

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

İMAM-HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN KUR'AN-I KERİM DERSİ
SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR

HAZIRLAYAN
Tuncay KARATEKE

2015

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

**İMAM-HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KUR’AN-I
KERİM DERSİ SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR

HAZIRLAYAN
Tuncay KARATEKE

Jürimiz, 04.09.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
2. Prof. Dr. Gıyasettin ARSLAN
3. Doç. Dr. Cemil ORUÇ
4. Yrd. Doç. Dr. Ramazan IŞIK
5. Yrd. Doç. Dr. Recep UÇAR

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zahir KIZMAZ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim Dersi Sınıf
Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi****Doktora Tezi****Tuncay KARATEKE****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı****Din Eğitimi Bilim Dalı****Elazığ – 2015; Sayfa: XIII + 236**

Bu araştırma, İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarının pedagojik esaslar çerçevesinde incelenmesini amaçlayan nitel yöntemin durumsal deseninin kullanıldığı bir araştırmadır.

Araştırma 2012-2013 öğretim yılı sonunda Elazığ ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu söz konusu ildeki İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinden amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın örneklem gurubunu 8'i kadın 15'i erkek olmak üzere toplam 23 İmam-Hatip Lisesi meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel yöntemin temel veri oluşturma yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu esas alınarak görüşmeler sürdürülmüş, bireysel farklılıklara göre ek sorular veya sonda sorular sorulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ortaya konulurken, kapalı kalan noktaları açıklayabilmek ve söz konusu görüşleri daha isabetli yorumlayabilmek için yeri geldikçe onların derslerinde yapılan gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen bulgulardan da yararlanılmıştır.

Araştırmada, ses kayıtları kelime işlemciye aktarılıp çözümlendikten sonra oluşturulan veri, betimlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizine tabi tutulan veriler kodlanmıştır. Daha sonra oluşturulan kodları genel olarak açıklayan

III

uygun temalar oluşturulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Model okuma bakımından derse başlarken, Kur'anı Kerim dersindeki öğretmenler öncelikle kendileri model okuma yaparlar, ilgili okumaya katkı sağlamak için beyaz tahta ve mp3 gibi materyalleri kullanırlar ve dersin başlangıç safhasında başarılı öğrencilerinden bahse-konu model okumayı gerçekleştirmelerini istemektedirler.

Öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemlerinin bazıları; okuma seviyesi iyi olan öğrenciden başlayarak rastlantısal olarak derse katma, gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma, toplu olarak derse katma, rastlantısal olarak derse katma şeklindedir.

Kur'an-ı Kerim dersinde ortaya çıkan istenmedik öğrenci davranışlarından bazıları; izinsiz konuşma, dersi takip etmeme, kız öğrencilerin özel hallerinde (hayız durumlarında) Kur'an okumak istememesi, derse abdestsiz gelme, arkadaşlarının okumasına müdahale etme veya gülmedir. Öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımlarının bazıları; uyarma, farklı etkinliklere yönelme, soru sorma, notla uyarma, göz teması-iletişimi vasıtasıyla kuvvetli bir duygu oluşturmaya çalışma, sesini yükseltme/kızma, öğrencileri tekrar tekrar okutma, onların oturdukları yerleri değiştirme şeklindedir.

İmam-Hatip Lisesinde Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerden bazıları; öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması, derslerin her gün olmamasıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İmam-Hatip Lisesi, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni, Kur'an-ı Kerim dersi, sınıf, sınıf yönetimi.

ABSTRACT

**Analysis of Classroom Management Behaviors of Vocational Courses Teachers in
the Holy Quran Courses in Imam Hatip High Schools**

Doctoral Thesis

Tuncay KARATEKE

Fırat University

Institute of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences

Religious Education

Elazığ - 2015, Pages: XIII + 236

This study is a research into the analysis of classroom management behaviors of vocational courses teachers in the Holy Quran courses in Imam Hatip High Schools, using the situational pattern of qualitative methods within the frame of pedagogical principles.

