması, komşuluk ilişkilerine önem verilmesi, öksüz ve yoksulların gözetilmesi) ve seçkin özellikleri anlatılmıştır. Ünite sonunda Salâvat duaları ve anlamlarına yer verilerek ünite sonlandırılmıştır.

<b>2006 yılı DKAB programı</b>	<b>Ünite isimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Allah İnancı
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	İbadet Konusunda Bilgilenelim
<b>Hz. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı
<b>Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kuran’da Kıssalar
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, 2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında beşinci sınıflar için, öğrenme alanları kapsamında altı ünite verilmiştir. Dördüncü sınıflar için ön görülen içerikte 2006 yılı ile 2010 yılı öğretim programının içeriği benzerlik taşımasına rağmen, beşinci sınıf kademesinde farklılıklar gözlenmiştir. Bu açıdan aradaki farklılıkları görmek adına her iki program ayrı ayrı tablolarda sunulmuştur. Buna göre, 2006 yılı öğretim programının beşinci sınıflara ait ünite açıklamaları aşağıda verilmiştir:

Birinci öğrenme alanı kapsamında ilk ünite insanın inanan ve akıllı bir varlık olduğu, evrendeki düzenin bir yaratıcının varlığını ispatladığı, Allah'ın her şeyi yarattığı, eşi ve benzeri olmadığı, her şeyi bilip görüp işittiği, her an yarattıkları ile beraber olduğunun bilincine varılması işlenmiş, Allah'ın gücünün her şeye yettiğine evrenden örnekler verilerek, çalışmanın ve yapılan iyiliklerin Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı, Allah inancının hayattaki yeri ve önemi anlatılmıştır. Ünite sonunda, ezberlenmek üzere İhlâs suresi ve anlamına yer verilmiştir.

İkinci öğrenme alanı ibadet ünitesinde ise, ibadetin anlamı, niçin ibadet edildiği ve ibadetle ilgili kavramlar anlatılmaktadır. Ayrıca caminin iç ve dış bölümleri, bu bölümlerin işlevleri resimleriyle işlenirken, başlıca ibadetler ve bu ibadetlerle ilgili temel bilgiler açıklanmaktadır. Bununla birlikte dua etmenin önemi ve nasıl-ne zaman-nerede-niçin dua edileceği işlenerek, Kur'an'dan ve sünnetten dua örnekleri verilmiştir. Her güzel işin salih amel olduğu ve salih amelin dinimizdeki önemi ile yapılan ibadetlerin davranışlar üzerindeki olumlu etkileri anlatılırken ünite sonunda Rabbena duaları ve anlamları ezberletilmesi için öğrencilere sunulmaktadır.

Üçüncü ünite olan, Hz. Muhammed öğrenme alanında ise Hz. Muhammed'in Hz. Hatice ile olan evliliği ve bu evlilikten olan çocukları hakkında bilgi verilmektedir. Hz. Muhammed'in çocuklara verdiği değer, ailesi içindeki örnek davranışları, ailesinin örnek davranışları verilerek ünite sonunda Salâvat duaları anlamları ile yer almaktadır.

Dördüncü öğrenme alanı olan Kur'an ve yorumu kapsamındaki ünite, Kuran'da kıssalar konusu işlenmiştir. Kıssanın anlamı, Kur'an'da kıssalara yer verilmesinin sebepleri verilerek, örnek olarak Hz. İbrahim, Hz. Yusuf ve Hz. Eyüp kıssaları anlatılmış ve bu kıssalardan alınması gereken derslere değinilmiştir. Hz. Lokman ve öğütleri de anlatılarak

ünitenin sonunda üniteye uygun olarak Kur'an'da değinilen fil olayına vurgu yapılmış, Fil suresi ve anlamına yer verilmiştir.

Beşinci ünite de ahlak öğrenme alanı kapsamında, sevinç ve üzüntüleri paylaşmanın insanlığın bir gereği olduğu, paylaşma ve sevgi açısından bayram ve kandil gecelerinin önemi, cuma gününün Müslümanlar için önemi, ramazan ayının fazileti, insanları iyilikle anma ve kötü durumlarda birbirlerine yardım etmenin önemi ile toplumdaki engelli ve yardıma ihtiyacı olanlara yardımın önemi işlenmektedir. Ünitinin sonunda ise, Tahiyat duası ve anlamı ezberlenmesi için öğrencilere sunulmuştur.

Altıncı ünite de din ve kültür öğrenme alanı kapsamında, vatan ve millet sevgisine değinilmiş, vatan ve millet kavramlarının ne anlama geldiği, vatan ve milletin neden sevilmesi gerektiği anlatılmıştır. Her vatandaşın vatan ve milletine karşı görevlerini bilmesi, bayrak ve ulusal marşa gereken saygının gösterilmesi, gazi ve şehitlerin rahmet ve minnetle anılması gerektiği ve askerliğin kutsallığı vurgulanmıştır.

<b>2010 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Allah inancı
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	İbadet Konusunda Bilgilenelim
<b>Hz. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı
<b>Kur'an ve Yorumu</b>	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz

2010 yılı beşinci sınıf kademesinin konu dağılımlarını gösteren yukarıdaki tablo incelendiğinde, 2006 yılı öğretim programına göre yalnızca dördüncü öğrenme alanı olan “Kur'an ve Yorumu” kapsamındaki ünite de bir değişiklik yapıldığı görülmektedir. Buna göre, 2006 yılı programında dördüncü ünite de “Kur'an Kıssaları” yer alırken, 2010 yılı programında kıssalar konusu kaldırılarak “Kur'an'ın Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesine yer verildiği görülmektedir. Bununla beraber birbirleriyle aynı olan diğer ünitelerin açılımlarında genel olarak herhangi bir değişiklik görülmediği için, konuların dağılımları, tekrar olmaması için ayrı ayrı verilmeyecektir. Yer yer ünitelerin içeriklerinde yapılan çok küçük değişikliklere ise

değerlendirme bağlamında değinilecektir. 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarının bu kademeye ait içeriklerinde, yalnızca dördüncü üniteye büyük bir değişikliğe gidildiğinden bu ünitenin kapsamıyla ilgili bilgi verilecektir.

Bu kademede değişiklik yapıldığı görülen “Kur’an’ın Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesinde, Kur’an’ın İslam dinindeki önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca Kur’an’ın hayatımızdaki yeri ve önemi, Kur’an’ın iyiye yönlendirirken kötülüklerden sakındırması ve yol göstericiliği anlatılmaktadır. Ünite sonunda Hz. İbrahim kıssası ayrıntılı bir şekilde anlatılarak Fil suresi ve anlamına yer verilmektedir.

### 3.2.2.3. Altıncı Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler

2000, 2006 ve 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının altıncı sınıflarına ait içerikleri, ünite dağılımları ve konu işleniş sıralarına uygun olarak aşağıdaki şekilde verilmiştir:

2000 Yılı DKAB Programı	Ünite İsimleri
1. Ünite	Namaz Bir İbadettir
2. Ünite	Paylaşalım, Yardımlaşalım: Zekât ve Sadaka
3. Ünite	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz
4. Ünite	Kötü Davranışlardan Sakıyalım
5. Ünite	Dostluk ve Kardeşlik
6. Ünite	Kutsal Kitapları Tanıyalım
7. Ünite	Son Peygamber Hz. Muhammed

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında, altıncı sınıflar için işlenmesi öngörülen konular diğer kademelerde olduğu gibi yedi temel başlıkla sunulmuştur. Bu ünitelerin açılımlarında konu dağılımları incelendiğinde, ilk üniteye namazın anlamı ve niçin kılındığı, namazın insanlara kazandırdıkları, namazın hazırlık ve kılınış şartları verilmiştir. Namaza hazırlık olarak ezan ve kamet ile namazın nasıl kılındığı anlatılarak, namazı bozan durumlar ve cemaat namazları ile

ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca yolculuk namazı ve günlük namazlar temel özellikleri ile tanıtılmıştır. Ünite sonunda Fil suresi ve anlamına yer verilmiştir.

İkinci ünite, zekât ve sadaka ibadeti ile ilgili bilgiler verildiği görülmektedir. Buna göre insanların paylaşma ve yardımlaşma ihtiyacı, İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önem, zekâtın ne anlama geldiği, zekâtın kimler tarafından kimlere ve nasıl verildiği, hangi malların zekât olarak verilebileceği, yardımlaşmanın diğer bir yolu olan sadakanın incelikleri, sadaka ve zekât vermenin önemi ile yardımlaşma kurumlarının hangileri olduğu konusunda bilgiler sunulmuştur.

Üçüncü ünite, “Vatan ve Millet Sevgisi” başlığı altında vatan ve millet kavramları, aynı vatanda yaşayan herkesin bir millet olduğu, vatan ve milletin sevilmesinin nedenleri, manevi değerlerin korunması ve saygı duyulması gerektiği belirtilmiştir. Gazi ve şehitlere saygı ve minnet duyulması, vatan borcu olan askerlik görevinin önemi ve bu anlamda alınması gereken temel ilkenin “Yurtta barış dünyada barış” olduğu vurgulanmıştır.

Dördüncü ünite, İslam'ın yasakladığı kötü davranışlardan kaçınma konusu işlenmektedir. Sakınılması gereken davranışlar arasında yalan söylemek ve hile yapmak, gıybet ve iftira, hırsızlık, kıskançlık, alay etmek, büyülenmek, kötü zanda bulunmak, başkalarının özel hayatlarını araştırmak, anne- baba ve büyüklere saygısızlık ele alınmıştır. Sakınılması gereken kötü alışkanlıklar arasında ise alkollü içki içmek, uyuşturucu kullanmak, kumar oynamak konuları ayrıntılı olarak işlenmiştir. Ayrıca bu alışkanlıkların başlama nedenleri ve kötü alışkanlıklardan nasıl korunulması gerektiği, kötü davranışlar karşısında duyarsız kalınmaması ve başkalarına zarar vermenin kul hakkı olduğu anlatılmıştır. Ünite sonunda ezberlenmek üzere Felak suresi ve anlamına yer verilmiştir.

Beşinci ünite, dostluk ve kardeşlik konusu ele alınmıştır. Bu ünite kapsamında dostluk ve kardeşliğin bir ihtiyaç olduğu, temelinde sevginin yer aldığı, dinimizin de dostça ve kardeşçe yaşanmasını istediği, dostluk ve kardeşliğin barışın temeli olduğu, İslam'ın da barış ve sevgi dini olduğu, sevmeyi başararak sevmeyi hak etmek gerektiği konusu anlatılmaktadır. Ünite sonunda Nas suresi ve anlamına ezberlenmek üzere yer verilmiştir.

Altıncı ünite de öğrencilere yeryüzüne gönderilen kutsal kitaplar ve özellikleri anlatılmış, öncelikle kutsal kitabın ne anlama geldiği, Allah'ın niçin vahiy gönderdiği belirtilerek, dört kutsal kitap ve özellikleri verilmiştir. Kutsal kitaplara inanmanın imanın şartlarından olduğu, Kur'an'ın hayatımızdaki yeri ve önemi, öğütlerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiş ve son olarak kutsal kitaplardan öğütler sunulmuştur.

Yedinci ünite de, son peygamber Hz. Muhammed ünitesi kapsamında Hz. Peygamberin doğduğu ortam ve özellikleri, Mekke ve Medine döneminde yaşadığı olaylar ayrıntılı olarak işlenmektedir. Bununla birlikte Hz. Peygamberin, Kur'an'da anlatılan peygamberlik ve insani yönleri de vurgulanmaktadır.

<b>2006 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Namaz İbadeti
<b>Hz. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Son Peygamber Hz. Muhammed
<b>Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kur'an'ın Temel Eğitici Nitelikleri
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	İslamiyet ve Türkler

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programı, altıncı sınıflar için öngördüğü içerik ve konu dağılımları her kademedeki olduğu gibi altı öğrenme alanı kapsamında sunulmuştur. Ünite açılımlarında konuların dağılımları incelendiğinde, ilk ünite de öğrencilere Peygamberler ve ilahi kitaplar hakkında tanıtıcı bilgiler sunulmaktadır. Buna göre peygamber, resul, nebi kavramlarının anlamları, peygamberlerin insanlardan seçilme nedenleri, Allah tarafından gönderilen vahiylerin ortak yönleri ve peygamberlerin özellikleri anlatılmaktadır. Mucize kavramının anlamı ve mucizenin peygamberlere has bir özellik olduğuna dikkat çekilerek, Kur'an'da adı geçen peygamberlerin isimleri verilmektedir. İlahi kitabın ne anlama geldiği, insanlara neden vahiy gönderildiği, ilahi kitap ve sayfaların hangi peygamberlere gönderildiği açıklanırken ünite sonunda Asr suresi ve anlamına yer verilmektedir.

İkinci öğrenme alanı olan ibadet ünitesinde, namaz ibadeti ayrıntılı bir şekilde öğrencilere sunularak öncelikle namazın anlamı ve niçin kılınması gerektiği, namazın hazırlık şartlarından olan abdestin çeşitleri ve abdestlerin hangi durumlarda nasıl alındıkları anlatılmaktadır. Bunların yanında namazın hazırlık ve kılınış şartları, ezan ve kametin sözleri ve anlamları, namazın kılınışı ve namazı bozan durumların neler olduğu vurgulanmıştır. Namazın bireysel ve toplumsal faydaları, cemaat namazlarının hangileri olduğu ve nasıl kılındıkları, namazın duygu ve düşünce üzerindeki olumlu etkileri anlatılırken Kunut duaları ve anlamları ezberlenmek üzere ünite sonunda yer almıştır.

Üçüncü öğrenme alanı olan Hz. Muhammed ünitesinde, Hz. Muhammed'e gelen ilk ayetlerin içeriği ile konu anlatılmaya başlanarak, İslam'a çağrının yakın çevreden başlama nedenleri açıklanmıştır. Ayrıca Medine'ye hicretin sebep ve sonuçları belirtilmiştir. Medine'de sosyal barış, eğitim ve öğretim için yapılan faaliyetler, İslam tarihindeki savaşlar ve yapılan antlaşmalar neden- sonuç ilişkisi içerisinde anlatılmıştır. Veda Hutbesi'nde yer alan evrensel mesajlar ve Hz. Muhammed'in vefatının sahabe üzerindeki etkisi işlendikten sonra ünite sonunda Nasr suresi ve anlamına yer verilmiştir.

Dördüncü öğrenme alanı olan Kur'an ve yorumu ünitesinde Kur'an-ı Kerim'in temel eğitici nitelikleri konusunda İslam dinindeki yeri ve önemi, yol göstericiliğinin ne anlama geldiği işlenirken, Kur'an'ın iyi ve güzele yönlendirirken kötülüklerden sakındırması örneklerle açıklanarak Kur'an'ın hayatımızdaki yeri ve önemi konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Beşinci öğrenme alanı ahlak ünitesinde, İslam dininin sakınılmasını istediği davranışlar konusu ele alınmaktadır. Bu kötü davranışların niçin yasaklandıkları ayet ve hadislerle anlatılırken bireysel ve toplumsal zararlarına değinilerek öğrencilerin bu davranışlardan sakınmaya istekli olmaları hedeflenmektedir. Anlatılan bu kötü davranışlardan sakınılması için çözüm önerileri sunmaları istenen öğrenciler konuyla ilgili öz değerlendirme yapmaları için özendirilmektedir. Ünite, öğrencilere ezberletilmesi için Felak suresi ve anlamı verilerek sonlandırılmaktadır.

Altıncı öğrenme alanı din ve kültür ünitesinde, Türklerin Müslüman olma süreçleri hakkında bilgiler verilmektedir. Türkler arasında İslam'ın yayılmasında etkili olan şahsiyetler

tanıtılarak Türklerin İslam medeniyetine ve bilime katkıları örneklerle sunulmuştur. Türklerdeki peygamber ve ehli beyt sevgisine örnekler verilerek ünite tamamlanmıştır.

<b>2010 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Namaz İbadeti
<b>Hz. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Son Peygamber Hz. Muhammed
<b>Kur'an-Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	İslam'ın Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	İslamiyet ve Türkler

2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde beşinci sınıflarda olduğu gibi altıncı sınıflar kademesine ait içerik bölümü, bir önceki programla pek çok açıdan benzer özellikler taşımaktadır. 2010 yılı programında 2006 yılından farklı olarak yalnızca dördüncü öğrenme alanı olan Kur'an ve Yorumu ile ilgili ünitenin değiştirildiği görülmektedir. Tekrar olmaması sebebiyle farklı olan ünitenin açılımla ilgili bilgi verilecektir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi altıncı sınıf kademesinde 2010 yılı programı incelendiğinde, ilk üç ünite ve son iki ünite bir önceki 2006 yılı programı ile benzer olup sadece dördüncü ünite farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan değişikliklerle dördüncü ünite içerisinde, Kur'an-ı Kerim'in ana konuları ele alınmaktadır. Kur'an'ın temel konularının neler olduğu, kıssa kavramının ne anlama geldiği, Kuran'da kıssalara neden yer verildiği anlatılmakta ve örnek olarak Hz. Eyüp kıssası ve bu kıssadan çıkarılacak dersler ele alınmaktadır. Ünitenin sonunda, Kureyş suresi ve anlamına yer verilmektedir.

#### **3.2.2.4. Yedinci Sınıf Öğretim Programlarının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler**

2000, 2006 ve 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının yedinci sınıflara ait içerikleri, ünite dağılımları ve konu işleniş sıralarına uygun olarak aşağıda şu şekilde verilmiştir:

<b>2000 Yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>1.Ünite</b>	Kur'an- ı Kerim'i Tanıyalım
<b>2. Ünite</b>	Din Güzel Ahlaktır
<b>3.Ünite</b>	Hac ve Kurban
<b>4.Ünite</b>	Melekler ve Diğer Görünmeyen Varlıklar
<b>5.Ünite</b>	Ahret İnancı
<b>6.Ünite</b>	Ailemiz
<b>7.Ünite</b>	Dinleri Tanıyalım

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının yedinci sınıf kademesi için öngördüğü içerik, ünitelerine göre yukarıda sıralanmıştır. Üniteler içindeki konuların açılımları ise aşağıdaki gibidir:

Birinci ünite de Kur'an-ı Kerim'in tanıtılması için ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Buna göre Kur'an'ın son ilahi kitap olması, indiriliş süreci ve iç düzeni sırasıyla işlenmiştir. Bununla birlikte, Kur'an'ın yol göstericiliği kapsamında İnsan-Allah ilişkisi, İnsan-insan ilişkisi, insan-evren ilişkisi, Allah-evren ilişkisi anlatılmıştır. Kur'an'ın temel eğitici nitelikleri konusunda Kur'an'ın iyi ve güzele yönlendirdiği, açıklayıcı ve aydınlatıcı olduğu, öğüt verici ve hatırlatıcı olduğu ve hayatı anlamlandırmada yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

İkinci ünite de, din-güzel ahlak ilişkisi kapsamında dindar olmanın güzel ahlaklı olmayı gerektirdiği ve dinin güzel ahlaka katkıları işlenmiştir. Buna göre bireylerin güvenilir, sorumluluk sahibi, verdiği sözü tutan, emanete ihanet etmeyen, kötülüğe yaklaşmayan, hiçbir konuda doğruluktan ayrılmayan, kimsenin arkasından konuşmayan, kıskançlıktan, yalandan ve hileden kaçınan, başkalarını hor görmeyen, öfkesini yenebilen, zorluklarla baş edebilen, davranışlarında doğru bilgiye dayanan, görgü kurallarına uyan, savurganlıktan kaçınan bireyler olması gerektiği öngörülmektedir. Ünitinin sonunda, Maun suresi ve anlamı yer almaktadır.

Üçüncü ünite de, hac ve kurban ibadeti konusunda hac ibadetinin tanımı ve niçin yapıldığı, kimlere farz kılındığı, hac ile ilgili kavramlar (ihram, say, vakfe, tavaf) ve hac ile ilgili mekânlar (Kâbe, safa ve Merve, Arafat dağı, müzdelife ve mina) verilerek haccın nasıl yapıldığı anlatılmıştır. Aynı ünite de umre ibadeti de anlatılarak hac ibadetinin insan davranışları

üzerindeki etkisi açıklanmıştır. Kurban ibadeti anlatılırken dinlerdeki kurban ibadeti, Hz. İbrahim ve kurban olayı, kurbanın nasıl kesildiği, kurbanın Allah'a yaklaşma aracı olduğu ve insanlar arasında yardımlaşma ve dayanışmayı sağlaması bakımından önemi açıklanmıştır.

Dördüncü ünite, melekler ve gözle görülmeyen diğer varlıklar konusu işlenmiştir. Buna göre, öncelikle varlıklar âleminin sınıflandırılması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Gözle görülmeyen varlıklardan meleklerin özellikleri ve görevleri, iyilik ve güzelliğin sembolü oldukları, meleklerle inanmanın imanın şartlarından olduğu ve bu imanın davranışların güzelleşmesine katkıları anlatılmıştır. Gözle görülmeyen varlık gruplarından bir diğeri olan cinler de aynı ünite anlatılmış, Kur'an-ı Kerim'e göre cinlerin özellikleri açıklanarak, cinler ile ilgili batıl inançlara(ruh çağırma, falcılık, sihir ve büyü) dikkat çekilmiştir. Ünite sonunda kötülüğün simgesi olarak kabul edilen şeytan konusunda bilgiler verilmiş, şeytanın kötülüklerinden korunmakta Kur'an'ın öğütlerine değinilmiştir. Şeytana tapıcılık olan satanizm hakkında da bilgiler verilerek ünite Nasr suresi ve anlamı ezberi ile tamamlanmıştır.

Beşinci ünite, Ahiret inancı konusunda insanın ölümsüzlük isteği ile Ahiret hayatı, kıyamet ve yeniden dirilme meselesi, her insanın hayatı boyunca yaptıklarının karşılığını göreceği konusu işlenmiştir. Buna bağlı olarak, Allah'ın adaleti ve merhameti ile güzel işler yapanların ödüllendirileceği kötü işler yapanların da karşılığını alacakları vurgulanmıştır. Ahiret gününe inanan kişilerin yararlı işler yapması gerektiği açıklanırken, ünite Kunut duaları ve anlamları ile sonlandırılmıştır.

Altıncı ünite aile konusunda bilgiler verilmiş, ailenin toplumun temeli olduğu, aile içinde saygı, sevgi ve yardımlaşmanın esas olduğu, her bireyin aile içinde belli görevlerinin bulunduğu ve bu sorumlulukları yerine getirmesinin gerekliliği açıklanmıştır. Ayrıca çocuk yetiştirmenin sorumluluğu ve aile planlaması ile aile içi anlaşmazlıkları karşılıklı anlayış yoluyla çözülmesi gerektiği anlatılmıştır.

Yedinci ünite, diğer dinlerin tanıtılması konusu yer almaktadır. Dinin evrensel bir gerçeklik olması, neden birden fazla dinin olduğu açıklanarak günümüzde yaşayan diğer dinler (Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm) hakkında tanıtıcı bilgiler sunulmuştur. Bu ünite içinde diğer dinlerle ilgili kavramlardan ruh göçü, Noel ve yılbaşı ile misyonerlik

hakkında bilgiler verilmiş ve sonunda başkalarının inançlarına saygı duyulması gerektiği belirtilerek ünite tamamlanmıştır.

<b>2006 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Melek ve Ahiret İnancı
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti
<b>Hz. Muhammed Öğrenme alanı</b>	Bir İnsan ve Peygamber olarak Hz. Muhammed
<b>Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kuran'da Akıl ve Bilgi
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Kültürümüz ve Din

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı yedinci sınıflar için verilen konu dağılımları, öğrenme alanlarına göre yukarıdaki tabloda sunulduğu şekildedir. Ünite açılımları incelendiğinde, ilk ünite de melekler ve Ahiret inancı ile ilgili öncelikle varlıklar âleminin sınıflandırılması yapılmıştır. Varlıklar âleminin gözle görülmeyen varlıklar grubundan olan meleklerin özellikleri ve görevlerinin neler olduğu, meleklerin davranışları güzelleştirmedeki etkileri, meleklerin iyilik ve güzelliğin sembolü oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca batıl inançların toplum üzerindeki olumsuz etkilerine, şeytana ve şeytanın kötülüğün simgesi olduğuna, şeytandan korunma hususunda Kur'an'ın öğütlerine değinilmiştir. Bununla birlikte, ahiret, kıyamet, yeniden dirilme, hesap, mizan, cennet ve cehennem gibi kavramların anlamları verilerek ahiretin varlığına ayetlerden örnekler sunulmuştur. Ahiret inancının birey hayatını anlamlandırmadaki etkisi kapsamında, insanın dünya hayatında yaptıklarının karşılığının olduğu günlük hayattan örneklerle açıklanarak iyi davranışlar sergilenmesi ve kötü davranışlardan uzak durulması konusunda öğütler verilmiştir. Ünite, sonunda verilen Nas suresi ve anlamı ile sonlandırılmıştır.

İkinci öğrenme alanı olan ibadet ünitesinde, oruç ibadeti işlenmiş, ramazan ayının önemi ayet ve hadisler ile vurgulanarak orucun tanımı ve niçin tutulduğu anlatılmıştır. Sahur, imsak, iftar, mukabele, teravih namazı ve fitre gibi kavramların anlamları verilerek orucu bozan durumların neler olduğu ve oruç tutarken nelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Orucun birey ve toplum üzerindeki yararları, kişi iradesi ve davranışları üzerindeki etkisi ile ramazan bayramının önemi işlenerek ünite Maun suresi ve anlamı ile tamamlanmıştır.

Üçüncü öğrenme alanı olan Hz. Muhammed ünitesinde, Hz. Peygamberin insani ve peygamberlik yönleri ele alınmıştır. Buna göre, Hz. Peygamberin bizler gibi bir insan olduğu ancak onu diğer insanlardan ayıran en önemli özelliğinin Allah'tan vahiy alması olduğu vurgulanmıştır. Hz. Muhammed'in peygamberlik yönü ile ilgili özelliklerine ayetlerden örnekler verilerek bu görevleri Kur'an'ı açıklamak, insanları baskı ve zor kullanmadan uyarmak ve aydınlatmak, insanlık için bir rahmet olarak gönderilmek ve güzel ahlakın tamamlayıcısı olmak şeklinde sıralanmıştır. Ünitenin sonunda peygamberimizin tutumlarından hareketle öğrencilerin kendi davranışlarını değerlendirmesi istenmiştir.

Dördüncü öğrenme alanı olan Kur'an ve yorumu ünitesinde, dini anlamada aklın önemi, akli kullanmaya verilen önem, Kur'an'ın kişiyi doğru bilgiye teşvik etmesi anlatılmıştır. Kuran'a göre bilgi edinme yolları olan vahiy, akıl ve duyuların önemi vurgulanırken, taassubun anlamı ve zararları açıklanmıştır. Bu anlamda doğru bilginin taassuptan korumadaki rolü de açıklanmıştır.

Beşinci öğrenme alanı olan ahlak ünitesinde, İslam dininin yasakladığı kötü alışkanlıklar konusu işlenmiş, bu alışkanlıkların zararları ve yasaklanma nedenlerine ayet ve hadislerden örnekler verilmiştir. Alkollü içki içmek, uyuşturucu kullanmak, kumar oynamak, sigara içmek gibi kötü alışkanlıkların birey ve topluma olan zararları örneklerle açıklanırken bu alışkanlıkların nasıl ve neden başladığı ve bu alışkanlıklardan kaçınmak için hangi önlemlerin alınması gerektiği anlatılmıştır. Başkalarına zarar vermenin kul hakkını ihlal etmek olduğuna dikkat çekilerek bu konularda duyarlı olunması gerektiği açıklanmıştır.

Altıncı öğrenme alanı olan din ve kültür ünitesinde, kültür ve kültürü oluşturan öğeler açıklanmış ve din ve kültür arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Kültürün öğeleri olan dil, örf ve adetler, müzik ve mimarideki dini motiflere çeşitli örnekler verilmiştir. Kültürel değerlerin korunması gerektiğine değinilerek laiklik kavramının ne anlama geldiği ile laikliğin dini özgürlüğün güvencesi olduğu vurgulanmıştır.

<b>2010 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Melek ve Ahiret İnancı
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Oruç İbadeti
<b>Hız. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed
<b>Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	İslam Düşüncesinde Yorumlar
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	Din ve Güzel Ahlak
<b>Din Ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Kültürümüz ve Din

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında, yedinci sınıflar için işlenmesi öngörülen konular, öğrenme alanlarına göre sınıflandırılmış ve 2006 yılı yedinci sınıflar programına göre bazı yenilikler yapıldığı saptanmıştır. İlk üç ünite ve son ünitenin 2006 yılı öğretim programı ile benzer olması sebebiyle ünite açılımları tekrar verilmeyecektir. Yapılan yenilikleri görmek için değişikliklerin yapıldığı dört ve beşinci ünitelerin açılımları verilecektir.

2010 yılı öğretim programında ele alınan yeni konuların daha çok dördüncü üniteye dâhil edildiği gözlenmiştir. Bu üniteye din ve din anlayışının tanımı yapılarak din anlayışlarındaki yorum farklılıkları sınıflandırılmıştır. Bu anlayış ve yorum farklılıklarının sebepleri açıklanmış, sınıflandırılan yorum farklılıklarının bir bölümü ile ilgili yalnızca isimleri verilirken bir kısmı ise uzun bir şekilde açıklanmıştır. İslam düşüncesindeki itikadi, fıkhî ve tasavvufî yorum farkları sınıflandırılırken, her yorum farkının ilgilendiği konuların neler olduğuna değinilmektedir. Üniteye yeni eklenen ve tasavvufî yorumlardan olan Alevilik-Bektaşilik geleneğindeki temel kavramlar uzun bir şekilde açıklanmıştır. Anlatılan bu yorum farklılıklarının dinde zenginlik olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Ünite sonunda dinde zorlama olamayacağı da örneklerle izah edilmiştir.

Değişiklik yapılan diğer bir ünite olan din ve güzel ahlak ünitesi ise, 2006 yılı öğretim programında sekizinci sınıf kademesinde işlenirken kademeler arasındaki ünite yer değişiklikleri ile yedinci sınıf kademesine alınmıştır. Bireyin güzel ahlaklı olmasını ön gören konuları içeren bu üniteye dinin güzel ahlaka olan etkisi, İslam'da övülen bazı güzel davranışlar, ahlaklı olmanın birey ve toplum için önemi, ahlaki tutumlar ve davranışların yerine

getirilmesinde istekli olunması gerektiği anlatılmış, ahlaki olmayan tutumlara yönelik çözüm önerileri de sunulmuştur.

### 3.2.2.5. Sekizinci Sınıf Programının İçerikleri İle İlgili Değişiklikler

2000, 2006 ve 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının sekizinci sınıflarına ait içerikleri, ünite dağılımları ve konu işleniş sıraları göz önüne alınarak aşağıda şu şekilde verilmiştir:

<i>2000 Yılı DKAB Programı</i>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>1. Ünite</b>	Hız. Muhammed'in Örnek Ahlakı
<b>2. Ünite</b>	Kültürümüz Ve Din
<b>3. Ünite</b>	Din, Akıl ve Bilim
<b>4. Ünite</b>	Kaza, Kader İnancı
<b>5. Ünite</b>	İnanç ve Davranış İlişkisi
<b>6. Ünite</b>	Dindeki Anlayış Farklılıkları
<b>7. Ünite</b>	Dinlerin ve İslam'ın evrensel Öğütleri

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, sekizinci sınıflara ait içerikte anlatılan konular da diğer kademelerde olduğu gibi yedi üniteye ele alınmıştır. Buna göre içerikte yer alan ünitelerin konu açılımları şu şekildedir:

Birinci ünite olan Hız. Muhammed'in örnek ahlakı konusunda Hız. Muhammed'in güvenilirliği, merhameti, insanlara değer vermesi, cesareti, hakkı gözetmesi, sabrı, verdiği sözde durması, hoşgörüsü, zamanını iyi değerlendirmesi ve danışarak iş yapması örnek olaylar ile işlenmiştir. Peygamberimizin güzel ahlak örneği olarak gönderildiği ve bu yüzden insanların her davranışında onu örnek alarak hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İkinci üniteye, kültürümüz ve din başlığı altında kültür ve kültürün öğeleri anlatılmıştır. Kültürün ayrılmaz bir parçası olan din, dinin kültür üzerindeki etkileri kapsamında dilimizdeki, edebiyatımızdaki, örf ve adetlerimizdeki, müzik ve mimarimizdeki dini motifler örnekleri ile işlenmiştir. Kültürü anlamada dini doğru anlamının rolü, dinsel

bağnazlığın zararları da bu konu kapsamında açıklanmış ve Ayet-el Kürsi ve anlamı ile üniteye son verilmiştir.

Üçüncü ünite, din, akıl ve bilim konusu işlenerek insanın düşünen bir varlık olması ile diğer varlıklardan ayrıldığı konusu vurgulanmıştır. Aklın dini sorumlulukta ilk şart sayılması, Kur'an'ın aklın kullanılmasını istemesi, bilgi olmadan bilim de olmayacağı, din ve bilimin insanın anlam arayışındaki önemi, dinin ve bilimin insanı özgürleştireceği, bilgisiz taklidin taassuba götüreceği ve İslam'ın bilimi teşvik etmesi konuları sırası ile işlenmektedir.

Dördüncü ünite, kaza ve kader inancı işlenerek öncelikle evrendeki her şeyin belli bir ölçüye göre yaratıldığı ve evrendeki yasalar konusu anlatılmıştır. İslam'da kader anlayışının incelikleri açıklanarak, bir insan için ancak çalıştığı karşılığı olduğu vurgulanmıştır. Her şeyin bir sonu olduğu gerçeği ile ecel kavramı tanımlanarak, insanın özgür olduğu kadar sorumluluk sahibi de olduğu belirtilmiştir.

Beşinci ünite, inanç ve davranış ilişkisi konusunda iman ne olduğu, salih amelin ne anlama geldiği, iman ve amel ilişkisi işlenerek, ayrıca inanan insana yakışan davranışlar (dürüst olmak, çalışmak ve üretmek, insanlara yardımda bulunmak, Allah'a şükretmek, sabırlı olmak, Allah'ı güvenmek) ele alınmıştır.

Altıncı ünite, dindeki anlayış farklılıkları konusu işlenmiş, din ve din anlayışı arasındaki farklar, din anlayışındaki farklılıkların birer zenginlik olduğu, din anlayışındaki farklılıkların sebepleri, din anlayışındaki farklılıklara dayalı oluşumlar (mezhepler, tarikatlar, cemaatler) ayrıntıları ile açıklanmış ve son olarak da dinde zorlamanın olmayacağı, laikliğin din ve vicdan özgürlüğünün garantisi olduğu ifade edilmiştir.

Yedinci ünite, dinlerin evrensel öğütleri konusu işlenmiştir. Bu evrensel öğütler konusunda doğruluk, temizlik, iyilik ve yardımseverlik, büyüklere saygı, küçüklere sevgi, hayvanlara iyi davranmak, çevreyi korumak, zararlı alışkanlıklardan kaçınmak, başkalarına zarar vermemek, öldürmemek, çalmamak ve yalancı şahitlik yapmamak konularına yer verilmiştir.

<b>2006 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünitelerin İsimleri</b>
<b>İnanç öğrenme alanı</b>	Kaza ve Kader
<b>İbadet öğrenme alanı</b>	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti
<b>Hz. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar
<b>Kur'an ve yorumu Öğrenme Alanı</b>	İslam Düşüncesinde Yorumlar
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	Din ve Güzel Ahlak
<b>Din Ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Dinler ve Evrensel Öğütleri

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının sekizinci sınıflara ait içeriğinde, altı öğrenme alanı ile verilen konu dağılımları yukarıdaki tabloda görülmektedir. Bu ünitelerin açılımları ise şu şekildedir:

Birinci öğrenme alanı olan inanç ünitesinde kaza ve kader inancı işlenmektedir. Bu ünite kapsamında kaza ve kader kavramlarının anlamları, Allah'ın her şeyi belli bir ölçüye göre yaratması, evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar, insanın akıl ve iradesi sayesinde özgür ve sorumlu oluşu, herkesin çalıştığına karşılığını göreceği, her canlının bir sonu olduğu, Allah'a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığı, kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebepleri sırası ile işlenmekte ve ünite sonunda Ayet'el- Kürsi ve anlamına yer verilmektedir.

İkinci öğrenme alanı olan ibadet ünitesinde, ibadet öğrenme alanı kapsamında paylaşma ve yardımlaşma ile ilgili zekât konusu ele alınmıştır. Zekâtın kelime anlamı, neden verildiği ve nasıl verildiği, zekâtın kimlere farz kılındığı, hangi mallardan kimlere verilebileceği belirtilmiştir. Zekât ve sadakanın bireysel ve toplumsal faydaları açıklanmış, İslam'ın insanları zekât ve sadaka verebilecek duruma gelmelerini özendirdiği belirtilerek ülkede sosyal yardımlaşma kurumları ve işlevleri anlatılmaktadır. Aynı ünite de hac ve umre ile ilgili mekânlar ve kavramlar verilerek bu ibadetlerin ne zaman, nasıl ve kimler tarafından yapılabileceği, bireysel ve toplumsal faydaları, Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime nasıl katkı sağladığı anlatılmaktadır. Kurban ibadetinin de anlamı, sosyal yardımlaşma ve dayanışma açısından önemine değinilmektedir.

Üçüncü öğrenme alanı olan Hz. Muhammed ile ilgili ünite, Hz. Peygamberin örnek davranışları ele alınmış, bu davranışların ve özelliklerin toplumsal hayattaki önemine değinilmiştir. Hz. Muhammed'in yaşadığı olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlarına yönelik çıkarımlar sunularak O'nun hikmetli sözlerinin insanları iyiye ve güzele yönlendirdiği işlenmektedir. Ayrıca Hz. Peygamberin doğa ve hayvan sevgisine dair örneklerle, bu konuda duyarlılık sağlanmaya çalışılmaktadır.

Dördüncü ünite, İslam düşüncesinde yorumlar konusu ile mezhepler işlenmekte ve ilgilendikleri konulara göre sınıflandırılmaktadır. Buna göre din ve din anlayışının tanımları ve farklılıkları verilerek, din anlayışından çıkan yorum farklılıklarının ortaya çıkış sebepleri anlatılmakta ve yorum farklılıkları üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Din anlayışındaki yorum farklılıklarının neden birer zenginlik sayıldığı vurgulanarak, dinde zorlamanın yapılamayacağı ayet ve hadislerden örneklerle açıklanmaktadır.

Beşinci ünite ahlak öğrenme alanı kapsamında din ve güzel ahlak konusu ele alınmış, bu kapsamda bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolü işlenmiş, İslam'da esas kabul edilen davranışlara Kur'an ve hadislerden örnekler verilmiş, ahlaklı birer birey olmanın birey ve toplum hayatındaki önemi kavratılmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışları yerine getirmeye özendirilmesi, ahlaki olmayan davranışlara karşı da çözüm önerileri sunmaları beklenmiştir.

Son ünite ise dinler ve evrensel öğütleri anlatılmıştır. Önce evrensellik ve evrensel değerlerin ne anlama geldiği açıklanmış, dinin de evrensel bir olgu olduğu örneklerden yola çıkarak anlatılmış, farklı dinlerin ortaya çıkış sebepleri incelendikten sonra günümüzde yaşayan dünya dinleri temel öğretileri ve özellikleri ile işlenmektedir. İslam'ın da bu dinler arasındaki yeri fark ettirilerek tüm dinlerin evrensel öğütlerine örnekler verilerek bunların insanlık için önemine değinilmektedir. Farklı inanç ve hoşgörülere saygılı olma ve misyonerlik faaliyetleri konusunda da duyarlı olma hususu ile ünite sonlandırılmıştır.

<b>2010 yılı DKAB Programı</b>	<b>Ünite İsimleri</b>
<b>İnanç Öğrenme Alanı</b>	Kaza ve Kader
<b>İbadet Öğrenme Alanı</b>	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti

<b>Hız. Muhammed Öğrenme Alanı</b>	Hız. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar
<b>Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı</b>	Kuran'da Akıl ve Bilgi
<b>Ahlak Öğrenme Alanı</b>	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
<b>Din ve Kültür Öğrenme Alanı</b>	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, 2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının sekizinci sınıflar için öngördüğü içerikte, 2006 yılı öğretim programı üzerinde ilk üç ünite ve son ünite de herhangi bir değişiklik yapılmadığı gözlenmektedir. Yalnızca iki ünite de yer değişikliklerinden kaynaklı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Buna göre 2006 yılı programı üzerinde yapılan değişikliklerden 2010 yılı programına yansıyan yenilikler dört ve beşinci üniteler olmak üzere iki ünite için söz konusudur. Kademeler arası yer değişiklikleri nedeniyle görülen bu farklılıklarla birlikte, yeri değişerek programda bu kademede işlenen ünitelerin konularında herhangi bir ekleme ve çıkarma olmadığı için ünitelerin konu açılımları tekrar yapılmayacaktır. Kazanım noktalarında da bu değişiklikler sonrasında herhangi bir yenilik saptanmamıştır.

DKAB dersi öğretim programları içerik yapıları açısından yukarıda tablolar eşliğinde sunulmuştur. Yapılan değişiklikler göz önüne alınarak kademelere göre içeriklerin karşılaştırılması yapıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir:

**Dördüncü sınıf kademesine ait içerik yapıları incelendiğinde**, 2000 yılı öğretim programının diğer programlardan daha fazla ünite ve konu içerdiği tespit edilmiştir. 2006 ve 2010 yılı programlarında altı öğrenme alanı kapsamında altı ünite işlenirken 2000 yılı programında bu konulara ek olarak "Ben ve Din" adlı ünitenin de ek olarak işlendiği görülmüştür. Bunun dışında ünite isimlerinde farklılıklar görülse de genel olarak konular birbiriyle benzerlik taşımaktadır. Yalnızca konuların işleme sıralarında farklılıklar görülmektedir. Örneğin, "Hz. Muhammed'i Tanıyalım" ile ilgili ünite 2000 yılı programında son sırada işlenirken 2006 yılı itibarıyla üçüncü öğrenme alanına alınmıştır. Konunun ders için önemi düşünüldüğünde yapılan değişikliğin çok doğru olduğunu düşünmekteyiz.

Dördüncü sınıf kademesi içerik bölümünde yapılan diğer bir değişiklik ise ezberletilmesi istenen dua ve sure sayılarında görülmüştür. 2006 ve 2010 yılı programlarında

bu kademedede verilen sure ve dualar, Sübhaneke duası, Fatıha ve Kevser suresi iken 2000 yılı programında bu surelere ek olarak İhlas suresi ve anlamı da yer almaktadır. Buna göre derse duyulan ilgi ve öğrencilerin kapasiteleri düşünüldüğünde yapılan azaltmanın yanlış olduğu ve öğrencilere ezberletilmesi için daha fazla sure ve duaya programda yer verilmesi kanaatindeyiz.

Dördüncü sınıf kademesinde içerikte yapılan değişiklikler, öğrencinin gelişim seviyesine uygunluğu bakımından incelendiğinde, çok fazla problem görülmemektedir. Bununla birlikte, içeriğin çok fazla yeni kavram içermesi, anlatımlarında ayet ve hadislerle çok sık yer verilmesi, öğrencinin kalıcı ve anlamlı öğrenmesini engellediğinden, verilen kavramların sayılarında azaltılma yapılmasının daha verimli olacağı düşünülmektedir. Yapılan değişikliklerle yeni ve yabancı pek çok kavramın içeriğe dâhil edilmesi yerine var olan konuların öğrenci seviyesine uygun olarak zenginleştirilmesi esas alınmalıdır. Buna göre anlatım dilinin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi şarttır. Çünkü konuların çok fazla ayet ve hadislerle vaaz üslubuyla anlatılmasının öğrenci seviyelerine uygun olmadığı açıktır. Bu anlamda ilgili kademedede, ünitelerin bir kısmı çok yoğun ve güzel işlenirken bir kısmı dersin yapısı içinde kısır kalmakta ve üslubu sebebiyle anlaşılma problemi yaşanabilmektedir. Bu sebeple, dikkat çekmekte zorlanılan konuların, güzel dini hikâyeler ya da kıssalar ile desteklenmesi ve daha uygun bir dille anlatılmaları, bu kademe için daha uygun olacaktır.

**Beşinci sınıf kademesine ait içerik kıyaslaması yapıldığında,** yine 2000 yılı ile 2006 yılı programı arasında belirgin değişiklikler görülürken 2006 ve 2010 yılı programları arasında kısmi değişiklikler saptanmıştır. Birinci üniteye kazanımlarda ve konuların işlenmesinde herhangi bir değişiklik görülmemektedir. İkinci ünite olan ibadet ünitesinde görülen değişiklik ise, 2000 ve 2006 yılı öğretim programlarında bulunmadığı halde yeni programa eklenen “Kültürümüzden Dua Örnekleri” konusudur. Bu konuda, hayatın her alanında belli işlere başlamadan önce belirli duaların yapıldığı işlenerek ilgili örnekleri verilmiş, ardından iftar duasının Türkçesi ile Alevi- Bektaşî geleneğinde yemek sonrası yapılan dualardan bir tanesi sunulmuştur.

Üçüncü üniteye herhangi bir değişim söz konusu değilken asıl değişikliğin dördüncü üniteye yapıldığı gözlenmektedir. 2006 yılı programında bir üst kademedede işlenmekte olan “Kur’an’ın Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesinin, 2010 yılında beşinci sınıf konularına alındığı

saptanmıştır. Ahlak ve kültür öğrenme alanları kapsamında işlenen beş ve altıncı ünitelerde ise herhangi bir değişiklik saptanmamıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beşinci sınıflara ait içerik yapısı incelendiğinde, dördüncü sınıflarda olduğu gibi yine en büyük değişimin 2006 yılı öğretim programında yapıldığı tespit edilmiştir. 2000 yılı öğretim programı ile diğer iki öğretim programı arasında büyük bir değişim gözlenirken, 2006 ve 2010 yılları öğretim programları arasında kıyaslama yapıldığında, çok büyük farklılıkların görülmediği, yalnızca 2010 yılında ünitelerin bir üst kademe ile yer değişikliklerinin yapıldığı ve bu açıdan bir önceki programa göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Buna göre, her üç öğretim programında da Allah inancı ilk ünite olarak verilmekte ve bu üniteye Allah'ın sıfatları işlenmektedir. Ancak, 2000 yılı programında bu konuya ek olarak diğer programlarda dördüncü sınıfların ilk ünitesine alınan Kelime-i Şahadet ve Kelime-i Tevhit konusu da işlenmektedir.

Her üç öğretim programında ibadet konusunda bilgilenme ünitesi verilmiş, içeriğinde ibadetin tanımı, ibadetlerle ilgili kavramlar ve başlıca ibadetler işlenmiş, caminin özellikleri anlatılmış, salih amel kavramı tanımlanmıştır. Ancak 2000 yılında dua konusu ayrı bir ünite olarak ele alınırken 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında ibadet ünitesine dâhil edilmiştir. Böylelikle 2000 yılında iki ayrı ünite olarak verilen dua ve ibadet üniteleri, 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında bir araya getirilerek tek ünite başlığı altında verilmiştir. Dua konusunda 2010 yılında yapılan değişikliklerle, ibadet ve dua konusuna ek olarak diğer iki öğretim programında yer almayan, kültürümüze ait dualar konusu da işlenmektedir. Bu kapsamda, 2010 yılı programında konuya küçük bir ekleme yapıldığı görülmektedir.

2000 yılı öğretim programı incelendiğinde, beşinci sınıf kademesinde oruç ibadetine yer verilirken, diğer programlarda ise bu konunun yedinci sınıflarda işlendiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunluk açısından değerlendirilmesi gerekirse, kanaatimizce 2006 yılı programında oruç ibadeti konusunun üst kademelere alınması daha doğru bir adımdır. Çünkü orucun ne anlama geldiği, niçin tutulduğu, orucun bireysel ve toplumsal faydalarını neler olduğu, orucu bozan ve bozmayan durumlar, oruç tutarken nelere dikkat edilmesi gerektiği, oruçla ilgili kavramlar gibi yoğun bir içeriğe sahip olan bu ünitenin

beşinci sınıflardan yedinci sınıfa alınması öğrenci seviyesine uygunluk ilkesi bakımından daha uygundur. Çünkü beşinci sınıflarda, her üç programda da, ibadetler hakkında bilgilendirme ünitesinde başlıca ibadetler anlatılırken oruç ibadeti kısaca tanıtılmaktadır. Bu kademede, öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önüne alınırsa, ibadetlerin ayrıntılı işlenmesi yerine, ibadetlerle ilgili tanıtıcı ve genel bilgilerin verilmesi daha uygun düşmektedir.

Beşinci sınıf kademesinde Hz. Muhammed'i konu alan üniteler incelendiğinde, her üç öğretim programında da Hz. Muhammed'in aile hayatının, çocuklarının ve aile içindeki örnek davranışlarının işlendiği görülmektedir. Ancak, 2000 yılı programı bunun yanında peygamberleri tanıtıcı bir ünite daha içermekte ve bu üniteye peygamberlerin neden gönderildiği, insanlardan seçilme nedenleri, sahip oldukları nitelikler ve Kur'an'da adı geçen peygamberler anlatılmaktadır. Buna karşılık 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında ise genel olarak peygamberlerle ilgili bilgiler veren bu ünite bir üst kademede altıncı sınıflarda ilk ünite olarak ilahi kitaplarla birlikte sunulmaktadır. Bu konuda, öğrenci seviyesine uygunluk ve üniteler arasındaki izlenen sıralama ve aşamalılık ilkesi göz önüne alındığında, 2006 yılında bu ünitenin inanç öğrenme alanı kapsamında ilahi kitaplarla birlikte verilmesi çok daha uygun görülmektedir. Çünkü 2000 yılı programında beşinci sınıflara ait konu yoğunluğu incelendiğinde seviyelerinin üstünde bir içeriğin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin var olan konuları daha iyi anlayabilmeleri için bu ünitenin bir sonraki kademede verilmesi 2006 ve 2010 yılı programlarının olumlu yönlerindedir.

2000 yılı programında yer almayan ancak 2006 yılında programa eklenen Kur'an kıssaları konusu ise, 2010 yılında tanımlama olarak altıncı sınıflar kademesinde Kur'an'ın ana konuları ünitesine dâhil edilirken, verilen örnek kıssalar ise kademeler arasında ünite sonlarına dağıtılmıştır (Hz. İbrahim Kıssası, 5. sınıf/ Hz. Yusuf Kıssası, 8. Sınıf/ Hz. Eyüp Kıssası, 6. Sınıf). 2006 yılı öğretim programında, tek ünite içinde beşinci sınıflara anlatılan kıssalar konusu, sonraki programda yapılan değişikliklerin ardından parçalanarak kademelere dağıtılmış, bu değişim her kademede kıssalara yer verilmesi açısından kanaatimizce gayet olumlu bir gelişme olarak karşılanmıştır.

2000 yılı programında diğer öğretim programlarından farklı olarak "Toplumsal Görevler ve Din" başlığı altında toplumda görgü kuralları ve nerede nasıl davranılması

gerektiği konusunda bilgi veren bir ünitenin yer aldığı görölmektedir. Bu ünite de yer alan engellilere ve muhtaç kişilere gerektiğinde yardım etme konuları, 2006 ve 2010 yılları öğretim programları beşinci sınıf ahlak öğrenme alanı içerisinde yer alan sevinç ve üzüntüleri paylaşma ünitesinde de yer almaktadır. Bu açıdan farklı bir ünite de yer almakla birlikte öğrenciler aynı konuları aynı kademe de öğrenmektedirler.

Tahiyyat, Salâvat ve Rabbena duaları ile anlamları her üç programda da ezberletilmesi için yer alırken, farklılık olarak 2000 yılı programında Asr suresi ve anlamı, diğer programlarda ise İhlâs ve Fil sureleri anlamlarıyla birlikte ezberlenmesi için programa dâhil edildiği saptanmıştır.

2000 yılı müfredatının konu yoğunluğu olarak öğrenci seviyesine ağır olduğu yukarıda da belirtilmiştir. Diğer programlarda da yer yer seviyelere uygun olmayan konular olmasına rağmen yapılan değişikliklerde öğrencilerin gelişim seviyelerinin daha çok göz önüne alındığı da fark edilmektedir. Çocuğa görelik ve gelişim seviyesine uygunluk ilkeleri kapsamında yapılan bu değişikliklerin olumlu yönleri olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte ezberletilmesi istenen dua ve sureler noktasında bazı eklemelerin yapılmasının daha uygun olacağı kanaatindeyiz. Örnek verilecek olunursa dua ünitesinde, günlük hayatta ve kültürümüzde en çok okunan dualar konusu işlenirken, pek çok dua örneği verilerek çocukların bu duaları ezberlenmesi istenebilir. Yapılan değişikliklerle konu içerisinde tek bir duanın Türkçesinin örnek olarak verildiği görölmekte, bu da dua konusunda, büyük bir eksikliğin varlığını göstermektedir. Öğretim programlarında konuların dağılımı, üslubu ve işleniş şekilleri açısından öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edildiği gibi, yapılan değişikliklerde içeriğin öğrenci seviyesi dikkate alınarak zenginleştirilmesi de önemle dikkate alınması gereken bir noktadır. Program geliştirme çalışmaları sırasında bu hususlara dikkat edilmesi derslerin daha verimli geçmesi açısından göz ardı edilmemelidir.

**Altıncı sınıflarına ait müfredatlar incelendiğinde,** her üç öğretim programında da namaz ünitesi tüm ayrıntılarıyla işlenmekte ve Hz. Muhammed'in peygamber oluş süreci vefatına kadar tüm ayrıntıları ile anlatılmaktadır. Öğretim programlarında söz konusu üniteler içerik bakımından benzerlik gösterse de işleniş sıralarının çok farklı olduğu görölmektedir.

Ayrıca, İlahi kitaplar konusu da her üç programda işlenen ortak konular arasında yer almaktadır.

2000 yılı öğretim programı, diğer kademelerde olduğu gibi diğer iki öğretim programından fazla ünite sayısına sahiptir. Diğer iki öğretim programında ilahi kitaplar ve peygamberlere inanç konusu ilk ünite olarak işlenirken, 2000 yılı programında namaz ünitesi ilk sıraya alınmıştır. 2000 yılı öğretim programının ikinci ünitesinde, yardımlaşma ve dayanışma ibadetleri olan zekât ve sadaka anlatılırken aynı ünite 2006 yılından itibaren kurban ve hac ibadeti ile birleştirilerek ibadet öğrenme alanı kapsamında sekizinci sınıfların müfredatına dâhil edilmiştir. Bu değişimin de çok yerinde olduğu görülmektedir. Çünkü 2000 yılı öğretim programında altıncı sınıflara ait müfredat, öğrencilerin gelişim seviyeleri açısından çok yoğun bir içeriğe sahiptir. Ayrıca birinci ünite, namaz gibi yoğun bir ibadet ünitesi tüm incelikleri ile verilirken, yine kendi içinde birçok ayrıntıyı içeren zekât ve sadaka konusunun aynı kademede yer alması ve iki ünitenin ard arda verilmesi de öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun düşmemektedir. Bu sebeple 2006 yılı öğretim programında ibadetle ilgili ünitelerin bir kısmının son sınıf kademesine aktarılmasının ve 2010 yılı öğretim programında da bu şekliyle yer almasının doğru bir uygulama olduğunu düşünmekteyiz.

2000 yılı altıncı sınıflar müfredatında kötü davranışlardan kaçınma konusu ele alınmış ve bu ünite, yalan, hırsızlık, gıybet, iftira, kibir, haset, kötü zan gibi davranışların yasaklanması anlatılmıştır. Ünitenin ikinci bölümünde ise, kötü alışkanlıklardan alkollü içki içmek, uyuşturucu kullanmak, kumar oynamak gibi davranışlara ve zararlarına değinilmiştir. Yani hem dinin yasakladığı kötü davranışlar hem de kötü alışkanlıklar bir ünite içerisinde birlikte verilmiştir. Ancak 2006 yılı öğretim programında yapılan değişikliklerle bu ünite iki parçaya bölünerek kötü davranışlar konusu tıpkı 2000 yılı müfredatındaki gibi altıncı sınıflarda işlenirken kötü alışkanlıklar konusu 2006 yılında yedinci sınıf müfredatına, 2010 yılında ise sekizinci sınıf müfredatına eklenmiştir.

2000 yılı öğretim programında altıncı sınıf kademesinde işlenen vatan ve millet sevgisi konusu, 2006 yılında beşinci sınıf kademesinde kültür öğrenme alanı kapsamında son üniteye dâhil edilmiş ve 2010 yılı öğretim programında da aynı şekilde beşinci sınıflarda işlenmeye devam edilmiştir.

2000 yılı programında dostluk ve kardeşlik konusu ayrı bir ünite olarak işlenirken 2006 yılında bu ünite sevgi, dostluk ve kardeşlik konusu olarak dördüncü sınıflarda ahlak öğrenme alanı kapsamında işlenmeye başlanmış ve 2010 yılında da hiçbir değişiklik yapılmadan bu uygulamaya devam edilmiştir. Yukarıdaki tablolara bakıldığında, 2000 yılının dördüncü sınıf kademesindeki sevmeye ve sevilme konusu ile beşinci sınıf kademesindeki dostluk ve kardeşlik konusunun 2006 yılında yapılan bir değişiklikle birleştirildiği görülmektedir. Buna göre söz konusu ünite, 2006 ve 2010 yıllarında dördüncü sınıf kademesinde ahlak öğrenme alanı kapsamında işlenmiştir.

Altıncı sınıflara ait içerik karşılaştırmasında genel olarak 2000 yılı ve diğer iki öğretim programı arasında kıyaslama yapılmıştır. Bunun sebebi, 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarının altıncı sınıf kademelerinin içerikleri açısından çok büyük benzerlik taşımasıdır. İki öğretim programının aralarındaki tek farklılığın dördüncü ünitelerinde yani Kur'an ve yorumu öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Buna göre, 2006 yılında dördüncü ünite olarak Kur'an'ın temel eğitici nitelikleri işlenirken, 2010 yılı programında yapılan değişikliklerle Kur'an'ın ana konuları ünitesi bu kademe işlenmeye başlanmıştır. Dikkat edildiğinde bu değişimlerin içerik kapsamında değil kademeler arasında yapılan yer değişikliklerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Genel olarak altıncı sınıfların içerikleri karşılaştırılarak incelendiğinde bazı ünitelerde yer değişiklikleri olduğu gözlenirken, bazı ünitelerde hiçbir değişiklik yapılmadığı saptanmış, bazı ünitelerin ise yapılan değişikliklerle başka ünitelerle birleştirilerek tek başlık altında müfredata alındığı görülmüştür.

**Yedinci sınıflara ait içerik yapıları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde,** her üç öğretim programında da melekler ve ahiret inancının işlenmekte olduğu saptanmıştır. Ancak 2000 yılı programında melekler ve diğer görünmeyen varlıklar ile ahiret hayatı iki ayrı ünite olarak anlatılırken 2006 yılında bu iki ünite birleştirilmiş ve inanç öğrenme alanı kapsamında ilk ünite ele alınmıştır. 2010 yılında da herhangi bir değişiklik yapılmaksızın bu şekliyle ilk ünite olarak işlenmekte olduğu görülmektedir.

2000 yılı öğretim programında, Kur'an-ı Kerim'i tanıma ünitesi yedinci sınıf kademesinde işlenirken 2006 yılı öğretim programında yapılan yeniliklerle bu ünite dördüncü

sınıf kademesinde işlenmeye başlanmıştır. Bu değişiklik program üzerinde olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir. Çünkü Kur'an-ı Kerim'in tanınması ve temel özelliklerinin anlatılması için yedinci sınıf kademesi, konunun önemi ve öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önüne alındığında oldukça geç bir dönemdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin en temel konularından olması sebebiyle konunun daha erken yaşlarda öğrencilere öğretilmesi kalıcılığın artmasında etkili olacaktır. Bu ünite dördüncü sınıflarda verildikten sonra yeri geldiğinde sürekli hatırlatılarak ve diğer konularla ilişkilendirilerek üst kademelerde de işlenmekte olduğu için bu anlamda daha iyi kavratılması da sağlanacaktır.

2000 yılı programı ibadet ünitesi kapsamında hac ve kurban konusunu ele almış, 2006 yılında öğretim programı üzerinde yapılan değişikliklerle, bu ünite zekât konusu da eklenerek sekizinci sınıfa alınmıştır. Bu değişiklik de olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu ibadetlerin içeriklerinin son sınıf öğrencilerinin gelişim seviyelerine daha uygun düştüğü, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında bu ünitenin son sınıf kademesinde anlatılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi 2000 yılı öğretim programında, zekât ve sadaka konusu altıncı sınıflarda namaz ünitesinin ardından işleme sırasına alındığı ve bu durumda konu yoğunluğu olarak kademeler arasında dengeli bir dağılımın olmadığını göstermektedir. Bu bakımdan yapılan değişikliklerle konunun kademeler arasında yer değiştirmesi, dersin verimliliği düşünüldüğünde çok doğru bir karardır.

2000 yılı programında yedinci sınıflarda ele alınan aile konusu ise 2006 yılından itibaren "Aile ve Din" başlığı altında dördüncü sınıflar kademesine alınmıştır. Yapılan bu değişikliğin de olumlu bir adım olduğu düşünülmektedir. Çünkü yedinci sınıf öğrencilerinin gelişim seviyelerinin çok altında kalan ve derse olan ilginin düşmesinde etkisi olan bu konular dördüncü sınıflar için çok daha uygun bir yapı arz etmektedir.

2000 yılı öğretim programında yer alan din ve güzel ahlak konusunda dinin ahlaklı olmaya katkısı ve dinin övdüğü güzel davranışlar işlenmiş, 2006 yılında bu ünite sekizinci sınıf kademesinde yer alırken 2010 yılında ise yedinci sınıfların müfredatına alınmış ancak içeriğinde kısmen kısaltmalar yapıldığı gözlenmiştir.

2000 yılı öğretim programında, diğer dinleri tanıtmaya ünitesi yedinci sınıf kademesinde işlenirken 2006 ve 2010 yılı öğretim programında sekizinci sınıfların müfredatına eklenmiştir.

Yapılan bu değişikliğin öğrencilerin gelişim seviyelerine daha uygun olduğu görölmektedir. Çünkü İslam dininin dışında anlatılan başlıca dinler bu ünite kapsamında çok ayrıntılı anlatılmaktadır. Bu açıdan konunun son sınıfa alınması, son sınıf öğrencilerinin derse olan ilgi ve dikkatlerini canlı tutmak ve sekizinci sınıf kademesinde gereken konu yoğunluğunu sağlamak açısından çok daha uygun düşmektedir.

2006 ve 2010 yılları öğretim programları içerikleri açısından karşılaştırıldığında ünitelerin yer değiştirilmesi sebebiyle bu iki programın yedinci sınıflar kademelerinde farklılıklar olduğu görölmektedir. Bu farklılığın yalnızca dört ve beşinci ünitelerle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 2006 yılında “Kuran’da Akıl ve Bilgi” ünitesi ile “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” ünitesi 2010 yılı programında sekizinci sınıf müfredatına alınırken yerine sekizinci sınıfların müfredatındaki “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ve “Din ve Güzel Ahlak” üniteleri getirilmiştir. Yani isimleri verilen her kademedeki ikişer ünite 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında yedi ve sekizinci sınıf kademeleri arasında yer değiştirmiştir. Bununla birlikte “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesine 2010 yılı öğretim programında Alevilik-Bektaşilik konusu eklenerek tüm ayrıntıları ile işlenmeye başlanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, 2010 yılında üniteye yapılan eklemeler dışında yapılan değişikliklerle mezhepler ünitesi son sınıflardan yedinci sınıflar kademesine alınmıştır. İçeriğin belirlenmesinde öğrencilerin gelişim seviyelerinin dikkate alınması gerektiği düşünöldüğünde bu yenilik, 2010 yılı programı için bir aksaklık olarak değerlendirilmektedir. Çünkü yedinci sınıf öğrencileri için mezhepleri tanımlamak, çıkış noktalarını anlamak, sınıflandırmalarını yapmak ve temel özelliklerini öğrenmek, bu mezheplerin dinimiz için birer zenginlik olduğunu anlamak çok zorlayıcı olmaktadır. Konunun gerektiği gibi anlaşılması ve dersin veriminin düşmemesi için bu konunun sekizinci sınıfların gelişim seviyelerine daha uygun olduğu kanaatindeyiz.

Yedinci sınıflara ait olan içerikler, ezberlenmesi istenen dua ve sureleri bakımından kıyaslandığında, 2000 yılı öğretim programı bu kademedeki Maun suresi, Nasr suresi ve Kunut dualarının anlamları ile ezberlenmesini öngörürken 2006 ve 2010 yılları öğretim programları ise, Nas suresi ve Maun suresini anlamlarıyla ezberletilmesi için öğrencilere sunmuştur. Bu kademedeki tüm öğretim yılı boyunca yalnızca iki surenin ezberletilmesi, 2006 ve 2010 öğretim

programlarında görülen aksaklıklar arasındadır. Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre ezberlenmesi için öğrenciye verilen süre ve dua sayılarının artırılması gerekmektedir.

**Sekizinci sınıflarına ait içerikler kıyaslandığında**, her üç öğretim programında Hz. Muhammed'in örnek ahlakı ve kaza ve kader inancı aynı kademedede yer almaktadır. Bununla birlikte, 2000 yılı öğretim programında din ve kültür ilişkisini anlatan ve dinin kültür üzerindeki etkilerini ele alan ünite, 2006 yılında yedinci sınıflarda kültür öğrenme alanı kapsamında işlenirken 2010 yılında da herhangi bir değişiklik yapılmayarak bu ünite yedinci sınıf kademesinde işlenmeye devam edilmiştir.

2000 yılına ait öğretim programında "Din, Akıl ve Bilim" ünitesi, 2006 yılında yedinci sınıflarda "Kuran'da Akıl ve Bilgi" ünitesi olarak işlenirken, 2010 yılında yapılan bir değişiklikle tekrar sekizinci sınıfların müfredatına eklenmiştir.

2000 yılı öğretim programına bakıldığında mezhepler konusu, sekizinci sınıf kademesinde işlendiği görülmüş, 2006 yılında bu ünite yine sekizinci sınıflarda işlenmeye devam edilmiş, ancak 2010 yılı öğretim programında yapılan değişikliklerin ardından yedinci sınıflarda anlatılmaya başlandığı saptanmıştır. Son değişikliklerle mezhepler ünitesinin yedinci sınıflarda anlatılmasının sakıncaları daha önce belirtildiği için burada tekrar değinilmeyecektir.

2000 yılı öğretim programında diğer programlarda yer almayan inanç ve davranış ilişkisini anlatan bir ünite daha yer almaktadır. Bu ünitenin içeriğine bakıldığında imanın tanımı, salih amelin ne anlama geldiği, inanç ve amel ilişkisi, inanan insana yakışan başlıca davranışların (dürüst olmak, çalışmak ve üretmek, insanlara yardımda bulunmak, Allah'a şükretmek, sabırlı olmak ve Allah'a güvenmek anlamına gelen tevekkül) işlenmiş olduğu görülmektedir. Bu ünite, aynı şekliyle diğer programlarda yer almasa da içeriğindeki konuların bir kısmı, sonraki programlarda diğer ünitelerin içine eklenmiştir. Örnek vermek gerekirse; salih amel konusu beşinci sınıflarda ibadet ünitesinde, dürüstlük ve insanlara yardımda bulunmak konusu yedinci sınıflarda ahlak ünitesinde, Allah'a şükür konusu dördüncü sınıflarda din ve ahlak ünitesinde, tevekkül konusu ise sekizinci sınıflarda kaza ve kader ünitesinde işlenmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının tümünde sekizinci sınıf kademesinde ezberletilmesi için Ayet el Kürsü ve anlamı verilmiştir. Diğer kademelerin içeriğindeki ezberletilen dua ve surelerinin yoğunluğuna bakıldığında, sekizinci sınıf öğrencilerinin gelişim seviyelerine göre tek bir surenin müfredata konulması, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun bir dağılım olmadığını göstermektedir. Bu yüzden sekizinci sınıf kademesinde her öğrenme alanına ait ünite sonlarında birer sure-dua konulmasının daha doğru olacağını düşünmekteyiz. Çünkü öğrencilerin mezun olmadan önce namaz dua ve surelerini tekrar ederek kalıcı öğrenmelerine katkı sağlamak adına, sekizinci sınıflarda bu konuda daha yoğun bir program oluşturulması şarttır.

2006 ve 2010 yılları öğretim programlarının içerikleri açısından ayrıca incelendiğinde, yedinci sınıfların içerikleri kıyaslanırken belirtildiği üzere sadece iki üniteleri birbirinden farklılık göstermekte olup diğer tüm konuların içerikleri ve işleniş sıraları birbirleriyle aynıdır. Görülen farklılıklar, dört ve beşinci ünitelerde söz konusudur. Çünkü 2006 yılında yedinci sınıfta işlenen Kuran'da akıl ve bilgi ünitesi ile İslam dinine göre kötü alışkanlıklar ünitesi 2010 yılında sekizinci sınıfa alınmıştır. Mezhepler ve din-güzel ahlak ünitesi ise sekizinci sınıf konularında yer alırken 2010 yılında yedinci sınıfa alınmıştır. Yani 2006 ve 2010 yılları arasında, "Kur'an ve Yorumu" ile "Ahlak" öğrenme alanlarına ait üniteler, yedi ve sekizinci sınıflar arasında yer değiştirmiştir.

Genel olarak sekizinci sınıfların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatları karşılaştırılarak incelendiğinde, en büyük farklılıkların 2000 yılı öğretim programı ile 2006 yılı öğretim programları arasında olduğu, 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarının sekizinci sınıf kademeleri arasında ise, ünitelerin kademeler arası yer değişiklikleri sebebiyle farklılıklar görüldüğü, bunun dışında konuların içeriğinde herhangi bir değişimin görülmediği saptanmıştır.

### **3.2.3.Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Program geliştirmenin önemli unsurlarından biri olan eğitim durumları ögesi, öğrenciye kazandırılacak hedef-davranışların, "nasıl, ne ile, kim ile, ne zaman?" kazandırılacağı ile ilgilenmektedir. Buna göre, kazanımların öğrenciye nasıl, nerede, ne zaman,

kim ile verileceği, öğrenme- öğretme sürecinin en önemli unsurlarından yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller ve öğretim ortamının önemini ortaya koymaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, programların temel yaklaşımlarından etkilenmekte olduğundan, 2000 yılı programının ön gördüğü ve kullanıma sunduğu yöntem ve teknikler kendi hedefleri kapsamında yeterli görülmektedir.

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, yapısı itibariyle incelendiğinde eğitim durumları alanı için ayrı bir bölüm sunmamakla birlikte örnek ders işlenişleri arasında derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinden örnekler vermektedir. Ayrıca, programın uygulanması ile ilgili verilen ilkelerde de kısmen bazı öğretim yöntem ve tekniklerden bir bölümü ders içinde konu yapısına göre kullanılabilir görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme sürecinde kazanımların nasıl verilmesi gerektiği 2000 yılı öğretim programında şu şekilde verilmektedir:

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının, ders işleniş örneklerinde genellikle sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı benimsenerek, daha çok anlatım yöntemi ve soru- cevap tekniği kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen merkezliliğın daha yoğun olarak hissedildiği sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında öğrenci genellikle pasif ve dinleyen konumda iken dersin hemen hemen tüm yükümlülüğü öğretmenin üzerinde olmaktadır. 2000 yılı öğretim programı, bu yaklaşımla daha çok düz anlatım (takrir) yöntemini kullanarak konuların belli bir düzen içinde öğrencilere anlatılması ile kazanımlarını vermeyi ön görmektedir.

Anlatım yöntemi, zaman, emek ve masraf açısından oldukça ekonomik bir yöntem olmakla birlikte öğrencilere gerekli temel bilgilerin düzenli bir şekilde verilmesini sağlayan, kaynakların az olması durumunda çok etkili olan bir yöntemdir. Ancak, bu yöntem yalnızca tek duyu organına hitap etmekte, tüm hazırlık öğretmen tarafından yapılmakta, bu durum ise öğrenciyi pasif ve hazırcı yapmakta, ayrıca öğrencinin ders boyunca neyi ne kadar anladığı da tam olarak anlaşılammaktadır. Bu yöntemin sürekli kullanılması dersi sıkıcı hale getirebilirken, öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini azaltabilmektedir. Bunlarla birlikte, bu yöntem, öğrencileri ezberciliğe sürüklediği ve kalıcı öğrenmeyi engellediği sebebiyle eleştirilen

yöntemler arasındadır. Bu sebeple düz anlatım yönteminin tüm ders boyunca tek başına kullanılmaması ve pek çok teknik ve etkinlikle desteklenmesi önerilmektedir. 2000 yılı öğretim programı örnek ders işleme planları incelendiğinde bu yöntemle birlikte soru-cevap tekniğinin kullanılması ve dersin belli bölümlerinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve geri dönüt alabilmek adına öğretmen tarafından konuyla ilgili çeşitli sorular yöneltilmesi söz konusudur.

2000 yılı öğretim programı eğitim durumları yapısı incelendiğinde, konuların yapılarına göre zaman zaman grup tartışmaları yöntemi kullanılması da ön görülmekte ve öğrencilerin aktif kılınması adına bu olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemle, gruplar halindeki öğrencilerin öğretmen rehberliğinde konuları tartışmaları ve belli bir sonuca varabilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, programın uygulanmasında temele alınan ilkelerde, gereken durumlarda ilgili mekânlara geziler yapılabileceği de belirtilmekte ve gezi gözlem yöntemi ile sınıf içinde anlatılan konuların daha anlamlı hale getirilmesi için ilgili konuları doğal ortamlarında ve buldukları yerde inceleme yolu önerilmektedir.

2000 yılı öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde, kullanılmasını öngördüğü yöntemlerden bir diğeri öğrencilerin derste daha aktif olmalarını ve yorum yapmalarını gerektiren örnek olay incelemesidir. Bu yöntemle de belli konularda daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması adına, konuyla ilgili veya benzer örnek olayların anlatılması, izletilmesi ya da gösterilmesi ile öğrencilerin başkalarının bakış açılarından bakmayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.<sup>142</sup>

2000 yılı öğretim programında, genellikle düz anlatım yöntemi ağırlıklı kullanılarak öğretmen merkezlik sınıf etkinliklerinde kendini gösterse de, anlatım yönteminin yanı sıra kullanılması istenen soru-cevap tekniği, örnek olay incelemeleri ve tartışma yöntemleri öğrenciyi derste daha aktif yapma ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu uygulamalardır. Bu bakımdan 2000 yılı öğretim programının -tümüyle olmamakla birlikte- öğrenci merkezliliğe geçiş sürecindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, programın temel yaklaşımının değişmesi ve öğrenci merkezlik, yapılandırmacılık ve çoklu

---

<sup>142</sup> Mehmet Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel yay., 2009, s.232.

zekâ gibi yaklaşımların benimsenmesi sebebiyle çok sayıda yöntem-teknik ve ders içi etkinlikler geliştirilmiştir. Bu yöntem-tekniklerin, daha çok öğretmen rehberliğinde öğrencinin aktif kılınarak uygulandığı ve gerek öğrencinin gerekse öğretmenin donanımlı olmasının yanı sıra zaman, mekân ve materyaller açısından da bir donanım gerektirdiği açıktır.

2006 yılı öğretim programının, eğitim durumları alanında yapılan değişikliklerin aynı şekilde 2010 yılındaki öğretim programında da takip edildiği saptanmıştır. Buna göre yeni öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımlarını sağlayan tartışma yöntemi, örnek olaylardan yola çıkarak problem çözme becerilerini geliştiren örnek olay yöntemi, planlı ve düzenli çalışma becerisi sağlayan problem çözme yöntemi kullanılması öngörülmüştür. Bununla birlikte, sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve herhangi bir durumu yerinde ve doğal şartları içinde görebilmek adına gezi gözlem yönteminin kullanılabilmesi de belirtilmiştir. Ders içinde mevcut yöntemlerin destekleyicisi olarak kullanılması öngörülen pek çok teknik geliştirilmiştir. Konu ve öğrenme ortamlarının durumlarına uygun olarak kullanılacak bu teknikler de dersin kazanımlarının öğrencilere verilmesinde ve derin veriminin artırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında bilgi, beceri ve kavramların kazanımında işe koşulabilecek ders içi etkinlikler için bazı uygulamalar verilmiştir. Örnek olay analizi, sonuç çıkarma, slogan bulma, reklâm hazırlama, sınıflandırma, bulmaca, karşılaştırma, beyin fırtınası, akrostiş tekniği, yordama yapma, şiir ve hikâye yazma bu etkinliklerden bazılarıdır.<sup>143</sup> Bu etkinlikler uygun oldukları konularda kullanılması için öğretmen kılavuz kitaplarındaki ders planlarında öğretmenlere sunulmuştur.

2006 yılında programın tümüyle vizyonunu değiştirmesi ile kullanılmasını ön gördüğü yöntem ve teknikler alanında çok büyük yenilikler getirilmiştir. 2000 yılı öğretim programının ön gördüğü yöntem ve tekniklerin daha çok öğretmen ve konu merkezli olduğu görülürken, 2006 yılından itibaren tüm yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezliliğe uygun olarak geliştirildiği ve bunu destekleyici pek çok etkinlik örneklerinin öğretmen ve öğrenciler için hazırlandığı görülmektedir.

---

<sup>143</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2010, s. 27.

2000 yılı öğretim programının hedef-davranışlarının, öğrenme- öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılmasında öğretmen merkezliliğin yanı sıra, öğretim ortamlarında olması beklenen materyal zenginliğinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Ders araç ve gereçlerinden kitap, defter, yardımcı kaynaklar daha çok kullanılarak dersin büyük bir bölümü tek duyu organını esas aldığından öğrenciler çoğunlukla dinleyerek öğrenme faaliyetini gerçekleştirme fırsatı bulmuşlardır. Bu yöntem, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi yeterli düzeyde gerçekleştiremediği gibi öğrencilerin ezberciliğe yönelmesi ve yeterince aktif olamamalarına neden olmuştur. Bu yöntemler, öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeterince tanınmadığı ve öğretim sorumluluğunun tümüyle öğretmenlerin üzerinde olması bakımından öğrenme ortamlarında tümüyle uygun ve yeterli değildir.

2006 ve 2010 yılı öğretim programlarının hedef-davranışlarının öğrenciye kazandırılmasında, öğretim programının 2006 yılında değişen temel yaklaşımları ile öğrenci merkezlilikle pek çok yöntem, teknik, etkinlik ve materyal kullanılması öngörülmüştür. Bu değişimle, yukarıda tanımları yapılan yöntem-teknik ve etkinliklerle kalıcı öğrenme sağlanması hedeflenmiştir. Bunlarla öğretmen öğretene konumundan rehber konumuna getirilmiş ve öğrenme işinin sorumluluğu öğrencilere de verilmiştir. Böylelikle öğrenciler öğrenme faaliyetine aktif olarak katılma fırsatını bulmakta ve ezbercilikten kurtularak, farklı yöntemlerle yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar.

2006 yılı öğretim programında yapılan ve 2010 yılı öğretim programında da devam ettirilen değişikliklerle, programın hedefleri ve belirlenen içeriğin yapısına uygun olarak öğrenme ortamları, kullanılan araç ve gereçler, yöntem ve aktiviteler bakımından zenginleştirilmiştir. Bu yenilikler, programın öğrenciyi temele aldığı ve öğrenci özelliklerine göre uygulamaları sağladığını göstermektedir.

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere, 2000 yılı öğretim programının eğitim durumları alanı daha çok öğretmen merkezli öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken, 2006 yılı itibarıyla programın yapısı temele aldığı yaklaşımlarla değişmiştir. Bu sebeple, öğretim programının temel yaklaşımı ışığında hedef-davranışları, içeriği ve değerlendirme kriterleri ve öğrenme-öğretme süreci de değişime uğramıştır. Böylelikle anlamlı ve kalıcı öğrenme için

büyük bir adım atılırken, yeni yöntem ve aktiviteler, kullanılan materyallerle dersin öğrenci için daha ilgi çekici hale getirildiği de ortaya çıkmıştır.

### **3.2.4.Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi**

Ölçme-değerlendirme alanı, program geliştirmenin en önemli unsurlarındandır. Bu alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi ve tutumların gelişip gelişmediğini tespit etmeye çalışmaktadır.

Ölçme- değerlendirme işlemi, eğitim- öğretim sürecinin sürekli izlenmesini sağlamakta ve her aşamada ortaya çıkabilecek sorunları tespit ederek çözüme imkânını sunmaktadır. Bu sebeple ölçme- değerlendirme çalışmaları yalnız sonuca yönelik olmamalı, öğretmenler öğrenme- öğretme sürecini de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklerini tespit etmelidir. Öğrencilerin güçlük çektikleri alanları belirleyerek önlemler almalıdır. Buna göre değerlendirme çalışmaları dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmelidir. Bu anlamda değerlendirme çalışmalarının ilk amacı öğrenci gelişimlerine katkıda bulunup tespit edilen eksikliklerini gidermek olmalıdır.<sup>144</sup>

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının ölçme- değerlendirme bölümleri incelediğinde, 2000 yılı öğretim programının yapısında bu bölüm ayrı bir başlık altında alınmazken, 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, ölçme ve değerlendirme bölümünü, örnek ders işleyişlerinin içerisinde vermektedir. Her kademe için ünite isimleri ve konu dağılımları sunulduktan sonra, konuların örnek ders işleyişleri verilmiş ve örnek işlemlerin içerisinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirtilmiştir. Buna göre, her kademede ve her konunun işleniş örneğinde ölçme ve değerlendirme bölümü aşağıdaki gibi yer almaktadır:

---

<sup>144</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2010, s. 213.

**Ölçme:** Ölçme soruları amaçlar ile öğretme ve öğrenme etkinlikleri göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı ve sözlü sınavlardaki başarılarının yanı sıra öğretmenin öğrenciler üzerindeki gözlemleri (öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmalarındaki duyarlılıkları, etkinlikler sırasında yönelttikleri sorular, yaptıkları gözlem, inceleme ve araştırmalarla ilgili yazılı ve sözlü sunumları) de etkin olarak kullanılabilir.

**Değerlendirme:** Öğretmen, ölçme sonuçları ile birlikte öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmalarındaki duyarlıklarına, yorumlama yeteneklerine, sahip oldukları ve sergiledikleri fikir zenginliğine, sorumluluk alma, disiplinli çalışma, araştırma, inceleme ve bilimsel düşünme becerilerine göre başarıları hakkında karar verir.<sup>145</sup>

2000 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme bölümü incelendiğinde, öğrencilerin ders içinde anlatılan konuları ne kadar özümstediklerini anlayabilmek ve öğrencilerden geri dönüt alabilmek için sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullanıldığı görülmektedir. Örnek ders işlenişlerinde, ders içinde öğrenciden dönüt alabilmek adına tahtaya konuyla ilgili birtakım sorular yazılmakta ve ders işlenildikten sonra soruların çocuklar tarafından cevaplanması beklenmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan, anlatılan konuyu ne kadar anladıkları anlaşıldıktan sonra eğer yanlış ve eksik öğrenmeleri mevcutsa bunların öğretmen tarafından düzeltilmesi istenmektedir. Genel ölçme ve değerlendirme kapsamında ise, yazılı ve sözlü sınavlar kullanılmakta ve bunların yanında öğrencinin ders içi performansı kanaat notu olarak öğretmenlerce verilebilmektedir. Bu anlamda ölçme-değerlendirme faaliyetinde tek etkin olan kişinin öğretmen olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ise, yazılı kâğıdına kısıtlı bir sürede yazdıkları, sözlü sınavlarda sorulara verdiği yanıtlar ve sınıf içinde derse katılım oranında değerlendirilmektedir.

Ölçme-değerlendirme, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ölçmek adına önemli bir adımdır ancak öğrencinin yazılı ve sözlü sınavlarda ne kadar öğrendiğini yansıtamaması da söz konusu olabilir. Herhangi bir rahatsızlık sebebiyle ya da heyecanla bildiklerini yansıtamadığı durumda çok iyi bilen bir öğrencinin, ne kadar doğru bir şekilde değerlendirildiği tartışılabilir bir durumdur. Bu yüzden ölçme-değerlendirme kriterleri ne kadar çok olursa, bu çeşitlilik,

---

<sup>145</sup> MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2000, s. 16.

öğrencinin çok boyutlu incelenmesi açısından daha yararlı olacaktır. 2000 yılı öğretim programının bu anlamda eksikleri olduğu saptanmış ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, 2006 yılı öğretim programı ile ölçme-değerlendirme alanında pek çok değişiklik yapılarak yeni yöntem-teknikler ölçme-değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir.

2006 yılı öğretim programının öğrenci merkezliliği esas alan yaklaşımı, ölçme-değerlendirme alanında yeniliklerin temelini oluşturmaktadır. Buna göre, öğretim programındaki gelişmelerle öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme basamağında da öğretmen ve öğrenci iş birliği esas alınmıştır. Böylece ölçme ve değerlendirme çalışmalarına öğrenciler de dâhil edilmektedir. Bu büyük değişimle, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, sorgulama, analiz etme, bilgi toplama, problem çözme gibi üst düzey becerileri ölçülerek değerlendirilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma ve öğrenmelerini paylaşarak daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilmesi öngörülmektedir.

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ile birçok yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirilmiş ve aynı yöntemler 2010 yılında da aynı şekilde programa dâhil edilmiştir. Bu yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, 2000 yılında da yer alan kısa ve uzun cevaplı sorular, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soruları, eşleştirmeli sorulardan oluşan testler, açık uçlu sorular ile yeni geliştirilen gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler ve performans görevleri olduğu saptanmıştır. Bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin temel özellikleri öğretim programlarında ayrıntılı olarak verilmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerle 2006 yılından itibaren uygulamaya konulan yukarıdaki ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrencinin çok yönlü performansını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu işlem sırasında daha açık ve objektif bir notlandırma yapılması için dereceli puanlama anahtarları (rubric) kullanılması gerekmektedir. Öğrencinin bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yeterliden yetersize doğru belirleyen bu puanlama anahtarları, çalışmanın

puanlanması için geliştirilen ölçütleri içeren araçlardır. Bu araçlarla öğrenci performansının daha doğru notlandırılması söz konusudur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları ölçme ve değerlendirme alanları açısından kıyaslanarak incelendiğinde, 2000 yılı öğretim programının genel olarak öğrencileri değerlendirirken belli kıstasları esas aldığı görülmektedir. Buna göre, ders içinde anlatılan konuların anlaşılıp anlaşılmadığına dair birtakım sorular sorulması, ders içinde öğrencinin aktif olma durumu ve belli dönemlerde yapılan yazılı ve sözlü sınavlardan ibaret bir değerlendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Burada ölçme ve değerlendirme görevinin tümüyle öğretmenin yükümlülüğünde olduğu görülürken genellikle öğrencilerin kısıtlı bir süre içinde değerlendirildiği saptanmıştır. Ayrıca öğrenci, aldığı notu neye göre ve nasıl aldığını ayrıntısıyla bilememektedir. Öğrencinin çok aktif konumda olmaması sebebiyle her öğrencinin değerlendirilmesinde ne kadar doğru kararlar verilebileceği de tartışma konusudur.

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ise daha önce ifade ettiğimiz üzere öğrenci merkezliliğin bir yansıması olarak öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve araçlara yer vermekle kalmamış, yalnızca ürün ve sonuca yönelik bir değerlendirme değil beraberinde sürece yönelik değerlendirmeyi de temel almıştır. Böylelikle sadece yazılı, sözlü sınavlarla kısıtlı bir zamanda yapılan ölçme-değerlendirme yapmak yerine öğrenci öğrenme-öğretme sürecinin tamamında bütüncül bir şekilde pek çok açıdan değerlendirilmektedir. Öğrencinin, yazılı ve sözlü sınavlarının yanı sıra, ders içi performansları, hazırladığı proje çalışmaları, yapılan etkinliklerde gösterdiği performanslar, yıl boyunca oluşturduğu ürün dosyaları vb. çalışmalar ölçüt olarak alınmaktadır.

2006 yılı ile getirilen ve 2010 yıllarında devam ettirilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin en önemli özelliklerinden biri de yine bu sürece öğrencileri de dâhil etmesidir. Öğrencinin değerlendirilmesinde, kendisine ve arkadaşlarına aktif olarak yer verilmektedir. Böylece öğrenci merkezlilik ölçme ve değerlendirme alanında da kendini göstermektedir. Yapılan ölçme-değerlendirme işleminde verilen notların neye göre ve nasıl verildiğini öğrencinin bilmesinin yanı sıra, öğretmenler de bu çalışmalar sayesinde öğrenciyi daha iyi tanıdıkları için öğrencilerine verdikleri puanları daha isabetli olmaktadır. 2000 yılı programına

göre geliştirilen yeni programlarda ölçme ve değerlendirme işinin daha uzun bir sürece yayıldığı ve bu uzun sürecin pek çok açıdan öğrencinin lehine olduğu görülmektedir.

## 4.ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının üzerinde yapılan değişikliklerin ve getirilen yeniliklerin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, programların okullarda ne kadar ve ne şekilde uygulandıkları, olumlu ya da olumsuz yönlerinin neler olduğunun ortaya koyulması açısından yararlı olacağı muhakkaktır. Bu amaçla çalışmamız kapsamında öğretmenlerin, yapılan değişiklikleri bilmesi ve benimseme düzeylerini, programı hangi açılardan ne derecede incelediklerini, program üzerinde yapılan değişikliklerin olumlu ya da olumsuz yönlerinin neler olduğu konusundaki fikirlerini, program geliştirme unsurlarına göre eski ve yeni programları kıyaslayarak nasıl değerlendirdiklerini anlayabilmek adına nitel bir araştırma da yapmış bulunmaktayız.

Araştırmada 2000, 2006 ve 2010 yıllarında uygulamaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda konuyla ilgili öğretmenlerin düşünceleri ve değerlendirmeleri analiz edilmiştir.

Araştırmamızın evreni, İstanbul'da (Tuzla, Pendik, Maltepe, Üsküdar, Kadıköy, Bağcılar) semtlerde sosyo-kültürel ve ekonomik şartlarındaki farklılıkları göz önüne alınarak belirlenen devlet okullarıdır. Söz konusu devlet okullarında görev yapan elli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni de araştırmamızın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri:</i>	<b>F</b>
Erkek	30
<b>Kadın</b>	20

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi alan araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri:</i>	<b>F</b>
0- 5 yıl arası	24
6- 10 yıl arası	15
10- 15 yıl arası	6
20- 25 yıl arası	1
25- 30 yıl arası	3
<b>30- 35 yıl arası</b>	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere alan araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yaş aralıkları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Ağırlıkları:</i>	<b>F</b>
20- 25 yaş	4
25- 30 yaş	20
30- 40 yaş	20
40- 50 yaş	2
<b>50- 60 yaş</b>	4

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genç olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş ortalamalarının yanı sıra mezun oldukları programların sayısal verileri de aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlar:</i>	<b>F</b>
İlahiyat Programı	26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı	22

İlahiyat Ön lisans Programı	1
<b>Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği Programı</b>	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünü İlahiyat ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümü mezunları oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden birinin ön lisans iki yıllık İlahiyat mezunu olduğu görülürken öğretmen yetersizliğinden dolayı farklı branş öğretmenlerinin de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine girerek ders verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan bu araştırma kapsamında mülakat tekniği kullanılmış, bu çerçevede öğretmenlere, araştırmaya yönelik yirmi soru yöneltilmiş ve sorulara verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Böylelikle eksik ya da yanlış anlaşımaların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak uygun gördükleri zaman dilimlerinde görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri ortalama iki ders saati sürmüştür. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yani birbirine benzeyen veriler belirli temalar üzerinde bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Sorulara verilen yanıtların frekansları ve yüzdeleri belirlenerek, tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirmeler sırasında öğretmenlerin isimleri verilmeden bazı görüşlerine de yer verilmiştir. Mülakat sırasında öğretmenlere yöneltilen sorular ekler bölümünde mevcuttur.