The research was conducted at the end of the 2012-2013 academic year in the city of Elazığ. The working group for the research has been selected from vocational courses teachers in Imam Hatip High Schools in this city through the criterion sampling method which is one of the purposive sampling methods. The sampling group of this framework totally consists of 23 Imam-Hatip High School vocational courses teachers, consisting of fifteen men and eight women. Personal interview which is the method used for generating the basic data in qualitative methods has been used in the research. The interviews have been carried out on the basis of semi-structured interviews form. Additional or probe questions in accordance with individual differences have been asked at the end. In addition, while imposing out the views of the teachers surveyed, in order to explain the remaining points and to be able to interpret the opinions in question more accurately it has also been benefited from the observations made and the findings obtained from the documents used by the teachers in courses.

In the study, the data obtained by transferring voice recordings into word processor and then being analyzed has been subjected to content analysis and described. The data subjected to content analysis has been coded. Then, appropriate themes have been created describing the generated codes in general. Some of the results revealed out of the teachers' views according to the findings obtained from the survey data can be listed as follows:

While beginning the lesson in terms of model reading, teachers in the Holy Quran courses perform model reading themselves first, use materials such as interactive whiteboards, mp3 players and etc. to constitute model reading and want their skilled students to perform that model reading again at the beginning phase of the courses.

Some of the methods used by teachers in order to involve the students in lessons are as follows; random involvement starting from the student who has a good reading level, involving students in the lesson by giving priority to volunteering students, by involving the students collectively and randomly in the lesson.

Some of the undesirable student behaviors that appear in Holy Quran courses are; speaking without permission, not listening the lesson, unwillingness of girl students in special situations (who have their period) to read the Quran, attending the courses without having taken ablution, interfering with the reading of their friends or laughing at them. Some of the approaches of teachers against undesirable student behaviors are; warning, inclining to the different activities, asking questions, warning with low grade, trying to make a strong feeling by eye-contact communication, voice raising/indignation, making the students read again and again, and making them sit down to the different seats.

Some of the factors that affect negatively the teaching of the Quran in Imam Hatip High Schools are; level differences between students, having crowded classrooms, having inadequate time, and not having course every day.

In this research, some recommendations have been given for practitioners and researchers depending on the results obtained from the study.

Keywords: Imam-Hatip High School, Imam-Hatip High School teacher of vocational courses, Quran lessons, classroom, classroom management.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	X
ÖNSÖZ	XI
KISALTMALAR	XIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
1.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
1.1.1. Sınıf.....	12
1.1.2. Sınıf Yönetimi.....	12
1.1.3. Sınıf Yöneticisi	14
1.1.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları	14
1.1.4.1. Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi	14
1.1.4.1.1. Öğrencilerin Yerleşim Düzeni	14
1.1.4.1.2. Öğretmenin Sınıf İçinde Yeri	16
1.1.4.1.3. Öğrenci Sayısı.....	16
1.1.4.1.4. Gürültü	17
1.1.4.1.5. Isı-Işık, Renk.....	17
1.1.4.1.6. Görünüm-Temizlik	18
1.1.4.2. Zaman Yönetimi	18
1.1.4.3. Sınıfta İlişki Yönetimi	21
1.1.4.3.1. Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama	21
1.1.4.3.2. İletişim	23
1.1.4.4. Öğrenci Davranışının Yönetimi.....	25
1.1.4.5. Öğretimin Yönetimi.....	26
1.1.4.5.1. Derse Başlama	26
1.1.4.5.2. Öğretim Yöntemlerinin Seçimi.....	27
1.1.4.5.3. Öğrenci Katılımı	28
1.1.4.5.4. İpuçları (İşaretler)	30
1.1.4.5.5. Dönüt-Düzeltilme.....	34

1.1.4.5.6. Pekiştirme	38
1.1.4.5.7. Tekrar.....	38
1.1.4.5.8. Motivasyon (Güdülenme)	39
1.1.4.5.9. Öğretim Materyallerinin Seçimi	42
1.1.4.5.10. Öğretimin Değerlendirilmesi	43
1.1.4.5.11. Ev Ödevlerinin Verilmesi	45
1.1.5. Sınıf Yönetimi Modelleri	45
1.1.5.1. Tepkisel Model	46
1.1.5.2. Önlemsel Model.....	46
1.1.5.3. Gelişimsel Model	46
1.1.5.4. Bütünsel Model.....	47
1.1.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	47
1.1.6.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	47
1.1.6.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	47
1.1.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	48
1.1.7.1. Öğretmen	48
1.1.7.2. Öğrenci.....	48
1.1.7.3. Sınıf Ortamı	49
1.1.7.4. Dersin İşlenişi	49
1.1.7.5. Öğretim Programı	49
1.1.7.6. Okul	49
1.1.7.7. Aile.....	50
1.1.7.8. Çevre	50
1.1.7.9. Kitle İletişim Araçları	51
1.1.8. Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Öğretmen Özellikleri	51
1.1.9. İstenmedik Öğrenci Davranışları	54
1.1.9.1. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Sınıflandırılması	55
1.1.9.2. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Nedenleri	56
1.1.9.2.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	56
1.1.9.2.2. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	58
1.1.9.2.3. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler	60
1.1.9.2.4. Öğretim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler	60

VIII

1.1.9.2.5. Okuldan Kaynaklanan Nedenler	61
1.1.9.2.6. Aile ve Toplumsal Çevreden Kaynaklanan Nedenler.....	61
1.1.9.3. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi.....	62
1.1.9.4. İstenmedik Öğrenci Davranışlarını Giderme Yolları.....	62
1.1.9.4.1. Sözel Olmayan Tepkiler	63
1.1.9.4.2. Sözel Tepkiler	65
1.1.9.4.3. Durumun Değiştirilmesi	67
1.1.9.4.4. Okul yönetimi, Aile ve Rehber Uzman İle İletişim Kurma	69
1.1.9.4.5. Ceza Verme.....	69
1.1.10. İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11., ve 12. Sınıflar).....	69
1.2. İlgili Araştırmalar	74

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	76
2.1. Araştırma Yaklaşımı	76
2.2. Çalışma Grubu	78
2.3. Veri Toplama Süreci	82
2.4. Verilerin Çözümlemesi	83
2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	85
2.5.1. İnandırıcılık/İç Geçerlik.....	85
2.5.2. Aktarılabilirlik/Dış geçerlik	86
2.5.3. Tutarlık/İç Güvenirlik	87
2.5.4. Teyit Edilebilirlik/Dış Güvenirlik.....	87
2.6. Araştırmacının Rolü.....	87

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR	90
3.1. Öğretmenlerin Derse Başlama Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	96
3.2. Öğretmenlerin Öğrencileri Derse Katma Yöntemlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	100
3.3. Öğretmenlerin Dönüt-Düzeltilme ve İpucu Verme Yaklaşımlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	113
3.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Pekiştireçlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	120

3.5. Öğretmenlerin Ezberlenen Metinleri Öğrencilerden Tekrar Dinleme Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	126
3.6. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	128
3.7. Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçerisindeki Fiziksel Mekânına Ait Bulgular ve Yorumlar	134
3.8. Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Ait Bulgular ve Yorumlar	138
3.9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Elif-ba, Yüzünden Okuma ve Ezberleme Ödevlerine Nasıl Çalışılması Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	143
3.9.1. Öğretmenlerin Öğrencilere Elif-Ba ve Yüzünden Okuma Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar	144
3.9.2. Öğretmenlerin, Öğrencilere Ezber Metinlerini Nasıl Ezberlemeleri Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar	147
3.10. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Yaklaşımları	152
3.11. Öğretmenlerin Derste Karşılaştıkları İstenmedik Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Uyguladıkları Yaklaşımlar.....	156
3.11.1. Öğretmenlerin Derste Karşılaştıkları İstenmedik Öğrenci Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	157
3.11.2. Öğretmenlerin Derste İstenmedik Öğrenci Davranışlarına Karşı Uyguladığı Yaklaşımlara Ait Bulgular ve Yorumlar.....	159
3.12. Öğretmenlere Göre İHL Kur'an-ı Kerim Dersini Olumsuz Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular ve Yorumlar	169
3.13. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersine Girecek Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	178