Alan araştırması sonucunda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin program algılayışları ve programların hedefleri(amaç ve kazanımları), içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme alanı olmak üzere dört ana başlık altında sunulmuştur. Ayrıca beşinci başlık altında öğretmenlerin genel olarak programı nasıl değerlendirdiklerine yer verilmiştir. Bu bölümde de program değişiklikleri göz önüne alınarak programın eksiklikleri, olumlu ve olumsuz yönleri, uygulamaya yansıyan ve yansımayan yönleri, kılavuz kitaplar ve öğrenci ders kitapları hakkında öğretmenlerin görüşleri sunulmuştur. Söz konusu başlıklar altında topladığımız araştırma sonuçlarının verileri şu şekildedir:

## 4.1. Öğretim Programları ve Amaçları ile İlgili Sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme boyutları, programlarda yapılan değişiklikleri nasıl değerlendirdikleri, programların temel aldıkları kuramlarla ilgili düşünceleri ve program amaçlarının davranışa dönüşme oranları hakkındaki görüşlerine dair sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar tablolarda sayısal verileri ile sunulmuş konular öğretmen görüşleri ile desteklenmiştir. Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim programlarını ne kadar ve hangi açılardan inceledikleri, genel olarak yapılan değişiklikleri nasıl değerlendirdikleri ve programın temel alt felsefesine yönelik görüşlerinin neler olduğunun tespiti amaçlanmaktadır. Zira programların amacının anlaşılabilmesi, öncelikle bu programların ne kadar bilindiğine ve incelendiğine bağlıdır.

### 4.1.1. Öğretim Programlarının İncelenmesine Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine, derslerine ait öğretim programlarını inceleyip incelemediklerine dair sorular yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin bir bölümü, gerek eski gerekse yeni tüm öğretim programlarını incelediklerini, bir bölümü sadece programlardan birini veya bir öğretim programının belli kısımlarını incelediklerini, bir bölümü ise öğretim programlarını hiçbirini inceleme fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir.

<i><b>DKAB Programlarının İncelenmesine Dair Öğretmenlerin Görüşleri:</b></i>	<i><b>F</b></i>	<i><b>%</b></i>
<i>Programların tamamını inceledim.</i>	19	38
<i>Programların bir kısmını inceleme fırsatım oldu.</i>	23	46
<i>Programların hiçbirini inceleme fırsatım olmadı.</i>	8	16

Yukarıdaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü (19), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarını tümüyle incelediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, değişim ve gelişimleri takip etmek adına programlarda yapılan değişiklikleri incelediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

*“Ben, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak tüm öğretim programlarını inceledim. Zaten incelememiz mümkün mü? İşimize olan saygımız ve işimize verdiğimiz değer, bunu gerektirir. 2000 yılı, 2006 yılı ve 2010 yılı programlarını bizzat kılavuzlarından inceledim.” (Ö12)*

Genel olarak, programların tamamını değilse de herhangi bir tanesini ya da bir programın herhangi bir bölümünü incelediklerini belirten öğretmenler ise (23), 2006 yılı programıyla ilgili incelemeler yaptıklarını, yeni programla ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını ve de 2000 yılı programını inceleme fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bir tanesi aşağıda örnek olarak verilmiştir:

*“2000 yılı müfredatının tamamını en ince ayrıntısına kadar biliyorum. 2006 yılı programını da incelemiştim. Ancak 2010 yılı programıyla ilgili yalnızca bazı konuların eklendiğini biliyorum. Onun dışında bir bilgim yok.” (Ö26)*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının hiçbirini inceleme fırsatı olmayan öğretmenler ise (8), mesleğe yeni başladıklarını ya da farklı alanlardan mezun olduklarını, programlarla ilgili ancak öğretmen kılavuz kitaplarından bilgi sahibi olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“ Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarından yalnızca 2006 yılı programını inceledim.”(Ö5)*

*“Din Kültürü programlarını inceleme fırsatım olmadığından sadece öğretmen kılavuz kitaplarından bilgi ediniyorum.” (Ö3)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin çoğunluğu (10), öğretim programlarının bir bölümünü ve özellikle 2006 yılına ait öğretim programını inceleme fırsatı bulduklarını belirtirken, bir bölümü (7), öğretim programlarının tümüyle incelediklerini, yer yer kıyaslamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine bayan öğretmenlerin bir bölümü ise (3), hiçbir programı inceleme fırsatı bulamadıklarını belirtirken bu öğretmenlerin ya alan dışı branşlara

sahip olduğu ya da yeni göreve başladıkları tespit edilmiştir. Buna göre bayan öğretmenlerinin birçoğunun öğretim programlarını kısmen ya da tümüyle inceledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (13), programı kısmen incelediklerini ve en çok bilgi sahibi oldukları programın 2006 yılına ait program olduğunu ifade etmişlerdir. Bir bölümü (12), programları tüm ayrıntılarıyla incelediklerini belirtirken bir bölümü ise (5), programların hiçbirini inceleme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, genel olarak programların incelenme oranlarının mesleki kıdemlerle doğru orantılı olduğu tespit edilmiş, buna göre mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim programlarına dair daha fazla bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.

#### 4.1.2. Öğretim Programlarının İncelenme Boyutlarına Dair Sonuçlar

Yapılan alan araştırmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine programları hangi açılardan inceledikleri sorusu yöneltilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğu programların içeriğini incelediklerini belirtirken, bir bölümü program üzerinde yapılan değişiklikleri görebilmek adına kıyaslamalar yaparak inceleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler programları tamamen incelerken bir kısmı da öğretmen kılavuz kitaplarından ders işleyiş tarzlarını görebilmek için inceleme yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenlerin programları hangi kıstaslara göre incelediklerine dair görüşlerinin sayısal verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>Öğretmenlerin Programları Hangi Açıdan İnceliklerine Dair Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Programları yalnız içerik açısından inceledim.</i>	19	38
<i>Programı her açıdan tamamıyla inceledim.</i>	10	20
<i>Programları birbirleriyle kıyaslamalı olarak inceledim.</i>	5	10
<i>Programları yalnızca hedefleri açısından inceledim.</i>	1	2
<i>Öğretmen kılavuz kitaplarından inceledim.</i>	15	30

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (19), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarını içerikleri açısından incelediklerini, buna göre içerikteki konuların neler olduğunu, nasıl işlendiklerini, yapılan değişikliklerin ardından kademeler arasında konu dağılımlarının nasıl yapıldığını, programa hangi konuların eklendiğini veya hangi konuların çıkarıldığını ve bu konuların öğrenci seviyelerine uygunluğunu kritize etmişlerdir. Ayrıca, programda yer verilen ders işleme planları, ders anlatılırken kullanılan üslubun öğrenci seviyesine uygunluğu ve konu kazanımlarının öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağı da incelenen konular arasındadır. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Programların içeriğinde hangi konuların eklendiği, eklenen konuların öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı, kademeler arasındaki ünitelerin yer değişikliklerini inceledim. Öğretmen arkadaşlarla bunları olumlu-olumsuz yönlerini tartışarak değerlendirmelerde bulduk.” (Ö2)*

*“Programlardan yalnızca 2006 yılı programını içerik açısından inceledim.” (Ö25)*

Öğretmenlerin diğer bir bölümü (10), programları, öğrenciye kazandırılması gereken hedef-davranışlarını, programın genel ve özel amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecine dâhil olan yöntem-tekniklerini ve ölçme-değerlendirme araçlarını, buna göre programlarda yapılan yenilikleri program geliştirme unsurlarına göre tümüyle incelediklerini belirtmişlerdir. Program geliştirme açısından programı tümüyle inceleyen öğretmenlerin görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

*“Programların tamamını inceleme fırsatım oldu. Programların hedeflerini, içeriğini, içerikte eklenen ya da çıkarılan konuları, öğrenci seviyesine uygunluğunu, yeni yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçlarının özelliklerini tamamen inceledim. Ayrıca 2006 ve 2010 yılı programlarını da içerik açısından kıyaslayarak inceledim.” (Ö4)*

Bazı öğretmenler ise (5), eski ve yeni öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelediklerini, böylece kendi görüşlerine göre olumlu ya da olumsuz ne tür değişiklikler

yapıldığını görme fırsatlarını bulduklarını söylemişlerdir. Örnek öğretmen görüşlerinden biri aşağıda şu şekilde verilmiştir:

*“2000 ve 2006 yılı müfredatını kıyaslamalı olarak üniversitedeki eğitim derslerinde incelemiştik. Öğretmen olduktan sonra hiç inceleme fırsatım olmadı.” (Ö27)*

Ayrıca öğretmenlerden bir tanesi, programların yalnızca amaçlar kısmında incelemeler yaptığını söyleyerek, programlar değiştikçe temel alt felsefelerinin de nasıl değiştiğini görmek istediğini, programların yapılan yeniliklerinin ardından nasıl bir çocuk yetiştirmeyi amaçladığını görmek adına incelemeler yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü (15), programla ilgili bilgilerini öğretmen kılavuz kitaplarının yardımıyla edindiklerini, konuları nasıl ve neye göre işleyeceklerini, konuların kademelere göre dağılımlarını ve örnek ders işleme planlarını kılavuzları inceleyerek öğrendiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ders öğretim programlarını kılavuz kitaplardan incelediklerine dair görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Benim çok fazla incelemediğim söylenemez. Sadece derslere girmeden önce kılavuz kitaplardan konulara ve anlatış tarzlarına bakıyorum.” (Ö6)*

*“Kılavuz kitaplardan bakarak hangi konuyu neye göre işleyeceğime bakıyorum. Bu anlamda kademeler arasında herhangi bir değişim söz konusu olursa kılavuzdan rahatlıkla görebiliyor ve ona göre dersi takip ediyorum. (Ö12)*

Öğretmenlerin öğretim programlarını hangi açılarından inceledikleri sorusuna verilen cevapları cinsiyetlere göre dağılımı açısından değerlendirildiğinde, öğretim programlarını içerik açısından incelediklerini belirten öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu (10) erkek öğretmenler oluştururken, kalan bölümünü (9) bayan öğretmenlerin oluşturduğunu görmekteyiz. Buna göre, içerik açısından inceleme yapan öğretmenler genellikle konu dağılımları, kademeler arasında yer değişikliği yapılan konular, ünitelere eklenen ya da çıkarılan konular ile konuların öğrenci seviyesine uygunluğu açısından inceleme yapmışlardır.

Öğretim programlarının tamamını incelediklerini belirten öğretmenlerin de çok fark olmamakla birlikte çoğunluğu (6) erkek öğretmenler iken geriye kalan kısmı ise (4), bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenler ise, programı hedef- kazanımları, içeriği, yöntem-teknikleri, değerlendirme kriterleri olmak üzere her yönüyle incelediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim programlarını kıyaslama yaparak inceleyen ve yapılan değişikliklerle ne tür değişimlerin yapıldığını inceleyen öğretmenlerin büyük bir bölümü (4) erkek öğretmenlerden yalnızca bir tanesi ise bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin de diğer öğretmenlere nazaran fazla olduğu gözlenmiştir.

Programları temel alt felsefesi görmek ve nasıl bir çocuk yetiştirmeyi hedeflediğini anlamak açısından incelediğini belirten öğretmen ise (1) araştırmaya katılan erkek öğretmenlerdendir. Öğretmen kılavuz kitaplarını inceleyerek programın yapısı hakkında fikir sahibi olmaya çalışan öğretmenlerin çoğunluğunu (9) erkek öğretmenler, kalan bölümünü de (6) bayan öğretmenler oluşturmuştur. Kılavuz kitaplardan yararlanarak programla ilgili bilgi edinen öğretmenlerin kıdemlerinde ise yoğunluk herhangi bir meslek yılında toplanmamış, mesleki kıdemleri fazla ya da az olan öğretmen gruplarından belli oranlarda aynı cevaplar alınmıştır.

#### **4.1.3. Programda Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesine Dair Sonuçlar**

Araştırma kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine, program bünyesinde yapılan mevcut değişiklikleri nasıl değerlendirdiklerine dair fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu yapılan değişikliklerle ilgili olumlu değerlendirmeler yaparken bir kısmı, bu değişiklikleri gerekli görmediklerini belirtmiş, bazı öğretmenler ise değişimleri kısmen olumlu değerlendirirken her değişimin olumsuz birtakım sonuçları da beraberinde getirebileceğini savunmuşlardır. Programı çok fazla inceleme fırsatı olmayan öğretmenlerimiz ise bu soruyu yorumsuz bırakmışlardır.

Öğretmenlerin programlarda yapılan değişiklikleri nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri sayısal verileri ile aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<b><i>Öğretmenlerin Yapılan Değişikliklerle İlgili Görüşleri:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Yapılan değişikliklerin olumlu olduğunu düşünüyorum.</i>	28	56
<i>Yapılan değişikliklerin olumsuz olduğunu düşünüyorum.</i>	7	14
<i>Değişiklerin kısmen olumlu, kısmen olumsuz yanlarının olduğunu düşünüyorum.</i>	10	20
<b><i>Çok fazla bir bilgim olmadığından yorum yapamayacağım.</i></b>	5	10

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (28), yapılan değişiklikleri olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Eğitim-öğretimin canlı bir organizma gibi olduğunu, çağın getirmiş olduğu değişim ve gelişimlerden etkilenerek kendini zamana uygun olarak değişime açık tutması gerektiğinden yapılan yeniliklerin çok yerinde olduğu açıklanmıştır. Bu şekilde yapılan her değişimin öğrenci profiline daha uygun bir programa kapı araladığı, bu durumun eğitim ve öğretimde çok daha verimli bir sürecin başlangıcı olduğu vurgulanmıştır.

Programın hedeflerindeki değişimlere bakıldığında, öğrenci rollerinde olumlu değişiklikler görüldüğü belirtilmiştir. Eski programlarda çocuklardan beklenenin sessiz bir şekilde dersi dinlemeleri iken, yeni programda yer alan öğrenci profilinde ise öğrencinin ders içinde eskiye nazaran çok daha aktif olduğu, soru sormaktan ve birkaç cevap vermektan çok dersi anlamak adına çok daha fazla çaba sarf ettiği savunulmuştur. Ezbercilikten kurtularak, yorumlama, farklı çıkarımlar yapma, değerlendirme ve kendi fikirlerini savunma yetileri kazanacak olmaları, öğrenciler açısından güzel gelişmeler olarak ifade edilmiştir.

Yapılan değişikliklerle görsel öğelere daha fazla önem verilmesi, ders içinde bol bol aktiviteler kullanılması, öğretmenlere kılavuz kitaplarla rehberlik edilmesi, içeriğe yeni konuların eklenmesi, öğrencilere kazandırılması istenen kavram ve değerlerin tek tek öğretmenlere sunulması, kullanılan yöntem ve tekniklerin, ölçme ve değerlendirme araçlarının nicelik ve nitelik açısından zenginleşmesi, her çocuğun farklı olduğunu kabul eden çoklu zekâ türlerine göre etkinliklerin verilmesi, olumlu görülen gelişmeler arasında sayılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu (28) okullarının sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları birbirlerinden çok farklı olmasına rağmen çoğunlukla program değişikliklerini olumlu değerlendirmişlerdir. Temel hedeflerinde, öğrenmek yerine ezberleyen ve her duyduğunu doğru kabul ederek kanıksayan bir öğrenci yetiştirmektense; soran, sorgulayan, kıyaslayan, yorumlayan, eleştiren, değerlendiren, çıkarımlar yapan öğrenci yetiştirmeyi amaçlayan yeni programların eski programlara nazaran daha geliştirici olduğu kabul edilmiştir. Olumlu öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda şu şekilde verilmiştir:

*“ Yapılan değişiklikler çocuğun dikkate alındığının en büyük kanıtıdır. Bu açıdan eski programlarla günümüz çocuğuna hitap etmenin mümkün olamayacağını da farkında olduğumuzdan yenilikleri olumlu değerlendiriyoruz.”*  
(Ö4)

*“ Değişikliklerin tümüyle olumlu olduğunu düşünüyorum. Zaten bu amaçla yapılmıyorlar mı? Öğrenci merkezlik, yöntem ve tekniklerin zenginliği, içeriğe eklenen yeni konular vb. tüm yenilikler dersimizi daha da zenginleştirdi. Öğretmenler olarak bunları hakkıyla uygulayabilirsek dersin kazanımlarını verebileceğimizi düşünüyorum.”* (Ö42)

Programlarda yapılan mevcut değişiklikleri olumsuz olarak değerlendiren öğretmenler ise (7) yeni eklenen birtakım konuların bu dersin yapısını ve amacını temelden sarsmasını, dini öğretme temelli olan bu dersin basit bir kültür dersine dönüştürülmek istenmesini, içeriğin aşırı bir şekilde basitleştirilmesini ve ders içi çok sık tekrarların mevcut olmasını, fikirlerine gerekçe olarak göstermişlerdir. Ayrıca, bu haliyle program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygun olmadığı, çocukların hazır bulunuşluluk düzeylerinin dikkate alınmadığı, bu yüzden de öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik yapılarının aynılık arz etmemesi durumunda uygulamada yaşanacak problemlerin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bunları destekleyici olarak konu anlatımlarının çok yüzeysel ve özetleme şeklinde olduğu, bunun dersin konumu açısından olumlu olarak değerlendirilemeyeceği, içeriğin daha yoğun olması ve çocukların anlatılanları içselleştirmeleri için gerekli uygulamaların ve uygulama saatlerinin de ders programının kapsamına alınmasının şart olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan her değişikliğin genelde kâğıt üzerinde kaldığı, değişikliklerin uygulamaya konulması için, öncelikle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Kademeler arasında ezberlenmesi istenen süre ve dua sayılarının dağılımlarının denge gözetilmeden yapıldığı, bazı kademelerde birden fazla ezberlenmesi gereken süre mevcutken, bazı kademelerde eğitim öğretim dönemine tek bir ezber sürenin konulmasının büyük bir çelişki olduğu vurgulanmıştır. Bu durumda değişiklikler yapılırken, çocukların gelişim seviyeleri ile ezberleyebilme kapasiteleri arasındaki ilişkiye dikkat edilmediği savunulmuştur. İçerikte birtakım konuların kademeler arasında parçalanması, bazı ünitelerin ise kademeler arasında yer değiştirilmesi, bu yüzden iki yıl üst üste aynı konunun işlenmek zorunda olmasından kaynaklanan tekrarların, öğrencilerin ders içinde sıkılmalarına sebep olduğu da program adına yapılan olumsuz eleştiriler arasında sayılmıştır. Yapılan değişiklikleri olumsuz olarak değerlendiren öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Değişimlerde kendini hissettiren çok büyük bir belirleyicilik yok. İçerik açısından eskiye nazaran birtakım değişiklikler yapılmış. Bunların da olumlu olduğunu düşünmüyorum. Anlatımlar kısırlaştırılmış, tasavvufi konulara ağırlık verilmiş, konular parçalanarak bütünsellikleri bozulmuş. Ayrıca mezhepler konusunda kullanılan dil çok yavan. Verilen ezberler kademelere göre dağıtılırken gelişim seviyeleri göz ardı edilmiş.” (Ö30)*

*“...Konu içerikleri her değişiklikle biraz daha boşaltılıyor. Yüzeysel anlatımlar dersin kalitesini düşürüyor. Konular çocukların içselleştirmelerine izin verilmeden tadımlık geçilerek kalıcı öğrenme engelleniyor. Bu açıdan yenilikleri olumsuz değerlendiriyorum.” (Ö17)*

*“ Yapılan yeniliklerle ünitelerin yer değiştirilmesi ve seviyeye uygun dağılımlar yapılmasına özen gösterilmemesi, bazı konuların parçalanması ve kademeler arasında bölünmesi olumsuz gelişmelerdir.” ( Ö18)*

Öğretmenlerin bir bölümü (10), kısmen olumlu kısmen ise olumsuz değerlendirdikleri program değişiklikleri ile ilgili, daha çok amaçlar ve içerikle ilgili eleştirilerini dile getirirken, öğrenme- öğretim sürecinde kullanılan yöntem-teknikler ile ölçme-değerlendirme araçları açısından olumlu değerlendirmeler yapmışlardır. Yani yapılan değişikliklerin pedagojik açıdan

olumlu yönleri yadsınmazken diğer yönlerden olumsuz yönleri olduğu belirtilmiştir. Buna göre, dersin temel hedefinin İslam dininin temel esaslarını öğretmek olduğunu ancak, değişikliklerin buna hizmet etmek yerine dersin yapısında büyük bir değişmeye gidildiği ve bu dersin kültür dersi haline getirilmeye çalışıldığı konusunda eleştiriler yapılmıştır. Bu açıdan programa bazı konuların eklenmesini olumsuz değerlendirirken, anlatım dilinin din dili olmaktan çıkmasının yanında içeriğin yoğunluk açısından hafifletildiğini, böylece öğrencilerin gelişim seviyelerinin altında bir içeriğin ortaya koyulduğunu savunmuşlardır.

Dersin temel hedefi ve içeriği konusunda, olumsuz değerlendirmelerin yanı sıra, öğrenciyi tembellikten kurtaran, aktif kılan, öğrenmeyi öğreten yöntem ve teknikleri ile pek çok ölçme ve değerlendirme aracını hizmete sunmasıyla programın olumlu bir yol kat ettiğini de belirtmişlerdir. Öğrencinin kendine has özelliklerinin olduğunun farkında olunması ve buna uygun yöntemler, araçlar kullanılarak her çocuğu aynı pencereden değerlendirmenin yanlışlığını ortaya koyan program değişiklikleri takdir edilen değişiklikler arasında sayılmıştır.

Değişimleri kısmen olumlu kısmen ise olumsuz değerlendiren öğretmenler, her değişimin tümüyle olumlu sonuçlar doğurmasının beklenmesinin yanlış olacağını, yapılan yeniliklerin olumlu yönleri olabileceği gibi olumsuz yanlarının da olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre asıl olanın, her değişimin olumlu- olumsuz getirilerinin bilinmesi, bunların farkına varılması ve bilinçli bir şekilde hareket edilmesi gerektiğidir. Programlarda yapılan değişiklikleri değerlendiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Değişikliklerin kısmen olumlu kısmense olumsuz olduğunu düşünüyorum. Olumlu yanı, öğrencilerin farklı yollarla en iyi ve kalıcı şekilde öğrenmesi için çalışılması ve ezbercilikten kurtulmasının ön görülmesi, olumsuz yanı ise yapılan bu değişiklikleri uygulamada her okulun imkânlarının aynı olmamasıdır. Aynı zamanda her okulun öğrenci profili, velilerin sosyo-ekonomik durumları, dini alt yapıları aynilik arz etmediğinden uygulamada çok problemler doğuracaktır.” (Ö34)*

*“Öncelikle eğitim-öğretim canlı bir organizma gibidir. Çağın getirmiş olduğu değişikliklerden, gelişmelerden etkilenmekte ve kendini zamana göre*

*ayarlayabilmektedir. 60'lı yıllarda okutulan ders kitaplarına baktığımızda ezberci bir mantığın hâkim olduğunu görmekteyiz. Yine o yıllarda ders kitapları ilmi hal bilgileri verir nitelikteydi. Günümüzde ise konular çocuğun gelişim seviyelerine göre sıralanmakta ve çocuk merkezli olarak müfredata yansıtılmaktadır. Bu da güzel bir şeydir. Ancak şurası unutulmamalıdır ki bu ders din dersidir ve yapılan değişikliklerde bunun göz ardı edilmesi, birtakım yeni konuların eklenmesinin dersin amacına hizmet etmediğini düşünüyorum.” (Ö7)*

*“Programın yapılan değişikliklerin ardından olumlu yanlarının fazla olduğu söylemek şart. Ancak, içerik konusunda yeni konular eklenmesine rağmen mevcut konuların kısırlaştırılması eleştirebileceğim tek nokta.” (Ö9)*

Olumlu ya da olumsuz herhangi bir değerlendirme yapmayan öğretmenler ise (5), mesleğine yeni başlamış veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yapmasına rağmen farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu değerlendirmelerini olumlu yönde yapsalar da öğretmenlerin bir bölümü yöntem teknikler kısmında yeniliklerin çok fazla donanım ve hazırlık gerektirmesi sebebiyle sınıf yönetiminde zorlanmamak adına eski sistemleriyle devam ettiklerini, ancak programdaki değişiklikleri olumlu yorumladıklarını, yenilikleri uygulayan öğretmenleri de desteklediklerini ayrıca belirtmişlerdir. Yapılan tüm değerlendirmelerin temelinde, öğretmenler görev yaptıkları okulların imkânlarının, sosyal, ekonomik ve dini alt yapılarının, öğrenci ve veli profillerinin etkisini göz önünde bulundurarak fikirlerini sunmuşlardır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının üzerinde yapılan değişiklikleri olumlu değerlendiren öğretmenler cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin büyük bir bölümü (11), yapılan değişiklikleri olumlu değerlendirirken, bir bölümü (2) değişiklikleri olumsuz olarak değerlendirmiştir. Bayan öğretmenlerin bir bölümü (5), yapılan değişikliklerin kısmen olumlu olduğunu kısmen ise olumsuz getirilerinin bulunduğunu ifade ederken, bir bölümü ise (2) yorum yapmamışlardır. Yorum yapmayan öğretmenler, alanlarının farklı olmasından kaynaklanarak bu konuda yeterli bilgilere sahip olmadıklarını ve bu sebeple değerlendirme yapamayacaklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (17), programlarda yapılan değişikliklerin çok yerinde olduğunu savunurken, bir bölümü ise (5) yenilikleri dersin yapısını değiştirdiği gerekçesi ile olumlu değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin bir bölümü (5) yöntem- teknikler ve ölçme araçlarının çeşitlenmesi, öğrencinin merkeze alınması açılarından olumlu değerlendirirken, öğretmenlerin yük ve sorumluluklarının artması ve etkililik oranlarının düşürülmesi sebebiyle eleştirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise (3), dersi kılavuz kitaplardan takip ederek işlediklerini, programları inceleme fırsatları olmadığından bu konuda değerlendirme yapmalarının doğru olmadığını ifade etmişlerdir.

Gerek erkek gerekse bayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, mesleki kıdem açısından incelendiğinde, genel olarak yapılan değişiklikleri ve yenilikleri olumsuz değerlendiren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu görülürken, olumlu değerlendirmelerin ise daha genç öğretmenlerce yapıldığı tespit edilmiştir.

#### 4.1.4. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşım/ları İle İlgili Sonuçlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlarla ilgili, öğretmenlere çeşitli sorular yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki fikirleri alınmıştır. Buna göre, öğretim programlarının temel felsefesine ait öğretmenlerin görüşleri sayısal verileri ile aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

<i>Öğretmenlerin programın temel felsefesine dair görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Yapılandırmacılık kuramı</i>	21	42
<i>Öğrenci merkezli yaklaşımlar</i>	15	30
<i>Çok kültürlülük</i>	4	8
<i>Çoklu zekâ kuramları</i>	5	10
<i>Herhangi bir yorum yapamayacağım.</i>	5	10

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (21), yapılan değişikliklerin ardından yeni öğretim programında temel alınan yaklaşımın yapılandırmacılık

kuramı olduğunu kabul etmektedirler. Öğretmenlere göre, öğrencinin bilgi yığını yapılacak bir depo değil bilginin inşacı olması anlayışı ile yola çıkan bu temel kuram, her öğrencinin kendi birikimi ile özel olduğunu ve kendi çevresinden, birikiminden yola çıkarak öğretmen rehberliğinde kendi doğrularına ulaştırılmasını öngörmektedir. Bu anlayış, eski sistemdeki öğrenci profiline aksine öğrenciyi öğrenme işinin mutfağına alırken, öğretmenin “öğreticilik” vasfını “rehberlik” olarak değiştirmiştir. Buna göre, öğrencinin kendi çabası ile vardığı sonuçlar ve edindiği bilgilerin ezberciliğe göre çok daha kalıcı bir öğrenmeyi beraberinde getireceği savunulmuştur. Öğretmenler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için bu kuramın uygulanabilirliğini de tartışmışlardır. Temele alınan yaklaşımın yapılandırmacılık olduğunu kabul eden öğretmenlerin bir bölümü, bu kuramın dersin yapısına uygun olduğunu belirtirken bir bölümü ise dersin temeli için uygun bir kuram olmadığını savunmuşlardır.

Yapılandırmacı yaklaşımın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için uygun bir temel öğretim yaklaşımı olduğunu savunan öğretmenler (10), öğrenciyi merkeze alması ve kendi birikiminden yola çıkarak doğru bilgiye ulaşması için çaba harcaması ile her öğrencinin farklı kendi mantığı çerçevesinde doğrulara ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Eğer doğru bir rehberlik yapılırsa mantıklı cevaplara ulaşabileceklerinin mümkün olduğunu, işin en önemli bölümünün öğretmenin rehberliğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin bilgiyi inşa edebilmesi için, hâlihazırda bir alt yapısının olması ve her an hazırlıklı olması gerektiğinin öğrenci açısından güzel bir gelişme olduğunu düşünen öğretmenler geleneksel anlatım metodunun ise öğretmenleri çok yıprattığını ve dersin tüm öğretim sorumluluğunun öğretmene yüklediğini belirtmişlerdir. Bu temel öğretim yaklaşımına göre ise, öğretmenin yükü oldukça hafiflemiş, öğrencilerden geri bildirim alması çok daha kolaylaşmıştır.

Öğrenciye yorumlama, değerlendirme, var olan bilgiden çıkarımlar yapma, düşünme ve tartışma becerisini kazandırmayı öngören bu kuram öğrenciyi ezberci olmaktan çok, yaparak yaşarak öğrenmeye yöneltmesi, çocuğa göre aktiviteler ve yöntemler kullanması açısından yapılandırmacılık gayet olumlu bir kuram olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencinin bilgi alma ve bilgiye ulaşma kapılarını arttırması, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması ile dersin yapısına gayet uygun bir temel kuram olarak kabul edilmiştir.

Dersin yapılandırıcılık kuramına dayandırıldığını ve bu kuramın dersin yapısına gayet uygun bir temel olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Yeni programda da bir önceki programda da yapılandırıcılık kuramı kendini hissettirmektedir. Yapılandırıcılığın dersimiz açısından çok verimli olduğunu düşünüyorum. Her anlatılanı kabullenmek yerine, doğruyu bulmaya çalışmak ve bu sırada farklı fikirler üretmek, bu fikirlerini savunmak öğrencilerin hoşuna gidiyor. Yapılandırıcılığın bizim dersimizde kullanılmayacağı fikrine de katılmıyorum.” (Ö12)*

*“Yapılandırıcı sistem her açıdan bizim dersimize uygundur. Çok yararlı yöntem teknikleri de bu dersin temelini getirdiği için çocuklar daha zevkli bir şekilde dersi dinliyorlar.” (Ö35)*

Yapılandırıcı kuramın, dersin temel felsefesi olduğunu ancak dersin yapısına uygun olmadığını savunan öğretmenler ise (8), her öğrencinin hazır bulunuşluluklarının aynı olmadığı, bir sınıfta tüm öğrencilerin aynı düzeyde temele sahip olmaması sebebiyle aynı hızda doğrulara ulaştırılmasının mümkün olmadığını savunmuşlardır. Öğrencilerin var olan bilgilerinin hurafelerle dolu olması, böyle bir bilgi kirliliğinden doğru bilgiye ulaşmalarının mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin özel bir yapısı olduğu ve bu temel kuramla örtüşmeyeceği de vurgulanmıştır. Çünkü bu dersin eleştiri kabul etmez ve değiştirilemez yapıları olduğu ve yapılandırıcılığın temel felsefesi ile bu değişmezlerin öğrencilere kazandırılmayacağı da savunulmuştur.

Yapılandırıcılık kuramı, sunduğu yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme araçları ile olumlu değerlendirilse de, bu dersin genel geçer doğrularının olduğu mantık çerçevesinde yapılandırılan her fikrin doğru kabul edilemeyeceği, öğrencilerin temel dini bilgileri olmadan yorumlama yapamayacakları ve su götürmez gerçeklerin böyle bir kuramla eleştirilmeye açılmasının çok hatalı bir davranış olduğunu ifade eden öğretmenler (3) de bulunmaktadır. Buna göre öğrencinin Kur'an ayetlerine ve hadislerle ters düşecek yargılara mantığı ile ulaşması durumunda, temeli olmayan bir öğrencinin bu şekilde yanlış öğrenme ile hataya düşmeleri kaçınılmaz olarak görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

*“Temel felsefe olarak yapılandırımcılık kendini gösterse de geleneksel denilen sistem de kendini koruyor. Çünkü öncelikle temel konular çocuklara bizim tarafımızdan verilmeli, ben kendi adıma yapılandırımcı sistemin bizim dersimize tamamen uygun olduğunu düşünmüyorum. Sebebine gelince, çocukların alt yapıları çok eksik ve bu eksik bilgilerle dersimizin değiştirilemez ve aksi iddia edilemez genel geçerleri vardır. Bunları biz öğretmenlerin anlatması şarttır. Ayrıca öğrenciyi çok ön plana çıkarmak, derste çok aktif olmalarını sağlamak, bizim öğrenci profilimize uygun değil. Bu yenilikleri onayladığımız tek yer, öğrenciyi bir nebze olsun tembellikten kurtarması.” (Ö16)*

*“Dersin temeline alınan yapılandırımcı sistem, sadece işin mutfağında anlam kazanır. Yani öğrenme- öğretme sürecinde... Çünkü yapılandırımcılığın felsefesi, bizim dersimizle örtüşmüyor. Bizim değişmez dogmalarımız var, tartışma kabul etmeyen ayet ve hadislerimiz var, çocukların ayetlere ters bir çıkarımda bulunmaları tehlikesi var, eğer öğrenciler kendi mantıkları ile ayetlere ters bir görüş savunurlarsa bizim bunu kabul etmemiz ne kadar doğru olur?” (Ö36)*

Yapılandırımcılık kuramının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için uygulanamayacağına yönelik değerlendirme yapan öğretmenler, dersin özel yapısı itibariyle ortaya çıkacak sakıncaların yanında, imkânlarının yetersiz olması ve öğrenci profilinin bu uygulama için uygun olmayışını gerekçe olarak gösterirken, mesleki deneyimsizliklerinin de fikirlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, bu kuramın temel felsefesi dersin yapısına uygun görülmesi de öğrenme-öğretme sürecinde öngördüğü yöntem-teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları ile takdir edilmesi gereken yönlerinin olduğunu, çünkü günümüz öğrenci profili için eski sistemin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarının temelinde, öğrenci merkezli yaklaşımların olduğunu savunan öğretmenler (15), öğrencinin, öğrenme ve öğretme işinin merkezine alınmasını ve programın buna uygun hale getirilmesinin çok verimli sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, programdaki değişikliklerin olumlu sonuçları olabileceği gibi, dezavantajlarının da olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrenci

merkezliliğin sınıf yönetimini zorlaştırmasının yadsınamaz bir gerçek olduğu, bunun da ancak öğretmenin deneyimi ile zamanla çözülebilecek bir durum olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Temelde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar söz konusu. İşin içine daha çok alınan öğrenci de sorumluluklarını biliyor ve buna göre araştırıyor, inceliyor, okuyor, değerlendiriyor. Bizim rehberliğimizde de bu yaptıklarından bir sonucu varıyor.” (Ö10)*

*“Programın temelinde hangi yaklaşım ya da yaklaşımlar olduğunu isimleri ile bilmiyorum ama öğrenciyi her alanda ön plana çıkardığı açıktır. Öğrenciyi merkeze alarak, onun bir şeyler üretip düşünmesini istiyor. Bu anlamda öğrencinin aktif kılınması güzel ama alt yapısı olmayan öğrencilerde hiçbir işe yaramıyor.” (Ö14)*

Çok kültürlülüğü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının temel yaklaşımı olarak kabul eden öğretmenler (4), dersin yapısına bakıldığında yapılan değişimlerle beraber dersin biraz daha kültür dersi olma yolunda ilerlediğini belirtmişler, bunun da dersin içeriğine eklenen konularla açıkça görüldüğünü ifade etmişlerdir. İçeriğe dâhil edilen konuların her kesimi kucaklamaya yönelik olmasının belli noktalarda yararı olabilirken sakıncalarının da olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği savunulmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Dersimizin temelindeki düşünce çok kültürlülük kuramına dayanıyor. En azından 2010 yılı öğretim programı bu durumu iyice belli etmiş durumda. Özellikle mezhepler konusunda eklenen konular incelendiğinde görüşümün doğruluğu ortaya çıkmakta. Bu durumun getirileri okulların sosyal yapılarına göre değişecektir elbette ama bizim açımızdan herhangi bir problem olacağını düşünmüyorum.” (Ö41)*

*“ Yeni eklenen konulara bakılırsa artık dersin çok kültürlülüğü temele aldığı ve din dersi formatından kültür dersi formatına doğru bir yapı değişikliğine*

*gidildiği görülmektedir. Bu değişikliklerin olumlu ya da olumsuz sonuçları birkaç yıl içinde kendini gösterecektir.” (Ö46)*

Çoklu zekâ kuramlarının programın temeline alındığını savunan öğretmenler (5), öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı zekâ türlerine göre değiştiğini, bu anlayışın programın temelinde olmasının öğrenciler için çok olumlu bir gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Her öğrencinin belli dersler üzerinden değerlendirilmesine göre başarı seviyesinin belirlenmesinin yanlış bir kanı olduğunu kabul eden bu anlayış, farklı zekâ türlerine göre öğrencileri değerlendirme fırsatı sunmuştur. Bu temel kurama göre, her öğrencinin en iyi öğrenme yolu saptanarak kalıcı öğrenmenin kapıları öğrenciler için açılacaktır. Çoklu zekâ kuramının bu anlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin temel yaklaşımı olarak kabul edilmesi ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Dersin temelinde çoklu zekâ kuramının olduğunu düşünen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Programın temelinde çoklu zekâ teoreminin olduğu açıktır. Bu durum ders kitaplarında da görülmektedir. Böylece her çocuğun farklı olduğu kabul ediliyor, buna bağlı birçok öğretim yöntem ve tekniği sunuluyor. Öğrenci de hangi yoldan nasıl anlayabiliyorsa o yöntemle dersi anlamaya çalışıyor, bu kalıcı öğrenmenin yolunu açan olumlu bir gelişmedir.” (Ö21)*

*“Yeni programların içinde bu kadar çok aktivitenin, yöntem tekniğin verilmesi, her öğrencinin farklı olduğunun kabul edilmesi çoklu zekâ teoreminin temel alındığını ispat etmektedir.” (Ö12)*

Öğretim programlarının temel felsefesi ile ilgili görüş bildirmeyen öğretmenler (5) ise, bir önceki soruda olduğu gibi daha çok içerikle ilgili bilgi sahibi oldukları ve kılavuz kitaplardan programla ilgili bilgi edindiklerini, bu yüzden yorum yapamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlar hakkında verilen cevapların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; bayan öğretmenlerin büyük bir kısmı (9), dersin temel felsefesinin yapılandırmacılık olduğunu, bir bölümü (5) öğrenci merkezli yaklaşımların genel olarak dersin temeline alındığını ifade etmişlerdir. Bayan

öğretmenlerin bir bölümü (2), temel yaklaşım olarak her çocuğun ayrı bir birey olduğunu kabul eden çoklu zekâ kuramının temele alındığını, bir bölümü (2), eklenen konulardan yola çıkarak dersin çok kültürlülüğü temel yaklaşım olarak kabul ettiğini ifade etmiş, bir kısmı (2) ise herhangi bir bilgileri olmadığını belirterek bu konuda yorum yapmamışlardır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının temel yaklaşımı konusunda erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (12), yapılandırmacılık kuramının temel alındığını belirtmişlerdir. Bir bölümü (10), genel olarak öğrenciyi temele alan ve ön plana çıkaran öğrenci merkezli yaklaşımların temel alındığını savunurken, bir bölümü ise (2) bayan öğretmenlerde de olduğu gibi eklenen konulardan ve dersin yapısındaki değişimlerden yola çıkarak çok kültürlülüğün bu dersin temeline alındığını savunmuşlardır. Erkek öğretmenlerin bir kısmı (3), her öğrenciye hitap edebilecek etkinlik ve aktivitelerin çeşitlenmesi sebebiyle çoklu zekâ kuramlarının temel yaklaşım olduğunu belirtirken, bir bölümü ise (3) bu soruyu yorumsuz bırakmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alındığında genç öğretmenler temel yaklaşım olarak yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve çok kültürlülük gibi kuramlarının programın temeline ait olduğunu ifade ederlerken, mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenler program temelinde öğrenci merkezli yaklaşımların temel alındığını ifade etmişlerdir. Herhangi bir değerlendirme yapmayan erkek öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu gözlenirken, yorum yapmayan bayan öğretmenlerin ise alan dışı programlardan mezun oldukları tespit edilmiş, bu sebeple yorum yapmadıkları saptanmıştır.

#### **4.1.5. Program Hedeflerinin Öğrenci Davranışlarına Yansıması İle İlgili Sonuçlar**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının, öğrencilere kazandırmak istediği hedef-davranışların, öğretim süreci sonunda öğrenci davranışlarına ne kadar yansıdığı sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Öncelikle, programın yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profili için öngördüğü amaçlarla ilgili çok büyük bir değişikliğin olmadığı, öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe geçilmesi ile amaçlar üzerinde birtakım güncellemeler ve düzeltmeler yapıldığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin, öğrendiklerini davranışlarına yansıtma düzeyleriyle ilgili öğretmenlerin görüşleri sayısal verileriyle aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

<b><i>Programın Öğrenci Davranışlarına Yansımaya Dair Öğretmenlerin Görüşleri:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Program hedefleri öğrenci davranışlarına yansıyor.</i>	14	28
<i>Program hedeflerinin öğrenci davranışlarına yansımaya mümkün değil.</i>	24	48
<i>Tümüyle olmasa da kısmen yansıyor.</i>	12	24

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (24), öğrettikleri konuların öğrencilerinin davranışlarına yansımadığını, öğrenilenlerin pratiğe aktarılamadığını, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamak yerine zamanla unuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğretilenlerin davranışa yansımama sebepleri olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin bu dersin misyonunu yeterince sahiplenememesi, derste yeterince aktif ve istekli olmayışları, bazı öğretmenlerin okul idareciliği nedeniyle derslere düzenli olarak girmemeleri ve derslerin çoğunlukla boş geçmesi verilmiştir. Ayrıca, ders saatinin öğretilenleri uygulamaya yansıtma için yeterli olmadığı, uygulama saatleri ve alanlarının olmayışı, dersin teoriden öteye geçememesine sebep olarak gösterilmiştir.

Öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü televizyon, bilgisayar oyunları ve internet karşısında geçirmeleri ve bunun ahlaki açıdan bozucu etkisinin yadsınamayacağı, öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile derse olan ilgileri arasında ters bir orantının söz konusu olduğu ve bunların da öğrenilenlerin uygulanması noktasında engel teşkil ettiği vurgulanmıştır. Bu açıdan dersin, davranışa dönüşebilmesi için çok erken yaşlarda ve kademelerde verilmeye başlanması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin arkadaş çevrelerinin olumsuz etkisi, ailelerinin çocuklarına dini konularda gerekli alt yapıyı vermemiş olmaları ve bu dersi temel dersler kadar ciddiye almamaları, bu konuda gerektiği kadar ilgili ve hassas davranmamaları, öğretmen-veli işbirliğinin sağlanamaması da konuya ilişkin gerekçelere örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin,

her şeyi bildiklerine dair kendilerine gereksiz ama büyük bir özgüven duymaları, ergenlik dönemlerinde ilgilerinin farklı alanlara yönelmesi, konu anlatımlarının seviyeye uygun olmayışı da davranışa yansıtılma oranını azaltmaktadır. Bilgiye verilen önemin azalması, verilen bilgilerin davranışa değil teoriye yönelik olması, içinde yaşanılan çevrenin sosyal, ekonomik, dini alt yapılarının seviyesi, verilen bilgilerin davranışa yansımamasının nedenleri arasındadır.