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	191
4.1. Sonuçlar	191
4.2. Tartışma	199
4.3. Öneriler	210
4.3.1. Uygulayıcılar için öneriler	210
4.3.2. Araştırmacılar için öneriler	213
KAYNAKÇA.....	214
EKLER	228
ÖZ GEÇMİŞ	236

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Okuma Öğrenme Alanında Yer Alan Ünitelerin Alt Konularının Sınıflara Göre Dağılımı	71
Tablo 2.	Ezberleme ve Anlama Öğrenme Alanlarında Yer Alan Ünitelerin Alt Konularının Sınıflara Göre Dağılımı.....	73
Tablo 3.	Amaçlı Örneklem Ölçütünü Karşıllayan Öğretmenlerin Dağılımı.....	80
Tablo 4.	Çalışma Grubundaki Öğretmenler ve Özellikleri.....	81
Tablo 5.	Öğretmenlerin Derse Başlama Davranışlarına Ait Görüşleri	96
Tablo 6.	Öğretmenlerin Öğrencileri Derse Katma Yöntemlerine Ait Görüşleri	100
Tablo 7.	Öğretmenlerin Dönüt-Düzeltilme ve İpucu Verme Yaklaşımlarına Ait Görüşleri	113
Tablo 8.	Öğretmenlerin Kullandıkları Pekiştireçlere Ait Görüşleri.....	120
Tablo 9.	Öğretmenlerin Öğrencilerden Ezber Metinlerini Tekrar Dinleme Durumları	126
Tablo 10.	Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Yollarına Ait Görüşleri	128
Tablo 11.	Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçindeki Fiziksel Mekânı	134
Tablo 12.	Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Ait Görüşleri.....	139
Tablo 13.	Öğretmenlerin Elif-Ba ve Yüzünden Okuma Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiği İle İlgili Görüşleri	140
Tablo 14.	Öğretmenlerin Ezber Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiği İle İlgili Görüşleri	147
Tablo 15.	Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Yaklaşımlarına Ait Görüşleri	153
Tablo 16.	Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersinde Ortaya Çıkan İstenmeyen Öğrenci Davranışları	157
Tablo 17.	Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Yaklaşımlarına Ait Görüşleri.....	160
Tablo 18.	Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersini Olumsuz Etkileyen Faktörler	169
Tablo 19.	Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler.....	178

ÖNSÖZ

Kur'an Müslümanın hayatını anlamlandıran ilahi bir kitaptır. Bu kitabın öğretilmesi ve öğrenilmesine katkı sağlamak umuduyla bu çalışmayı yaptık.

Araştırmacının, İmam-Hatip Lisesi meslek dersi öğretmeni olarak görev yaptığı beş buçuk yılda, içinde bulunduğu eğitim kurumlarında edindiği gerek kişisel gerekse mesleki tecrübeleri, Kur'an-ı Kerim derslerinde dikkatini çeken birtakım eksiklikler ve aksaklıklar bu çalışmayı yapmak istemesinin ve bilimsel olarak ortaya koymasının temelini oluşturmuştur. Bu çalışmada, İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin sınıf ortamında Kur'an öğretim sürecini nasıl yönettikleri, derste ortaya çıkan istenmedik davranışlar ve bu davranışlara karşı ortaya koydukları yaklaşımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere verdikleri ipucu, dönüt-düzeltilme yaklaşımları, derse katılan öğrencinin sınıf içerisindeki fiziksel konumu, Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özellikler hakkında derinlemesine bilgi elde edecektir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim dersinde öğretmenlerin kullandıkları materyallerin neler olduğu konusunda gerekli bilgileri elde edecektir. Öyle ki bu araştırmayı okuyan okuyucu, sınıf ortamında Kur'an öğretiminin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte karşılaşılabileceği istenmedik davranışlar hakkında çok yönlü bir bakış açısı kazanacaktır.

Bu araştırmanın her aşamasında beni destekleyen ve karşılaştığım her zorlukta bana yardımcı olan, her zaman ve her konuda yanımda olan, bilgileri ve değerli katkılarıyla beni yönlendiren hocam, tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan, araştırma süreci boyunca beni destekleyen, görüş ve önerilerine başvurduğum, değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Gıyasettin ARSLAN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan IŞIK'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın çeşitli aşamalarında önerilerini ve katkılarını esirgemeyen, Sayın Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a ve tezin fikirsel alt yapısının oluşmasında bana zaman ayırarak değerli fikir ve yönlendirmeleri ile katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Recep UÇAR'a teşekkür ederim.

İsmi burada anamadığım tüm dostlarım ve çalışma gurubumda yer almayı kabul edip değerli zamanlarını, tecrübelerini ve fikirlerini benimle paylaşan İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerine de teşekkürlerimi sunarım.

Bütün eğitim hayatım boyunca dualarını daima yanımda hissettiğim anne-babama teşekkür ederim. Beni değerli hocalara öğrenci olmayı nasip eden ve çevremde hep fikirleri ile beni yönlendiren iyi dostları var eden, bana verdiği çalışma azmi için Rabbime sonsuz hamd ediyorum.

Elazığ – 2015

Tuncay KARATEKE

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Dk.	: Dakika
Ed.	: Editör
İfav.	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
İHL	: İmam-Hatip Lisesi
n	: Birey sayısı
Öl.	: Ölümü
s.	: Sayfası
ss.	: Sayfa aralığı
Thk.	: Tahkik eden
Trs.	: Tarihsiz
Yay.	: Yayınları

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amaç ve önemi, varsayım ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1. Problem Durumu

“Kur’an” kelime olarak okumak, toplamak anlamlarına gelir (Ebu’l-Bekâ, 2012: 606; Dartma, 2005: 21-28). Terim olarak ise; Hz. Muhammed’e indirilmiş, Mushaflarda yazılı, tevatür yoluyla nakledilen, okunuşuyla ibadet edilen Allah’ın muciz bir kelimadır (Suphi es-Salih, 1988: 21).

Bu tanıma göre, Kur’an’ın, okunuşuyla ibadet edilen bir metin olması, O’nun öğrenilmesi ve öğretilmesini Müslümanlar açısından zorunlu kılmaktadır. Her Müslüman’ın namazda okuyacağı kadar Kur’an-ı Kerim’den bir bölüm ezberlemesi farz-ı ayn olarak kabul edilmiştir (İbn Abidin, 1994: 257-258). Kur’an’ın tamamının ezberlenmesi ve öğretilmesi ise farz-ı kifayedir (Zerkeşî, 2006:307; Taşköprîzâde, 1985: 365). Bu nedenle Müslümanlar içerisinde bir grubun Kur’an-ı Kerim’i öğrenme, öğretme ve ezberleme faaliyetini yapması, bir başka ifade ile Kur’an öğretmenliği yapması gerektiği, bu görevin yapılmaması durumunda ise bütün Müslümanların bundan sorumlu olacağı belirtilmektedir (Suyûtî, 2006: 291).