Program kazanımlarının öğrenci davranışına yansımamasıyla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Öğrenci bizden bilgiyi alıyor. Ancak davranışa yansıtıyor. Burada aile çok önemli, velilerimiz çok sorumluluk sahibi değil ve öğretmen-veli işbirliğini de sağlayamıyoruz.” (Ö16)*

*“Biz öğretiyoruz. Öğrenci uygulamıyor. Çünkü arkadaş çevreleri çok kötü, sürekli televizyon başında ve bilgisayar oyunları ile vakit geçiriyorlar. Bu durumda anlattıklarımız sadece haftada iki saatlik ders dilimiyle sınırlı kalıyor ve bunun dışına istesek de çıkamıyor.” (Ö29)*

Program kazanımlarının öğrenci davranışlarına yansıdığını savunan öğretmenler ise (14), gerekçe olarak öğrencilerin ailesinden aldıkları dini alt yapılarının iyi olmasını, velilerin çocukları ile gayet ilgili olmasını, dersin dördüncü sınıfta başlatılmasının davranışa yansımada çok büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ailenin ilgisi ile öğrencinin derse olan ilgisi ve sevgisinin artması ile öğrendiklerini davranışlara yansıtma oranları arasında büyük bir ilişki olduğunu savunmuşlardır. Tüm bunların yanı sıra, ders öğretmenin çocuklar üzerindeki bıraktığı etki, ders içindeki aktifliği, dersteeki ustalığı ve öğrettiklerini rol model olarak çocuklara yansıtması da öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirme ve pratiğe dökmeleri açısından önemli görülmüştür. Verilen bilgilerin, öğrenci davranışlarına yansıdığını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Öğrencilerimizin davranışlarına yansıdığını görebiliyoruz. Özellikle de küçük sınıflarımız da çok büyük başarı elde ediyoruz. Ailelerin desteği ve çocukların derse olan ilgileri davranışa yansıtma oranlarını yükseltiyor.” (Ö30)*

*“Genel olarak öğrettiklerimizin davranışa yansımada olduğunu görüyoruz. Çocuklar dersi seviyor ve öğrendiklerini yaşamak istiyorlar. Sonra gelip yaptıklarını anlatıyorlar. Öğretmenlerinden ve ailelerinden takdir gördükçe de öğrenilenlerin kalıcılık oranı artıyor.” (Ö20)*

Program hedeflerinin öğrenci davranışlarına tümüyle olmasa da kısmen yansımada olduğunu düşünen öğretmenler (12) bu durumun, ders saatinin yetersizliği, öğrencinin genel yaşam tarzının dini hükümlere aykırı etkenlerle dolu olması, bu açıdan öğrencinin öğrendikleri ile çevresi arasında ikileme düşmesi, öğrencinin kişilik özellikleri ve yetişme tarzı, verilenlerin teorik bilgi yığını olması ile ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca öğrencinin öğretmenini sevmemesi, temel alt yapısı iyi olan öğrencilerin derse bir adım önde başlarken hazır bulunuşluluğu olmayan öğrencilerin başaramama duygusu ile derse adapte olamamaları, veli ve öğretmenlerin öğrenciler arasında kıyaslama yapmaları da öğrencinin öğrendiklerini içselleştirememesine sebep olarak görülmektedir. Bilgilerin davranışa yansımada oranını düşüren etkenlere, öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde gereken durumlarda pekiştirici verilmemesi, öğrendiklerinin ve başarılarının takdir edilmemesi de örnek olarak verilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Bu durum aileye ve öğrenciye göre değişir. Aile desteği olan ve alt yapısı bulunan öğrencilerde davranışa yansımada oranı daha fazla iken diğer öğrencilerde bu oran düşüyor.” (Ö10)*

*“Maalesef bilgi verme boyutundan ileri gidilemiyor. Davranışlara hiç yansımadağı bile söylenebilir. Sadece öğrenmekle kalıyorlar. Okullarda öğrenilenlerin davranışa yansımada için aile faktörü çok önemli, öğrencinin öğrendiklerini ailesi tasvip etmiyor, onaylamıyor, desteklemiyor, onaylamıyor, desteklemiyor, pekiştirmiyor ve de en önemlisi model olamıyorsa maalesef kalıcılık sağlanması mümkün değil.” (Ö12)*

Öğretmenlerin bir bölümü (3), verilen bilgilerin çocukların gelecek hayatlarında yeri ve zamanı geldiğinde uygun koşullarda ortaya çıkacağına inandıklarını belirtirken, verilen cevapların ardından dersin yapısının din eğitimi mi yoksa din öğretimi mi olduğunu da tartışmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, yaptıklarının din öğretimi

kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini, bu yüzden öğrettiklerinin davranışa yansıma gibi bir zorunluluğunun olmadığını, asıl hedefin öğrenciyi temel dini bilgilerle bilinçlendirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden teorik bilgi verilmesinin gerekliliği ve bunların öğrencilerin davranışlarına yansımamasından şikâyet edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili fikirlerini bazı öğretmenler şöyle belirtmişlerdir:

*“Ülkemizde özellikle 1980’li yıllarda bu konuyla ilgili tartışmaların yapıldığı malumdur. Yapılanların din eğitimi mi din öğretimi mi olduğuna dair yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Ardından 1982 anayasasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ‘din öğretimi’ kapsamında verileceği açıklanmıştır. Bu konunun şu açıdan önemi vardır: Din eğitimi bireyin hem davranışsal hem de teorik yönünü kapsarken, din öğretimi davranışlardan çok teorik bilgi verilmesi ile ilgilenir. Bu açıdan anayasada da belirtildiği gibi bizler okullarda sadece teorik bilgi vermekle mükellefiz. İşin davranışa yansımaları boyutu ise öğrencinin ailesine ve çevresine bağlıdır...” (Ö7)*

*“Bizim anlattığımız pek çok şeyin öğrenci davranışına yansımaları mümkün değil. Biz okullarda din eğitimi değil, din öğretimi yapıyoruz. Yani sadece teorik bilgiyi veriyoruz ve öğrettiklerimizi kâğıt üzerinden ölçüyoruz. Onun dışında öğretilenlerin okul dışında öğrenci davranışlarına yansıtıp yansımaması bu anlamda bizim dışımızda kalmaktadır.” (Ö21)*

Din öğretiminin aksine din eğitimi yaptıklarını savunan öğretmenler ise din öğretimi yapısının dersi kısırlaştırdığını, dersin önemini ve ciddiyetini azaltan bir yapı arz ettiğini, bu yüzden yalnızca öğretim yapmanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kabul edilemez olduğunu belirtmişlerdir. Bu fikri destekleyici öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Öğrettiklerimiz davranışlara çok yansımıyor. Ders saati yeterli değil. Şu anki ders saati ancak ders anlatmak için yeterli. Çocuklara öğrendiklerini uygulamaya bilmeleri için uygulama saatlerinin konulması gerek. Çünkü bizim işimiz yalnızca öğretmek değil devamında kalıcılık boyutunu da takip etmektir.” (Ö9)*

*“Bu dersin temeli çocuğu dini açıdan eğitmek ve kalıcı bir şeyler öğretmektir. Çocuğa öğretilenlerin davranışlarına ve hayatının tamamına yansıtıp yansımadağı da öğretmen ve veli işbirliği ile takip edilmelidir ki sonuç alınabilsin. Çocuğa öğretip gerisini onun vicdanına bırakmak bizim vicdanımızı rahatsız etmelidir. Bu işin büyük bir sorumluluğu var...” (Ö50)*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içerisinde öğretilen konuların öğrenci davranışlarına yansması konusunda verilen cevaplar cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin bir bölümü (9), öğrencilerinin davranışlarına öğretilenlerin yansıdığını düşünürken bir bölümü (4), çeşitli sebeplerle öğrencilerin öğrendiklerini içselleştiremediklerini savunmuştur. Bir bölümü ise (7), büyük sınıflarda olmasa da alt kademelerde öğrenilenlerin davranışa kısmen yansıdığını ifade etmişlerdir.

Dersin hedef kazanımlarının davranışa yansma oranlarında erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (20), öğretilenlerin yukarıda verilen sebeplerle davranışa yansıtılmadığını savunmuşlar, bir bölümü ise (5), her konuda olmasa da öğretilenlerin davranışa yansıdığını savunmuşlardır. Erkek öğretmenlerin bir diğer bölümü ise (5), alt kademelerde yansma oranı daha fazla iken üst kademelerde bu oranın çok düştüğünü ifade etmişlerdir. Verilen yanıtların mesleki kıdemler açısından değerlendirilmesi yapıldığında, genel olarak mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenler bu soruya olumsuz yanıtlar vermiş, genç öğretmenler ise kısmen olumlu yanıtlar vermişlerdir.

## **4.2.DKAB Öğretim Programının İçeriği İle İlgili Sonuçlar**

Öğretim programlarının içeri ile ilgili araştırma bulgularının değerlendirildiği bu bölümde, içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama oranları ve öğrenci seviyesine uygunluğu öğretmenlere sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerce en çok ilgi çeken ve en çok zorlanılan konuların neler olduğu ve programa dâhil edilen yeni konularla ilgili öğretmenlerin düşüncelerine yer verilmiştir. Programa eklenen yeni konularla ilgili muhtemel veli ve öğrenci tutumları konusunda da sorular sorularak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen sorularla programların içeriklerinin yeterliliği, öğrencilerin gelişim

seviyelerine uygunluğu ve kademelere göre içerik dağılımlarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği tespit edilmeye çalışılmaktadır.

#### 4.2.1. Programın İlgi ve İhtiyaçları Karşılama Oranları İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin hangi seviyede olduğu sorusu yöneltilmiştir. Buna göre bazı öğretmenler, dersin öğrenciler tarafından çok ilgi gördüğünü belirtirken bazı öğretmenler ise, dersin ilgi görmediğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri cevapların sayısal verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<b><i>Programın İlgi ve İhtiyaç Karşılama Oranlarına Ait Öğretmen Görüşleri</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.</i>	20	40
<i>Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir.</i>	10	20
<i>Kısmen ilgi ve ihtiyaçları karşılayabilmektedir.</i>	5	10
<b><i>İlgi ve ihtiyaç karşılama oranı kademelere göre farklılık göstermektedir.</i></b>	15	30

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama oranları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün (20), bu soruya olumlu yanıtlar verdikleri saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin ders öğretmenlerini sevmesi sebebiyle derse çok ilgili oldukları, ailenin verdiği desteğin yanı sıra konuların da ilgi çekici bir yapıda olması ilgi ve ihtiyaçları karşılama konusunda etkili olmaktadır. Verilen bilgilerin öğrenciler için hayatları boyunca yeterli bir içeriğe sahip olduğunu, manevi açıdan ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli olduğunu, çocukların bu anlamdaki boşluklarını dolduran bir derse sahip olduklarını, soyut düşünmenin temellerinin de ilk kez bu dersle atıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı çok ilgili oldukları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Öğrencilerimiz derse karşı gayet ilgililerdir. Bu dersi dinlemeyi ve yeni şeyler öğrenmeyi çok seviyorlar. Anlatılanların ciddiyetinin farkındalar. Her hafta dersin gelmesini dört gözle bekleyen öğrencilerimiz var ve herhangi bir sebeple ders işlenmediğinde çok üzülüyorlar.” (Ö4)*

*“Öğrencilerin tamamı olmasa da çoğunluğu ilgililerdir. Ki onlar ve aileleri için daha önemli, daha zor, genel sınavlarda soru çıkan dersler varken; saati bu kadar az, kolay ve sınav kaygısı olmayan bir ders olmamıza rağmen ilgileri çok iyi. Biz memnunuz.” (Ö19)*

Öğretmenlerin bir bölümü (15), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ilgi duyulan ve sevilen bir ders olduğunu kabul etmekle birlikte bu ilginin kademelere göre farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, birinci kademedeki öğrencilerin derse çok istekli geldiklerini ve anlatılanları dikkatle severek dinlediklerini ancak ikinci kademedeki özellikle son sınıflarda bu ilgi oranının düştüğünü kabul etmektedirler. Bu ilginin azalmasında, ergenlik döneminin öğrenciler üzerindeki etkileri, bu sebeple ilgi alanlarının farklı noktalara yönelmesi, ergenlik döneminin sorumluluklarının başlama yaşı olduğu, ancak öğrencilerin bunlardan vicdani rahatsızlık duyarak anlatılanları bilmezden gelmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Bu yüzden rahatsızlık duydukları bu konulara karşı, var olan ilgilerini ve dinleme isteklerini azaltmaları bu psikolojilerinin sonucu olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, bu açıdan öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile bu derse ilgilerinin artması gerekirken, ancak tam tersi bir durumun gözlenmesi sebebiyle öğrencilerini eleştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, temel dini bilgi seviyeleri iyi olan öğrencilerin konuların basit anlatımı ve yer yer tekrarların olması sebebiyle ilgilerinin düştüğü belirtilirken, bazı öğrencilerin ise hazır bulunuşluluklarının yetersizliği sebebiyle konulara yabancı kalmaları da ilgiyi azaltan etkenler arasında gösterilmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin öz eleştiri yaparak kendilerinin dersi ilgi çekici hale getiremediklerini kabul ettikleri de belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Derse olan ilgi birinci kademedeki gayet iyi iken, ikinci kademedeki azalmaya başlıyor. 7 ve 8. sınıflarda ise tamamen düşüyor. Bunun sebebi, ergenlik dönemi ile çocukların ilgilerinin farklı alanlara kaymasıdır ve artık bir şeylerden sorumlu olduğunun onu vicdanen rahatsız etmesidir. Açıkçası öğrendiklerini görmezden ve bilmezden gelmek, kaçınma psikolojisiyle onlara daha kolay geliyor. Zaten alt yapısı olan çocuklar derste sıkılırken, dersin akademik ortalamayı çok etkilememesi ve genel sınavlarda tercihli soruların yer alması bu dersi ilgi alanlarından çıkarıyor...” (Ö4)*

*“Öğrencilerin yaşları ilerledikçe ilgi seviyeleri düşüyor. Tabii bunda sadece yaş faktörünü öne sürmek çok yanlış olur. Biz de yeterince dersi ilgi çekici hale getiremiyoruz. Bunun yanında içerikteki kültür üniteleri ve ahlak üniteleri çocukların ilgisini çekmediği için dinlemek istemiyorlar. Bu üniteler anlatılırken bunların yerine kısaca anlatılmasını isteyen öğrencilerimiz bile oluyor.”*  
(Ö15)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü ise (10), bu dersin ilgi çekici bir ders olmadığını, ancak aile ve öğretmen desteği ile ilginin artabileceğini, ayrıca ilginin üst kademelerdeki sınıflarda azalmasının normal bir durum olduğunu, dersi cazip hale getirmenin öğretmenin maharetinde gizli olduğunu, eğer öğretmen monoton bir şekilde derse devam ederse çocuğun sıkılmasının normal olduğunu vurgulamışlardır.

Dersin ihtiyaç kapsamında değerlendirilmesine bakıldığında, aslında günümüz öğrenci profilinin bu derse ihtiyaç gözüyle bakmadıkları, merak ettikleri her konuyu internet yardımıyla öğrenmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Ama buna rağmen çocukların temelde almaları gereken temel dini bilgilerin tamamının bu derste verilmesi söz konusuken öğrencilerin ihtiyaç sıralamalarında bu dersin çok gerilerde olmasının, alınan verimi düşürdüğü ifade edilmiştir. Öğrenci ilgisini azaltan etkenler arasında da sayılan ders içi tekrarların olmasının, öğrencinin öğrenme şevkini kırdığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerden biri ise öğrencinin ihtiyacından çok daha fazla bilginin müfredatta yer aldığını, bu yüzden konu yoğunluğunun azaltılması ve bir bölümünün orta öğretime aktarılması gerektiğini vurgulamıştır. İlköğretimde temel olanın iyi insan yetiştirmek olduğunu, öğrencilerin bunu öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını savunmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı konusundaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Bu dersin, öğrencilerin temel dini bilgiler noktasında bilmeleri gereken her türlü bilgiyi verdiğini düşünüyorum. Eğer layıkıyla dinlerlerse ömür boyu bu bilgilerden istifade edecekleri kesin...”* (Ö44)

*“Öğrencilerin bu derse ihtiyaç olarak baktıklarını düşünmüyorum. Eğer öyle olsa daha ilgili olurlardı. Her merak ettiklerini internetten öğrenmeye başlayalı dersimiz dinlenmez oldu. İhtiyaç duyduklarında bir tuşa basarak her şeyi öğrenebiliyorlar. Tabii öğrendikleri ne kadar doğrudur, orası tartışılır” (Ö5)*

*“Öğrencilerin temelde almaları gereken bilgiler mevcut ama içeriğin daha yoğun olması şart. Biz her şeyi tadımlık anlatıyoruz. Özet anlatımlarla öğrencilerin ihtiyaçları karşılanamaz. Ayrıntıların da içerikte verilmesi şarttır. Zaten öğrenciler her konunun ayrıntılarını merak ediyor. Demek ki ihtiyaç duydukları o ayrıntılarda gizli...” (Ö48)*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama oranlarına verilen cevaplar cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, öğretim programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (18) erkek öğretmenler iken bir bölümü (2) bayan öğretmenlerdendir. Buna göre erkek öğretmenler, genel olarak program içeriğinin ilgi ve ihtiyaçları karşıladığını düşünmektedirler. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasında programı yetersiz bulan öğretmenlerin çoğunluğu (6) ise bayan öğretmenler olup diğer kısmı (4) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının tümüyle olmasa da kısmen karşılandığını düşünen öğretmenlerin ise çoğunluğu (4) bayan öğretmenler iken erkek öğretmenlerden yalnızca bir tanesi bu fikri savunmuştur. Derse olan ilgi ve ihtiyaç duyma oranlarının kademeler arasında farklılık gösterdiğini, alt kademelerde ilginin yoğunluğu gözlenirken üst kademelerde bu ilginin farklı sebeplerle azaldığını düşünen öğretmenlerin çoğunluğu (8) bayarlardan oluşurken kalan kısmı ise (7) erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Verilen cevaplar mesleki kıdemlere göre sınıflandırıldığında belli bir meslek kademesinde yoğunlaşma olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte fiziki donanımlara sahip okullarda çalışan ve materyal sıkıntısı çekmeyen öğretmenler, derse olan ilginin gayet iyi olduğunu belirtirken; belli bir donanıma sahip olmayan ve elverişsiz sınıf ortamlarında ders işleyen öğretmenler ise derse olan ilgiyi sürekli canlı tutamadıklarını ifade etmişlerdir.

#### 4.2.2. Programın Öğrenci Seviyesine Uygunluğu İle İlgili Sonuçlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının içeriğine bakıldığında, öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin fikirleri alınmıştır. Öğretmenlerin bir bölümü içeriğin seviyesinin öğrenci profillerine gayet uygun olduğunu belirtirken, bir bölümü içeriğin çocukların seviyesine göre çok yetersiz olduğunu, bir bölümü ise, yer yer öğrenci seviyesine göre çok ağır bir program iken yer yer yetersiz ve basit gelen noktalarının bulunduğunu ifade etmişlerdir.

<b>Program içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili görüşler:</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<i>Öğrencilerin seviyelerine gayet uygun bir programdır.</i>	22	44
<i>Programın yapısı öğrenci seviyelerinin altında kalmaktadır.</i>	20	40
<i>Programın yapısı öğrenci seviyelerinin üstünde kalmaktadır.</i>	3	6
<b>Öğrenciler için tamamıyla yetersiz bir programdır.</b>	5	10

Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu (22), program içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olduğunu, öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önüne alındığında anlatılan konuları anlamakta ve anlamlandırmakta hiçbir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Gerek içerikte yer alan konular, gerekse kullanılması öngörülen yöntem tekniklerin uygulanması ve ölçme-değerlendirme sürecinde, öğrencilerin herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları ifade edilmiştir. Programın öğrenci seviyesine uygun bir yapısı olduğuna dair öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“İçeriğin tümü öğrenci seviyesine çok uygundur. Zaten hazırlayanların buna çok dikkat ettikleri belli oluyor. Bazen bazı konularda anlaşılma problemi olduğunda farklı yollarla anlatarak öğrencilere kavratıyoruz.” (Ö23)*

*“2000 yılına göre 2006 ve 2010 yılı öğretim programlarını değerlendirirsek şimdiki programlar öğrencinin gelişim seviyelerine çok uygundur.*

*Anlatımları, kitap dizaynları, konuların sınırlandırılmaları, kavram ve değerler vs. her şey çocuğa görelilik ilkesine göre yapılmış.” (Ö45)*

Program içeriğinin öğrencilerin gelişim seviyelerinin altında ve basit olduğunu düşünen öğretmenler (20) de bulunmaktadır. Bu kanının oluşmasında, konuların çok yüzeysel ve özet anlatımlarla işlenmesi, çok kısa konulara bir ünitenin işlenme süresi kadar süre verilmesi, konuların sürekli kendilerini tekrar etmesi, anlatım dilinin basitliği, ibadet ünitelerine çok az işleme süresi verilirken ahlak ve kültür ünitelerine çok daha fazla işleme süresi tanınması, bunun dengesiz bir dağılıma sebep olması etkili olmuştur. Bu konuda örnek öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Program, öğrenci seviyesinin çok ama çok altında kalıyor. Çok daha yoğun bir içeriğin ve anlatımın olması gerekirdi. Konular yüzeysel anlatımlarla geçilmemelidir. Ayrıca bu dersle ilgili genel sınavlarda çok soru gelmeli ve ortalamadaki ağırlığı arttırılmalı.” (Ö11)*

*“Öğretim programı çocukların seviyelerinin altında kalıyor, bu durum da dersin kalitesini düşürüyor. Sürekli aynı şeyleri anlatıyormuşuz gibi algılanıyor. Öğrencilerden bir kısmı bu dersi dersten bile saymıyorlar.” (Ö14)*

Öğrenci seviyelerine göre içeriğin çok ağır geldiğini belirten öğretmenler (3), gerekçe olarak ibadet ünitelerinin çok yoğun olmasına rağmen çok kısa bir sürede işlenmesinin öngörülmesini göstermişlerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluluklarının dikkate alınmadan bilgi bombardımanına tutulmalarının ve her ayrıntıyı anlamalarını beklemelerinin öğrencilere yapılan bir haksızlık olduğunu savunmuşlardır.

Programın seviyeye uygunluğu konusunda, kademelere göre değerlendirme yapıldığında, dördüncü sınıflarda anlatım dilinin çocukların seviyesine uygun olmadığı, bir konunun içinde birden fazla ayet ve hadis verilmesinin ve bunların çocuklarca yorumlamasının beklenmesinin yanlış olduğu, ayetin ve hadisin ne olduğunu dahi bilmeyen ve okumayı bile çok zor başaran öğrencilerden okuduklarını anlayıp yorumlama yaptırımlarını beklemenin seviyelerinin üzerinde bir beklenti olduğu ifade edilmiştir.

Beşinci sınıflar için değerlendirme yapıldığında ise, konuların çok yüzeysel anlatıldığı ve tekrarlardan oluştuğu, bir derste anlatılabilecek bir konunun bir ünite olarak verilmesi, konu başlıkları ile içerikte anlatılan konuların hiçbir bağlantısının olmadığı, Allah'ın sıfatlarının anlatılmasının çocukların seviyelerine göre ağır olduğu ve anlamakta zorlandıkları hususunda program eleştirilmiştir.

Altıncı sınıflarda öğrenci seviyelerine uygunluk açısından programın değerlendirmesi yapıldığında, dördüncü ve beşinci sınıfın ardından öğrencilerin birden bilgi bombardımanı ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir. İşleme süreleri çok kısa olmasına rağmen konuların çok ayrıntılı verildiği, öğrencilerin konuları anlamakta zorlandıkları, özellikle namaz konusunda çok zorluk yaşandığı, her öğrencinin aynı alt yapıya sahip olmaması bu ünitenin layıkıyla işlenmesini engellediği savunulmuştur. Ayrıca bu kademedeki konu yoğunluğu içinde diğer kademelere göre daha fazla ezber dua ve surelerinin oluşu da verimi düşüren etkenlerden görülmüştür.

Yedi ve sekizinci sınıflarda ise, öğrenci seviyelerine göre yeni programda büyük bir hata yapıldığı, “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinin son sınıflardan yedinci sınıflara alınmasının gelişim seviyeleri açısından uygun olmadığı, konunun yedinci sınıflarda anlaşılmasında zorluk yaşandığı belirtilmiştir. Program içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Genel olarak seviyelere uygun bir müfredatımız var. Ama yer yer öğrencilerin seviyelerinin altında kalan kısımlar olabiliyor. Bunun sebebi üslubun çok basit olması, anlatımların yüzeysel olması ve içerikte çok fazla tekrarların bulunmasıdır. Yeni programlarda ünite değişikliklerinin yapılması ilgili aynı ünitelerin üst üste iki yıl işlenmesi de problem oluyor. Mezhepler ünitesi de tekrar sekizinci sınıflarda anlatılmalı, çünkü yedinci sınıflara çok ağır geliyor ve anlamakta güçlük çekiyorlar.” (Ö4)*

*“Dördüncü sınıflarda konular öğrenci seviyesine gayet uygundur. Beşinci sınıflara bakarsak Allah inancı konusu soyut geldiği için anlamakta zorluk çekebiliyorlar. Allah'ın sıfatları konusu da ağır geldiği için daha yüzeysel işlenmeli, yoksa çocuklar anlayamıyorlar. Altıncı sınıflarda ise namaz konusu çok*

*yoğun işlenmiş, çocuklar bu kadar bilgiyi kısıtlı zamanda öğrenemiyorlar. Yedinci sınıflarda mezhepler konusu çok ağır gelmekte, çocuklar mezheplerin çıkış mantığını, bu kadar çok olmalarını anlamadıkları gibi hangisinin daha doğru olduğunu merak ediyor ve İslam için bir zenginlik olduklarını çok da kabul edemiyorlar. Bu konunun son sınıfta verilmesi daha doğru olur. Son sınıfların konuları ise seviyelerinin altında, basit kalıyor. Daha yoğun olmalı.” (Ö7)*

Programda yer alan konuların öğrenci seviyelerine uygunluğu konusunda verilen yanıtların cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde, programın öğrenci seviyesine tümüyle uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukla (20) erkek öğretmenler olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerden ise bir bölümü (5) programın öğrenci seviyesine tamamıyla uygun olduğunu ifade etmiştir. Buna göre daha çok erkek öğretmenler seviyeye uygun bir programın olduğunu kabul etmişlerdir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin büyük bir bölümü ise (15), programın seviyesinin öğrencilerin seviyelerine göre çok altında kaldığını, gerek anlatımların gerekse konu yoğunluklarının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin ise çok az bir kısmı (3) bu fikri savunmuştur.

Programın seviyesinin öğrencilere çok ağır geldiğini belirten öğretmenlerin sayısı çok olmamakla beraber büyük bir bölümü (2) erkek öğretmenlerden oluşurken bir tanesi de bayan öğretmenlerdendir. Çocukların seviyesine göre ağır bir programın olduğunu düşünen öğretmenler hem dersin anlatım dilinde çok fazla ayet ve hadise yer verilmesinin yanlış bir üslup tarzı olduğunu, hem de kazandırılması gereken çok fazla değer ve kavram olduğunu, bunların sayıca fazla olmasının dersin verimini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Dersin içeriğinin öğrenci seviyesine göre değerlendirildiğinde çok yetersiz kaldığını belirten öğretmenlerin çoğunluğunu ise (3) erkek öğretmenler oluştururken kalan kısmını (2) ise bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Programın tamamen yetersiz kalmasının gerekçelerine ise yukarıda da belirtildiği gibi anlatımın yüzeyselliği, konuların her değişimin ardından biraz daha kısırlaştırılması, üst kademelerde gerekli konuların işlenmemesi ve gerektiği kadar konu yoğunluğunun bulunmaması verilmiştir.

Program içeriğinin öğrenci seviyelerine uygunluğu konusunda mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin tümü içeriğin seviyenin altında ve yetersiz kaldığını düşünürken,

genç öğretmenler ise yer yer ağır yönleri olmakla beraber genel olarak seviyeye uygun olduğu fikrini savunmuşlardır. Programın öğrenci seviyelerine göre ağır olduğunu düşünen öğretmenler ise (10- 15 yıl), mesleki kıdemleri yüksek sayılabilecek öğretmenlerdir.

#### 4.2.3. En Çok İlgi Çeken ve En Çok Zorlanılan Konularla İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine, eğitim- öğretim sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları ve anlamakta güçlük çektikleri konuların neler olduğu, ayrıca ilgi çeken ve en çok sevilen konuların neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin en çok ilgilerini çeken ve en çok zorluk yaşadıkları konular aşağıdaki tabloda kademelerine göre verilmiştir:

<i>Öğrencilerin en çok ilgilerini çeken konular</i>	<b>Öğrencilerin en çok zorlandıkları konular</b>
<p><b><u>4.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selamlaşma</li> <li>• Hz. Muhammed ve Doğduğu Çevre</li> <li>• Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım</li> <li>• Ezber sure ve dualar</li> </ul>	<p><b><u>4.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ezberler</li> </ul>
<p><b><u>5.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allah İnancı</li> <li>• Hz. Muhammed ve Aile Hayatı</li> <li>• Kıssalar</li> <li>• Ezber dua ve sureler</li> </ul>	<p><b><u>5.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allah İnancı</li> <li>• Ezberler</li> </ul>
<p><b><u>6.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Namaz ibadeti</li> <li>• Son Peygamber Hz. Muhammed</li> <li>• Kıssalar</li> </ul>	<p><b><u>6.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Namaz İbadeti,</li> <li>• Ezberler</li> </ul>
<p><b><u>7.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahiret inancı, kıyamet</li> <li>• Varlıklar âlemi(cin, şeytan, melek)</li> </ul>	<p><b><u>7.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezhepler</li> <li>• Ahiret İnancı</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Batıl inançlar,</li> <li>• Mezhepler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölüm ve ötesi</li> <li>• Din ve Kültür</li> </ul>
<p><b><u>8.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaşayan Dünya Dinleri</li> <li>• Kaza ve Kader İnancı</li> <li>• Kıssalar (Hz. Yusuf)</li> <li>• Zekât, Kurban ve Hac</li> <li>• Hz. Muhammed'in Örnek Davranışları</li> </ul>	<p><b><u>8.SINIFLAR:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaza ve kader inancı</li> <li>• Evrensel yasalar</li> <li>• Hac İbadeti</li> <li>• Ezberler</li> </ul>

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin en çok sevdikleri ve en çok zorlandıkları konular üzerinde öğretmenlerin genellikle aynı fikirlerde oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin kademelerine göre en ilgi çeken konular ve gerekçeleri şöyle ifade edilmiştir:

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin dördüncü sınıflarda ilk kez verilmesi sebebiyle öğrencilerin bu derste gayet istekli oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin selamlaşma konusunu günlük hayatla ilişkilendirerek öğrendiklerini ve hayatlarında uygulamaya çalıştıklarını, Hz. Muhammed'in doğduğu çevrenin özelliklerini, doğduğu andaki mucizelerini, aile büyüklerini, çocukluk ve gençlik yıllarını büyük bir ilgiyle dinleyerek tüm ayrıntılarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Buna Hz. Peygamberi tanımayı çok istemeleri ve tanıdıkça severek saygı duymaları sebep gösterilmiştir.

Kur'an-ı Kerim ile ilgili konularda ise, Kur'an'ın nasıl indirildiğini, temel özelliklerini, kitap haline getirilişini, çoğaltılmasını, korunması ve günümüze dek bozulmadan gelebilmesini büyük bir ilgi ile dinleyerek, ilk kitap hali ile ilgili fotoğraflarını ve iç düzeniyle ilgili görselleri çok istekli bir şekilde inceledikleri belirtilmiştir. Buna göre konuyla ilgili bilgilenirken aynı zamanda da dine ve kutsal kitaba olan saygı ve sevgileri oldukça artmıştır. İlgi çeken konulardan bir diğeri ise dua ve sure ezberletilmesi olarak verilmiştir. Çocuklar namaz dua ve surelerini ezberlemek için çok çaba sarf etmenin yanı sıra, diğer arkadaşları ile de tatlı bir rekabete girerek bu alanda da çok başarılı olmaktadır.

Beşinci sınıflarda en çok dikkat çeken konular, öğrencilerin büyük saygı ve sevgisini gören Hz. Muhammed üniteleri olmaktadır. Ayrıca başarıma duygusunu tattıkları için sure ve dua ezberleri konusunda çok ilgili oldukları ifade edilmektedir. Soyut konulara merak duydukları için Allah inancı, Allah'ın kudreti, her şeyi görmesi, duyması ve bilmesi gibi zati ve subuti sıfatların mantığı anlatıldığında çok ilgili bir şekilde dinledikleri görülmüştür. Kıssalar konusunda da, Hz. İbrahim'in aklıyla Allah'ı bulması, putperestlere karşı mücadelesi, oğluyla ilgili verdiği söze sadık kalması ve sonunda Allah tarafından gördüğü hediye ile kurban hadisesi, öğrencilerin dikkatle dinledikleri konular arasındadır.

Altıncı sınıflarda öğrencilerin ilgiyle dinledikleri konuların başında Hz. Muhammed ünitesi yer almaktadır. Bu ilgide Hz. Muhammed'in peygamberlik sürecini vefatına kadar tüm ayrıntılarıyla öğrenme fırsatı bulmaları etkili olmaktadır. Hz. Muhammed'in peygamber olma sürecini, peygamberliğini yakın ve uzak çevresine bildirirken başına gelen olayları, yaşadığı mucizelerini, peygamberlik sürecindeki Müslümanlara yapılan işkence ve eziyetleri, yapılan hicretin sebep ve sonuçlarını, yapılan savaşları ve sonuçlarını, yapılan antlaşmaları, durum ve olaylara göre indirilen vahiyleri, fetihleri ve Hz. Peygamberin rahatsızlığını ve vefatını tüm ayrıntılarıyla öğrenmektedirler. Öğrencilerin bu konuları çok iyi öğrendikleri, sorulan sorulara verdikleri cevaplardan tespit edilmektedir. Günlük hayata pratiği ile yansıtılabilen namaz ünitesi de uygulamalı olarak işlendiği için zevkle dinlenen konuların başında gelmektedir.

Yedinci sınıf kademesinin ilgi ile dinledikleri konuların başında ahiret hayatı ve ilgili kavramlar yer almaktadır. Öğrenciler soyut olan ve gözle göremedikleri her şeye çok büyük bir merak duyduklarından bu oldukça normal bir durumdur. Varlıklar âleminden gözle görülmeyen varlıklar (cinler, melekler, şeytan vs.), cennet, cehennem, ölüm, kabir hayatı, kıyamet, kıyamet alametleri, mahşer gibi ahiret ile ilgili pek çok kavram en ince ayrıntılarına kadar merak edilen ve en ilgisiz öğrencilerin bile çok dikkatli dinledikleri konulardır. Bu durumun meraklarının yanı sıra önceden öğrene geldikleri konularla ilgili bilgilerinin de doğru olup olmadığını, bildiklerinin ve duyduklarının İslam dininde yeri olup olmadığını tespit etmek istemelerinden kaynaklandığı da öğretmenlerce gerekçe olarak ifade edilmiştir. "İslam düşüncesinde yorumlar" başlığı altında verilen itikadi, fıkhi ve tasavvufi mezhepler ise ilk kez dinlenen konular olduğu için dikkat çekmekte ve çocuklar İslam çatısı altındaki bu yorum farklılıklarının çıkış sebeplerini, neye göre bu şekilde sınıflandırıldıklarını merak ederek dinlemektedirler.

Sekizinci sınıflarda ise, en çok ilgi çeken konuların başında kaza ve kader ünitesi gelmektedir. Konunun günlük hayatla olan ilişkisi, öğrencilerin aklında konuyla ilgili çok fazla örnek olaylar ve soruların bulunması, bu sorularına cevap bulmak için konuyu çok dikkatli dinlemelerini sağlamaktadır.

İbadet ünitesindeki zekât, hac ve kurban ibadeti de ilgiyle dinledikleri konular arasındadır. Günlük hayatta pratiği olan konular olmaları, duyulan ilgiye gerekçe olarak gösterilmiştir. En çok ilgi çeken konulardan olan kıssalardan da sekizinci sınıfta verilen Hz. Yusuf kıssası büyük bir ilgiyle dinlenerek Hz. Yusuf'un yaşadıklarından öğrenciler kendilerine dersler çıkarmaktadırlar. Kültür öğrenme alanı kapsamında verilen yaşayan dünya dinleri de dikkatle dinlenmekte ve bu dinler İslam ile benzerlik ya da farklılıklarına göre kıyaslanarak dikkatle öğrenilmektedir.

Öğrencilerin ilgilerini çeken ve severek dinledikleri konulardan sonra anlamakta zorluk çektikleri ve bu yüzden ilgilerinin canlı tutulamadığı konular şöyle sıralanmıştır;

Dördüncü sınıf öğrencilerinin, dersi çok sevmelerine rağmen en çok zorlandıkları konuların başında, sevilen konular arasında da yer verilen dua ve sure ezberletilmesi konusu verilmektedir. Bunun sebebi ise, bazı öğrencilerin ailede buna yönelik bir eğitim almayı ve ilk kez okulda öğrenmeleri sebebiyle telaffuzlarda zorluk yaşamaları, bilen arkadaşlarının yanında başaramama duygusuna kapılmalarıdır. Bu yüzden bazı öğrenciler tamamen kendilerini öğrenilmiş çaresizliğe iterken, bazı öğrenciler korkularının üzerine giderek başarılı olmak için çaba sarf etmektedirler.

Beşinci sınıf öğrencileri arasında en çok zorlanılan konuların başında, soyut düşünme becerisi gerektiren Allah inancı gelmektedir. Çocuklar dinlediklerini somut olarak göremedikleri için akıllarında kısmen soru işaretleri olduğu tespit edilmektedir. Allah'ın ezeli ve ebedi olması, her şeyi aynı anda görmesi, duyması ve bilmesi çocukların düşünme sınırlarını zorlayabilmektedir. Ayrıca dördüncü sınıfta telaffuzlarda zorlanan alt yapısı zayıf öğrenciler, bir sonraki kademe de aynı şekilde ezberletilen dua ve sureler noktasında zorlanmaktadır.

Altıncı sınıflarda öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri konuların başında namaz konusu gelmektedir. Severek dinlemelerine rağmen konunun çok ayrıntılı olması ve işleme

sürelerinin kısıtlı oluşu buna sebep olarak gösterilmektedir. Namazın hazırlık şartları, kılınış şartları, kılınışı, okunması gereken tüm dua ve sureler, beş vakit namaz ve cemaat namazlarının bir arada verilmesi, namazı bozan durumlar ve namazın bireysel-toplumsal faydaları olmak üzere çok ağır bir ünite olması sebebiyle çocuklardan alt yapıları olmayan öğrenciler konuya çok yabancı kalmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin ortak görüşü, namaz ünitesinin aşamalı olarak kademelere parçalanması gerektiğidir. Ancak bu şekilde üniteden verim alınacağı belirtilmiştir. Ayrıca en çok dua ve sure ezberinin bu kademedede alınmasının da programdaki hatalı yönlerden olduğu ifade edilmiştir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin zorluk çektikleri konuların başında tüm öğretmenlerin ortak görüşü ile mezhepler konusu gelmektedir. Yeni programda “ İslam Düşüncesinde Yorumlar” başlığı ile yer alan mezhepler konusunda öğrenciler ilk kez dinledikleri için ilgi ile dinlemelerinin yanı sıra, dinin bir tane iken neden bu kadar çok mezhebin ortaya çıktığını anlamlandıramamaktadırlar. Öğrenciler tarafından en çok sorulan nokta da hangi mezhebin en doğru görüşleri olduğu ve hiçbir mezhebe mensup olmadan da dindar olunup olunamayacağıdır.

Mezheplerin çıkış noktalarının yanında, sayıca çok olması ve her birinin aynı konuda farklı görüşler sunması öğrencilerin kafalarını karıştıran bir durum olarak görülmektedir. Bu ünitenin 2006 yılı öğretim programında sekizinci sınıfta verildiği, ancak yeni programda yedinci sınıfa alındığı, bunun hatalı bir değişim olduğu, öğrencilerin son sınıfta bu konuyu daha rahat anlayabilecek bir düşünme seviyesine sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca yedinci sınıflarda yer alan “İnanç” öğrenme alanı kapsamında verilen ahiret, kıyamet, ölüm ve sonrası da çok dikkatle dinlenmesine rağmen çocukların anlamlandırmakta zorlandıkları konulardan sayılmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencileri arasında en çok anlaşılamayan konuların kaza ve kader ünitesi olduğu üzerinde öğretmenlerce görüş birliğine varılmıştır. Kader ve kaza ünitesi kapsamında verilen evrendeki yasalar konusu anlaşılmamakla beraber konuyla bağlantısı kurulamadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, kaza ve kader konusunun çok ihtilafli bir konu olduğunu, bu yüzden böyle karmaşık konuların anlaşılamamasının normal olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki yanlış ve kalıplaşmış fikirleri ile derste

dinlediklerini bağdaştıramamaları, dinlediklerinin mantıklarına uygun düşmeyişi ve konu ile ilgili çok net ve doyurucu cevaplar beklemleri de anlaşılma problemlerini doğurmaktadır.

İbadet ünitesi içinde anlatılan hac konusunda da öğrenmekte zorluk yaşanmakta, öğrencilerin bu ibadetin nasıl yapıldığını çok fazla kavrayamadıkları saptanmıştır. Bazı öğrenciler ise kültür alanı içerisinde verilen dünya dinlerinin ayrıntılı anlatılması nedeniyle ders içinde bu konularda anlama gücünü yaşamaktadırlar. Öğrencilerin ilgilerini en çok çeken ve en çok zorlandıkları konularla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“ Öğrencilerin her kademedede en çok ilgilerini çeken konular üçüncü ünitelerde yer alan Hz. Muhammed ile ilgili ünitelerdir. Bunu Peygamberimize duyulan sevgi ve saygının bir sonucu olarak yorumluyorum. En çok zorlanılan konular ise, kültür üniteleridir. Çünkü bu konuları din dersi ile bağdaştıramadıklarını söylüyorlar. Ayrıca ezber telaffuzlarında da alt yapısı olmayan öğrenciler sıkıntı yaşıyor. Mezhepler ünitesi de zor anlaşılabilir konular arasındadır.” (Ö49)*

*“En çok ilgi çeken konular cennet, cehennem, kıyamet, ölüm ve ötesi, cinler, melekler, şeytan gibi gözle görülmeyen soyut konulardır. Nedeni çocukların gözle görmediği her şeyi merak ettikleridir. En çok zorluk yaşanan konular ise kader konusundaki fiziksel, biyolojik, toplumsal yasalarıdır. Bu konuların din dersi ile bağdaştıramıyorlar. Ayrıca namaz ünitesinin yoğunluğu da altıncı sınıfları zorlamaktadır.” (Ö39)*

*“Bizim öğrencilerimizin en sevdiği ve ilgiyle dinledikleri konular peygamber kıssalarıdır. Peygamberlerin hayatlarını ve mucizelerini merakla dinliyorlar. En çok zorlandıkları konular ise soyut konular, mezhepler, kader konusudur. Bunların soyut, karmaşık gelmesi anlamalarında zorluk çıkarıyor.” (Ö11)*

#### 4.2.4. Programa Eklenen Konular ile İlgili Sonuçlar

Programlarda yapılan değişikliklerden biri de içeriğe birtakım yeni konuların eklenmesi olmuş, öğretmenlere bu değişiklikleri nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bazı öğretmenler, bu konuların ders için gerekli olduğunu ve konulmasını olumlu karşıladıklarını ifade ederken, bazı öğretmenler eklenen tüm konuları olmasa da bir kısmının eklenmesini desteklemiş, bazı öğretmenler ise eklenen konuların hiçbirinin müfredata alınmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin verdikleri cevapların sayısal verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<i>Program İçeriğine Dâhil Edilen Konularla İlgili Öğretmenlerin Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Eklenen tüm konuların gerekli ve olumlu olduğunu düşünüyorum.</i>	30	60
<i>Programa dâhil edilmelerini doğru bulmuyorum.</i>	10	20
<i>Tümüyle olmasa da bir kısmının gerekli olduğunu düşünüyorum.</i>	10	20

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (30), programa eklenen yeni konuların gerekli olduğunu ve müfredata eklenmesinin olumlu sonuçları olacağını belirtmişlerdir. Eklenen konularla ilgili müfredatta olmamasına rağmen, öğrenciler tarafından ilgili soruların çokça sorulduğu, bu yüzden konuların eklenmesi ile onlara da işleme sürelerinin verilmesi çok olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrelerinden öğrendikleri yanlış öğrenmeleri silmek ve engellemek, ön yargılarını kırmak adına doğru bilgileri okullarda öğretmenlerinden öğrenmelerinin daha isabetli olacağı vurgulanmıştır.

“İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi kapsamında tasavvufi yorumlar konusuna eklenen Alevilik ile ilgili bilgi verilmesinin, öğrencilerin İslam çatısı altındaki farklı yorumların birer zenginlik olduğunu anlamaları açısından çok olumlu bir gelişme olduğunu, ayrıca bu görüşe mensup öğrencilerin de derslerde kendi görüşlerinden bahsedilmesinin kendilerini derse daha ilgili hissetmelerini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında yedinci sınıflarda “Ahiret İnancı” ünitesine eklenen cinler ve şeytan konusunun ayrı ayrı başlıklarla sunulmasının da gerekli olduğu ve eklenmesinin güzel bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Çünkü bunların da en doğru öğrenileceği yerin yine okul ortamı olduğu

düşünülmektedir. Eklenen konuların gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Ben eklenen konuların müfredatta olması taraftarıyım. Çünkü bu konuların en doğru anlatılabileceği yerin okul olduğunu, eklenen konuların çocukların sürekli sordukları konuların başında geldiğini düşünüyorum, bu sebeple bu konulara işleme sürelerinin verilmesi çok doğru bir karardır.” (Ö4)*

*“Yeni konuların dâhil edilmesi, farklılıkları kucaklama anlamında ve öğrencinin bilgi dağarcığını genişletme açısından elbette faydalıdır.” (Ö6)*

*“Çocukların yanlış öğrenmelerini engellemek, yanlış kanularını silmek ve ön yargılarını kırmak adına olumlu gelişmeler olarak değerlendiriyorum. Zaten doğrusunu bizden öğrenmeleri gerekir.” (Ö16)*

Yeni konuların müfredatta eklenmesini desteklemeyen öğretmenler ise (10), bu konuların öğrenci seviyelerine uygun olmadığını, anlatılmasının öğrenciler açısından herhangi bir yararının olmayacağını, insanların ortak noktalarına vurgu yapılacağına mezhepler konusunda öğrencilerin iyiden iyiye ayrıştırıldığını, bunun sınıf ortamında bazı sakıncalarını beraberinde getirdiğini açıklamışlardır. Ayrıca bu konuları anlatmakta ve sorulan sorulara cevap vermede sıkıntılar yaşandığını, var olan müfredatın yetiştirilemezken yeni konuların eklenmesinin yeni programın yanlış adımlarından olduğunu, çocuklara bu kadar bilgi vermenin yanlış olduğunu ve kafa karışıklığına sebebiyet verdiğini de eklemişlerdir. Gözle görülmeyen varlıkların eklenmesinin ise çocukların gelişim seviyelerine uygun olmadığı gibi çocukların aşırı merak duymalarına rağmen bu tür varlıklardan korku duyduklarını bu açıdan problemler yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır. İlgili görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Bu konuların eklenmesinin doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü mezhepler ünitesinde eklenen Alevilik konusu, birleştiricilikten çok ayrıştırıcılığa neden olmakta, anlatım sırasında öğrencilerin yanlış kanularını dile getirmeleri, Alevi öğrencileri rencide etmektedir. Yani konunun eklenmesi amacına uygun hizmet etmemektedir.” (Ö7)*

*“Yeni eklenen konular Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için gerekli olabilir ama din dersi için gerekli değildi. Bu yüzden eklenmelerini doğru bulmuyorum.” (Ö2)*

*“Bu konuların eklenmesi hiç iyi olmadı. Çünkü ben kendimi yeterli görmüyorum, çocukların çok fazla soru sormaları ve ayrıntıları merak etmeleri beni daha da zorluyor.” (Ö14)*

Bazı öğretmenler (10), mezhepler konusunda eklenen yeni konuların, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için gerekli olduğunu, çünkü dersin giderek kültür dersine dönüştürülmeye çalışıldığını, ancak din dersi için gerekli olmadığını da belirtmişlerdir. Bu açıdan ilgili konular anlatıldıktan sonra çok olumlu sonuçlar beklemediklerini de eklemişlerdir. Bazı öğretmenler ise gözle görülmeyen varlıkların anlatılmasının yerinde olduğunu ama mezhepler konusunda Alevilik konusunun eklenmesinin gerekli olmadığını düşünürken öğretmenlerin bir bölümü de bunların aksini düşünmektedirler. Ayrıca eklenen konulardan Alevilik konusuna diğer mezheplerden çok daha fazla işleme alanı ve süresi verilmesinin öğrencilerin dikkatini çektiğini, bunun nedenlerini sorduklarını belirtmişlerdir. Herkesin bir arada yaşaması sebebiyle bu konular bilinmesi gerekiyorsa dağılımın da o oranda dengeli yapılmasının şart olduğunu da ifade etmişlerdir. Eklenen konuların kısmen gerekli olduğunu söyleyerek temkinli davranan öğretmenlerin gerekçeleri kendi okullarındaki öğrenci ve veli profillerine göre verilmiştir.

Programa dâhil edilen konularla ilgili öğretmenlerin görüşleri cinsiyetlere göre incelendiğinde, bayan öğretmenlerin büyük bir kısmı (14), eklenen konuların içerikte olması gerektiğini ve bu konuların öğretmenler tarafından anlatılması gerektiğini savunurken bayan öğretmenlerden yalnızca bir tanesi eklenen konuların olmaması fikrini savunmuştur. Bir bölümü ise (5), eklenen tüm konular değilse de bir bölümünün bu derste anlatılması gereken konular olduğunu ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (16) eklenen konuların yararlı olacağını düşünürken bir bölümü (9) bu konuların gerekli olmadığını belirtmiş ve bir kısmı ise (10) her konu olmasa da bir kısmının bu ders için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

#### 4.2.5. Eklenen Konularla Hakkında Öğrenci–Veli Tutumları İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere yeni eklenen konularla ilgili velilerden ve öğrencilerden nasıl tepkiler alabilecekleri konusundaki fikirleri sorulmuştur. Kendi okullarındaki öğrenci-veli profillerine göre yanıt veren öğretmenlerin cevaplarının sayısal verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<i>Yeni Eklenen Konularla İlgili Öğrenci ve Velilerin Muhtemel Tepkilerine Dair Görüşler:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Öğrencilerden de velilerden de olumlu tepkiler geleceğini düşünüyorum.</i>	12	24
<i>Öğrencilerden de velilerden de olumsuz tepkiler alacağımı düşünüyorum.</i>	12	24
<i>Olumlu ya da olumsuz hiçbir tepkinin geleceğini sanmıyorum.</i>	24	48
<i>Yorum yapamayacağım.</i>	2	4

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına eklenen yeni konularla ilgili öğrenci ve velilerinin muhtemel tepkilerinin neler olabileceği konusunda öğretmenlere fikirleri sorulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin bir bölümü (12), müfredata özellikle yedinci sınıf kademesinde “İnanç” öğrenme alanı kapsamında eklenen gözle görülmeyen varlıklar (cinler, şeytan vs.) konusu için en doğru bilgilerin öğretmenler tarafından anlatılacağına inanan velilerden olumlu tepkiler alındığını belirtmiştir.

Yedinci sınıflarda “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanı kapsamında “İslam düşüncesinde Yorumlar” başlığı altında mezhepler konusuna eklenen Alevilik ile ilgili de velilerin olumlu tepkilerinin geldiği ifade edilmiştir. Bu konuların okullarda en doğru şekilde anlatılacağını, Alevilik görüşüne mensup ailelerinin de bu derste kendi görüşlerine yer verilmesinden memnun olduklarını, öğrencilerin de velileri ile aynı kanıda olduklarını, daha önceki yanlış öğrenmelerini silmek ve en doğrusunu öğrenmek adına olumlu tepkilerin geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, anlatım sırasında üsluba dikkat edilirse, İslam’a uygun bir dille anlatım yapılırsa öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin ne olduğunun bir etkisinin olmayacağı ve hiçbir olumsuz tepkinin alınmayacağını savunmuşlardır. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Öğrencilerden ve velilerden hiçbir olumsuz tepki gelmedi. Ayrıca bazı velilerden, bu konuların anlatılmasından memnuniyet duyduklarını ifade eden cümleler duyduk.” (Ö37)*

*“Bizim öğrenci ve veli profilimiz problemlidir değil. Ailelerden ve öğrencilerden hiçbir olumsuz tepki almadık.” (Ö12)*

Yeni eklenen konularla ilgili olumsuz tepkiler aldıklarını ve almaya da devam ettiklerini belirten öğretmenler (12), gözle görülmeyen varlıklar anlatılırken bazı öğrencilerin korkarak gereksiz tepkiler verdiklerini, bu yüzden ailelerin de çocuklarının korkutulduğunu düşünerek olumsuz tepkilerle öğretmenlere geldiklerini ifade etmişlerdir.

Mezhepler konusunda eklenen Alevilik konusunda da Alevi öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında önceden olmayan bir mesafenin oluştuğunu, ne kadar doğru bir üslupla anlatılırsa anlatılsın çocukların kendi aralarında böyle bir ayrıştırmaya gittiklerini, ayrıca bu durumu gören bazı öğrencilerin Alevi olduklarını sakladıklarını ve anlaşılmasında için bildikleri şeyleri ders içinde paylaşmadıklarını ve soru sormaktan da çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasındaki bu çatışmaların yanı sıra velilerin bir bölümü, bu konuların anlatılmasının gereksiz olduğunu belirtirken, Alevi öğrencilerin ailelerinin de çocuklarının arkadaşları ile yaşadıklarını yanlış yorumlayarak kendilerinin dışlandığını düşünerek okul idaresine şikâyet dilekçeleri verdiklerini belirtmişlerdir. Hatta bu hassasiyet o kadar ileri seviyelere ulaşmıştır ki öğretmenlerden birinin ders anlatımı sırasındaki ufak bir gülümsemesi bile, onlara kendi görüşleri ile alay edildiğini düşündürerek tutanak tutturulmasına sebep olagelmiştir. Bu kadar hassas olunan ve yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara neden olan konuların ders içinde anlatılmasının sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ve velilerin olumsuz tepkilerinin çok ileri boyutlara gittiği ve konunun derste anlatılmasının amacından saptığı da bazı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Eklenen konularla ilgili olumsuz tepkiler aldıklarını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Öğrencilerin dinlediklerini yanlış lanse etmeleri sebebiyle velilerden tepkiler alıyoruz. Derste dışlayıcı bir dille anlatım yaptığımızı,*

*kendilerini dışlama hakkımızın olmadığını ifade ederek okul idarelerine şikâyet dilekçeleri veriyorlar.” (Ö7)*

*“Öğrenciler arasında ders anlatırken bazı çatışmalar olabiliyor. Öğrenciler yanlış kanularını paylaştıkça, Alevi öğrencilerin rencide olması sınıfta huzursuz bir ortamın oluşmasına neden oluyor. Derste bu durum ortaya çıkmazsa ders bittikten sonra yine kendini gösteriyor. Bu yüzden bazı öğrenciler kimliklerini saklamak zorunda kalıyorlar.” (Ö4)*

*“Bazı öğrenci ve veliler bu konuların anlatılmasının gereksiz olduğunu söylüyor. Çok müdahaleci olan veliler öğretmenlerin bu anlamda işgüzarlık yapabiliyorlar.” (Ö20)*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük bir bölümü ise (24), yeni eklenen konularla ilgili hiçbir tepki almayacaklarını belirtmişlerdir. Buna göre eklenen konuların zaten İslam çatısı altında uygun bir dille anlatıldığı, öğretmenin kontrollü anlatması ve sorulan sorulara net ve doyurucu cevaplar vermesi ile hiçbir olumsuzlukla karşılaşılmayacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte olumlu tepkiler de gelmeyeceğini eklemişlerdir. Sınıflarında Alevi öğrencilerin olduğu bölgelerde kısmen sorunlar yaşanabileceğini ancak burada öğretmenin tavrı ve anlatımının çok önemli olduğunu, ustalığı ile bu tepkileri engelleyebileceğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilerin bilgisiz, velilerin ise ilgisiz olduklarını, öğrencilerin derste ne işlendiğini çok da önemsemediklerini, velilerin de okulda ne işlediklerine dair öğrencilere soru sormadıklarını ve bu yüzden hiçbir tepkinin gelmediğini ifade etmişlerdir. Bazı velilerin ezber ve ibadet konuları dışındaki konuları dersten dahi görmemeleri tepki vermemelerinin nedeni olarak gösterilmiştir. Öğretmenler de ortak noktalar üzerinden uygun bir dille dersi işlediklerini, bu yüzden olumlu ya da olumsuz hiçbir tepki verilmediğini ve öğrencilerin dersi diğer konulardan farksız olarak dinlediklerini ifade etmişlerdir. Hiçbir tepkiyle karşılaşmadığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Hiçbir problem olacağını sanmıyorum. Çünkü ne velilerimiz ne de öğrencilerimiz bu konularla ilgili bilgi sahibi değiller ki velilerimiz çocuklarının okulda ne öğrendiklerini dahi sormazken hiç problem çıkmaz.” (Ö17)*

*“ Hiçbir olumsuz tepki gelmez ama olumlu bir tepki de beklemiyoruz. Biz zaten İslam’a uygun bir dille anlatım yapıyoruz. Olumsuz tepkileri gelmeme sebebi budur. Ancak şurası da gerçek ki olumlu bir tepki de gelmiyor. Bu konuda öğrenci-veli profilimiz çok ilgisiz durumda.” (Ö18)*

Programa yeni eklenen konularla ilgili veli ve öğrencilerin muhtemel tepkilerinin neler olabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde, bayan öğretmenlerin çoğunluğu (10), konu ile ilgili olumlu ya da olumsuz hiçbir tepkinin gelmeyeceğini ifade etmişler, bir bölümü (5), öğrencilerin yanlış öğrenmeleri sebebiyle sınıf içinde ilk etapta tepkili olduklarını ama anlatıldıkça tepkilerinin azaldığını, bir bölümü ise (5) konuyla ilgili velilerden olumlu tepkiler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin çoğunluğu (14) da bayan öğretmenlerde olduğu gibi herhangi bir tepki ile karşılaşmadıklarını ve karşılaşmayı beklemediklerini ifade etmişlerdir. Bir bölümü ise (12) öğrencilerin akıllarındaki yanlış kanılar yüzünden olumsuz tepkiler verdiklerini ve bazı velilerin gerekli olmayan alınganlıklarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir bölümü ise (12),velilerden bu konular ile ilgili olumlu tepkiler aldıklarını ifade ederken çok az bir kısmı (2) bu konuda yorum yapmamışlardır.

### **4.3. DKAB Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Sonuçlar**

Bu bölümde öğretmenlere, öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birtakım sorular sorulmuştur. Buna göre, ders içinde kullanılması öngörülen yöntem ve tekniklerin yeterlilikleri ve okul imkanlarının başarı üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli faktörleri olan öğretmenlerin, kendi yeterlilikleri ve hizmet içi kurslarla ilgili fikirleri ele alınmıştır. Ayrıca öğretmen-öğrenci rollerindeki değişimler ve öğretim sürecinde en sık yaşanan problemler öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Eğitim durumlarının temel alındığı bu bölümde sorulan sorularla, yöntem ve tekniklerin ders içi

etkililiği, okulların fiziki şartlarının başarı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi ve pedagojik anlamda ne kadar yeterli gördükleri, rollerinde ne tür değişiklikler hissettikleri ve öğretim sürecinde yaşadıkları problemler tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### 4.3.1. Mevcut Yöntem- Tekniklerin Yeterliliği İle İlgili Sonuçlar

Öğrenme- öğretme sürecinin en önemli parçalarından olan yöntem ve tekniklerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi için yeterliliği konusunda öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Bazı öğretmenler dersin kazanımlarını öğrenciye kazandırmada mevcut yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu, bazı öğretmenler ise bu dersin kendine özel bir yapısı olduğunu, bu bakımdan mevcut yöntemlerin bu dersin kazanımlarını vermede yetersiz kalacağını belirtmişlerdir.

<i>Mevcut Yöntem-Tekniklerin Kazanımlar Açısından Yeterliliğine Dair Görüşler:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Yöntem-tekniklerin kazanımları vermede çok yeterli olduğunu düşünüyorum.</i>	30	60
<i>Yöntem-tekniklerin yetersiz olduğunu ve işlevsel olmadığını düşünüyorum.</i>	9	18
<i>Tümüyle olmasa da kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum.</i>	11	22

Öğrenme-Öğretme sürecinde yer alan yöntem ve tekniklerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımlarını verebilecek özelliklere sahip olduğunu düşünen öğretmenler (30), programlarda yapılan değişikliklerle pek çok yöntem ve tekniğin eğitim-öğretim sürecine kazandırıldığını, yerine ve zamanına uygun bir şekilde kullanılırsa verimin ve başarının da buna bağlı olarak artacağını belirtmişlerdir.

Eski programlarda ders işleniş sürecinde sunuş yoluyla öğretim yapıldığı, öğretmenin anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği dışında hiçbir yöntem-teknik kullanmadığı belirtilirken, bu durumda öğrencilere kazandırılması gereken hedef-davranışların da yeterince verilemediği, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanamadığı ifade edilmiştir. Öğrenciler derste çok aktif olmadıkları için neyi ne kadar anladıklarını tespit etmenin çok zor olduğu vurgulanmıştır. Ancak yeni programa bakıldığında pek çok yeni yöntemi öğretmen ve

öğrencilere sunduğunu, konunun yapısına göre kullanılacak bu yöntemlerin kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını vurgulamışlardır.

Mevcut yeni yöntem ve tekniklerin çocuğu aktif kılması ve ders içinde kendilerini ve öğrendiklerini ifade etmelerini sağlaması, olumlu yönleri olarak takdir edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımlarının çok karmaşık olmadığını ve diğer dersler için yöntem ve teknikler ne kadar işlevse bu ders içinde de o oranda yeterli olduğunu, burada öğretmenin mahareti ile kullandığı her yöntemle kazanımların verilebileceğini savunmuşlardır.

Yeni yöntemlerle öğrencinin işin mutfağında olup öğrenmek için çaba sarf etmesi, yaparak yaşayarak öğrenmesi için gerekli bilincin öğretmenlerce öğrenciye verilmesi gerektiği, öğretmenlerin de kendilerini geliştirerek yöntemleri uygulama alanında çalışmaları istenmiştir. Bu anlamda yöntem-tekniklerin uygulama alanı olan okullarının fiziksel imkânları, araç-gereç durumlarının da elverişli olması gerektiği belirtilmiştir. Yöntem ve tekniklerin dersin kazanımlarını verebilecek özelliklerde olduğunu savunan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Teorik bilgiyi vermede ve bu anlamda kalıcı öğrenmeyi sağlamada mevcut yöntem ve tekniklerimiz oldukça yeterlidir. Ayrıca sunulan aktiviteler çocukların çok hoşuna gidiyor. Yöntem ve teknikleri konunun yapısına göre yeri ve zamanında kullanırsak çok güzel sonuçlar alıyoruz. Ben kendi adıma en çok verimi drama yöntemi ile aldım. Üç boyutlu resimler ve görsel sunumlar da kalıcı öğrenmeyi sağlamada çok etkili oluyor.” (Ö4)*

*“Kazanımların verilmesinde bu yöntem ve teknikler çok uygun. Önceden sadece ders anlatılır ve öğrencinin anlayıp anlamadığını sormak için birkaç soru sorulurdu. Ama şimdi, öğrenci işin içinde ve anlamak, anlamlandırmak, öğrenmek için çaba sarf etmesinin gerektiğinin farkında. Bunun da bizim rehberliğimizde ve yeni yöntem-tekniklerin ışığında yapılabileceğini biliyor. Yeni yöntemlerin dersimiz için çok uygun olduğunu düşünüyoruz.” (Ö12)*

Yöntem-tekniklerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımlarını verebilecek yeterliliğe sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise (9), yöntem-tekniklerin uygulanması için gerekli hazırlığın yapılmasının ders saati açısından çok vakit alması, kalabalık ortamlarda uygulama yapmanın sıkıntılı olması, okullarının bu konuda yeterli donanıma sahip olmaması

sebebiyle yöntemlerin kazanımları verebileceklerini düşünmemektedirler. Soyut konuların mevcut yöntemlerle verilemeyeceği, bu derste öğretmenin ön planda olması ve dersi anlatmasının gerektiği, çünkü tüm öğrencilerin aynı hazır bulunuşluluğa sahip olmadıkları savunulmuştur. Bu yeni öğretim yöntemlerinin öğretmenleri öğrencinin hizmetine sunduğu ve ders anlatmaktan başka pek çok şeyi yaptırmayı hedeflediği de yapılan eleştiriler arasındadır. Öğretmenler bazı yöntem-tekniklerin öğrenciler için çok bir anlam ifade etmediğini savunurken, düz anlatım yöntemi ve soru cevap teknikleri ile çok daha verimli ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Olumsuz eleştirilerde, mesleki deneyimsizlik, fiziki ortamların elverişsizliği, öğrenci profilinin yöntemlerin kullanılmasına uygun olmayışı, soyut konuların anlatım zorluğu belli gerekçeler olarak sunulmuştur. Kazanımların var olan yöntemlerle kısmen kazandırılabilceğini belirten öğretmenler ise, öğretmenlerin kendisinin yöntem ve teknik olduğunu, bu yüzden işin büyük kısmının öğretmenlere düştüğünü, öğretmen üretici ve çalışkan değilse, yerine ve zamanına göre kendini, yapacaklarını konumlandıramıyorsa, hazır ortam da olsa kazanımları yine veremeyeceğini savunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise (11), mevcutların az olduğu sınıflarda yöntemlerin çok daha rahat uygulanabildiğini, ancak bu noktada ders saatinin de bu konuda sıkıntılı olduğunu, bu yüzden gerekli koşullar sağlanırsa tüm kazanımların olmasa da bir bölümünün mevcut yöntem ve tekniklerle verilebileceğini ifade etmişlerdir. Yöntem ve tekniklerin dersimiz için yeterli olmadığını veya kısmen kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

*“Yöntem tekniklerin bizim dersimiz için yeterli özelliklere sahip olmadığını düşünüyorum. Çünkü bizim dersimizin bir bölümü soyut ve biz çocukların zihninde anlatılanların nasıl şekillendiğini çok anlayamıyoruz. Ayrıca okul imkânlarının her yöntem tekniği uygulamak için elverişli olmadığı da açık. Her yöntem tekniğin belli bir donanım gerektirdiğini düşünürsek fiziksel şartların ve materyallerin eksikliğinde elimiz kolumuzun bağlı olacağını da anlarız.” (Ö47)*

*“Öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenin maharetince işlevsel olabilir. Yoksa tek başına bir anlam ifade etmez. Zaten birçoğu çocuklara basit ve*

*boş geliyor. Öğretmenin kendisi yöntem-teknikğin ta kendisidir. Üreticiliği ve çalışkanlığı ile dersi kendisi verimli hale getirmelidir.” (Ö7)*

*“Tüm kazanımlar için olmasa da teorik bilgilerin öğrenilip öğrenilemediğini ölçebilir. Soyut konuların nasıl anlaşıldığı ya da davranışlara yansımaları gereken konuların öğrenilme oranlarını ölçemez.” (Ö18)*

*“Kısmen ölçer özelliindedir. Dersin soyut konularının çocuğun kafasında nasıl şekillendiğini ölçemese de diğer kazanımların ölçülmesine kullanılması taraftarıyım.” (Ö6)*

Mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliliği konusunda verilen yanıtların cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir bölümü (23) erkek öğretmenlerden iken kalan bölümü (7) ise bayan öğretmenlerdir. Buna göre genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöntem ve tekniklerin bu ders için uygun ve yeterli olduğunu düşünürken bu sayının büyük bir bölümünü erkek öğretmenler oluşturmuştur.

Yöntem ve teknikleri yetersiz gören öğretmenlerin ise çok büyük bir fark olmamakla beraber çoğunluğu (4) bayan öğretmenlerden oluşurken diğer bölümü ise (3) erkek öğretmenlerdendir. Yöntemlerin yetersiz olduğu fikrini savunan öğretmenler değerlendirmelerde de verildiği üzere, dersin soyut olan konularının mevcut yöntemlerle verilemeyeceğini, uygulama alanları ve yeterli süre olmadan bu yöntemlerin kazanımları tam olarak kazandıramayacağını savunmuşlardır. Yöntem ve tekniklerin tümüyle olmasa da kısmen yeterli ve derse uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerin ise çoğunluğu (9) bayan öğretmenlerden oluşurken diğer bölümü ise (4) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yöntem ve tekniklerin kısmen ya da tamamen yetersiz olduğunu savunan öğretmenlerin bu fikirlerinde okullarının fiziksel şartları da etkili olduğu verilen yanıtlardan tespit edilmiştir.

Öğretmenler, yöntem tekniklerin hazırlanması ve uygulamaya konulması aşamasının çok büyük bir hazırlık ve donanım gerektirdiğini ve okullarının imkânları ile bu hazırlıkların mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca mesleki kıdemleri, diğer öğretmenlere göre daha yüksek olan öğretmenlerden bir bölümü ise gereken donanımlara sahip olunmasına rağmen

yöntem tekniklerle ilgili çok bilgi sahibi olmadıklarını, bu yüzden eski yöntemleri ile ders işlemeye devam ettiklerini belirtirken meslekte yeni olan öğretmenlerden bir bölümü ise, yöntemleri uygulanabilir görmekle beraber sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadıkları için çok uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir.

#### 4.3.2. Okul İmkânlarının Başarı Üzerindeki Etkileri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olan okulun fiziksel imkânları, materyal durumları, zaman faktörü, öğrenci ve veli profillerinin programın uygulanmasında ne derece etkili olduğu sorulmuştur. Öğretmenler bu faktörleri, kendi okullarını göz önüne alarak, sorulan sorulara göre değerlendirmişlerdir. Verilen cevapların sayısal verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>İmkânların Program Hedeflerini Kazandırmadaki Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Öğretme sürecinde tüm imkânların başarı açısından çok etkili olduklarını düşünüyorum.</i>	45	90
<i>İmkânların çok önemi olmadığını düşünüyorum, onlar olmadan da kazanımlar verilebilir.</i>	5	10

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü (45), içeriğin öğrencilere sunulmasında imkânların çok etkili olduğunu, başarı oranları ile okul imkânlarının doğru orantılı olduğunu kabul etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise (5), şartların çok etkili olmadığını, asıl olanın öğretmenin kabiliyeti ve sınıf ortamındaki mahareti olduğunu ve bunlar ile dersin veriminin artırılabilceğini belirtmişlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinde gerekli olabilecek her türlü donanıma sahip olduklarını belirten öğretmenler, okullarındaki tüm sınıflarında projeksiyonları, bilgisayarları, internet bağlantılarının bulunduğunu, özel Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersliklerinin bulunduğunu,

özel sınıflarının gerekli tüm materyalleri ile donatıldığını, sınıf mevcutlarının ise 25- 30 arasında olduğunu, tüm bu imkânlarla derslerde başarıyı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Derslerin verimli geçmesinde ve başarının yüksek olmasında okul imkânlarının çok büyük payı olduğunu savunmakla birlikte öğrencilerin derste çok ilgili oldukları, velilerin çocukları ile ilgilenmeleri, veli- öğretmen işbirliğinin gayet iyi olmasının da başarıdaki etkisi yadsınamamaktadır. Derslerde tüm ekipmanların yeri ve zamanına uygun olarak kullanıldığı, derslerin çok zevkli geçtiği, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlandığı, yeni programın ön gördüğü öğrenci merkezliliğin çocukları aktif kılmasının başarıya olan etkisinin öğretmenlerce gözlemlendiği belirtilmiştir. Bunların yanında eğitim- öğretim sürecinde bu imkânların kullanılmaması durumunda başarının da bu denli yüksek olmayacağı, dersten yeterince verim alınamayacağı ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Tabii ki okul imkânları çok önemlidir. Bizim okullarımızda her türlü imkânlarımız elimizin altında. Kullandığımız tüm materyaller öğrencilere hitap ediyor. Okul idaresi ve veliler de çok destek oluyor. Sınıf mevcutlarımız çok uygun. Bu durumda başarımız da aynı oranda çok yüksek. Bu başarıda elimizdeki imkânların çok büyük payı olduğunu kabul ediyoruz.” (Ö10)*

*“İçeriğin sunumunda da, yöntem tekniklerin uygulanmasında da elde bulunan olanakların payı yadsınamaz. Biz bu açıdan çok şanslıyız. Sınıf mevcutlarımız çok az. Ayrıca özel dersliklerimiz ve her türlü ekipmanımız elimizin altında. Öğrenci velileri çok destek oluyor. Eğer bu olanaklar olmasa kazanımları vermek o oranda zorlaşırdı, derslerimiz bu kadar verimli geçmez ve bu kadar başarılı da olamazdık.” (Ö30)*

Öğretmenlerin bir bölümü ise okulların sunduğu olanakların çok önemli olduğunu kabul etmekle birlikte bu konuda çok iyi durumda olmadıklarını, sınıf mevcutlarının 30- 40 arasında olduğunu, özel dersliklerinin bulunmadığını ve olması durumunda çok daha verimli ders işleyeceklerini belirtmişlerdir. Çünkü normal dersliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek ve canlı tutacak kadar yeterli olmadığını, sınıflarında gerekli materyallerinin bulunmadığını, bu sebeple derste daha çok anlatım, soru-cevap tekniği kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Derste istekli ve isteksiz öğrencilerin bir arada olmasının verimi düşürdüğü, bazı konularda uygulama alanlarına ihtiyaç duyulduğu, zamanın kısıtlı olmasından dolayı kalıcı öğrenmeyi sağlamak yerine müfredatı yetiştirme telaşına girildiği, sınıf ortamında problemlili öğrencilerinin varlığının diğer arkadaşlarının da olumsuz etkilenmesine sebep olduğu da vurgulanmıştır. Öğrenci velilerinin yeterince ilgili olmadığını, bu yüzden zaman zaman problem yaşandığı belirtilmiştir. Tüm bu etmenlerde iyileşme olsa başarının da o oranda artacağına inanan öğretmenler olduğu gibi imkânları olmasa da verim alınabileceğini ve burada öğretmene çok iş düştüğünü savunan öğretmenler de olmuştur. Bazı okullarda öğretmen deneyimsizliklerinin de var olan imkânları kısırlaştırdığı belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Okulun fiziksel şartları ve donanımlı olması kazanımları vermek adına şarttır. Biz bu konuda vasat bir okuluz. Sınıf mevcutlarımız 30- 35 civarındadır. Özel dersliklerimiz olmadığı gibi her sınıfta projeksiyon kullanma imkanımız da yok. Çok amaçlı salonların kullanılması her zaman mümkün olmayabiliyor. Dersleri anlatım, soru-cevap tekniği, tartışma ve anlattıklarımızı not tutturarak geçiriyoruz. Eğer şartlarımız iyi olsa daha zevkli dersler işleyeceğimizi ve daha çok verim alacağımızı düşünüyorum.” (Ö4)*

*“Sınıfların kalabalık olması, gerekli materyallerimizin elimizde olmayışı, istekli isteksiz öğrencilere aynı ortamda ders vermeye çalışmamız maalesef verimimizi düşürüyor. Bizim için özel derslik şart. Çünkü normal sınıflar öğrencilerimizin derse ilgisini çekecek donanımlara sahip değil. Bu durum başarılarımızı düşürüyor.”(Ö16)*

Okullarının fiziksel imkânlarının ve materyal durumlarının çok yetersiz olduğunu, sınıf mevcutlarının 45- 65 arasında olduğunu, sınıflarda sıraların arasında yürümenin bile imkânsız olduğunu belirten öğretmenler ise imkânların elverişsizliğine rağmen başarıyı artırmak adına çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim öğretim sürecinde çok zorluklar yaşandığını, donanımlı bir ortamları olmamasına rağmen öğrencilerin derse olan ilgilerinin gayet iyi olduğunu, ancak mevcutların fazlalığı sebebiyle öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini, yeni yöntem tekniklerin de çok uygulanamadığını belirtmişlerdir. Okul

imkânları elverişli olması halinde çok daha verim alacaklarına inandıklarını ifade eden öğretmenler, çünkü bu etkenlerin başarıya olan katkısının yadsınamayacağını kabul etmektedirler. Örnek görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Kazanımların verilmesinde okulun imkânlarının iyi olmasının katkısı yadsınamaz. Ancak bizim materyallerimiz yok denecek kadar az. Mevcutlarımız neredeyse iki sınıfın bir araya gelmiş hali kadar çok. Sıraların arasında yürüyecek yerler bile yok. Öğrencilerle yeterince ilgilenemiyoruz. Bu durum bizim başarımızı aşağı çekiyor. İmkânların önemli olduğunu her gün, her derste biraz daha anlıyoruz.” (Ö33)*

*“Yöntem tekniklerin uygulanması için donanımlı bir okulda olmak şarttır. Biz bu konuda çok yetersiziz. Sınıflarımız çok küçük ama çok kalabalık. Materyaller açısından eksikimiz çok, dersi anlatmak ve sorulan sorulara cevap vermek dışında herhangi bir yöntem tekniğin uygulanması için elverişli ortamımız yok. Eğer şartlarımız iyi olsa başarımız da biraz daha iyi olurdu.” (Ö34)*

Öğretmenlerin çok az bir bölümü ise (5), okul ortamının elverişliliğinin çok önemli olmadığını savunarak öğretmenin deneyimli ve maharetli olmasıyla imkânlar olmadan da başarının elde edilebileceğini, derslerin verimli bir şekilde işlenebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Asıl iş öğretmene düşmektedir. Öğretmenin kendisi yöntemin kendisidir. Öğretmen kendisi üretici değilse, yere, zamana ve şartlara göre kendini konumlandıramıyorsa, muhatap kitlesini iyi analiz edemiyorsa yöntem-tekniklerin tek başına bir anlam ifade etmeyeceği açıktır.” (Ö2)*

*“Yöntem-teknikleri kullanmadan da başarının sağlanacağını düşünüyorum. Ben yeni yöntemleri kullanmıyorum. Kendi yöntemlerimle dersi işliyorum ve değerlendirme yaptığımda ne kadar verim aldığımı gördüğümde tüm kilit noktanın öğretmen olduğunu bir kez daha anlıyorum.” (Ö28)*

Program hedeflerinin öğrenciye kazandırılması ve yöntem tekniklerin kullanılmasında sınıf ve okul ortamının elverişliliği konusunda öğretmen görüşleri cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, sınıf ve okul ortamının, donanımlı olmasının başarıya etkisini kabul eden ve bu imkânların elde edilen başarı oranını arttırdığını düşünen öğretmenlerin çoğunluğu (25) erkek öğretmenlerden oluşurken diğer bölümü ise arada çok büyük bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerden (20) oluşmuştur. Buna göre bayan öğretmenlerin tamamının bu soruda hem fikir olduğu görülmektedir.

Kazanımların verilmesinde ve başarının sağlanmasında sınıf ortamının elverişli olmasının çok fazla etkisinin bulunmadığını, öğretmenin deneyiminin daha önemli olduğunu ve hiçbir olanağa sahip olunmasa bile tüm kazanımları çoğunlukla vererek başarılı olabileceğine inanan öğretmenlerin ise tamamı (5) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin okul imkânlarınca çok sıkıntı yaşamadıkları ve mesleki kıdemlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin kendisinde maharet olmadığı müddetçe verilen imkânların etkili olmayacağı fikri de bu öğretmenler tarafından savunulmuştur.

#### 4.3.3. Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Sonuçlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının belli zaman aralıkları ile değişimlerinin ardından, öğretmenlere kendilerini gerek alan bilgileri gerekse öğretmenlik bilgileri açısından yeterli bulup bulmadıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Buna göre verilen cevapların sayısal olarak verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>Öğretmenlerin Alan Bilgisi ve Pedagojik Açıdan Yeterliliklerine Dair Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Gerek alan bilgisi gerekse öğretmenlik bilgisi açısından yeterli olduğumu düşünüyorum.</i>	33	66
<i>Kendimi kısmen yeterli kısmen yetersiz olarak değerlendiriyorum.</i>	12	24
<i>Her açıdan yetersiz olduğumu düşünüyorum.</i>	5	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, programlarda yapılan değişikliklerin ardından kendilerinin alan bilgileri ve pedagojik açıdan yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümü (33), kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Programlar yenilense de konuların birbirinin tekrarı olduğunu, yıllarca aynı kademelerde aynı konuları anlattıklarını, yeni eklenen konuları da kolaylıkla anlatabilecek kadar alan bilgilerinin olduğunu, pedagojik açıdan da yeterli olacaklarını, yeni uygulamaların kılavuz kitaplarda örneklerinin olduğu ve gerek duyduklarında oradan faydalanabileceklerini belirtmişlerdir. Kendilerini yeterli bulan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Değişiklerin ardından kendimi alan bilgisi açısından yeterli görüyorum. Çünkü yıllardır aynı konuları tekrar tekrar anlatıyoruz. Bu açıdan hiçbir eksikim yok. Pedagojik açıdan da yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü programdaki her yöntem tekniği ya da ölçme değerlendirme araçlarının hepsini zaten kullanmıyorum. Yine kendi sistemimle devam ediyorum.”(Ö28)*

*“Programda yapılan değişikliklerle beraber bazı yeni konuların içeriğe eklendiğini, bazı yöntem tekniklerin de öğrenme- öğretim sürecindeki yerlerini aldıklarını görüyorum ve her açıdan programı uygulayacak kadar kendimi yeterli görüyorum.” (Ö1)*

Öğretmenlerin bir bölümü (5), kendilerini gerektiği kadar yeterli görmediklerini, yeni eklenen konuları nasıl anlatacaklarını ve anlattıklarında nasıl tepkilerle karşılaşabileceklerini kestiremediklerini belirtmişlerdir. Her sınıf atmosferinin farklı olduğunu, bu açıdan sınıf yönetimi konusunda da zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin bir kısmı kendilerini yeterli gördükleri anda gerilemeye başlayacaklarını düşündüklerini, yeni programınsa kendini sürekli geliştiren, üretici öğretmenlere ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler alan bilgilerindeki eksikliklerin yapacakları okumalarla geçirilebileceğini, ancak yeni sistemdeki öğretmen profiline bakıldığında bir öğretmenin kendine yeterli sıfatını verebilmesinin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenin öğreten, öğrenen, yöneten, hazırlayan, sunan, sunduran, rehber, yol gösteren bir konumda

olduğu ve bunların hepsini aynı anda ustalıkla sergilemesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

*“Kendimi hiçbir açıdan yeterli görmüyorum. Çünkü bir öğretmen kendisine yeterli sıfatını verdiği andan itibaren gerilemeye başlamış demektir. Hâlbuki yeni sistemin öğretmenlerden kendilerini yeterli görmelerini istemek değil, sürekli kendini geliştiren öğretmenler olmamızı istemektedir.” (Ö4)*

Ayrıca öğretmenlerden bir bölümü branşları farklı olduğu için alan bilgisi noktasında zorluk yaşadıklarını, derslere girmeden önce anlatacakları konuları çalıştıklarını ve sorulan her soruya net ve doyurucu cevaplar veremediklerini, bu açıdan kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden biri şöyledir:

*“ Kendimi alan bilgisi konusunda yeterli görmüyorum. Çocuklar soru sorduklarında cevap vermekte zorlanabiliyorum. Derse hazırlık yapmadan gitmiyorum ama yinede zorluk yaşıyorum. Pedagojik açıdan da eksik yönlerim var. Sınıf yönetimi konusunda, ders işleme sürelerini ayarlama konusunda çok sıkıntı yaşıyorum.” (Ö31)*

Kendilerini kısmen yeterli gördüklerini düşünen öğretmenler (12), programlarda yapılan değişikliklerin ardından eklenen yeni konuların olduğunu ve bu açılardan kendilerini yetersiz gördüklerini o yüzden hazırlık yapmadan derse girmediklerini ancak pedagojik açıdan yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin bir bölümü ise alan bilgisi açısından sıkıntı yaşamadıkları ancak pedagojik açıdan eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bu alanın her an yenilenmekte olduğunu, öğretmenlerin sürekli gelişmeleri takip etmeleri gerektiğini ve her zaman kendilerini geliştirmelerinin şart olduğunu vurgulamışlar, ayrıca meslekte yeni olan öğretmenlerin de deneyimsizlikler yüzünden sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşadıklarını, zamanı etkin kullanamadıklarını, neyi nasıl daha iyi anlatabileceklerini kestiremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak verdikleri cevaplarda mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin alan bilgisi açısından kendilerini yeterli gördükleri, kısmen öğretmenlikle ilgili

yenilikleri çok iyi bilmedikleri; mesleki kıdemleri daha az olanların ise yer yer alan bilgisi, yer yer pedagojik açıdan zorluklar yaşadıkları ve eksiklikler hissettikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik verdikleri cevaplar cinsiyetlere göre incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin çoğunluğu (33), kendilerini alan bilgisi ve pedagojik açıdan yeterli görmektedirler. Bu öğretmenlerin çoğunluğu (22) erkek öğretmenler iken bir bölümü ise (11) bayan öğretmenlerdendir.

Kendilerini her anlamda yetersiz gördüklerini düşünen öğretmenlerin ise çok büyük bir fark olmamakla birlikte çoğunluğu (3) bayan öğretmenler iken diğer bölümü (2) erkek öğretmenlerdir. Bu öğretmenler mesleklerinde yeni oldukları ve bu yüzden deneyim kazanmalarının gerektiğini ifade ederlerken, eğitimin durağan bir yapı olmadığı bu yüzden öğretmenlerin her geçen gün kendilerini geliştirmeleri gerektiğini de vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden kendilerini kısmen yeterli gören bölümünün (12) ise yarısı bayan öğretmenler iken diğer yarısı (12) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin bir bölümü kendini alan bilgisi açısından yetersiz gördüklerini ve bu yüzden her derse girmeden önce hazırlık yaptıklarını, bir bölümü ise sınıf yönetimi ve yöntemleri kullanmada yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu soruda kendilerinin yeterli olduklarını ifade ederlerken, mesleki kıdem açısından değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerden mesleki kıdemleri yüksek olanların büyük bir bölümü kendini yeterli olarak görmediklerini ifade ederken, mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenler her açıdan kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

#### **4.3.4. Hizmet-içi Kurslara Katılma Konusu İle İlgili Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarında yapılan değişikliklerin neler olduğunu görmek ve bu konuda gerekli eğitimi almak için hizmet- içi kurslara katılmayı isteyip istemediklerine dair sorular sorulmuştur. Buna göre, verilen cevapların sayısal verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<i>Öğretmenlerin Hizmet-içi Kurslara Katılma Konusundaki Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
---	----------	----------

<i>Kesinlikle yararlı olacağını düşündüğümden katılırım.</i>	36	72
<i>Bu tür kursların yararlı olmadığını düşündüğümden katılmam.</i>	12	24
<i>İçeriğini bilemiyorum, belki katılabilirim.</i>	2	4

Programlarda yapılan değişiklikleri görebilmek adına, yapılacak hizmet-içi kurslara öğretmenlerin büyük bir bölümü (36) katılabileceğini belirtmişlerdir. Bu tür kursların öğretmenler için çok geliştirici olduğunu, muhakkak yeni bir şeyler öğreneceklerini, kurslarda uzman eğitimcilerin görüşlerinden istifade etmenin faydalı olabileceğini, ayrıca bu tür kurslarda öğretmenler arasında görüş alışverişlerinin de sağlandığını belirtmişlerdir. Hizmet içi kurslara katılmayı düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Bu tür kurslar çok geliştirici oluyor. Bu yüzden yapılırsa kesinlikle katılmayı düşünürüm. Alanında uzman kişilerden yapılan yenilikleri dinlemek ve aklımıza takılan soruları netleştirmek adına çok geliştirici olur.” (Ö9)*

*“ Öğretmenler arasında görüş alış verişini sağlaması ve bilinmeyenlerin açığa kavuşturulması açısından çok olumlu olacağını düşünüyorum. Eğer bu tür bir kurs olursa katılırım.” (Ö22)*

Yapılacak hizmet-içi kurslara katılmayı düşünmediklerini belirten öğretmenler ise (12), daha önce bu tür kurslara katıldıklarını ve hiçbir şey öğrenemediklerini, bu tür kursların zaman kaybından başka bir faydasının olmadığını, yeniliklerin aksine bilinenlerin tekrar edildiğini ifade etmişlerdir. Bu deneyimlerinden sonra katılacakları kurslardan da farklı bir durum görmeyi ummadıklarından katılmayı düşünmediklerini vurgulamışlardır.

Bazı öğretmenler ise (2), verilecek kursun içeriğini bildikleri takdirde katılabileceklerini belirtmişlerdir. Yapılan kurslara katılmama sebepleri ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Daha önceden katıldığımız hiçbir hizmet içi kurstan verim alamadık. Zaman kaybı olarak gördüğümünden katılmayı da düşünmem.” (Ö3)*

*“Bu tür kurslarda hiçbir şey öğrenemiyoruz. Yoklamalara imza atıp geri gönderiliyoruz. Bu yüzden katılmayı düşünmem. Bu zamana kadarki kursları*

*gördükten sonra bundan sonra yapılacaklarla ilgili de çok bir beklenti içinde değilim.” (Ö28)*

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için düzenlenebilecek hizmet içi kurslara katılıp katılmayacaklarına yönelik sorulara verilen cevaplar cinsiyetlere göre incelendiğinde, erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (18), bu kursların etkili olduğunu ve görüş alış verişi açısından yararlı olduğunu düşündüklerinden bu kurslara katılabileceklerini, bir bölümü (10), bu tür kursların hiçbir katkısını görmediklerini ve tekrarlardan oluştuğunu, zaman kaybı olduğu için katılmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Çok az bir bölümü ise (2) programın içeriğine göre katılmalarının ihtimalli olduğunu ifade etmişlerdir. Bayan öğretmenlere bakıldığında büyük bir bölümü (18) bu kurslara katılmanın yararlı olduğunu ve katılabileceklerini, çok az bir bölümü ise (2) katılmak istemediklerini, bu tür kurslarda mesleki anlamda herhangi bir şey öğrenemediklerini ifade etmişlerdir.

#### **4.3.5. Öğretmen-Öğrenci Rollerindeki Değişimlerle İlgili Sonuçlar**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin, öğretmen ve öğrenci rollerinde ne tür değişiklikleri beraberinde getirdiği öğretmenlere sorulmuş ve alınan yanıtlar aşağıdaki tabloda sayısal verileri ile sunulmuştur:

<b><i>Öğretmen-Öğrenci Rollerindeki Değişmeler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Yapılan Değişikliklerin öğretmenler için getirilerini olumsuz değerlendiriyorum</i>	28	56
<i>Yapılan değişimleri öğretmenler açısından gayet olumlu değerlendiriyorum.</i>	12	24
<b><i>Öğretmen- öğretmen rollerinde hiçbir değişiklik görmüyorum.</i></b>	10	20

Araştırmaya katılan öğretmenler (28), yeni programların öğretmen rollerinde değişimleri beraberinde getirdiğini kabul etmekle birlikte bu gelişmelerin olumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Buna göre, yeni programın öğretmen profilinde öğretmenin öğretici vasfının elinden alındığını, öğrencinin merkezde olmasından dolayı ikinci plana atıldığını, öğrenci ve

velinin de bunun farkında olduğunu, öğretmenlerin değerlerinin hiçe sayıldığını ifade etmişlerdir.

Yeniliklerin programda, öğretmenin öğretici kimliğini elinden alındığını, öğretmenin rehber konumuna getirildiğini ve asıl sorumluluğun öğrencide olduğunu ifade etmelerine rağmen öğretmenin sorumluluklarının ve iş yükünün fazlasıyla arttığını, bilgisayar başında çok fazla işler yüklenildiğini, tüm bunlara rağmen öğrenci üzerindeki etkililiğinin azaltıldığını belirtmişlerdir.