Kur’an-ı Kerim’de, Kur’an-ı okuyan ve dinleyenlerle ilgili ayetlerin bulunması¹ ve Hz. Peygamber’in Kur’an’ı öğrenen ve öğretenleri övmesi² Müslümanları tarih boyunca farklı zaman ve mekânlarda Kur’an’ı öğrenmeye ve öğretmeye teşvik etmiştir.

Kur’an öğretimi için Peygamberimiz zamanında belirli kurumların oluşturulması (Ş. Gözütok, 2002:137-143; Hamidullah, 2003:770-771), bizzat Hz. Peygamber tarafından Kur’an’ın nasıl okunması ile ilgili sahabilere telkinler yapılması (Hamidullah, 2003: 768-769), Kur’an öğretimi için Hz. Peygamber tarafından belirli sahabilerin görevlendirilmesi (İbn Sa’d, trs.: 110, 140; Hamidullah, 2003:698), Hz.

¹ Kur’an’ı okumaya “kovulmuş şeytandan Allah’a sığınarak” başlanması (Nahl 16/98), kişiye kolay gelen yerlerin okunması (Müzzemmil 73/20), tertil ile okunması (Müzzemmil 73/4), Arapça lafız ile okunması (Fussilet 41/3) ve Kur’an okunduğunda dinlenilmesi gerektiği ile ilgili ayetler bulunmaktadır. Ve Kur’an okuyanlar Fâtır süresinin 29. Ayetinde şöyle müjdelenmektedir: “Şüphesiz, Allah’ın kitabını okuyanlar, namazı kılanlar ve kendilerine rızık olarak verdiğimiz şeylerden, gizlice ve açıktan Allah yolunda harcayanlar, asla zarar etmeyecek bir ticaret umabilirler.”

² Hz. Peygamber bir hadisinde: “Sizin en hayırlınız, Kur’an’ı öğrenen ve öğreteninizdir (Buhârî, Fedâilul-Kur’ân 21)” buyurmuştur. Bir başka hadislerinde Hz. Peygamber: “Allah’ın kitabından bir ayet öğrenmek için erken vakitte evden çıkman, senin için, yüz rekat namaz kılmaktan daha hayırlıdır” (İbn Mâce, Mukaddime 16) buyurmaktadır. Diğer hadisler için bkz. (Münzirî, 2008:479-501).

Ömer döneminde Kur'an öğretenlere maaş bağlanması (Şibli, 1974:405-406), daha sonraki devirlerde ise devletin ileri gelenlerinin evlerinde çocuklarına Kur'an öğretmek için öğretmenler tutması (Çelebi, 1998: 36-37), Cami, Tekke vb. yerlerde halkın her kesimine öğretilen ilk şeyin Kur'an olması (Zeydan, 1976: 406-407), medreselerin kurumsallaşması ile birlikte özel Kur'an ihtisas medreseleri olan Dar'ul Kurra'ların kurulması (Baltacı, 1976: 20-23; Makdisi, 2012: 75; Akgündüz, 1997: 325) İslam eğitiminde Kur'an öğretimine verilen önemi göstermektedir.