Yeniliklere uyum sağlayabilmek için, öğretmenin artık okul dışında da sürekli çalışması ve sürekli donanımlı olmak için kendini geliştirmesi gerektiğini, öğrencilere daha iyi rehberlik edebilmek için bir alanda değil her alanda bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yeni programın öngördüğü sürekli araştıran, öğrenen, öğreten, yol gösteren, yöntem ve teknikleri yeri ve zamanına göre hazırlayıp kullanan, öğrenciyi aktif kılan, sınıf yönetiminde uzmanlaşmış, her öğrencinin ayrı bir birey olduğunun bilincinde aktiviteler hazırlayıp yaptıran öğretmen kimliğine bürünebilmek için okul içinde ve okul dışında sürekli çalışmak gerektiği belirtilmiştir. Eskiye nazaran öğretmenin yapması gerekenlerin bu kadar artmasına rağmen değerinin neden bu kadar düşürüldüğünü anlayamadıklarını belirten öğretmenler, öğretmenlerin bu programın aslında belkemiği olduklarını, öğretmen olmadan hiçbir başarı sağlanamayacağını da eklemişlerdir.

Öğretmenler, öğrenci merkezliliğin tam olarak anlaşılmadığını, öğrencinin ön planda olmasının öğretmeni ikinci plana atmak demek olmadığını, bu yüzden öğretmenin kısıtlamalarla karşı karşıya kalmasının hatalı bir adım olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenin programın her aşamasında temel olduğunun unutulmaması ve bu anlamda sorumlulukların artması ile aynı oranda olmasa da öğretmenlere verilen değer de düşmemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen- öğrenci rollerinde gerçekleşen değişikliklerin olumlu olmadığını düşünen öğretmenlerden bazıları şöyledir:

*“Öncelikle öğretmenin rollerinde değişiklik diye bir şey söz konusu olamaz. Öğretmen her zaman öğretmen, öğrenci her zaman öğrencidir. Sadece*

*günümüzde öğretmen daha aktif ve donanımlı olmalıdır. Bu anlamda da yükü artmıştır.”(Ö7)*

*“Öğrenciyi sürekli canlı tutmak, aktif kılmak çabası bizim sorumluluklarımızı arttırdı. Yükümlülüklerimiz artarken de sistemin doğru anlaşılabilmesi sebebiyle değerimiz hiçe sayıldı. Hâlbuki bu sistemler yalnızca bizimle anlam bulur. Öğrencinin ya da materyallerin tek başına bir anlamı var mı?” (Ö16)*

*“Öğretmenlerin yükü biraz daha arttı. Önceden ders anlatan konumdayken artık aynı anda pek çok işi aynı anda yapan profesyonel bir oyuncu gibiyiz. Bu yüzden zaman zaman yetersiz kalabiliyor, aksilikler yaşayabiliyoruz. Çocuklar da eskiye nazaran değişti. Onlarla baş edebilmek için onların dünyasını bilmek gerek...” (Ö20)*

*“Öğretmenlerin rollerinde ders anlatma açısından azalma söz konusu ancak rehberlik konusunda sorumluluklarımız çok arttı. Öğretmen yeri geldiğinde ders anlatıp yeri geldiğinde soru soran, bazen sunum yapan bazen aktiviteler hazırlayan, çocukları koordine eden ve onları aktif kılan, birebir öğrencilerle ilgilenip her birine farklı öğretim imkânları sunan konuma gelmiştir. Yani işimiz çok arttı. Ve tecrübesizlikten bazen hata yapabiliyoruz.”(Ö42)*

*“Yapılan her değişiklikte beraber öğretmenlerin sorumluluğu da artıyor. Çünkü öğrenme alanını kendimiz oluşturmak zorundayız. Materyalleri kurma, kullanıma sunma, öğrenciye bu anlamda rehberlik etme bizim işimiz. En önemlisi de sınıfa sürekli hazırlıklı gelmek zorundayız. Sınıfı her an koordine içinde bir bütün halinde tutmak, dikkatlerini sürekli canlı tutmak da bize düşüyor.”(Ö21)*

Öğretmenlerin rollerinde değişiklikler olduğunu kabul eden ve bu değişimleri olumlu olarak değerlendiren öğretmenler ise (12), bunların çağın gerekleri olduğunu savunmuşlardır. Buna göre, eski sisteme göre öğretmenlerin tüm ders boyunca anlatım yapmak zorunda

olduğunu, arada bir sordukları sorularla da dersin anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmeleri gerektiğini ama her öğrenci için bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan değişikliklerle birlikte öğretmenin “bilgiyi hazır sunan” konumundan çok öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarında yardımcı bir rehber konumuna getirildiğini, bunun eski sistem kadar yorucu olmadığını ifade etmişlerdir. Bu şekilde ders işlenirken, öğrencinin öğretmenin yükünün bir bölümünü üstlendiğini, öğrenmesinden kendisinin de sorumlu olduğunu, bu açıdan daha aktif olmaları gerektiğini ve aktif oldukları kadar da dersten zevk alacaklarını düşünmektedirler. Bu anlamda öğretmenler görevlerinin daha anlamlı hale geldiğini, artık emeklerinin karşılığını daha somut olarak gördüklerini, ayrıca öğrenci kadar aktif olması gereken öğretmenlerin de üzerindeki tembelliğin yeni sistemle kırılacağını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Artık öğretmen rehber konumda, öğrenciye gerekli virajlarda trafik lambaları ya da tabelalar gibi yol gösterip geri kalan sorumluluğu öğrencilere veriyoruz. Bu kapsamda yükümüzün azaldığını düşünüyorum, çünkü sürekli ders anlatmıyoruz. Çocuklar çok aktifler, yeter ki biz koordineyi sağlayabilelim ve rehberliğimizi doğru şekilde yapabilelim.” (Ö12)*

*“Eskiye nazaran daha rahatız. Önceden sürekli ders anlatırdım ve çok yorucu olurdu. Öğrenci merkeze alınca yükümüzün bir kısmı onlara verildi. Artık öğrencinin sorumlulukları artarken öğretmenler daha rahat bir konumdalar.” (Ö10)*

Programlarda yapılan değişikliklerle öğretmenlerin rollerinde hiçbir farklılık görmediklerini düşünen öğretmenler (10), yenilikleri tam olarak uygulamadıklarını ve eski sistemine göre ders işlediklerini, değişiklikler ne olursa olsun öğretmenin daima öğreten, öğrencinin daima öğrenen konumda olduğunu ve olacağını vurgulamışlardır. Yalnızca öğretmenlerin eskiye nazaran bilgisayar başında işlerinin arttırıldığı, bunun dışında bir farklılık görmediklerini, zaten programa moda mod uyulursa öğretmenin gece gündüz çalışması gerektiğini, bu sebeple yapılan değişikliklerin pek çoğunun kâğıt üzerinde kaldığını ve uygulamaya konulmadığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Ben öğretmen-öğrenci rollerinde hiçbir değişikliğin olduğuna inanmıyorum. Ben eski sistemle devam ediyorum. Sadece bilgisayar başındaki sorumluluklarımız arttı.” (Ö1)*

*“Ben klasik yöntemimle devam ettiğim için herhangi bir değişiklik hissetmiyorum. Sadece e- okul işlerimizin arttırdığı kesin. Ama sınıfta yine öğreten konumda biz, öğrenen konumda öğrencilerimiz var.” (Ö3)*

Yapılan değişikliklerle birlikte öğretmen rollerinde ne tür değişikliklerin olduğuna yönelik sorulara verilen cevaplar cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin büyük bir bölümü (9) değişikliklerle yüklerinin ve sorumluluklarının arttığını, bu yüzden yapılan değişikliklerin ardından öğretmene verilen konumu olumsuz değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir bölümü (7), değişikliklerle rehber konumuna geldiklerini ve görevlerinin artmasına rağmen anlamlandığını düşünürken, bir bölümü ise (4) kendi rollerinde eskiye nazaran herhangi bir değişiklik görmediklerini, her zaman olduğu gibi görevlerini sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü de(19) bayan öğretmenlerde olduğu gibi yapılan değişikliklerin ardından yeni konumlarının çok yorucu olduğunu ifade ederek eleştirilerini dile getirmişler, okul içi ve okul dışı her an çalışmak zorunda olduklarını ancak buna nazaran öğrenci üzerindeki etkililiklerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bir bölümü (5), yeni rehber öğretmen konumlarından çok memnun olduklarını belirtirken bir kısmı ise (6) herhangi bir rol farklılığı görmediklerini, değişikliklerin kâğıt üzerinde kaldığını, eskiden olduğu gibi görevlerine devam ettiklerini, yalnızca internet üzerindeki okulla ilgili işlerinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir.

#### **4.3.6. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanılan Problemlerle İlgili Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde en çok hangi alanlarda sıkıntı yaşadıkları sorusu yöneltilmiştir. Buna göre bazı öğretmenler öğrenci ve veli profilinden kaynaklı problemler yaşarken, bazı öğretmenler içerikteki bazı konuların anlatılmasında, bazıları ise öğrenme- öğretme sürecinde imkânlarının kısıtlılığı sebebiyle problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler birden fazla alanda yaşadıkları problemleri ifade

ettikleri için, buna göre frekanslarda da cevaplar verildiği sıklıkla yer almıştır. Buna göre verilen cevaplar sayısal verileri ile aşağıdaki tabloda verilmiştir:

<b><i>Öğretmenlerin En Çok Problem Yaşadıkları Alanlar ile İlgili Görüşleri:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Öğrenme- Öğretme sürecinde problemler yaşıyorum.</i>	45	90
<i>Öğrenci- Veli profilinin getirdiği sıkıntılar yaşıyorum.</i>	15	30
<i>İçerikteki konuların anlatılmasında sıkıntılar yaşıyorum.</i>	15	30
<b><i>Öğretmenlik bilgilerindeki deneyimsizliğimden kaynaklı sıkıntı yaşıyorum.</i></b>	5	10

Yukarıda görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu (45), öğrenme- öğretme sürecinde problemler yaşadığını ifade etmişlerdir. Okullarının fiziksel şartlarının elverişsizliği sebebiyle öğretilenleri uygulama alanlarının olmadığını, öğrencilerin teorik olarak bilgi bombardımanına tutulduğunu ancak öğrencilerin öğrendiklerini içselleştiremediklerini, özel sınıfların olmasının şart olduğunu anlatmışlardır. Ayrıca ders saatinin çok kısıtlı olduğunu, bu yüzden müfredatı yetiştirme telaşına düştüklerini, bazı konulara gereği kadar zaman ayıramadığını, konular anlatıldığında ezber ve uygulama yapmak için vakit kalmadığını, yer yer materyal eksikliği sebebiyle sıkıntı yaşandığını, görsellikle somutlaştırılmayan konunun ne kadar anlatılırsa anlatılsın kalıcı olmayacağını belirtmişlerdir.

Uygulama ve ders saatinde yapılamayan etkinlikler için kurs ve etütlerin açılmasının gerektiğini, ancak öğrenci ve velilerin bu konuda istekli olmamaları nedeniyle başarısız olduğunu açıklamışlardır. Yöntem-tekniklerin uygulanmasında problemler yaşandığını, ortamın hazırlanması ve aktivitelerin yapımı sırasında sınıf yönetiminde sıkıntılar oluştuğunu, mevcutların fazla olmasının da verimi düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Öğrenci ve veli profili açısından yaşanan sıkıntılara bakıldığında(15), öğrencilerin özellikle son sınıflara geldiklerinde derse olan ilgilerini canlı tutmanın çok zor olduğunu, derse gereken önemi vermediklerini, kitap ve defterlerini dahi derse gelirken getirmediğini, verilen ödevleri yapmadıklarını, dua ve sure ezberlerini yapmak istemediklerini, genel sınavlarda bu dersten soru çıkmadığı için temel dersler kadar önemsemediklerini, ücretsiz etüt açıldığı halde kimsenin kayıt yaptırmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bazı konuları dinlerken gereksiz korkularının problem oluşturduğunu, alt yapısı olmayan ya da yanlış ve hurafe bilgileri olan öğrencilerin, ailelerinden duydukları ile öğretmenlerinden dinlediklerinin aynı olmaması takdirde ikileme düşüp ailelerinden öğrendikleri gibi yanlış kanılarını devam ettirmeleri de problem olmaktadır. Öğrencilerden kaynaklı problemlerin yanı sıra velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemeleri, veli- öğretmen işbirliğinin sağlanamaması, bazı öğrenci velilerinin çok müdahaleci tavırlar sergilemeleri, öğretmenlerin anlattıklarını çocuklarına farklı şekillerde lanse etmeleri yaşanan sıkıntılar arasında sayılmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise (15), içeriğin öğrenciye anlatılması noktasında problemler yaşamakta olduklarını söylemişlerdir. Buna göre soyut konuların anlatılmasında ve çocuklar tarafından anlaşılması noktasında problemler olduğunu, bazı konuların çok yüzeysel ve özet olarak verilmesinin konuların anlaşılmasında zorluklar çıkardığını, işleme sürelerinin konulara uygun olmadığından bazı konuların süresinden önce bittiğini ve ders içi boşluklar oluştuğunu belirtmişlerdir.

Kültür ünitelerinde, çocukların dikkatini çekmenin mümkün olmadığını, bu konuların din dersi ile bağdaştırılmadığını, ders içinde konuların çok tekrar edilmesinin öğrenciler için sıkıcı olduğunu, mezhepler konusunda öğretmenlerin anlatmakta öğrencilerin anlamakta güçlük çektiklerini, ezberlerin telaffuzlarında ve anlamlarını ezberlemekte zorluklar yaşandığını vurgulamışlardır.

Konuların teorik olarak verilmesi ve uygulama alanının olmayışı sebebiyle kalıcı öğrenmenin sağlanmadığını ve anlatılan konuların sınavlardan sonra unutulduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise içeriğin çok ağır olduğunu bu yüzden zorluk yaşadığını, içeriğin büyük bir kısmının lise eğitimine aktarılmasını, ilköğretimde aslolanın çocuğa iyi insan olmayı öğretmek olduğunu savunmuştur. Çok fazla kavram öğretiminin olduğu, içeriğin bu kadar yoğun olmasının ve uygulama alanı olmadan öğrenmenin verimini düşürdüğü de yapılan eleştiriler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin bir bölümü ise (5), mesleğe yeni başlamanın vermiş olduğu deneyimsizliklerden dolayı sınıf yönetimi konusunda zorlandıklarını, ders işleme sürelerini ayarlayamadıklarını, ders anlatımı erken bittiğinde oluşan ders içi boşluklarda ne yapacaklarını

bilemediklerini belirterek bu durumun zamanla ortadan kalkacağını ifade etmişlerdir. Eğitim-öğretim sürecinde en çok yaşanan sıkıntılarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Bazı konular çok yüzeysel ve özet gibi anlatılmış, bu yüzden bazen derste vaktinden önce bitebiliyor. Bu durumda hemen ezber sureleri topluca okumaya koyuluyoruz. Bazen de konunun yapısı gereği öğrencinin dikkatini çekmek ve derste ilgiyi canlı tutmak çok zor olabiliyor. Mekân açısından da sıkıntılarımız olduğu için uygulama yapamıyoruz.” (Ö4)*

*“Öğretme sürecinde çok sıkıntı yaşıyorum. Çocuklar anlatılanları çok farklı anlamlandırıp yanlış çıkarımlar yapabiliyorlar. Bunları düzeltmek çok zor oluyor. Ayrıca zaman konusunda sıkıntı yaşıyorum. Müfredatı yetiştirme telaşından gereken konulara gereken önemi verememek beni üzüyor.” (Ö2)*

*“Ders saati bizim için yeterli değil. Uygulama saatinin olması şart. Ayrıca uygulama alanının olması da şart. Sürekli teorinin verilmesi kalıcı öğrenmeyi sağlamıyor. Bunların yanında etkinlik yaparken sınıf yönetiminde problemler çıkıyor. Donanımlı ve tecrübeli olmanın önemi burada ortaya çıkıyor.” (Ö5)*

*“ Öğrencilerin aynı seviyede olmaması, konuları anlatırken çok sorun oluyor. Basit anlatsak alt yapısı olan çocuklar sıkılıyor. Biraz üst seviyeden anlatsak hiç bilmeyenler konuya yabancı kalıyor. Dengeyi kuramıyorum. Soyut konuları anlatmakta, kader konusunda net cevaplar vermekte de sıkıntı yaşıyorum.” (Ö14)*

*“ En büyük sıkıntım derste istekli ve isteksiz öğrencilerin bir arada olmasıdır. İsteksiz öğrenciye zorla bir şeyler anlatmaya çalışmak boş yere kürek çekmeye benziyor. Zaman sıkıntım da olduğu için yöntem tekniklerle dersi süslemeye vaktim kalmıyor.” (Ö26)*

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en çok zorlandıkları konuların neler olduğuna dair sorulan sorulara verilen cevaplar cinsiyet dağılımlarına göre incelendiğinde, öğretmenler birden fazla alanda problemler yaşadıkları için bir öğretmenin birkaç alanda verdiği cevaplar sayısal olarak verilecektir. Buna göre, bayan öğretmenlerin çoğunluğu (17), öğrenme- öğretim sürecinde zaman, mekân, materyal eksikliği açısından yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir. Bir bölümü ise (10), öğrenci profilinin ilgisizliği, isteksizliği, velinin ilgisizliği gibi sebeplerle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı bayan öğretmenler ise (6), içerikteki konuların anlatılmasının zorluğundan dolayı problem yaşadıklarını ve bazı soruları cevaplayamadıklarını ifade ederken bir kısmı da (4), deneyimsizlikten dolayı sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (28), öğrenme- öğretim sürecinde mekân, zaman vb. sıkıntısı çektiklerini belirtirken bir bölümü ise (9), içerikteki konuların yüzeyselliği ve her şeyi tam anlatmamasından, özetleme bir anlatım sunmasından dolayı problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. Erkek öğretmenlerin bir bölümü (5) öğrenci ve veli ilgisizliğinden ve isteksizliğinden, üst kademe öğrencilerinin dikkat ve ilgilerini çekememe problemleri yaşadıklarını ifade ederlerken, yalnız biri ise tecrübesizlik sebebiyle ders işleme sürelerini ayarlayamama ve ders içi yaşanan boşluklarda ne yapması gerektiğini bilemeden kaynaklı sınıf yönetiminde problemler yaşadığını belirtmiştir.

Mesleki kıdemlere göre verilen yanıtlar incelendiğinde, mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin yöntem- tekniklerin uygulanmasında problem yaşadıklarını, öğrenci isteksizliği ve veli ilgisizliğinin de problem olduğunu ifade ederken içerik açısından sıkıntılarının olmadığını ifade etmişlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise en çok sınıf yönetiminde problem yaşadıklarını, süreyi etkin kullanamadıklarını, üst kademelerde öğrencilerden kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını, aktiviteler yapılırken sınıfa hâkim olmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak ise öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme- öğretim sürecinde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

## 4.4. DKAB Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Alanı İle İlgili Sonuçlar

Bu bölümde, ölçme-değerlendirme alanı ile ilgili sorularda öğretmenler tarafından yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri değerlendirilmiştir. Ayrıca bu ders için ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılabilirliği ve dersin kazanımlarının bu araçlarla ölçülebilirliği tartışılmıştır. Buna göre, sorulan sorularla ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yeterliliği, işlevselliği ve uygulamaya yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 4.4.1. Ölçme-Değerlendirme Alanındaki Yeniliklerle İlgili Sonuçlar

Programlarda yapılan değişiklikler sonrasında öğretmenlere ölçme-değerlendirme araçlarındaki yenilikleri nasıl değerlendirdiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bazı öğretmenler, ölçme- değerlendirme alanındaki çeşitliliğin artmasının öğrenci ve öğretmenler açısından güzel gelişmeler olduğunu düşünürken bazı öğretmenler ise, bu kadar çeşitliliğin gerekli olmadığını, bunların hepsinin ayrı ayrı külfet getirdiğini, eski sistemde kullanılan ölçme araçlarının değerlendirme yapmak için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise bu soruyu yorumsuz bırakmışlardır.

<i>Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Değerlendirilmesine Dair Öğretmen Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Ölçme- değerlendirme alanında yapılan yenilikleri olumlu olduğunu düşünüyorum.</i>	24	48
<i>Yapılan yeniliklerle bu kadar çeşitliliğin sunulması doğru değil, gereksiz olduğunu düşünüyorum.</i>	6	12
<i>Tümüyle olmasa da kısmen bazı yöntemlerin olumlu katkılarının olacağını düşünüyorum.</i>	12	24
<i>Bilgi sahibi olmadığımdan yorum yapamayacağım.</i>	8	16

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (24), programın en önemli basamaklarından biri olan ölçme-değerlendirme alanında yapılan değişiklikleri olumlu değerlendirmişlerdir. Buna göre ölçme değerlendirme bölümünün, bir ürünün hasat dönemi

gibi olduğunu, hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğini gösterdiğini, ölçme araçlarının sayıca çeşitlenmesinin de öğrencilere seçenek sunmak adına çok olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Eski sistemde öğrencilerin sadece bir yazılı kâğıdı ile birkaç sözlü sorusu ile değerlendirildiği, bunların gerçek bir değerlendirme için yeterli olmadığını, öğrencinin heyecan ve stresle bildiklerini ifade edememesinin de mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden yeni programların çocukları pek çok açıdan değerlendirmeye tabi tutması, öğrencinin kendisini daha iyi ifade etmesini ve anladıklarını farklı şekillerde gösterebilmesini sağlaması açısından olumlu değerlendirilmiştir. Öğretmenlere göre yazılı ve sözlü yapmanın yanında performanslar, projeler, portfolyolar gibi pek çok ölçme yöntemi öğrencinin hem değerlendirilmesini hem de bir şeyleri yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır. Ölçme-değerlendirme araçlarının eğitime olumlu yansımaları olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Ölçme-değerlendirme alanında bu kadar çeşitliliğin olması öğrencinin lehinedir. Bizim için yorucu olsa da öğrenciler sınav notlarını bu yöntemlerle daha da yükseltiyorlar. Yapılan yenilikler öğrencinin yararı düşünüülerek yapılmış.” (Ö2)*

*“Önceden sadece yazılı ve sözlü notları ile çocukları değerlendiriyorduk. Bu şekilde çocukları çok tanıdığımız da söylenemezdi. Ama şimdi verilen ölçme-araçları öğrencilerimizi daha yakından tanımamızı sağladı. Çünkü her biri ile ayrı ayrı ilgileniyoruz. Artık çocukların, okul içinde, sınıfta arkadaşları ile sınıf içi davranışları bile notlandırmaya dâhil edildi. Olumlu gelişmeler yaşandığı kesin.” (Ö30)*

Ölçme- değerlendirme alanındaki gelişmeleri olumsuz olarak değerlendiren öğretmenlerin bir bölümü(6), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin ölçme- değerlendirme kapsamı dışında tutulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, bu dersin notlandırma sisteminden çıkarılarak yazılı vb. ölçme ve değerlendirilmelerin yapılmamasını ve çocuklara başarılarına karşılık not belirli bir not verilmemesini istemişlerdir.

Dersin sevgi temelli olmasını ve amacın çocuğa dersi sevdirecek iyi insan olmayı öğretmek olduğunu savunmuşlardır. Aksi takdirde verilen notların çocukların ve velilerin dindarlık boyutun ölçmek olduğunu ve bu durumun öğrenci ve velileri rencide ettiğini, notları düşük olan öğrencilerin velilerinin şikâyete geldiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin diğer bir bölümü ise, ölçme- değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının öğrenci ve öğretmenlerin iş yükünü arttırdığını, öğrencilerin pek çok görevini velilerinin yaptığını, bu yüzden proje ve performansların değerlendirmede gerçeği yansıtmadığını savunmuşlardır. Aslında verilen notların sahiplerinin veliler olduğunu, çocukların ise aktif olmak bir yana hazırcılığa ve tembelliğe alıştırıldığı ve bunun da yapılandırıcılığın temel felsefesine uygun düşmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ölçme araçlarının çeşitliliğinin kafa karışıklıklarına sebep olduğunu, öğretmenlerin hangilerini kullanarak neye göre not verecekleri konusunda tereddütler yaşadıklarını, bu yüzden diğer değişiklikler gibi bu alandaki yeniliklerin de kâğıt üzerinde kaldığını ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yapılan yenilikleri tasvip etmeyen öğretmenlerden bazıları bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Ölçme-değerlendirme alanında yapılan değişiklikleri hiç takip etmiyorum. Ben bu derste notlandırma yapılmasına karşıyım. Asıl gayemiz çocuğa dinini sevdirmek olmalı. Çocuğun dindarlık boyunu notlandırmak değil. Dersin notlandırma kapsamından çıkarılmasını istiyorum. Çocuklar düşük not aldığı anda diğer derslerden ayrı bir şekilde üzülüyorlar, veliler de tepkilerini dile getiriyor. Bu yüzden notlarını bol bol veriyorum.” (Ö8)*

*“Çeşitlenme olması olumlu değerlendiriliyor ama bu durum öğretmenin yükünü arttırdı. Çocukların her birinin o kadar kıstasla değerlendirmesi çok büyük vakit kaybı. Ayrıca değerlendirme için verilen görevlerin hepsi velilerce yapılıyor. Biz kime not veriyoruz? Açıkçası burada kendimizi kandırığımızı düşünüyorum. Gerçek anlamda ölçme-değerlendirme yaptığımızı düşünmüyorum. (Ö25)*

Öğretmenlerin bir bölümü (12), tüm ölçme araçları olmasa da bir bölümünün kazanımlara ve öğrenci profillerine uygun olarak kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Bu araçların kullanılmasının öğretmenlerin iş yükünü arttırdığını, ancak aslına uygun uygulanabilirse de öğrencilerin faydasına olacağını kabul etmektedirler. Uygulandığı takdirde bu araçların öğrencinin sürekli çalışmasını, aktif olmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığını ancak her okulda da uygulanabilir olmayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Programın getirdiği yeniliklerle ölçme araçları çok çeşitlenmiş. Ama bunların bizim okullarımızda uygulanması mümkün değil. Verilen görevlerin çoğu maddi külfeti olan şeyler. Bizim okullarımızın, velilerimizin ekonomik alta yapıları göz önüne alınca bu yeniliklerin kâğıt üzerinde kalması çok normal. Uygulansa elbette yararlı olacağını düşünüyorum. Ama her okul için çok zor bir ihtimal.” (Ö34)*

*“Tıpkı yöntem-tekniklerde olduğu gibi bu alanda da belli bir hazırlık, donanım şart. Okullarımızın şartlarına bakınca uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Bu yeni etkinlikler ancak öğrenci sayısının çok ideal olduğu, okul imkânlarının elverişli olduğu okullarda mümkün olabilir. Bu açıdan bizim öğrenci profilimize de uygun değil.” (Ö38)*

Ölçme- değerlendirme araçları ile ilgili herhangi bir yorum yapmayan öğretmenler (2), yeniliklerin kesinlikle faydalı olacağını ancak konu ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencileri eski sisteme göre yazılı, sözlü notlarına göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin bir bölümünün mesleki kıdemleri fazla iken, bir kısmı ise açık öğretim fakültesi mezunu olduklarını, bu açıdan alanla ilgili akademik konulara yabancı olduklarını belirtmişlerdir.

Ölçme- değerlendirme alanında yapılan yeniliklerle ilgili öğretmen görüşleri cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin çoğunlukla (9) ölçme değerlendirme alanında yapılan değişiklikleri onayladıkları ve gerekli gördükleri belirtilmektedir. Bazı bayan öğretmenler ise (5), tümüyle olmasa da derse uygun olan ölçme araçlarının kullanılmasını onaylarken bir kısmı (2), ölçme araçlarının çok çeşitli olmasının

karmaşaya sebep olduğunu ve hepsini kullanmanın mümkün olmadığını belirtmiş, bir bölümü ise (4) bu konuda yorum yapmamışlardır.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (15) yapılan yenilikleri ve bu alandaki çeşitliliği ders açısından olumlu değerlendirirken, bir bölümü (5), çoğu olmasa da bir kısmının yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bir bölümü (4) bu kadar ölçme çeşidinin gereksiz olduğunu ve bu derste notlandırma değil sevdirmenin esas alındığını ifade ederken bazı erkek öğretmenler ise (6) yorum yapmamışlardır. Mesleki kıdemleri açısından verilen cevaplar değerlendirildiğinde, mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin daha çok olumsuz yanıtlar verdikleri ve yorum yapmadıkları görülürken, daha genç olan öğretmenler ise ölçme-değerlendirme alanında yapılan yeniliklerle ilgili olumlu değerlendirmeler yapmışlardır.

#### **4.4.2. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin DKAB Dersinde Kullanılabilirliği İle İlgili Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere mevcut ölçme- değerlendirme yöntemlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kullanılabilirliği konusundaki fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bir bölümü diğer derslerde ne kadar uygulanabilirlerse bu ders için de o derecede kullanılabilir olduğunu belirtmiş, bir kısmı dersin özel ve soyut bir yapısı olduğunu ve bu yüzden ölçme araçlarının yetersiz kalacağını ifade ederken bir kısmı yorum yapmamışlardır. Buna göre verilen yanıtların sayısal verileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<i>Ders İçinde Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Kullanılabilirliğine Dair Öğretmen Görüşleri:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Din Kültürü dersi için tüm ölçme yöntemlerinin kullanılabilir olduğunu düşünüyorum.</i>	30	60
<i>Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bu derste kullanılabilir olduğunu düşünmüyorum.</i>	12	24
<i>Bilgi sahibi olmadığım için yorum yapamayacağım.</i>	8	16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir bölümü (30), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içinde ölçme- değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Konunun yapısına göre, öğrenci profilleri ve ortam koşulları göz önüne alınarak, tüm ölçme araçlarının kullanılabilmesini, burada öğretmenin hâkimiyetinin önemli olduğunu, eğer yöntemlerin özelliklerini bilirlerse güzel bir şekilde uygulayabileceklerini düşünmektedirler.

Kullanılan her ölçme aracının öğrenciyi farklı bir açıdan değerlendireceğini, bunun öğrencinin lehine bir durum olduğunu, değerlendirmenin yazılı kâğıtlarının tekelinden kurtulduğunu, öğrencinin kendini gösterme yollarının artmasının olumlu gelişmeler olarak gösterildiğini ifade etmişlerdir. Ölçme- değerlendirme yöntemlerinin bu derste kullanılabilir olduğunu savunmakla beraber öğretmenlerin bir bölümü bu derste notlandırma yapılmamasını, dersi sevdirmenin temel alınmasının gerekli olduğunu tekrar etmişlerdir. Notlandırmanın kâğıt üzerinde ifade edilmesinden başka hiçbir önemi olmadığını, bu yüzden notlandırmada çok fazla notlar verdiklerini de eklemiştir.

Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bu ders için kullanılabilir olmadığını ifade eden öğretmenler ise (8), tüm yöntemlerin kullanılmasının mümkün olmadığını, zaten bu araçların sadece teorik bilgiyi ölçtüğünü dersin ise davranışa yönelik kazanımlarının daha çok olduğunu, akademik bilgileri ölçmektense çocuğun öğrendiklerini içselleştirip içselleştiremediklerinin ölçülmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda hem fikir olan öğretmenlerin bir bölümü, yazılı dışında ölçme-değerlendirme araçlarının hiçbirini kullanmadan öğrencilere not verdiklerini çünkü diğer araçların zaman ve emek kaybı olduğunu savunmuşlardır.

Olumlu ya da olumsuz hiçbir yorum yapmayan öğretmenler ise (8), konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını bu yüzden yorum yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bu ders için kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Tabii ki yeri ve zamanına uygun olarak kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Ama notlandırmanın, değerlendirmenin önemli olmadığını düşünüyorum. Asıl olan sevdirmektir, nota boğmak değil...” (Ö1)*

*“Bizim dersimiz için bu tekniklerin kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Ancak benim tek dersim her işi velilerin yapması, okulda bir etkinlik yapması istendiğinde çocuğun hiçbir şey becerememesi. Çocukların kendilerine aşırı bir özgüvenleri var ama bunu veren de her görevi yapan da velilerimiz. Bu yüzden mümkün olduğunca okul içinde çocukları değerlendirmeye çalışıyorum...” (Ö2)*

*“Bu ölçme değerlendirme yöntemlerinin hepsi kullanılabilir. Ben ilk etapta pek bilgi sahibi olmadığım için bunları gereksiz görüyordum. Ama kullanıp da gerçekten yararlarını görünce gerçekten önceden ön yargılı davrandığım için utandım...” (Ö5)*

*“Bu araçlar kullanılabilir yeter ki öğretmen bu konuda istekli ve becerikli olsun. Şartlar açısından da elverişli bir ortam varsa yere ve zamana uygun olarak kullanılabilir.” (Ö7)*

*“Ben bu tekniklerin kullanılabilir olduğunu düşünmüyorum. Eski usulle yazılı ve sözlü notları veriyorum. Performans ve proje notları için de kanaat notu kullanıyorum. Yenilikler çok külfetli ve zaman alıcı. Kullanmıyorum ama kullananlar için faydalı olacaktır...” (Ö28)*

*“Diğer derslerde nasıl kullanılabiliyorsa bizim dersimiz için de o kadar kullanılabilir...” (Ö12)*

Mevcut ölçme araçlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kullanılabilirliği konusunda öğretmen görüşleri cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin çoğunluğu (16) ölçme değerlendirme araçlarının kullanılabilir özelliklerde olduğunu düşünürken, bir bölümü (2), bu derste ölçmenin çok da önemli olmadığını ve kullanılmasının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Bir bölümü ise (2) yorum yapmamışlardır.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (14), ölçme araçlarının bu ders için kullanılabilir olduğunu, bir bölümü (10) kullanılamaz olduğunu belirtirken bir bölümü ise (6) yorum yapmamışlardır. Ölçme- değerlendirme alanındaki yeniliklerin değerlendirilmesi sorusunda olduğu gibi ders için kullanılabilirliği konusunda da öğretmenlerden mesleki kıdemleri yüksek olanlar olumsuz değerlendirmeler yapmış ya da bu soruyu yorumsuz bırakmışlardır. Genç öğretmenler ise, bu ölçme ve değerlendirme araçlarının ders için kullanılabilir olduğunu ifade etmişlerdir.

#### 4.4.3. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Dersin Kazanımlarını Ölçebilirliği ile İlgili Sonuçlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine bir önceki soruya bağlantılı olarak dersin kazanımlarının mevcut ölçme araçları ile ölçülebilme oranları sorulmuştur. Eğer ölçme araçları kazanımları ölçebilecek özellikler taşıyorsa hangi kazanımlar ölçülebilir ya da ölçemeyecek kadar yetersiz kalıyorsa hangi kazanımları ölçmede yetersiz kaldığı soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü olumlu yorumlar yaparken bazı öğretmenler ise olumsuz yorumlar yapmışlar, yine bu soruda da bazı öğretmenler soruyu yorumsuz bırakmışlardır.

<i>Ölçme- Değerlendirme Araçlarının Dersin Kazanımlarını Ölçebilme Oranlarına Dair Görüşler:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Dersin tüm kazanımlarını ölçebileceğini düşünüyorum.</i>	26	52
<i>Dersin özel bir yapısı olduğundan kazanımları bu yöntemlerle ölçülemez.</i>	10	20
<i>Tümüyle değilse de bir kısmını ölçebilecek özellikte olduğunu düşünüyorum.</i>	9	18
<i>Bilgi sahibi olmadığım için yorum yapamayacağım.</i>	5	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (26), Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin tüm kazanımlarının mevcut ölçme araçları ile ölçülebileceğini düşünmektedirler. Okullarda yapılan dersin din öğretimi olduğunu, din öğretiminin tüm kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri ile ölçülebileceğini, asıl olanın çocuklara temel dini bilgileri teorik olarak kazandırmak olduğunu, dersin soyut konularının da soru-cevap tekniği ile anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere öğretilen konuların davranışa yansımaları oranlarının bu ders kapsamında olmadığını, bu yüzden öğretmenlerin böyle

bir beklentiye girerek ölçme araçlarını yetersiz olarak değerlendirmelerinin doğru olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını öğrencileri değerlendirmek için yeri ve zamanına uygun olarak kullanması ile beklenen sonuçları alabileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Çocuğa verdiğimiz bilgileri ölçebilecek durumdadır. Zaten din öğretimi kapsamında teorik bilgiler vermekle sorumluyuz. Bunları ölçmek adına çok fazla çeşit ölçme aracı var elimizde. Bazen soyut konuların ne kadar anlaşıldığına dair problem olsa da onları da çocukların soru ve cevaplarından, bakışlarından anlıyoruz.” (Ö4)*

*“Biz bilgi veriyoruz. Bunları ölçecek özellikler...” (Ö13)*

*“Teoride ne veriyorsak hepsini ölçecek özellikte. Zaten işimiz de bu değil mi? Kazanımlara bakarsak, tamamının bu ölçme araçlarına uygun olduğu görülecektir.” (Ö19)*

Öğretmenlerin bir bölümü (10), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin diğer derslerden ayrı özel bir konumu olduğunu, dersin büyük bir bölümünün soyut bir yapı arz etmesi, bir bölümünün de uygulama gerektirdiğini, bu açılardan ölçme araçlarının değerlendirmelerde çok yetersiz kalacağını savunmuşlardır. Ölçme-değerlendirme araçlarının teorik bilgilerin kazanımlarını ölçmede yetersiz kalırken, dersin soyut ve uygulamalı kısmını ölçmede hiç yeterli olamayacağını da eklemişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü (9), ölçme araçlarının, dersin teorik kısmını ölçebilecek özellikler taşıırken, soyut konuların kazanımlarının çocuğa nasıl yansıdığını çok fazla ölçemeyeceğini, davranış boyutunu ise öğretmenlerin, çocukları gözlemleyerek ölçebileceğini ifade etmişlerdir. Sadece din öğretimi bazında değerlendirme yapıldığında, ölçme-değerlendirme araçlarının gayet işlevsel olduğunu belirten öğretmenler dersin yadsınamaz davranışsal ve soyut olan bölümü bir kenara bırakılırsa da bütünsel bir ölçme-değerlendirmeden yoksun kalacağını belirtmişlerdir. Bu açıdan ölçme-değerlendirme araçlarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımlarını tümüyle ölçecek özellikte olmadığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Dersimizin soyut ve davranışa yansımaları gereken yönlerini saymazsak ölçülebilir. Ama dersin en önemli kısmı uygulamalı konular ve soyut konulardır. Bu konuların kazanımları da mevcut araçlarla ölçülemez. Öğrettiklerimizin davranışa yansımaları ancak çocuklar gözlenerek anlaşılabilir. Soyut konuları nasıl ve ne şekilde anlamlandırdıklarını ise anlamak çok güçtür. Bizim dersimizin özel bir alanı var. Diğer derslerde kullanılabilen ölçme araçları bizim dersimiz için yetersiz kalıyor. Yine en büyük iş öğretmene kalıyor.” (Ö15)*

*“Bu ölçme-değerlendirme yöntemleri davranışları ölçmede yetersiz. Teoriyi ölçebiliyorlar sadece. Ama biz sadece öğretim yapıp da kenara çekilemeyiz. Çocuklar öğrendiklerini içselleştiriyor mu? Bunu da bilmek zorundayız. Yaptığımız işte din öğretimi, din eğitimi tartışmalarına girmek için bunları söylemiyorum. Vicdani bir yükümlülük olarak söylüyorum bunu.” (Ö40)*

*“Derimizin kazanımlarını ölçmekte yetersiz olduğunu düşündüğüm için hiç kullanmıyorum. Bu yüzden bu teknikleri diğer derslerde kullanılması taraftarıyım. Ben bu ölçekleri kullanarak çocuklara not vermek istemiyorum. Çünkü bu araçlar öğretim işlemi için çalışıyor, ben çocukların eğitilmesi taraftarıyım. Bilen öğrenci değil yapan, yaşayan öğrenci istiyorum...” (Ö43)*

Ölçme- değerlendirme araçlarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kullanılabilirliği konusunda öğretmenlerin bir bölümü(6), herhangi bir yorum yapmamışlar, konu ile ilgili belirli bir düşüncelerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Ölçme- değerlendirme araçlarının dersin kazanımlarını ölçülebilirliği konusundaki görüşler cinsiyetlere göre incelendiğinde, bayan öğretmenlerin büyük bir bölümü (12), ders kazanımlarının ölçülebilecek özellikte olduğunu düşünürken bir bölümü ise (3) aksine bu ölçme araçları ile kazanımların ölçülemeyeceğini, dersin özel bir yapısının varlığını ifade etmişlerdir. Bayan öğretmenlerin bir bölümü (3), tümüyle olmasa da kısmen kazanımların bu araçlarla ölçülebilir olduğunu ifade ederken bir kısmı ise (2) yorum yapmamışlardır.

Erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (14) tümüyle dersin kazanımlarının ölçülebilir olduğunu savunurken, bir bölümü (6) tam aksine dersin özel yapısı ve konumu nedeniyle

kazanımlarının ölçme araçları ile ölçülemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bazı erkek öğretmenler (7) kısmen bazı kazanımların ölçülebilir olduğunu belirtirken bazı öğretmenler ise (3) yorum yapmamışlardır.

#### **4.5.Öğretim Programlarındaki Değişikliklerin Program Geliştirme Açısından Genel Olarak Değerlendirilmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlere, eski ve yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programları kıyaslandığında yapılan değişiklikleri genel olarak nasıl değerlendirdikleri sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin verdikleri yanıtların sayısal verileri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

<b><i>Programın Genel Değerlendirilmesine Dair Öğretmen Görüşleri:</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
<i>Yapılan değişikliklerin genel olarak iyiye doğru gittiğini düşünüyorum.</i>	32	64
<i>Değişikliklerin genel olarak olumsuz olduğunu düşünmekteyim.</i>	12	24
<i>Herhangi bir farklılık olduğunu düşünmüyorum.</i>	6	12

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir bölümü (32), yapılan değişikliklerin olumlu yönde ilerlediğini belirtirken, bir bölümü ise değişikliklerin programa olumlu getirileri olduğu gibi hatalı buldukları yönlerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan her değişikliğin programın yapısında daha iyiyi hedeflediğini, eğitim alanında yaşanan gelişmelere karşı programın yapısının da bu gelişmelere kayıtsız kalamayacağını ve bu yüzden değişikliklere açık olunması gerektiğini belirten öğretmenler, eski program anlayışı ile günümüz öğrenci profiline hitap etmenin mümkün olmadığını, yeniliklerle programın daha cazip hale getirilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Programlar açısından eskiden günümüze doğru bir değerlendirme yapacak olursak, yapılan değişikliklerin olumlu olduğunu açıkça söyleyebilirim. Çünkü günümüz çocuk profiline eski programın pencerelerinden bakmak yanlış olurdu. İçeriğe bakıldığında değişikliklerle dersin yapısının*

*bozulduğunu ve din dersinden kültür dersine doğru bir gidişin yaşandığını eleştirsek de, öğretim sürecine kattığı yeni yöntemler, teknikler, aktiviteler, etkinlikler, görsel materyaller takdire şayandır.” (Ö4)*

*“Her değişmiş yeni programın, bir öncekinden daha özenli ve dikkatli olarak hazırlanmış olduğunu görüyorum. Eskiye nazaran içeriğin zenginleştirilmesi, anlatım tarzları, aktiviteleri, ders ve öğretmen kılavuz kitapları ve etkinlikleri ile her şey çocuğa göre programı cazip hale getirmiş. Ayrıca bu gelişmeler öğretmen ve öğrencilerin tembelliklerini de kıracaktır.” (Ö12)*

Programlardaki değişim sürecini kısmen olumlu değerlendirirken yer yer eleştiren öğretmenler ise (20), öğrenci için pedagojik açıdan gelişmeleri onayladıklarını ancak dersin temel felsefesini, amacını ve yapısını değiştirebilecek yenilikleri onaylamadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre konu ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Programlarda yapılan değişiklikleri genelde olumlu görmekle birlikte ülkenin her bölgesinde pilot okullarda olduğu gibi uygulanabileceğini düşünmüyorum. Programla ilgili masa başında alınan kararlar ve yenilikler için uygulama kanadına gelince tıkanıp kalıyor. Bu yüzden programın çerçeve bir yapı arz etmesi çok önemlidir. Bazen yer, zaman ve imkânlar göre değişiklikler yapılabilmesi ki program bunu öngörmese de öğretmenler yapmak zorunda kalıyor. Tüm okullarımız, öğrenci merkezliliğin getirilerini kaldıracak boyutta değil.” (Ö7)*

*“Son değişikliklerde eskiye nazaran yöntem ve teknikler açısından olumlu gelişmeler var. Açıkçası pedagojik açıdan her şey iyiye gidiyor ama diğer taraftan dersimiz gittikçe kültür dersine dönüşüyor. Dersimizin yapısı bozuldukça seviyesi de düşürülüyor.” (Ö25)*

Programlarda yapılan değişiklikleri, olumsuz olarak değerlendiren öğretmenler ise (12), dersin yapısının değiştirilmeye çalışıldığını, içeriğin kısırlaştırıldığını, öğrenci merkezlilikle öğretmenin ikinci plana atılmaya çalışıldığını ve yetkilerinin elinden alındığını, buna karşılık iş

yükünün arttırıldığını ve bu anlamda programlarda çok fazla değişikliklerin yapılmasının doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Programın çok sık aralıklarla değiştirilmesi çok yanlış. Bir programı daha ancak anlayıp uygulamaya geçirecekken, önümüze yeni bir program konulması çok yanlış, bu durumu tasvip etmiyorum.” (Ö18)*

*“Ben programlarda en büyük değişikliğin, 2006 yılında yapıldığını hissettim. Birden önümüze çok yeni bir sistem olan yapılandırıcılık getirildi. Eskiye nazaran yabancı olduğumuz bir felsefesi olduğu kesindi. Ama bir şekilde kabul gördü. Şimdi yeni programa bakıldığında aslında 2006 yılı ile kıyaslandığında gözle görülür bir değişim söz konusu değil. Birkaç konunun eklenmesi, parçalanması ya da yer değiştirmesi haricinde bir farklılık göremedik. Kanaatim eski program tamamıyla 2006 yılında büyük bir değişime uğradı. Şimdi genel olarak bakarsak evet pedagojik açıdan gelişmeler olabilir ama değişim de olurdu diyebiliyorum. Dersimizin kültürel bir ders olmasındansa din dersi olarak devam edebilmesini, birkaç yeni yöntem-teknığe değişmem.” (Ö6)*

Programlardaki genel değişiklikleri yorumlama konusunda, belirgin bir değişiklik görmediklerini belirten öğretmenlerin (6), bir bölümü yalnızca içeriğe birkaç konu eklenmesi dışında bir değişiklik görmediklerini ifade ederken, bazı öğretmenler ise, değişiklikleri takip etmediklerini ve uygulamadıklarını, bu yüzden yorum yapmayarak, kendi açılarından bir değişiklik olmadığını açıklamışlardır. Genel anlamda programlarda bir değişiklik görmediklerini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Değişimleri çok takip etmediğimden genel olarak bir değerlendirme yapamayacağım.” (Ö14)*

*“Genel olarak müfredatla ilgili yorum yapacak kadar bilgi sahibi değilim. Bu yüzden kendi yöntem ve tekniklerimle yıllık planı takip ederek ders işliyorum. Bu anlamda içerik dışındaki diğer alanlara dair bilgim yok. Kendi açımdan bir değişiklik görmüyorum. Eski programımız ve yöntemlerimiz bizim*

*için en iyisidir. Bunlardan şaşmıyoruz. Ancak yeni yetişen öğretmenler, yenilikleri uygulayabiliyorlarsa muhakkak verim alırlar diye düşünüyorum.” (Ö28)*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları üzerinde yapılan değişiklikleri, genel itibari ile değerlendiren öğretmenlerin verdikleri yanıtlar cinsiyetlere göre incelendiğinde, bayan öğretmenlerin büyük bir bölümü (13), yapılan değişiklikleri olumlu olarak değerlendirirken, bir bölümü (4), yapılan değişikliklerin ders için birçok olumsuzluğu beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Bayan öğretmenlerin diğer bölümü ise (3), herhangi bir değişiklik göremediklerini ifade etmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin ise büyük bir bölümü (19) bayan öğretmenlerde olduğu gibi değişikliklerin olumlu olduğunu, bir bölümü ise (8), yapılan değişikliklerin gerek programın içeriği gerekse öğrenme- öğretim süreci ve dersin temel felsefesi açısından çok hatalı olduğunu ve yeniliklerin olumsuz yönlerinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bir bölümü ise (3), değişiklikleri uygulamadıkları için kendi açılarından olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişimin olmadığını savunmuşlardır.

Öğretmenlerden mesleki kıdemleri yüksek olanlar, önceki öğretim programlarına göre yeni programların getirdiği yenilikleri çok olumlu değerlendirmemişler veya birçok yeniliği uygulamadıkları için kendi açılarından herhangi bir değişikliğin olmadığını savunmuşlardır. Mesleğinde daha yeni olan öğretmenler ise 2006 ve 2010 yılları öğretim programlarını daha çok değerlendirirken yapılan yeniliklerin gayet yerinde olduğunu, toplum değiştikçe bu değişmelerden yola çıkarak eğitim- öğretim alanında da yeniliklerin yapılmasının şart olduğunu, her yapılan değişikliğin bir öncesine göre daha iyisini ve güzelini hedefleyerek yapıldığını ifade etmişlerdir.

Program değişikliklerinin genel olarak değerlendirilmesi sırasında, öğretmenlere bu değerlendirme kapsamında program üzerinde yapılan son değişikliklerin ardından herhangi bir aksaklık ya da çelişkiye rastlayıp rastlamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca yeni programı uygulamada en çok yaşadıkları problemler, programdaki değişikliklerin uygulamaya yansımaları ve olumlu ya da olumsuz yansıyan yönleri de öğretmenlere sorularak ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliği hakkında fikirleri alınmıştır. Buna göre, sırasıyla bu program değerlendirme sorularının verileri ve örnek öğretmen görüşleri aşağıda şu şekilde verilmiştir:

Öğretmenlere eski programlar da göz önüne alındığında yeni programda gördükleri herhangi bir aksaklık olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bir bölümü (6), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin saat olarak çok yetersiz olduğunu, bu yüzden müfredatı yetiştirme telaşı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca içerikteki teorik bilgilerin verilmesi için dahi sürenin yetersiz olduğunu, bu yüzden uygulama ve yapılacak etkinlikler için ders saatinin arttırılmasının bu aksaklığı ortadan kaldırılabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü ise(10), içerikteki konuların anlatımının çok yüzeysel, basit ve özet anlatımlardan oluştuğunu, bu zayıf anlatımın derse olan ilgiyi düşürmesinin program için büyük bir aksaklık olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Konularla ilgili daha ayrıntılı anlatımlar verilmesi ile bu aksaklığın ortadan kaldırılabilceğini vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin bir bölümü (9), anlatımların kısırlaştırılması ile içeriğin de her program değişikliği ile biraz daha boşaltıldığını, yeni programlardaki gözlenen en büyük aksaklığın da bu olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında temel dini bilgilere daha çok yer verilmesinin uygun olacağını savunmuşlardır.

Eski programlar üzerinde değişiklikler yapılırken ünitelerin yer değiştirmesini aksaklık olarak değerlendiren öğretmenler ise (8), bu değişikliklerin çocukların gelişim seviyelerine uygun olmadığını, ayrıca bu yer değiştirmeler sebebiyle öğrencilerin aynı konuları üst üste iki yıl görmek zorunda kaldığını belirtmişlerdir. Bu durumun, derse olan ilgiyi azalttığını ve özellikle üst kademe öğrencilerinin dikkatini canlı tutmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler (9), içerikte konulara verilen işleme sürelerinin dağılımında bir denge gözetilmediğini aksaklık olarak belirtmiş, özellikle “ibadet” öğrenme alanındaki ünitelerine çok kısa süreler verilirken “kültür” öğrenme alanı kapsamındaki konulara gereğinden fazla süre verildiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden ders işleme sürelerinin, öğretmenin değiştirebileceği tarzda çerçeve bir özellik taşımasının gerekliliği savunulmuştur. Yani öğretmenler, anlattıkları konulara göre yıllık plandaki işleme sürelerini kendilerinin öğrenci profilleri ve okullarının seviyelerine göre daha doğru kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin bir bölümü de (10), ibadet ünitelerinin her yıl aşamalı olarak verilmesinin daha doğru olacağını, bir kerede bir ibadetin tüm ayrıntıları ile

verilmesinin bu program için bir aksaklık olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümü (5), ezberletilmesi istenen sure ve duaların azlığını aksaklık olarak belirtmiş, her yıl aynı ezberlerin tekrar alınmasının daha doğru olacağını, bu açıdan ilk kademedен itibaren tüm ezberlerin verilmesi ve her kademedede de tekrar edilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü ise (5), değişen programların tümüyle ülkenin her yerinde uygulanmaya konulmasının aksaklık olarak değerlendirdiklerini, çünkü derslerde alınan verim açısından her okulda aynı sonuçların alınmasının mümkün olmadığını, pilot okullar ile imkânlar açısından çok daha alt seviyelerdeki okullarda aynı programın uygulamaya konulup, aynı başarıyı beklemenin büyük bir hata olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (5), bu konuyla ilgili olarak programın öngördüğü aktivitelerin öğrenci profillerine uygun olmadığını, çok kalabalık gruplarla etkinlik yapmanın mümkün olmadığını, bu açıdan yeniliklere yabancı kaldıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bir tanesi ise programda aksaklık olarak yapılandırıcılığın çocuklar için külfetli olmasını örnek vermiştir. Yapılandırıcılıkla birlikte her ders için aktif olmaya çalışan çocuğun sürekli performans ve proje ödevleri ile uğraştırıldığını ifade etmiş ve bu yüzden veliler çocuklarına yardım ettiğinde kızmaya haklarının olmadığını savunmuştur.

Bazı öğretmenler (6), ahlak ve kültür ünitelerinin bu programda olmasının başlı başına bir aksaklık olduğunu belirtmişler, eğer bu konular dersin içeriğinde yer alacaksa o zaman daha dolu olmasını ve dersle ilişkilendirilmesi gerektiğini, dikkat çekici hale getirilmesini istemişlerdir. Bu haliyle konuların programda olmasının hiçbir anlam ifade etmediğini, öğrencilerin bu konuları dinlemek istemediklerini ve din dersi ile bağlantısını kuramadıklarını, dinlerken çok sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarında görülen aksaklıklarla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Bu programda aksaklık olarak gösterebileceğim tek şey konuların içi boş ve özet anlatımlarıdır. Her konuyu, tabiri caizse tadımlık olarak anlatmış. İçeriğin daha dolu olması ve zenginleştirilmesi şarttır. Ayrıca yazım hataları o kadar çok ki daha iyi denetlenmesi gerekiyor. Ahlak ve kültür üniteleri de hiç ilgi çekmiyor, ya değiştirilmeli ya da tamamen çıkarılmalıdır.” (Ö17)*

*“Aksaklık olarak gördüğüm ünitelerin yer değiştirmesi, bazı ünitelerin parçalanıp kademelere paylaştırılması, bazı konuların gereğinden uzun anlatılması veya gereğinden kısa anlatılması diyebilirim.” (Ö25)*

*“Aksaklık ders saatinin az olması ve bizim yeterli olmamızdır. Zaten programın her okulda aynı şekilde uygulanmaya konulması ve hepimizden aynı ekinliklerle, yöntemlerle öğretim yapmamızı beklemeleri gerek bize gerek öğrencilere haksızlık yapıldığı göstermektedir. Olanaklar ve öğrenci yapıları göz önüne alınarak, moda mod uygulama yerine çerçeve bir programın verilmesi daha doğru olacaktır.” (Ö26)*

Araştırmaya katılan öğretmenlere, genel değerlendirmeleri içerisinde programda herhangi bir eksiklik görüp görmedikleri sorusu yöneltilmiş, buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümü (10), ders içi uygulama alanlarının olmayışını eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin öğrendikleri konuları ve özellikle ibadet ünitelerini daha iyi kavramaları açısından yaparak yaşayarak öğrenmelerinin gerektiğini, bu yüzden uygulama alanlarının ya da derse özel sınıfların verilmesinin şart olduğunu belirtmişlerdir.

Yeni programın öngördüğü kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasının yalnızca teorik bilgiyi vermekle sağlanamayacağını, uygulamanın da önemli olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin bir bölümü ise (6), bu konuya bağlı olarak uygulama için ayrı saatlerin olmasının gerektiğini, var olan ders saatinin teorik bilgiyi kazandırmak için yetersiz olduğunu, bu açıdan uygulama saatlerinin olmayışının programın en büyük eksikliklerinden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden yalnızca biri bu konu ile ilgili uygulama yeri ve saatinin verilmemesinden dolayı kurs ve etütlerle bu eksikliğin giderilebileceğini düşündüğünü ancak öğrencilerin bu dersle ilgili kurs ve etütler konusunda hiç istekli olmadıklarını, ücret talep edilmediği halde yeterli başvurunun yapılmadığını belirtmiştir. Program içerisinde konuların ayrıntılı verilmeyişini ve daha doyurucu hale getirilmeyişini eksiklik olarak gören öğretmenler(9) olduğu gibi, konuların yoğun olduğunu ancak işleme sürelerinin bu yoğunluk karşısında yetersiz kaldığını belirten öğretmenler (3) de olmuştur. Öğretmenlerden bir tanesi ise müfredatta kandil gecelerinin daha kapsamlı ve düzenli bir şekilde verilmeyişini eksiklik olarak

değerlendirmiş, hâlbuki bu konuların din dersi açısından çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü (8), müfredat içinde temel dini bilgilere yeterince yer verilmemesini eksiklik olarak gördüklerini, ilmiyal bilgilerinin de çocukların seviyesine göre içeriğe dâhil edilmesinin doğru olacağını savunmuşlardır. Ayrıca ibadetlerin aşamalı olarak her kademedede verilmemesinin de program içi bir eksiklik teşkil ettiğini belirten öğretmenler (6), her kademedede özellikle namaz ibadetinin yer almasının ve dördüncü sınıftan itibaren konu olarak verilmesinin şart olduğunu ifade etmişlerdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programlarında görülen eksiklikler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Eksikliklere örnek olarak, temel dini bilgilerin daha çok yer almayışını verebilirim. Program değişiklikleri ile kültür konuları biraz daha fazla eklenirken temel dini bilgilerin, yani ilmiyal bilgilerinin verilmemesi hatta olanların da azaltılması büyük bir yanlıştır.”(Ö2)*

*“Kurs ve etütlerin olmayışı büyük eksiklidir. Ders içi uygulama saatlerinin de konulması gerekmektedir. Ayrıca kıssalara daha çok yer verilmeli ve peygamberimize saygı ifadeleri her isminin geçtiği yerde kullanılmalıdır. Buna çok dikkat edilmediğini görüyorum, bu da büyük bir eksiklik diye düşünüyorum.” (Ö17)*

*“İlmiyal bilgilerinin olmaması, ayrıntılardan yoksunluk, uygulama saat ve yerlerinin olmaması, ezberlerin sayıca azlığı benim gördüğüm eksikliklerdir.” (Ö3)*

*“ Kandil gecelerinin ayrıntılı ve bütüncül bir şekilde müfredatta olmaması çok büyük eksiklik...”(Ö10)*

*“Ders saatinin yeterli olmamasını eksiklik olarak kabul ediyorum. Ne zaman öğreteceğiz, ne zaman aktivite yapacağız, ne zaman öğrettiklerimiz içselleştirilecek ve hangi arada kalıcı bir şekilde öğrenciler konuyu anlayacak? Bunların hepsi için iki saatin yeterli olduğunu düşünmek imkânsız.” (Ö29)*

Öğretmenlere programın uygulanması sırasında, genel olarak en çok hangi alanda problemler yaşandığı sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin büyük bölümü (10), öğrettikleri konuları uygulama yaptıracak özel alanlarının olmayışının en büyük problem olduğunu, sınıfların da uygulama için elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun için özel bir dersliğin şart olduğunu savunmuşlardır. Bununla birlikte, aynı şartlara sahip olmayan her okulun aynı programı aynı şekilde uygulama zorunluluğunun büyük problem olduğunu belirten öğretmenler ise (8), özellikle imkânlar açısından kısıtlı okullarda çalışırken bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu açıdan çerçeve bir programın sunulmasının bu problemi engelleyebileceğini savunmuşlar, aksi halde içerikteki konular haricinde programın uygulamaya konulmasının imkânsız olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin (13) en büyük sıkıntısının, okullarının donanım açısından yetersiz olması sebebiyle öğrenci ve öğretmenlerin şevkinin kırılması olduğu, bazılarının ise (5), kalabalık sınıf mevcutları ile aktivitelerin yapılmasında çok zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin bir bölümü (5), zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve müfredatı yetiştiremediklerini belirtirken bir bölümü ise (6), zamanın bu müfredata göre çok olduğunu, bazen dersin vaktinden önce bittiğini ve boşluklar doğduğunu, bir konuya bile bir ünite işleme süresinin verilmesinin yanlış olduğunu, bunun yerine içeriğin zenginleştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Ders içi boşlukları ise, ezber sure ve dua okuyarak ya da kıssa ve dini hikâyeler anlatarak doldurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Programın uygulanması sırasında en çok hangi sıkıntıların yaşandığı sorusuna öğretmenlerin bir bölümü (5), öğrencilerin aynı seviyede alt yapıya sahip olmamasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını cevap olarak vermişlerdir. Buna göre konunun anlatılması sırasında konuyu bilmeyen öğrenciler baz alındığında bilen öğrencilerin sıkıldığını, bilen öğrenciler baz alındığında bilmeyen öğrencilerin konuya yabancı kalarak anlamakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dengeyi kurmasının ve hiçbir öğrenciyi bu anlamda görmezden gelemeyeceğini belirten öğretmenler bu konuda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden bir tanesi ise en büyük problemin istekli ve isteksiz öğrencilerin aynı sınıfta iken ders anlatmaya çalışmak olduğunu savunmuştur. İstekli olmayan ve derse ilgi duymayan öğrencinin diğer arkadaşlarını da olumsuz etkilediğini ve dersin akışını bozduğunu, bunun da verimi düşüren etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir.

Dönem sonlarında, havalanın ısınması, sınavların bitmesi gibi sebeplerle de öğrencilerde dikkat eksikliği oluşabildiğini ve bu anlamda da çok sıkıntılar yaşadıklarını ifade eden öğretmenler de olmuştur (10). Bu anlamda öğretmenlerin az bir bölümü ise (2), üst sınıfların bu sebeplerle dikkatlerini canlı tutmakta çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise (8), veliler noktasında sıkıntı yaşadıklarını açıklamışlardır. Velilerin bir kısmının çok ilgisiz olduğunu ve öğrenci ile ilgili bir problem olduğunda gerekeni yapmadıklarını ve öğrencilerini boş bir savunma içine girdiklerini, bir kısmının ise aşırı derecede müdahaleci olduğunu ve öğretmenin işine müdahale ederek birtakım aksaklıklara yol açtıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü (6), öğrencilerden ezber alırken çok sıkıntı yaşadıklarını ve öğrencilerin bu konuda gereken ilgiyi göstermediklerini ifade ederken bir bölümü ise (7), tecrübesizlikleri sebebiyle sınıf hâkimiyetlerinde sıkıntı yaşadıklarını ancak zamanla bu problemi aşacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (7), öğrenme aktivitelerinin çok fazla hazırlık ve donanım gerektirmesinden dolayı zaman ve materyal sıkıntısı yaşadıklarını, bazı konuların ise anlatılması ve çocuklarca anlaşılması noktasında problemler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamada genel anlamda yaşadıkları sıkıntılarla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Zaman ve mekân sıkıntımız oluyor. Donanımlı bir okul olmadığımızdan kaynaklı bu sorun sebebiyle aktivitelerin birçoğunu, yöntemleri uygulamak mümkün olmuyor. Ayrıca öğrenci disiplinsizlikleri de göz önüne alırsak ders içinde pek çok sıkıntıyla karşılaşılıyor.” (Ö5)*

*“Uygulamadaki en büyük problem öğrencilerin aynı hazır bulunuşlulukta olmamasıdır. Bu durum işimizi zorlaştırırken bazı velilerin aşırı müdahaleci olması ve bize işimizi öğretmeye çalışmalarını da bizim açımızdan sıkıntı oluyor.” (Ö7)*

*“En büyük sıkıntım isteksiz öğrencilere zorunlu olarak bir şeyler öğretmeye çalışmaktır...” (Ö8)*

*“Teorik bilgi vermekten öteye geçilememesi büyük problemdir. Derslik- laboratuvar sistemine geçilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi problemlerin ortadan kalkması için şart.” (Ö1)*

*“Zaman sıkıntısı, öğrenci ve velinin ilgisizliği, her öğrencinin temel alt yapısının aynı olmayışı, uygulama ortamlarının olmayışı, bazı konuların çok sık olması ve müfredatın dışına çıkılamayışı benim en çok sıkıntı yaşadığım noktalarıdır.” (Ö17)*

*“Sınıf hâkimiyetinde çok problem yaşıyorum. Ancak bu programla değil benim tecrübesizliğimden kaynaklı bir problem. Umarım zamanla aşıılır.” (Ö31)*

*“Bu dersin anlatım dili çok yavan ve sevimsiz, tek düze. Bu programın dilini sıcak bir diline çevirmek de zorlanıyorum. Ayrıca üst sınıfların dikkatini çekmek ve o dikkati canlı tutmak da ayrıca çok sıkıntı çektiğim konuların başında geliyor.” (Ö21)*

*“Şimdiki programların öngördüklerini uygulamak çok zorlaştı. Etkinlikler, aktiviteler o kadar çok ki, görsellik o kadar ön planda ki bunların hazırlığını yapmak ve uygulama adına donanımlı olmak şart. Benim gibi hocaların en çok bu konuda sıkıntı çektiğine eminim. Çünkü artık yaşlandık ve bu koşuşturma ve hareketliliğe ayak uyduramıyoruz. Bu yüzden uygulamada problem yaşıyorum.” (Ö3)*

Uygulamada yaşanan problemlerin ardından öğretmenlere program üzerinde yapılan değişikliklerin uygulamaya ne kadarının yansıdığı sorulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğu (28), yalnızca içerik kısmının uygulamaya yansıtıldığını ifade etmiştir. Bunun da ders kitapları ya da öğretmen kılavuz kitapları sebebiyle yansıdığını, yıllık planda görünen konuların işlenmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Programın sunduğu yeni yöntem ve teknikler, ölçme araçları hiç kullanılmadığı ve uygulamaya yansıtılmadığı gibi pek çok öğretmenin programın hedefinde nasıl bir çocuk

yetiştirme gayesini bilmeden eğitim yaptıklarını ifade etmişlerdir. İçerik dışındaki hiçbir değişikliğin uygulamaya yansımamasının diğer sebeplerinin ise öğretmenlerin programla ilgili bilgi sahibi olmamaları, okulların gerekli donanımlarının olmaması, yöntem-tekniklerin uygulamada çok vakit alması, içeriğin yetiştirilmesi telaşı vs. olduğu savunulmuştur.

Bazı öğretmenler ise (4), içerik ile beraber uygulayabildikleri yöntem ve tekniklerin de eğitim-öğretim sürecine yansıdığını, imkânları elverdiği müddetçe program yeniliklerini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok az bir bölümü (3) ise her yönü ile programın tüm yeniliklerini takip ettiklerini ve okullarında uygulamaya koyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu konuda hem fikir olan ve bu yansımaların oranının yalnız ve yalnız öğretmenin elinde olduğunu belirten öğretmenler (3) de olmuştur. Eğer öğretmen programı uygulamak isterse ortamın ve olanakların çok da önemli olmadığını, işin öğretilmekte düğümlendiğini ve öğretmenin kendisinin isteği ile programın uygulamaya yansımaları arasında doğru orantı olduğunu savunmuşlardır.

Öğretmenlerin bir bölümü ise (4), programın yansımaları isteniyorsa öğretmenlerin eskiden olduğu gibi yıllık ve günlük planlarını yazmalarının geri getirilmesini, çünkü o zaman uygulama noktasında daha ciddi olacaklarını ve tembelliklerinin kırılacağını, hazırlıksız derse gelmekten de vazgeçeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (2), bu konuyu yorumsuz bırakırken bir bölümü ise (4), değişikliklerin zamanla uygulamaya yansıtıp yansıtılmadığını görececeklerini, yorum yapmak için daha erken olduğunu belirtmişlerdir. Programlarda yapılan değişikliklerin, uygulamaya yansımaları ile örnek öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bence asıl yansıyan yönü içeriktir. Bu da kılavuz ve ders kitapları sayesinde oluyor. Bunun dışında hiçbir yeni yöntem-teknik sürece yansıtılmıyor Belki birkaç yöntem ve ölçme-değerlendirme yöntemi kullanılıyordur ki bu da zorunluluk olduğundandır. Bunlar dışında programın nasıl bir çocuk yetiştirme derdinde olduğundan kimsenin haberi yok. Memur zihniyetine büründüğümüz için hedeflerimiz kaybolup gidiyor.” (Ö4)*

*“Öğretmene göre bu oran değişir. Öğretmen isterse tamamen uygular isterse içerikle sınırlı bırakır. Yani düğüm noktası öğretmendir.” (Ö7)*

*“Tümüyle yansımadağı kesin. Ben bazı konuları bile geçiyorum. Bu durumda içeriğın bile tam yansıdığı söylenemez. Özellikle kültür ünitelerini bir haftada kısaca geçiyorum. Nelerin yansıyıp yansımayaacağı bizim elimizde.” (Ö1)*

*“Bir öğretmen nasıl alıştıysa aynı tarzda devam ediyor. Değişiklikler kağıt üzerinde kalıyor. Yeni eklenen birkaç konu haricinde yeniliklerin neler olduğunu bile bilmezken bunları uygulamaya koymamız mümkün mü?” (Ö28)*

*“Ben tümüyle yansıdığını düşünüyorum. Birebir uyguluyoruz çünkü. Sadece ara sıra bazı aktiviteleri yapamıyoruz. Ama onların dışında programı tam olarak takip ediyoruz.” (Ö19)*

*“Değişikliklerin yansımaları için belli bir zamanın geçmesi şart. Hemen bir sonuç beklemek yanlış olur. Sırasıyla önce içerik sonra da kullanıldıkça yöntem-teknikler ve değerlendirme yöntemleri yansıyacaktır. Ancak programın uygulamada yansımalarını görmek istiyorsak, öğretmenlerin yeniden plan yazmalarının, derse hazırlıklı gelmeleri açısından şart olduğunu düşünüyorum. Böylelikle tembellikleri kırılır ve her işe külfet olarak bakılmaz.” (Ö21)*

Program değişikliklerinin uygulamaya yansımaları oranlarının yanında olumlu ya da olumsuz yansıyan yönlerinin neler olduğu da öğretmenlere sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı tamamen olumlu değerlendirmeler yaparken bir kısmı hiçbir olumlu yansımaların olmadığını belirtmiş bir bölümü ise hem olumlu hem olumsuz yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden olumlu değerlendirmeler yapanların bir bölümü (13), programın öğrenci merkezliliği ön görmesi ve bol miktarda etkinlik ve aktiviteyi öğrenciye sunmasının en güzel yansımaları olduğunu açıklamışlardır.

Öğretmenlerin bir bölümü (16), çocuğun önemsenmesi, dersin daha eğlenceli hale getirilmeye çalışılmasını, kalıcı öğrenmeye yönelik aktiviteleri, öğrenciye yorumlama ve değerlendirme becerisinin kazandırılmaya çalışılmasını olumlu yansımalar olarak görmüşlerdir. Zaten tüm bu gelişmelerin günümüz öğrenci yapısına göre uygun olduğunu ve eski sistemle yeni çocuklara hitap edilemeyeceğinin bilinen bir gerçek olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeni programın uygulamaya yansıyan olumlu yönlerine öğretmenlerin bir bölümü (5), çocukları daha çok aktif yapma ve çabalamaya yöneltmesini örnek verirken, bazı öğretmenler (3), çocukları ezbercilikten çıkarması ve çocukların lehine, notlarının yüksek tutulması adına pek çok değerlendirme kriterinin varlığını örnek vermişlerdir.

Bazı öğretmenler (3) değişikliklerin her yönüyle uygulamaya olumlu yansıdığını savunurken, bazı öğretmenler (3), eklenen yeni konuların uygulamaya yansıyan en güzel gelişmeler olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerden bir tanesi ise kıssaların her kademedede verilmesinin bu programın en güzel yanı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri, öğrencilerin kendilerine daha çok güvenen bireyler olarak yetişmesinin bu programın en güzel yanı olduğunu belirtirken, bir başka öğretmen ise en güzel yansımanın konuların altı öğrenme alanı kapsamında verilmesi ve bunun her kademedede aşamalı olarak devam etmesini örnek olarak vermiştir.

Programın uygulamada olumlu bir yansımasını göremediklerini belirten öğretmenler ise (5), gerekçe olarak öğrencinin yeni programla aktifleşmek yerine tembelliğe itildiğini ve tüm görevlerinin anne-baba tarafından yapıldığını, çocuğun bilgi ve beceri seviyesinin düşürüldüğünü ve bunun olumsuz bir yansıma olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca olumsuz yansımaların olduğunu ifade eden öğretmenlerin bir bölümü (2), kitapların bilgi ve kavram kargaşası ile dolduğunu ifade ederken, öğretmenlerden bir tanesi ise eklenen konuların anlatım zorluğunun bu programın olumsuz getirisi olduğunu savunmuştur. Programın olumlu-olumsuz yansımalarının neler olduğuna dair öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Çocuğun önemsenmesi ve farklı bir birey olduğunun kabul edilmesi, buna bağlı etkinlikler sunulması, dersin eğlenceli ve zevkli hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasını olumlu yansıyan yönlere örnek verebilirim...” (Ö18)*

*“Müfredatın olumsuz yansıyan tek yönü biz öğretmenleri ikinci plana atması, onun dışında öngördükleri gayet olumlu yansıyor...” (Ö5)*

*“Eklenen yeni konulara müfredatta yer ve işleme süresinin verilmesi en güzel gelişme bence ve tek olumlu yansıma olduğunu söyleyebilirim.” (Ö8)*

*“Bu programın en olumlu yansıması çocukların not ortalamalarını yükseltmesidir. Ancak bilgi ve beceri seviyelerine bakılırsa o oranda düştüğü de görülecektir. Bilgiler yüzeysel olduğundan kalıcı öğrenilemezken, becerileri de uygulamaya dair hiçbir iş yapmamalarından kaynaklanıyor.” (Ö9)*

*“Programın çok olumlu yansımaları olduğu kesin. Kalıcı öğrenme ve yorumlama, değerlendirme, çıkarımda bulunma becerilerini öğrenciye kazandırma çabası bunun en güzel örneğidir. Ayrıca sadece öğrenciyi değil öğretmeni de aktif kılması ve tembellikten kurtarması çok güzel gelişmelerdir.” (Ö44)*

*“Yapılan değişiklikler en doğrusunu bulmak adına gerekli ama olumlu veya olumsuz değerlendirmesini bu kadar erken yapmamak gerek, bir süre beklenip izlenilmeli ki nerede ne hatalar var ya da güzel yönlerin neler olduğu anlaşılabilir.” (Ö22)*

Programın uygulamaya yansıyan olumlu-olumsuz yönlerinin neler olduğuna dair öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra genel değerlendirme kapsamında son olarak ders ve öğretmen kılavuz kitaplarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının geçmişe nazaran daha iyi ve güzel hazırlandığını savunan öğretmenlerin bir bölümü (9), kullanılan görsel objelerin kitapları daha da cazip hale getirdiğini ve çocukların kitaplarını zevkle kullandıklarını, bazı öğretmenler (10), kitabın anlatım dilinin çocuklara göre gayet hoş ve güzel bir tarzı olduğunu, çocuklara hitap eden hikâyeli anlatımın, karşılıklı diyalog dilinin kullanılmasının da öğrencinin dikkatini çekmek adına çok başarılı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü ise ders kitaplarının güzel olduğunu belirtmekle beraber, kitabın içeriğinde bol miktarda İslam sanatlarının kullanılması gerektiğini (1), içerikteki yazım hatalarının düzeltilmesi gerektiğini (5), kitapların belli yayın evleri tarafından değil MEB yayınları tarafından hazırlanması gerektiğini (1) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (5), kitapların bilgi açısından gayet yeterli olduğunu ve dilinin de çocuklara uygun olduğunu

ifade ederken bazı öğretmenler (5) kitapların şekil yönüyle öğrenciye hitap ettiğini ama içeriğin daha zengin olmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan değişikliklerin ardından hazırlanan ders kitaplarının daha geliştirilebilir olduğunu savunan öğretmenler ise eleştirilerini şu noktalarda yapmışlardır:

Öğretmenlerin bir bölümü (12), kitapların görsellik açısından iyi olduğunu ancak anlatım dilinin çok problemliliğini, kitabın tamamında aynı üslupla devam edilmesinin çok sıkıcı olduğunu ve yer yer yazım hatalarının da olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (11), içerikte konuların çok yüzeysel anlatıldığını, kitabın içindeki görsellerin bizim kültürümüze hiç uygun olmadığını, konulan resimlerin örf-adetlere daha uygun seçilmesi gerektiğini, birçok yerde kullanılan fotoğrafların da konu ile bağlantısız olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü (2), kullanılan puntunun daha büyük olması gerektiğini, görmekte zorluk çekildiğini belirtirken, bazı öğretmenler (4), anlatımlar yerine daha çok görselliğe önem verildiğini bu yüzden kitapların ders kitabından çok tatil kitabı formatına girdiğini, bunun yanlış bir uygulama olduğunu, çocukların dikkatini çekmek adına yapılanlarla kitapların amacından saptığını ifade etmişlerdir. Ayrıca karşılıklı diyalog dili ve hikâyeli anlatımların çok kullanılmasının da araç olmaktan çok amaç haline dönüştüğünü, çocukların konunun özünü anlamaktan çok konuyu hikâyeye olarak algıladıklarını ifade eden öğretmenler (3), kullanılan başlıkların anlatılan konulara hiç uygun olmadığını, başlık okunduğunda arkasından ne geleceğini kestirmenin mümkün olmadığını, konu anlatımlarında da çok sayıda ayet ve hadis kullanılmasının yanlış olduğunu savunmuşlardır. Her konuda birer tane ayet ve hadisin konunun anlam ve önemi için yeterli olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü (8) ise, kitaplarda etkinliklerin çok az olduğunu ve var olanların da seviyenin çok altında olduğunu, çocukların bunları aktivite olarak yapmak istemediklerini belirtirken bu sebeple öğretmenlerin diğer bir kısmı ise (8), bu ders için diğer derslerde olduğu gibi çalışma kitaplarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler (3), bu duruma karşı çıkarak çalışma kitabı yapılacak kadar yoğun bir içeriğe sahip olunmadığını, bu içerikten bir çalışma kitabının çıkarılamayacağını savunmuşlardır. Öğretmenlerin ders kitaplarının değerlendirmesine dair görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Ders kitapları tam çocukların mizacına göre hazırlanmış, ancak içinde İslam sanatlarına hiç yer verilmemiş. İslam sanatları çok sayıda kullanılmalı ve öğrenciler bunlara aşına hale getirilmeli bence.” (Ö1)*

*“Ders kitapları seviyeye uygun hazırlanmamış, anlatım tarzı ile çocukların seviyelerinin çok altında kalıyor. Bu yüzden bu dilin değiştirilmesi, konuların içeriğinin zenginleştirilmesi ve ardından da etkinliklerin yer aldığı çalışma kitapları hazırlanması gerekir.” (Ö39)*

*“... Ders kitaplarında kullanılan görseller bizim örf ve adetlerimize, inancımıza hiç uygun değil. Ayrıca konu içlerindeki resimler içerikle bağlantılı değil. Bunlar seçilirken daha seçici olunması şart.” (Ö17)*

*“Ders kitaplarında çok fazla peş peşe ayetler kullanılarak vaaz tarzında bir anlatım kullanılması çocukların seviyesine uygun değil. Ayrıca anlatımda hikâyeye dilinin kullanılması ve konunun hikâyeye içinde verilmeye çalışılması da çok verimli olmuyor. Çocuklar konudan çok hikâyeye odaklanıyor ve bu anlatım dili araç olmaktan çok amaç haline geliyor.” (Ö12)*

*“Ders kitapları eskiye nazaran çok cazip hale geldi. Anlatım tarzı, görsel objeleri çok hoş. Sadece bazı yerlerde yazım hataları var, bunların düzeltilmesi ve daha iyi denetlenmesi gerekiyor. Ders kitabı bu haliyle bizim için yeterli, ayrıca çalışma kitabına ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.” (Ö18)*

*“Ders kitaplarının tamamı MEB tarafından yayınlanmalı, özel yayın evlerine verilmemeli. Anlatım ve içeriğin öğrenci seviyesinin kısmen altında olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden çalışma kitabının hazırlanması bu haliyle pek mümkün değil. İçeriğin zenginleştirilmesi, yoğunlaştırılması ve bunun ardından bir yardımcı etkinlik kitabı hazırlanmalıdır.” (Ö27)*

Programlarda yapılan değişikliklerin genel değerlendirilmesi kapsamında, son olarak öğretmenlerden kendileri için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bazı öğretmenler rehber kitapları ile ilgili olumlu yorumlar yaparken, bazı

öğretmenler kılavuzları belli açılardan eleştirmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise kılavuz kitaplarını kullanmadıklarından dolayı bu konuda yorum yapmamışlardır.

Öğretmen kılavuz kitaplarının rehberlik noktasında yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin bir bölümü (3), bu kitapların çok cazip olmadığını, çok detaylı olduğunu ve daha sade bir rehber tarzında hazırlanmasını, yani daha pratik, az ve öz olmasını gerekli görmektedirler. Bazı öğretmenler ise (3), içinde daha çok örnek etkinliklerin verilmesini, mevcut haliyle her etkinliğin her okulda kullanılabilir olmadığını savunmuşlardır.

Öğretmenlerden yalnız bir tanesi, bu kitapların gereksiz olduğunu ve öğretmene öğretmenliği öğretmeye çalıştığını ifade ederken, bir tanesi ise kılavuz kitaplar içindeki aktivitelerin hazırlanıp elektronik ortamlarda dönem başlarında tüm öğretmenlere gönderilmesi gerektiğini, böylece bu çalışmalarını hazırlarken vakit kaybının önlenmiş olacağını belirtmiştir.

Kılavuzların hiç yardımcı bir rehber olamadığını, bu anlamda yetersiz kaldığını belirten öğretmenler ise (2), kılavuzların öğretmeni tembelleğe sürüklediğini, tüm öğretmenlerin eskisi gibi yıllık ve günlük planları yazması gerektiğini, ancak bu şekilde verimli olunacağını savunmuşlardır.

Öğretmenlerden bir bölümü ise kılavuzları ile ilgili olumlu değerlendirmeler yapmışlar, öğrencilere verilecek değerler, kavramlar ve alternatif etkinliklerin çok güzel olduğunu belirten öğretmenler (10), her derse girmeden önce kılavuz kitaplarını okuduklarını ve bu kitaplardan sürekli yararlandıklarını, kılavuzların bir rehber olarak düşünülürse, öğretmene gerçekten yardımcı bir yapısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir bölümü ise (5), bilgi almak ve neyin nasıl anlatıldığını görmek açısından yeterli bir kitap olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmenler ise (7), içerisinde yıllık planların olmasının çok verimli olduğunu, örnek ders işleyişleri ve hangi konuyu nasıl anlatılırsa daha faydalı olunacağını göstermek adına kılavuzların yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (24), kılavuzları kullanmadıklarını belirtirken, bu öğretmenlerin yalnızca bir kısmı (3) kılavuz kitaplarla ilgili yorum yapmamışlardır. Bu

öğretmenler dışında diğer öğretmenler kullanmasalar da kılavuzları olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmiş ve konuyla ilgili görüşleri yukarıda verilmiştir. Öğretmenlerin kılavuz kitapları ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Öğretmen kılavuz kitaplarını kullanmıyorum ki zaten çok cazip değil. Çünkü çok detaylı anlatılmış, daha sade ve rehber tarzında hazırlanması gerekmektedir.” (Ö1)*

*“Kılavuz kitapları kullanamıyorum. Çünkü benim yaşıma göre çok küçük puntolarla yazılmış, istesem de yararlanamıyorum. Ders öğretmenlerinin hepsinin genç olduğunu düşünmüş olmalılar.” (Ö26)*

*“Kılavuz kitaplar, öğrencilere kazandırılacak değerleri, öğretilecek kavramları, alternatif etkinlikleri vermesi açısından çok güzel. Çok bağlı kalmıyorum ama hangi konuların nasıl anlatıldığına bakıyorum.” (Ö4)*

*“Kılavuzlarda yer alan etkinliklerin sayıca çok daha fazla olması gerekir. Çünkü var olan etkinliklerin hepsi uygulamaya konacak kadar işlevsel değiller.” (Ö12)*

*“Kılavuz kitapları kullanmıyorum. Çünkü bu kitaplar öğretmene öğretmenliği öğretmeye çalışıyor. Soracağımız soruları bile söylüyor, bence bunlar gereksiz. Eskiden yazılan günlük planlar çok daha iyiydi. Artık öğretmenler, kılavuzlardan bakıp konuları defterlere yazıyor ve hiçbir ön hazırlık yapmıyorlar. Öğretmenler tembelleşiyor.” (Ö18)*

*“Kılavuz kitaplar benim en büyük yardımcım. Her derse girmeden önce mutlaka okuyorum. Gayet iyi düşünülmüş bir çalışma.” (Ö20)*

*“... Kılavuzların içindeki etkinlikler daha önceden hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmalı, yoksa iki ders saati içinde bunları hazırlayıp sunmak imkânsız olur. Kısıtlı bir süre içinde bu aktiviteleri yapmak, dersi anlatmak, soruları cevaplandırmak, öğrencinin öğrendiğinden emin olmak ve öğrenilenleri etkinlikleri hazırlayarak pekiştirmek çok zor olur.” (Ö26)*

*“Kılavuz kitapları kullanmadığım için niteliği açısından yorum yapamayacağım.” (Ö28)*

### **Değerlendirme**

2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının program geliştirme açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve yeniliklerin uygulamadaki etkililiği konusunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile bir alan araştırması yapılmış ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar şunlar olmuştur:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin önemli bir bölümü (%84), söz konusu olan öğretim programlarından birini veya birkaçını inceleme fırsatı bulmuşlardır. Öğretim programlarından herhangi birini inceleme fırsatı bulamayan öğretmenler ise, farklı alan mezunları oldukları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yaptıkları için, programla ilgili ancak öğretmen kılavuz kitaplarından bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Söz konusu olan programların tümünü inceleme ve genel bilgi sahibi olma oranları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında doğru bir orantı olduğu gözlenmiştir.

Daha çok 2006 yılı programı hakkında genel bilgilere sahip olan öğretmenlerin büyük bir bölümü (%68), öğretim programlarını içerikleri itibariyle incelediklerini belirtmişlerdir. Yapılan değişikliklerle programa eklenen konuların neler olduğunu, kademeler arası hangi ünitelerin yer değiştirdiğini, konuların öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığını ve konuların anlatım dilinin çocuklara ne kadar uygun olduğu gibi konularda incelemeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bir bölümü(%10), tüm programları karşılaştırmalı olarak inceleyerek programda ne tür değişiklikler olduğunu daha net görmek istediklerini belirtirken, bir bölümü ise (%20), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarını tümüyle incelediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu anlamda programlar üzerinde yapılan yenilikler hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ve konu ile ilgili gelişmeleri takip ettikleri söylenebilir.

Yapılan değişiklikler ve getirilen yenilikler öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından (%56) olumlu karşılanmaktadır. Ayrıca, yapılan değişikliklerin kısmen olumlu olduğunu ve bu olumluluğun öğrenme ve öğretme sürecindeki yenilikler kapsamında olduğunu düşünen öğretmenler(%20), olduğu gibi yapılan değişiklikler hakkında çok bilgi sahibi olmamakla

birlikte her yapılan değişikliğin bir önceki programa göre daha iyiyi ve güzeli amaçladığını düşünen öğretmenler(%10) de olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca bir bölümü(%14), yenilikler hakkında olumsuz düşünceleri olduğunu ve endişelerinin devam ettiğini belirtmişlerdir. Dersin yapısının ve temel hedeflerinin değiştirilmeye çalışılması, dersin içeriğinin çok hafifletilmesi, çok sık tekrarlara yer verilmesi, yeni yaklaşımların öngördüğü yöntem ve tekniklerin her okulda uygulanabilir olmayışı gibi sebepler verilen olumsuz düşüncelerin gerekçeleri olarak sunulmuştur.

Program üzerinde yapılan değişikliklerin günümüz öğrenci profiline uygun ve daha doğru bir öğretim yapmak adına güncelleştirilmesi, bu anlamda birçok yeniliğin programda yer alması tabii ki olumlu değerlendirilmektedir. Ancak, her yeniliğin olumlu getirileri olduğu kanaati yanlış olmakla beraber, programın uygulamaya getirdiği yeniliklerin her okulda aynı derecede uygulanabilir olmayacağı da yadsınamaz bir gerçektir. Programın ülke genelindeki her okulda aynı oranda uygulanması söz konusu olamayacağına göre aynı verimin alınması ve ona göre olumlu ya da olumsuz olarak genel değerlendirmeler yapılması da çok doğru görülmektedir.

Programlarda yapılan değişikliklerle ilgili bazı öğretmenlerin endişelerinin devam etme sebepleri arasında, öğretim programlarının temel yaklaşımları da yer almaktadır. Buna göre öğretmenlere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının temel yaklaşım/larının neler olabileceği konusundaki fikirleri sorulduğunda, verilen cevaplar daha çok öğretim programının eğitimsel yaklaşımları alanında olmuştur. Öğretmenlerin bir bölümü (%42) yapılandırmacığın, bir bölümü(%8) çok kültürlülüğün, bir bölümü(%10) çoklu zekâ kuramlarının, bir bölümü ise(%30), öğrenci merkezli yaklaşımların programın temel yaklaşımını oluşturduğu fikrini savunmuşlardır. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programının temelindeki eğitimsel yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bazı öğretmenler ise din bilimsel yaklaşımlar noktasında yorumlar yapmışlar ancak öğretmenlerin çoğunluğunun, daha çok yeni bir alan olan eğitimsel yaklaşımlar konusunda incelemeler yaptıkları saptanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının 2006 yılından itibaren, temele aldığı yaklaşımlardan yapılandırmacılık kuramının bu ders için ne derece uygun ve

uygulanabilir olduğu konusunda da bazı öğretmenlerin endişelerinin olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılığın felsefesinin dersin temel felsefesine uygun olmadığı, bu dersin genel geçer ve değiştirilemez doğrularının bu felsefe ile eleştiriye açılmasının kabul edilemeyeceği belirtilmiştir. Yapılandırmacılığın temelinde var olan kişinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak kendi doğrularına ulaşması ve bu anlamda birden fazla doğrunun kabul edilmesi gerektiği anlayışı ile bir öğrencinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak ayet ve hadislere aykırı bir doğruya ulaştığında bunun kabul edilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu endişelerin gerçeklik payı olmakla birlikte, bazı öğretmenler ise iyi bir rehberlikle öğrencilerin istenilen gerçeklere ulaşabileceklerini, bu açıdan bir problem yaşanmayacağını, bütün işin öğretmenin yönlendirmede doğru bir rehberlik yapmasında olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak, öğretmenlerin çoğunluğu yapılandırmacılığın öğrenme- öğretme sürecine getirmiş olduğu yeniliklerin ders açısından olumlu olduğunu kabul etmiş, temel felsefesindeki endişelerin ise kısmen taşınmakla birlikte öğretmenlerin bu yaklaşıma göre nasıl bir din öğretimi yapacakları hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarından dolayı endişelerinin devam ettiği saptanmıştır. Uzun yıllar geleneksel bir anlayışla ders işlemiş olan öğretmenlerin, öğrenme- öğretme sürecinde bu endişeyi duyması oldukça olağandır.

Öğretim programlarının temelinde öğrenci merkezliliğin esas alınması ile programın hedeflerinin öğrenci davranışlarına yansıma oranları hakkında öğretmenlerin fikirleri de alınmıştır. Çünkü yeni programların ön görülerine göre, öğrenci öğrendikleri ile yaşamı arasında ilişki kurarak öğrendikleri ile yaşadığı problemleri çözebilme becerisini kazanabilmeli ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelidir. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğu(%48), programın hedeflerinin öğrenci davranışlarına yansımadığını, bir bölümü(%24) ise, öğretilenlerin kısmen davranışlara yansıdığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin vakitlerinin büyük bir bölümünü bilgisayar, internet, televizyon karşısında geçirmeleri, arkadaş çevreleri, ailelerin bu derse karşı tutumları, ergenlik döneminin olumsuz etkileri bu konuda öğretmenlerce gerekçe olarak sunulmuştur. Programın kazanımlarının öğrenci davranışlarında görülememesine ders saatinin yetersizliği, dersin yeterince ilgi çekici olarak verilmemesi, konuların hayatla yeterince ilişkisinin kurulamaması ve uygulamaya dayalı ders işlenememesi de gerekçe olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin ergenlik çağının etkisi ile derse daha ilgili hale gelmeleri beklenirken aksine ilgilerinin farklı alanlara yönelmesi, öğrendikleri bilgilerin davranışlara yansım oranlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerden program hedeflerinin öğrenci davranışlarına yansıdığı fikrini savunanların (%28), daha çok birinci kademede derslere girdikleri görülmektedir. Dersin kazanımlarının alt kademelerde davranışlara da çok yansıdığı gözlenirken öğrenciler öğrendikleri her konuyu hayatlarında uygulamaya çalıştıkları gözlenmektedir. Bu konuda ailenin ilgi ve desteği de çok önemlidir. Ayrıca, öğretmen ve aile, öğrencinin öğrendiklerini değişik oranlarda ve değişik zaman dilimlerinde pekiştirerek takdir ettiklerinde öğrencilerin öğrendiklerini daha çok davranışlarına yansıtmaya çalıştıkları da öğretmenlerin ortak görüşleridir. Dersin daha ilgi çekici hale getirilmesi ve dikkatin canlı tutulması için, gerekli ders içi aktiviteler yapıldığında da öğrencilerin öğrendikleri konular üzerinden davranış geliştirmeye daha gayretli oldukları gözlenmektedir.

Öğretim programlarının öğrenci davranışlarına yansım oranlarında, dersin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama oranlarının da etkili olduğu bir gerçektir. Öğretim programlarının ilgi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi başarının sağlanması açısından çok önemlidir. Buna göre, öğretmenlerin bir bölümü(%20), mevcut öğretim programlarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir içeriğin olmadığını savunurken, diğer öğretmenler genel olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılayan bir program yapısının olduğunu belirtmekle birlikte, bu konuda bazı sorunların da var olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin hayatları boyunca ihtiyaçları olabilecek temel dini bilgilerin ders içinde var olduğunu kabul etmekle birlikte, ergenlik ile ilgili dini bilgilerin daha ayrıntılı işlenmesi ve ergenliğin beraberinde getirmiş olduğu dini sorumlulukların da ders kapsamına alınması öneri olarak sunulmuştur. Öğrencilerin derse olan ilgileri konusunda ise, genel olarak alt sınıfların derse karşı çok ilgili oldukları, bu ilginin öğrencinin yaşı arttıkça hızla azaldığı ifade edilmiştir. Hâlbuki öğretmenler tarafından, öğrencilerin yaşları ile bu derse olan ilgilerinin aynı oranda artması beklenmektedir.

Derse olan ilginin azalmasında, öğrencilerin genel sınavlar sebebiyle temel derslere yoğunlaşması, dersin okul ortalamasındaki etkililiğinin az olması, içerikteki sürekli tekrarların temeli iyi olan öğrencilere sıkıcı gelmesi, alt yapısı iyi olmayan öğrencilerin ise derste yer yer

zorlanması nedeniyle ilgilerinin azalması, dersin sürekli anlatım ve not tutturma gibi yöntemlerle işlenmesi ve öğretmenin yeni etkinlikler ve aktivitelere derste yer vermemesi de bu konuda gerekçe olarak sunulmuştur.

Ders içi tekrarlar ve özet anlatımların iyi olan öğrencilerin ilgisini azaltması, pek çok okulda görülen bir sorundur. Bu sebeple, ders içi aktivitelere yer verilmesi, derse olan ilginin canlı tutulması için konuyla ilgili ilginç örneklerin sunulması, öğretmenlerin ders içi oluşabilecek boşluklara izin vermemesi, öncelikle öğretmenin dersini önemsemesi ve her fırsatta bu konuların öğrenilmesinin gerekliliği ve hayat boyu yararları konusunda öğrencileri güdülemesi çok önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin derse olan ilgisi velilerin ilgisi ile de çoğunlukla doğru orantılıdır ki bu sebeple veli-öğretmen iş birliğinin sağlanması da şarttır. Ders içeriğinin, genel sınavlarda soru olarak çıkmayışının ilgi boyutunu azaltmadaki etkisi yadsınmaz, ancak yeni sistemle birlikte öğrencilerin orta öğretim kurumlarına okul ortalamaları ile alınacakları düşünüldüğünde, derse olan ilginin de artacağı beklenen bir sonuçtur.

Öğretim programının içeriklerinin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaında, içeriğin ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu da çok önemlidir. Bu konuda öğretmenler genel olarak olumlu yanıtlar vermişler ve içeriğin genel itibarıyla öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, program içeriğinin bazı noktalarda öğrenci seviyesinin çok altında kalmakta olduğu, bazı noktalarda ise öğrenci seviyesine göre çok zor gelen kısımlarının olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, özet anlatımlar yapılması ve içeriğin sık sık tekrarlardan oluşması öğrenci seviyesine göre içeriği basitleştirirken bu durum derse olan ilgiyi de azaltmaktadır.

Seviyeye zor gelen konular incelendiğinde ise, öğretmenlerin ortak görüşlerinden örnek vermek gerekirse, dördüncü sınıflarda ayet ve hadislerle konu anlatımı yapılması, beşinci sınıflarda Allah inancı, altıncı sınıflarda namaz ünitesi, yedinci sınıflarda mezhepler konusu, sekizinci sınıflarda ise kader konusu öğrencilerin seviyelerine göre ağır gelebilmektedir. Hangi konularda zorluk çekildiği ve bunların sebepleri araştırmanın bulguları kısmında oranları ile tablolar şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin zaman zaman birtakım konuları anlamakta güçlük

çekmeleri normal bir durumdur. Önemli olan, farklı yöntem ve tekniklerle bu konuların da öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilmesidir.

Öğretmenler, öğretim programlarının kazanımlarını genel olarak yeterli bulmakla beraber, bazı konuların öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük çektiklerini, bazı konularına çok sevilerek dinlenildiğini belirtmişlerdir. Buna göre, her kademedeki alt yapısı olmayan öğrencilerin ezber dua ve surelerin okunuşlarında zorluk yaşadıkları, bunun dışında “Allah İnancı, Namaz İbadeti, Melek ve Ahiret İnancı, İslam Düşüncesinde Yorumlar, Kaza ve Kader İnancı, Hac İbadeti, Kuran’da Akıl ve Bilgi” ünitelerini anlamakta da güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Konuların karmaşık oluşu, çok ayrıntılı olarak işlenmesi, yer yer soyut yapıda olmaları nedeniyle anlamlandırılmamaları, bazı konuların din dersi ile bağlantılarının kurulamayışı gibi gerekçeler, öğrencilerin konuları anlamakta zorluk çekmelerine gerekçe olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin en çok ilgiyle dinledikleri konular ise, peygamberimizle ilgili konular, kıssalar, ahiret ile ilgili konular, gözle görülmeyen varlıklar âlemi, batıl inançlar, diğer dinler ve temel özellikleri konularıdır. Bu konulara ilgi duyulmasının sebepleri ise gözle görülmeyenlere duyulan merak, peygamberimize olan sevgi ve saygı, kıssaların akıcı bir tarzda anlatılmasının öğrencilerin hoşuna gitmesi, batıl inançların günlük hayatla ilgisinin kurulması gibi noktalardır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gerek öğrencilere ağır gelen gerekse tekrarlar nedeniyle seviyelerine basit gelen kazanımlarının, program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrenci seviyesine ağır gelen kazanımlar farklı etkinliklerle kazandırılmaya çalıştırılmalıdır ki öneri niteliğinde sunulan etkinlikler bu açıdan öğretmenlere de rehberlik yapacaktır.

Programın hedef ve davranışları mevcut yöntem ve tekniklerle genel olarak verilebilir bulan öğretmenler, bu anlamda başarının sağlanmasında görev yaptıkları okulların fiziki yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, okulların materyal ve donanım durumları, öğrenci ve veli profilleri, sınıf mevcutlarının kazanımları vermede çok önemli etkenler olduğunu düşünmektedirler. Bu imkânların bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni yöntem ve teknikleri uygulamada, kazanımları vermede çok zorluk çekmedikleri

belirtirirken, donanımlar noktasında yetersiz olan okullarda yeni yöntem ve teknikleri uygulamanın çok zor olduğu ve başarının kısmi olarak sağlandığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (%90), sunulan şartların başarıdaki etkisini yadsıyamazken yalnızca bir bölümü (%10), önemli olanın öğretmenin mesleki deneyimi, becerisi ve azmi olduğu, bu özelliklerin bulunması durumunda, öğretmene hiçbir olanak sunulmasa da başarıyı elde edebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin düşüncelerinde okullarının sahip olduğu olanakların etkisinden çok, geleneksel yöntemlerle de verimli bir ders işlenebileceği fikri ağır basmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte gerek alan bilgisi gerekse pedagojik anlamda yeterli olmaları programın uygulamadaki başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Bu açıdan öğretmenlerin çoğunluğu (%66), kendilerini alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgileri açısından yeterli görmektedirler. Öğretim programında yapılan değişimler hangi alanda olursa olsun, anlatılan konuların hep benzer olduğunu, bu açıdan kendilerinin yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, sürekli güncellenen ve gelişme gösteren bir alanda kendini yeterli görebilmenin, asıl gerilemenin başlama noktası olduğunu savunmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini kısmen yetersiz gördükleri noktalar ise, yeni programların getirdiği etkinlikler, aktiviteler, yöntem ve tekniklerin uygulanması noktasında iken bazı öğretmenler ise deneyimsizlik sebebiyle sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin alan bilgisi açısından kendilerini yeterli görmeleri mesleki kıdemleri ve mezun oldukları alan dolayısıyla kabul edilebilir. Ancak, öğretim programının temel yaklaşımını ve bu konudaki gerekli bilgileri, nasıl bir din öğretimi yapmaları gerektiğini, yeni geliştirilen yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme araçlarını çok iyi bilmediklerini ifade ederlerken kendilerini her alanda yeterli görmeleri, öğrenme- öğretim sürecinde halen geleneksel alışkanlıklarını ders içinde takip ettiklerini ortaya koymakta olduklarını göstermektedir.

Öğretim programlarındaki yenilikler ile ilgili bilgi sahibi olmak adına hizmet içi kurslara katılma konusunda öğretmenlerin görüşleri alındığında ise, çoğunluğu(%72), bu kurslara katılmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bir bölümü ise(%24), hizmet içi kursların sürekli tekrarlardan ibaret olduğu ve hiçbir yeni bilgidan bahsedilmediğini düşündükleri için,

bu kurslara katılmaya sıcak bakmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, öğretmenlerin çoğunluğu, kendilerini her anlamda yeterli görmekte birlikte hizmet içi kurslara da görüş alış verişini sağlamak ve yeni bilgiler öğrenmek amacıyla katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda, programlarla ilgili yeni bilgiler edinme konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun istekli oldukları çıkarılabilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının başarılı olmasında, yeni yaklaşımlar incelendiğinde, öğretmenlerin çok önemli bir noktada oldukları kabul edilmektedir. Bu açıdan öğretim programlarının temele aldığı yaklaşımların, programın her alanında olduğu gibi öğretmen- öğrenci rollerinde de eskiye nazaran bazı değişiklikler gerçekleştirmesi olağandır. Buna göre eski programlarda öğretici konumunda olan öğretmen artık rehber konumunda olduğu için öğrenciye kritik noktalarda yardım eden, etkinlikler yaptıran, aktiviteler düzenleyen, tartışmalara hakemlik yapan, dinleyen, dinlenen, soran, cevaplayan gibi pek çok konumda yer almaktadır. Bu sebeple de anlatma ve öğretme sorumluluğu azalırken diğer açıdan rehberlik noktasında sorumlulukları artmıştır.

Öğrenciler ise derse aktif olarak katılırken, araştıran, sunan, anlatan, tartışan, problem çözen, paylaşan, savunan, değerlendiren, yorumlayan, eleştiren vs. gibi pek çok konumda yer almaktadır ki bu anlamda eskiye nazaran sorumlulukları büyük ölçüde artmıştır. Öğrenci öğrenme yükümlülüğünü üstlenmiş ve öğrenme işinin mutfağına girmiştir. Yeni öğretim programının getirdiği bu yeni rol dağılımı ile öğretmenlerin bir bölümü, bu değişimden çok memnun olmakla birlikte mevcut sürede ve koşullarda etkinliklerin her birinin uygulanamadığını belirtirken bu durumda sınıf mevcutlarının fazla olması, okulların donanım eksikliği, etkinliklerin çok fazla zaman gerektirmesi ve öğretmen deneyimsizliklerinin de yer yer etkili olduğu gerekçe olarak sunulmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, öğretim programının uygulanması noktasında bazı zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulama alanları ve saatlerinin olmayışı, ders saatinin yetersizliği, ünite ve konuları yetiştirememeye, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin aynı seviyede olmayışı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, özel DKAB dersliklerinin olmayışı, veli ve öğrencinin ilgisizliği, deneyimsizlik sebebiyle yaşanan sıkıntılar, etkinlik ve aktivitelerin yaptırılması sırasında sınıf yönetiminde ortaya çıkan

problemler bu zorluklardan bazılarıdır. Bu tür zorlukların program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmenler öğretim programlarındaki değişiklikler ile birlikte getirilen yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini de ders için gayet olumlu ve gerekli görmektedirler. Bu yöntem ve tekniklerin dersin genel olarak tüm kazanımlarını ölçebilecek özellikte olduğunu düşünmekte olup diğer derslerde ne derecede kullanılabilir ise bu ders için de kullanılabilir olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, tüm ölçme- değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda yeterli olduklarını ifade ederlerken, ölçme ve değerlendirme araçlarının olumlu özelliklerini kabul etmişler ancak uygulamada daha çok klasik yöntemlerle değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra yapılması zorunlu olan performans görevleri ve öğrencinin isteğine göre verilen proje görevleri, ölçme-değerlendirme için kullanılmaktadır. Bunların dışında ders içi performansları da öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılırken, alternatif ölçme araçlarının genel olarak kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo gibi alternatif yöntemler kullanılmamakla birlikte yazılı sınavlarda da öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirici sorulara çok fazla yer verilmemektedir. Buradan anlaşılacağı gibi ölçme ve değerlendirme işlemi, kısıtlı bir sürede ve sonuca yönelik yapılmakta olup daha çok öğretmen merkezli devam ettirilmektedir.

Öğretim programları ise, yeni yaklaşımlar kapsamında öğrenci merkezliliği esas alması sebebiyle, ölçme değerlendirme sürecine öğrencinin dâhil edilmesi ve öğrencilerin sürece yönelik uzun bir zaman diliminde değerlendirilmesini ön görmektedir. Bu durum, öğretim programının ölçme-değerlendirme alanının, öğretmenler tarafından çok uygulanmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci profillerinin ve mevcutlarının uygun olmaması, zamanın kısıtlı olması, verilen performans ve proje görevlerinin veliler tarafından yapılması sebebiyle öğrencilerin gerçek performansını yansıtmaması, ödevlerin maddi anlamda çok fazla kırtasiye masrafı gerektirmesi yeni yöntemlerin uygulanmamasına gerekçe olarak gösterilmiştir. Ayrıca ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yalnızca çocuğun teorik olarak neler öğrendiğinin ölçülmesi ve davranışlara yansıma oranlarının ölçülememesi, bu ölçme-

değerlendirme yöntemlerine eleştiri olarak sunulmuştur. Bu konuda, dersin yapısının din öğretimi olmasının etkisi yadsınamaz. Ancak, öğretmenlerin, programın ön gördüğü şekilde din öğretimi yapıldığını, yöntem ve tekniklerin de bu anlamda yeterli olduğunu, ölçme araçlarının dersin kazanımlarını ölçülebilir olduğunu kabul etmekle birlikte, ölçme-değerlendirme yöntemlerini dersin davranışsal ve soyut olan boyutunu ölçmemesi konusunda eleştirmeleri çelişkili bir durumdur.

Ayrıca, 2006 yılı öğretim programı ile getirilen öğrenme-öğretme sürecine yönelik tüm yeniliklerin, öğrenci ve öğretmen için olumlu olduğuna dair değerlendirmeler yapılırken, okul imkânlarının elverişli olduğu okullarda dahi bu yeniliklerin uygulamaya konulmaması da gelişmelerin takip edildiği ancak uygulamaya konulmasında sıkıntılar olduğunu göstermektedir.

Ölçme-değerlendirme kapsamında zorunlu olarak verilen performans ve proje görevlerinin öğrencinin isteğine bırakılması gerektiği öğretmenlerin önerileri arasında sunulurken araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise, bu dersin notla değerlendirme kapsamından çıkarılmasını talep etmişlerdir. Dersin temelini dini ve ahlaki değerleri sevdirmek olduğu, öğrenciye bu derste not vermenin yanlış bir uygulama olduğu, dindarlık boyutunun notlandırılmaması gerektiği savunulmuştur. Dersin yine aynı şekilde işlenmeye devam edilmesi ancak herhangi bir ölçme-değerlendirmenin yapılmaması önerisi sunulmuştur. Bu öneriler dersin yapısı gereği çok kabul edilebilir görülmemektedir. Derse olan ilginin, derse verilen önemin ve katılımdaki devamlılığın sağlanması bakımından ölçme-değerlendirmenin yapılması şarttır. Ayrıca, bu derste öğrenci ve ailelerinin dindarlık seviyeleri değil, öğrencinin ders içerisinde belli bir sürede kazanmış olması gereken bilgi, beceri, kavram ve değerler gibi kazanımlar ölçülmektedir. Bu sebeple öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği, eksik veya yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi noktasında ölçme-değerlendirmenin yapılması şarttır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme konusundaki diğer bir önerileri de, performans ve proje görevlerinin isteğe bağlı yapılmasının gerektiğidir. Öğrencilerin yapmadıkları ödevlerle onlara not verilmesinin çok yanlış olduğu, ayrıca öğrencinin yaptığı ödevlerin çoğunluğunda hiçbir şekilde özen gösterilmediği ve sadece öğretmene vermiş olmak için ödev yapıldığı, çoğunlukla da ödevlerin aile tarafından yapıldığı, bu düşüncelerinin

gerekçeleri olarak sunulmuştur. Öğrencilerin tüm derslerden performans görevi aldıkları da düşünülürse, bu ödevlerin öğrenci tercihlerine bırakılması fikri çok doğru bir karar olacaktır.

Genel olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları üzerinde yapılan değişiklikler olumlu olarak değerlendirilirken, yapılan alan araştırmasında program değişikliklerinin en çok içerik olarak uygulamaya yansıdığı saptanmıştır. Yeni yöntem ve teknikler, etkinlikler, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise genel olarak uygulamaya yansıtılmadığı gözlenmiştir. Yeni öğretim programları üzerinde çalışmalar yapılırken ders kitaplarının daha özenli hazırlanması fikrini sunan öğretmenlerin kılavuz kitaplarını da çoğunlukla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı birçok boyutuyla yenilenmiş, yukarıda ifade edildiği gibi bu yenilikler olumlu karşılanmakla birlikte problem yaşanan noktalar ve görülen eksiklikler ifade edilmiştir. Program geliştirme çalışmalarında, bu eksikliklerin giderilmesi, gereken düzenlemelerin yapılması ile daha başarılı ve etkili bir öğretim yapılacağı açıktır.

## SONUÇ

1982 yılından itibaren ilköğretim okullarının dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında zorunlu bir ders olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programları üzerinde, fert ve toplum ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için, belirli zaman dilimlerinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, yapılan bu araştırma kapsamında incelenen 2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları, program geliştirme açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve konuyla ilgili alan araştırması yapılmıştır.

2000, 2006 ve 2010 yılları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları program geliştirme açısından ele alındığında, her bir öğretim programı içerisinde, bir önceki programa göre birtakım değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Yapılan değişikliklerin, 2000 yılı öğretim programının ardından 2006 yılına gelindiğinde çok belirginken, 2010 yılında ise kısmi oranlarda olduğu tespit edilmiştir. Programların yapısındaki bu değişiklikler, program geliştirmenin unsurları açısından değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Öğretim programları amaçları açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her üç öğretim programının genel amaçlarında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 2006 yılı itibariyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının temel yaklaşımında görülen değişim sebebiyle, programın amaçlarının da öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda güncellendiği saptanmıştır. Öğretim programının amaçları üzerinde yapılan bu güncellemeler, program geliştirmenin diğer unsurları olan kazanımlar, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme alanını da aynı oranda etkilemiştir. Amaçlar kapsamında 2006 yılı öğretim programı üzerinde yapılan değişiklikler, 2010 yılı öğretim programında da aynı şekilde yer almıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının hedefleri kapsamında yetiştirilmek istenen öğrenci profili 2000 yılı programında kısmen belirtilse de, 2006 yılı öğretim programı ile öğrenci merkezilik kendini tam olarak hissettirmiş ve hedeflerde belirtilen öğrenci profili tam anlamıyla tanımlanmıştır. Buna göre öğretim programının amacı, bilgiyi araştıran, yorumlayan, değerlendiren, kıyaslayan, eleştiren, analiz ve sentez yapabilen, bilgiyi zihninde yapılandırabilen ve kendini iyi ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca, bu özellikleri taşıyan öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme- öğretim sürecinde kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer ve kavramları öğrenci merkezli yaklaşımlarla kazanmaları amaçlanmaktadır.

2000 yılı öğretim programı incelendiğinde, öğrencinin aktif olması vurgulandığı halde, öğretmenin halen daha aktif bir konumda olduğu görülmüştür. Örnek ders işlenişleri ve programın genel yapısı değerlendirildiğinde, dersin öğretim sorumluluğunun da kullanılan yöntem ve tekniklerle öğretmen tarafından üstlenildiği anlaşılmaktadır. 2006 yılı öğretim programında ise, yapılan yeniliklerle temel yaklaşım olarak eğitimsel anlamda esas alınan öğrenci merkezilik, çoklu zekâ ve yapılandırmacılık kuramları ile öğrenci-öğretim rollerinde büyük değişiklikler görülmüştür. Buna göre, pek çok yöntem ve teknik, ders içi etkinlik ve aktiviteler öğrenme-öğretim sürecine dâhil edilerek, öğrenci öğrenme işinin mutfağına alınmış, öğretmenler ise öğretici konumundan rehber konumuna getirilmiştir. Yapılan alan araştırmasında da bu değişiklikler, kısmen olumlu görülmekle birlikte hipotezimizde de yer aldığı gibi uygulamada yaşanan birtakım problemler nedeniyle eleştirilmiştir. Bu durumda, öğrenme-öğretim sürecine dahil edilen yeniliklerden uygulama ortamındaki farklılıklar nedeniyle yeterince verim alınmadığını düşünmekteyiz.

2006 yılı DKAB öğretim programında amaçlar üzerinde öğrenci merkezliliği esas alan güncellemelerin yapılması ile birlikte kazanımlar da zenginleştirilmiştir. Öğrenciye verilmesi gereken kavramlar ve değerler belirtilerek bu kavram ve değerlerin kazandırılması kapsamında pek çok etkinlik de öneri niteliğinde öğretmen ve öğrencilere sunulmuştur. Öğretim programında görülen bu yenilikler, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırırken, öğrencileri ezbercilikten kurtararak kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlaması açısından da çok önemlidir. Öğretim programlarının temel yaklaşımları ile öğrencinin merkeze alınması, amaçlar

noktasında güncellemeler yapılmasını sağlarken, kazanımlar, öğretmen-öğrenci rolleri, içerik yapısı, öğrenme- öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme alanında da yeniliklere kapı açmıştır.

Dersin amaç ve kazanımları üzerinde etkili olan temel yaklaşımlar, 2006 yılından itibaren iki bölümde incelenmiştir. Yukarıda ifade edilen yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezlik kuramları programın yaklaşımının ilk bölümü olan eğitimsel alanı ile ilgilidir. Temel yaklaşımın diğer bölümü ise din bilimsel alanıdır ki, dersin bu alanında Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yöntem izlenmekte olduğu görülmektedir. İslam'ın kök değerlerinden yola çıkılarak, bu kök değerlerin inanç, ibadet ve ahlak alanları üzerinden Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Bireylerin dini, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilendirilmeleri amaçlanırken programın doktrin merkezli bir öğretime dönüştürülmemesine dikkat edilmiştir.

2006 yılı itibariyle kültürel konulara ağırlık verilmesi, 2010 yılında da bu durumun devam ettirilmesi sebebiyle dersin kültürel bir derse dönüştürüldüğü düşünceleri mevcutsa da öğretim programı, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel hayat ile dini değerler arasında bir bağlantı kurarak kişinin yaşantısı ile öğrendikleri arasında bir kopukluk olmaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca din bilimsel alanda nasıl bir din öğretiminin yapılacağını ise, “ Dinler açılımlı ve mezhepler üstü” bir ders yapısı ifadesi ile belirtmektedir. Buna göre, din öğretiminde program modelleri incelendiğinde Türkiye'deki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin mezhepler üstü modelinin uygulamaya konulduğu görülmektedir.

DKAB dersi öğretim programlarının içerikleri üzerinde yapılan değişiklikler incelendiğinde, öğretim programlarının temel yaklaşımlarının değişmesinin etkisiyle, pek çok yenilikler olduğu saptanmıştır. Buna göre, 2000 yılı öğretim programı içerik bölümü incelendiğinde her kademe için yedişer ünite sunulduğu, ancak kademeler arasında bu üniteler işlenirken herhangi bir aşamalılığın söz konusu olmadığı gözlenmektedir. Bazı kademelerde öğrenci seviyesine uygunluk ölçütünün göz önüne alınmadığı, anlaşılması noktasında öğrenciler açısından zorluk yaşanan birtakım konuların ard arda işlendiği tespit edilmektedir. Genel olarak 2000 öğretim programının içeriğine bakıldığında gerek seviyeye uygunluk gerekse kademeler arasında konu dağılımlarının ağırlıkları konusunda problemler olduğu görülmektedir.

2006 yılı DKAB dersi öğretim programı içerik açısından incelendiğinde ise, öğretim programında içeriğin düzenlenmesi için öğrenme alanlarının programa dahil edildiği saptanmıştır. Altı öğrenme alanından oluşan bu yapılar (inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve yorumu, ahlak, din ve kültür) aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren, ilgili konuların bir arada verildiği yapılardır. İçerik yapısını değiştiren öğrenme alanları, 2010 yılındaki öğretim programında da devam ettirilmekte olup yalnızca bazı öğrenme alanları kapsamındaki ünitelere yeni konular eklenmiş veya bazı üniteler kademeler arasında yer değiştirmiştir.

Programların içeriğindeki değişimler incelendiğinde olumlu yönleri olmakla birlikte öğrencilerin davranış oluşturmaları bağlamında öne sürülen kazanımların, yeterince işlevsel olmadığı ve çeşitli nedenlerle öğrenci davranışlarına yansımadağı, yapılan alan araştırmasında da saptanmıştır. Alt kademelerde ilginin yoğun olması nedeniyle davranış oluşturma oranları artarken üst kademelerde bu ilgi çeşitli sebeplerle azalarak konuların içselleştirilmesi oranlarını azaltmıştır. Bu nedenle program içeriğindeki değişikliklerin, davranışa dönüşmesi kapsamında yeterince etkili olmadığı kanaatindeyiz.

Program üzerinde öğrenme- öğretme sürecindeki yenilikler incelendiğinde, 2006 yılında öğretim programı üzerinde öğrenme- öğretme sürecinde köklü değişiklikler yapıldığı ve 2010 yılı öğretim programında da bu yenilikler takip edildiği görülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan pek çok yöntem (tartışma, rol oynama, örnek olay incelenmesi, gösterip yaptırma, problem çözme, gezi-gözlem, eğitsel oyunlar ve Sokrates yöntemi vs.) ve teknik (soru-cevap, beyin fırtınası, görüşme, gösteri, altı şapkalı düşünme, workshop, pandomim tekniği vs.) öğrenme-öğretme sürecine alınmıştır. Ayrıca bu yöntem ve tekniklerin de kullanılabileceği ve öğrencileri pek çok açıdan geliştirmeyi ön gören etkinlik ve aktiviteler de öğretim programı içerisinde öğretmenlere öneri niteliğinde sunulmuştur. Tüm bu yenilikler, öğrencinin derse daha aktif katılmasını sağlarken, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin de temellerini oluşturmaktadır. Yapılan alan araştırmasında yeni yöntem ve tekniklerin öğretim süreci için önemi kabul edilmekle birlikte uygulama alanlarının yetersizliği vb. nedenlerle bu yeniliklerin çok fazla uygulamaya yansıtılmadığı belirtilmiştir. Bu durum da uygulama alanındaki farklılıklar düşünüldüğünde,

yapılan değişikliklerin her okulda aynı verimi alabilmesinin söz konusu olmadığı hipotezimizi doğrulamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme alanında söz konusu öğretim programları incelendiğinde; 2000 yılı öğretim programının ölçme ve değerlendirme alanında çok çeşitli yöntem ve teknikleri, ölçme araçları olmamakla birlikte, ölçme ve değerlendirme işleminin daha çok sonuca yönelik ve öğretmen merkezli olduğu, kısıtlı bir süre içinde yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin ders içerisinde yapıldığında daha çok soru-cevap tekniği kullanılarak yapıldığı, öğrencilerin ders başarılarının yazılı ve sözlü sınavlar ile sınıf içindeki derse katılım durumlarına göre öğretmen tarafından belirlendiği gözlenmektedir. Bu kapsamda, öğrenci kendini fazla ifade edemediği, yazılı ve sözlü sınavlarda gerçek performansını gösteremediği durumlarda, gerçek seviyesine göre değerlendirilememe ihtimali söz konusu olmaktadır.

2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı üzerinde ölçme ve değerlendirme alanında da büyük değişiklikler yapılmış ve bu yeniliklere 2010 yılı öğretim programında da aynı şekilde yer verilmiştir. Buna göre, programın temel yaklaşımlarında öğrenci merkezlik esas alındığından, ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencinin kendisi de dâhil edilmiştir. (akran ve öz değerlendirme teknikleri vs.) Böylelikle, ölçme ve değerlendirme alanında öğrenci de aktif hale getirilmiş, aldığı notları neye göre ve nasıl aldığı daha iyi görme fırsatı bulmuştur. Ayrıca, ölçme ve değerlendirmede kullanılmaya başlanan yeni yöntem ve tekniklerle (akran ve öz değerlendirme, proje görevleri, performans ödevleri, sözlü sunumlar, portfolyolar vs.) daha uzun bir süreçte öğrencilerin performanslarını gösterme fırsatını buldukları için daha doğru bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu yeniliklerle birlikte, yazılı ve sözlü sınavlarla kısıtlı bir sürede değerlendirme yapılması engellenerek, yeni yöntem ve teknikler sayesinde öğrenci, hangi kıstaslara göre değerlendirildiğini daha yakından görmektedir.

Ölçme-değerlendirme alanındaki yenilikler noktasında öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi imkanı takdir edilmekle birlikte, alan araştırmasına katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu yöntemlerin uygulamada çok kullanılmadığı saptanmıştır. Derste kullanılabilir görülmekle birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının bir bölümünün

imkansızlık ve yeterince bilgi sahibi olunamaması nedeniyle kullanılmadığı saptanmıştır. Bu durumda sağlıklı bir ölçme-değerlendirme sürecinin tam anlamıyla gerçekleşmemesi söz konusudur. Bu anlamda, programların bu alanıyla ilgili gerekli bilgilerin öğretmenlere verilmesi ve bu alanın daha işlevsel hale getirilmesi noktasında program geliştirme çalışmaları yapılması gerektiği kanaatindeyiz. Böylelikle eksikliklerin giderilmesi ve gereken düzenlemelerin yapılmasıyla daha başarılı bir öğretim yapılacağını düşünmekteyiz.

## **EKLER**

**EKI**

**T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-/3502  
Konu : Anket (Saliha CAN)

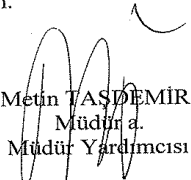
19/01/2012

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

- İlgi :** a) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27/12/2011 tarihli ve 05976 sayılı yazısı  
b) Valilik Makamının 18/01/2012 tarih ve 9107 sayılı Onayı.

Marmara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Saliha CAN'ın "**Program Geliştirme Açısından 1999-2011 Yılları Arasındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi**" konulu Tezine dair, İlimiz Pendik, Bağcılar, Üsküdar, Tuzla, Kadıköy, Maltepe ilçelerinde bulunan, İlköğretim Okullarında görev yapan Din Kültürü öğretmenlerine yönelik, Anket yapmak isteği hakkındaki ilgi. (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Metin TAŞDEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER:**

- Ek-1 Valilik Onayı.  
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

---

T.C.

Marmara Üniversitesi

Sosyal bilimler enstitüsü müdürlüğüne,

“Program Geliştirme Açısından 1999-2011 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin danışmanlığını yürüttüğüm Saliha CAN’ın, çalışması kapsamında yapacağı mülakat çalışması hususunu saygılarımla arz ederim.

20.12.2011

Yrd. Doç. Dr. Banu GÜRER

M.Ü. İlahiyat Fakültesi

Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi



## EKIII

### MÜLAKAT SORULARI

- 1)DKAB müfredat programlarını incelediniz mi?(eski- yeni)
- 2) Programları incelediyse ne kadarını incelediniz ve programları hangi açıdan incelediniz?
- 3) İncelediğiniz programlar içerisinde yapılan değişiklikleri nasıl değerlendiriyorsunuz? (olumlu- olumsuz)
- 4) Yapılan değişiklikler göz önüne alınarak, programın temele aldığı yaklaşım/lar hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 5) Sizce program hedeflerinin ne kadarı öğrenci davranışlarına yansıyor? Neden?
- 6) Program üzerinde yapılan değişikliklere bakarak, var olan içerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ne kadar karşılamaktadır?
- 7) Müfredat programının içeriğinin, çocukların gelişim seviyesine uygunluğu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 8)Öğrencilerin müfredat içerisinde en çok zorlandıkları ve en çok ilgilerini çeken konular nelerdir?
- 9) Programın hedef ve kazanımları, mevcut olan yöntem ve tekniklerle verilebilecek özellikte mi? Neden?
- 10) program içeriğinin öğrenciye sunulmasında, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında sınıf ortamının elverişliliği ve imkanları hakkında neler düşünüyorsunuz?(sınıf içi fiziksel şartlar, sınıf mevcudu vs.)
- 11)DKAB öğretmenleri olarak, programda yapılan değişikliklerin ardından kendinizi gerek alan bilgisi gerek pedagojik açıdan yeterli buluyor musunuz?
- 12)(Yukarıdaki sorunun bir devamı niteliğinde) Bu konuda hizmet içi bir seminer de eğitim almayı düşünür müsünüz?
- 13)Sizce müfredatlarla ilgili değişimler göz önüne alınırsa öğretmenlerin rollerinde ne gibi değişimler söz konusu oldu?
- 14) Programın uygulanması aşamasında DKAB öğretmenleri en çok hangi konularda zorluk çekmektedir?
- 15) Programa dahil edilen birtakım yeni konuların varlığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- 16) Bu konuların öğretimi ile ilgili öğrenci ve velilerin muhtemel tutumları neler olabilir?
- 17) Programın değişiklikler ile birlikte öngördüğü ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 18) Öne sürülen alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kullanılabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 19) Bu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri dersin tüm kazanımlarını ölçebilecek özellikleri taşıyor mu?
- 20) Program içerisinde günümüze kadar yapılan değişiklikleri(1999-2011 için sorulacak) program geliştirme ilkelerine göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Program geliştirme çalışmaları sırasında programın yeni hali göz önüne alınırsa sizin gördüğünüz aksaklıklar var mı?
  - ✓ Programın kendi içinde birbiriyle çelişen durumlara rastladınız mı?
  - ✓ Uygulamadaki en büyük problemler nelerdir?
  - ✓ Değişen programın uygulamaya yansıyan ve yansıyamayan yönleri nelerdir?
  - ✓ Eğitim-öğretim sürecine olumlu yansıyan yönlerini değerlendiriniz.
  - ✓ Eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansıyan yönlerini değerlendiriniz.
  - ✓ Değişiklikler göz önüne alınarak basılan ders kitaplarını ve öğretmen kılavuz kitaplarını değerlendiriniz.

## KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2008**. Ankara: Pegem A. yay., 2008.

ALAYLIOĞLU, Ruşen ve Ferhan Oğuzkan. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: Arif Bolat Kitabevi, 1986.

ALTAŞ, Nurullah. **Çok kültürlülük ve Din Eğitimi**. Ankara: Nobel yay., 2003.

ALTAŞ, Nurullah. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel yay., 2001.

ALTAŞ, Nurullah. “Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi”, **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Sempozyum(6- 8 Mart, 2009), Uluslar Arası Eğitim Kongresi**. Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 2009, s. 196- 211.

ALTUN, Sertel ve İlke Büyükduman. “Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay İncelemesi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 7, Sayı: 1, 2007

ARSLAN, Mehmet. “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 146, 2000.

ATASÖNMEZ, Seda Saadet. “Program Geliştirme Süreci Doğrultusunda Yeni İlköğretim Programının İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Fırat Üniversitesi SBE, 2008.

AYDIN, Mehmet Zeki. **Din Öğretiminde Yöntemler**. Ankara: Nobel yay., 2009.

AYDIN, Mehmet Zeki. “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi-Öğretimi Problemleri**. Kayseri, 1-2 Mayıs 1997, s. 189-201.

AYHAN, Halis. **Türkiye’de Din Eğitimi**. İstanbul: MÜİF yay., 1999.

AYHAN, Halis. **Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Dem yay., 2004.

BAHÇEKAPILI, Mehmet. “Avrupa’da İslam Din Eğitim Modelleri”. **MÜİF Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**. Sayı:21, 2010.

BİLEN, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı yay., 1990.

BİLGİN, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**. Ankara: Gün yay,1998.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995.

BULUT, Zübeyir. “Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kurumsal Temelleri ve Program İçeriğinin Değerlendirilmesi”, **Küreselleşme**

**Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Uluslar Arası Eğitim Kongresi.**

Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 2009, s.718- 737.

CEVİZCİ, Ahmet. **Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: Say yay., 2010.

ÇAPCIOĞLU, Fatma. “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, **Yayımlanmamış**

**Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi SBE, 2006.

ÇELİKÖZ, Nadir. “Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir

Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi”. **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**.

c. 24, Sayı:1, 2004, s. 101.

DEMİREL, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem

Akademi yay., 2010.

DEMİREL, Özcan. **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi yay., 2007.

DEMİREL, Özcan ve Eda Erdem. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”.

**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 23, 2002.

DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi**

**(4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzu**. Ankara, 2000.

DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi**

**(4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzu**. Ankara, 2006.

DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi**

**(4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzu.** Ankara, 2010.

DOĞAN, Recai. “1980’e kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1984- 1980)”,

**Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum.** Ankara, 2001,

s. 611- 644.

DOĞAN, Hıfzı. “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”. **Ankara Üniversitesi Eğitim**

**Fakültesi Dergisi.** c.7, Sayı:1, 1974.

EAGLETON, Terry. **Edebiyat Kuramı.** Esen Tarım (çev.). İstanbul: Ayrıntı yay., 1990.

ENGİNER, Ergin. **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme.** Ankara.

ERDEN, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Personel Eğitim Merkezi,

1983.

ERDEN, Münire ve Nurettin Fidan. **Eğitime Giriş.** Ankara: Alkım yay., 1998.

ERTÜRK, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelkentepe yay., 1982.

ERİŞEN, Yavuz. “Program Geliştirme Modelleri Üzerinde Bir İnceleme”. **Kuram ve**

**Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 13, 1998.

FER, Seval ve İlker Cırık. **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya.** İstanbul:

Morpa yay., 2007.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim.**

Ankara: Nobel yay., 2008.

HULL, John M. “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel

Değerlendirmeler”, Didem Nasman (çev.). **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**

**Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28- 30 Mart 2001.** Ankara: MEB,

2003, s. 43-51.

GÖZÜTOK, Dilek. “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”. **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı:

160, 2003.

JACKSON, Robert. **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım.** Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan,

(çev.). İstanbul: Dem yay., 2005.

KARACA, Faruk. **Din Gelişim Teorileri.** İstanbul: Dem yay., 2007.

KARAKAYA, Şerafettin. **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler.**

Ankara: Asil yay., 2004.

KAYA, Mevlüt. **Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**

**Öğretim Programının Geliştirilme İhtiyacı.** Kayseri: İBAV yay., 1998.

KAYMAKCAN, Recep. **Çok kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi.** İstanbul: Dem

yay., 2006.

KAYMAKCAN, Recep. “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”.

**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** c. 7, Sayı: 1, 2007.

KOÇ, Ahmet. “Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi Üzerinde Genel Bir Değerlendirme”.

**MÜİF Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi.** Sayı:7, İstanbul, 2000.

KURT, Fatih. “1982, 1992 ve 2000 ilköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatlarının Mukayesesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Marmara Üniversitesi SBE, 2002.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yay., No:124, 1983.

LAHNEMANN, Johannes. “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28- 30 Mart 2001).** Şerif Özdamar (çev.). Ankara:MEB yay., 2003, s. 481- 488.

NARTGÜN, Zekeriya. “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme ve Değerlendirme”, **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi** içinde. Muhsin Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş. (Ed.). Ankara: Nobel yay., 2006.

ÖĞÜZKAN, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: TDK yay., 1974.

OKÇU, Davut. “Türk Eğitim Sisteminde Din Eğitiminin Zorunluluğu Sorunu”, **Küreselleşme**

**Sürecinde Din Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Uluslar Arası Eğitim Kongresi.**

Ankara: Eğitim Bir- Sen, 2009, s. 213- 224.

OKUTAN, Ömer. “Din Eğitimi”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim.** İstanbul: Milli Eğitim

Basımevi, 1983.

SAKAOĞLU, Necdet. **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi.** İstanbul: İletişim yay., 1992.

SARI, Mediha ve Adil Türkoğlu. “Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme

Çalışmaları”, **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi** içinde. Muhsin

Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş. (Ed.). Ankara: Nobel yay., 2006.

Sebilürreşad Dergisi. c.IV-V, Nisan-Haziran Sayısı, (101- 105). İstanbul, 1951.

SHARPE, Eric J. “Din Fenomenolojisi”, **Batı’da Din Çalışmaları.** Ömer Mahir Alper (der.).

İstanbul: Metropol yay., 2002, s. 126.

SEL, Ruhi. **Oyunlar-Rontlar.** İstanbul: Ya-Pa yay., 1995.

STEPHERD, John. “İslam ve Din Eğitimi (mezhebe bağlı olmayan yaklaşım)”, **Din Öğretimi**

**ve Din Hizmetleri Semineri.** (8- 10 Nisan 1988) Ankara: DİB yay., 1991, s. 370- 389.

STEPHERD, John. “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”,

**Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve**

**Tartışmalar.** (28- 30 Mart 2001), Didem Nasman (çev.). Ankara: MEB, 2003, s.323-

335.

- SÖNMEZ, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı yay., 2005.
- TAN, Şeref. **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem A yay., 2008.
- TEKİN, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı yay., 2008.
- TOSUN, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**. Ankara: Pegem A yay., 2000.
- TOSUN, Cemal. “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Geliştirilmesi ve Alanına Katkıları”. **Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi**. 2009, 2(1), s. 284- 304.
- TOSUN, Cemal. “İki Binli Yıllarda Türkiye’de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe”, **Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar Arası Sempozyum**. Ankara, 2001, s. 753- 767.
- VARIŞ, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikleri**. Ankara: Alkım yay. 1994.
- VARIŞ, Fatma. “Program Geliştirme Çalışmaları”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.
- YILMAZ, Hasan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Konya: Çizgi Kitap evi, 2002.
- YÜKSEL, Sedat. “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”. **MEB Dergisi**. Sayı: 159, 2003.
- ZENGİN, Mahmut. “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”. **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 12, Sayı:22 (2010/2), s. 121- 160.

ZENGİN, Mahmut. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkanına Dair Bir Değerlendirme”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi** içinde. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan (Ed.). İstanbul: Dem yay., 2011, s. 239-261.