Milletimiz tarih boyunca Kur'an öğretimine büyük önem vermiş ve Kur'an öğretiminin yapıldığı birçok kurum oluşturmuştur. Günümüzde Kur'an'ın öğretildiği kurumlardan biri de Türk Eğitim Sistemi içerisinde, mesleki din öğretimi veren İmam-Hatip Liseleridir.³ 1913 yılında kurulan Medresetü'l-Eimme ve'l- Hütebâ'lara (Dinçer, 1998: 31; Öcal, 2007: 551) dayanan bu okullar, 1924 yılında çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi ile İmam ve Hatip Mektebi adıyla 4 yıllık müstakil birer okul olarak Türk Eğitim Sistemi'ndeki yerini almıştır (O. Ergin, 1977: 2124; Ünsür, 2005: 139; Jaschke, 1972: 75). Aynı yıl 29 yerde açılan bu okulların tamamı, zaman içerisinde sayılarının giderek azalması sonucu 1930 yılına gelindiğinde tamamen kapatılmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 25; Akşit ve Coşkun, 2004: 399; Öcal, 1994: 33-34; Buyrukçu, 2007: 37). 18 yıl sonra, 1948 yılında, on vilayet merkezinde, mevcut din adamlarına yeteri kadar bilgi vermek ve onları günün anlayışına göre yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak İmam-Hatip Kursları açılmıştır (Dinçer, 1998: 89-90). Bu kursların yetersiz bulunması üzerine 1951 yılında ilkokula dayalı yedi yıllık İmam-Hatip Okulları tekrar açılmıştır (Dinçer, 1998: 97). 1973 yılında 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bu okullara lise statüsü verilmiş, mezunlarına üniversiteye giriş hakkı tanınmış (Ünsür, 2005: 178; Ayhan, 1999: 200) ve böylece bu okullarda nitelik ve nicelik bakımından oldukça hızlı gelişmeler yaşanmıştır (Ayhan, 1999: 200). 1997 yılına gelindiğinde, çıkarılan 4306 sayılı kanunla sekiz yıllık zorunlu ilköğretim kesintisiz hale getirilmiştir. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığı da İmam-Hatip Liselerinin yapısını ilk yılı hazırlık olmak üzere 4 yıllık meslek lisesi haline dönüştürüp, programını yeniden düzenlemiştir (Cebeci, 2005: 182). 1998 yılında getirilen üniversiteye giriş sistemindeki katsayı uygulaması (Ünsür, 2005: 288, 289) ile birlikte

³ Ayrıca Kur'an-ı Kerim dersi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 30.03.2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı kanunun 9. maddesi gereği ortaokul ve liselerde seçmeli, İmam-Hatip ortaokullarında ise zorunlu dersler arasında okutulmaya başlanmıştır.

bu okulların öğrenci sayıları hızla düşmeye başlamıştır (Cebeci, 2005: 182). 2012 yılında 30.03.2012 tarih 6287 no'lu kanun ile İmam-Hatip Liselerinin ortaokul kısımları yeniden açılmış ve İmam-Hatip Ortaokullarının bağımsız olarak kurulması esas görülmekle birlikte imkân ve şartlara göre ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulmasına imkân verilmiştir (Öcal, 2013: 367-368).

İmam-Hatip Liseleri, kuruluşundan itibaren daha çok hemen her dönem farklı ideolojik tartışmalara konu olmuş, yapılan bu tartışmaların ötesinde verilen eğitimin kalitesi üzerinde yeterli bilimsel çalışma yapılmamıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde bu okullardaki eğitimin niteliğine ilişkin çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tez çalışması düzeyinde ele alındığı görülmektedir. İmam-Hatip Liselerini konu alan, tespit edilen 41 yüksek lisans tezinden 24'ü eğitim öğretim süresiyle ilgilidir. Bu tezlerden 17'si bu okullardaki meslek derslerine ilişkin yapılmıştır. Bu derslerden Arapçayla ilgili olarak beş, Kur'an-ı Kerim'le ilgili olan üç, Fıkıh, Hadis, Tefsir, Hitabet dersleriyle ilgili ikişer, Kelam ve Siyerle ilgili de birer tez yapılmıştır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011: 83).

Alandaki bilimsel çalışmaların azlığı ve özellikle çalışmamıza konu ettiğimiz Kur'an-ı Kerim dersiyle ilgili çalışmaların, sınıf yönetimi açısından ele alınmamış olması bizi bu araştırmaya sevk eden sebepler arasındadır. Ayrıca araştırmacının İHL meslek dersi öğretmenini olarak çalıştığı beş buçuk yıl boyunca gerek kişisel gerekse mesleki tecrübeleri neticesinde, meslek dersleri içerisinde gözlemlediği problemlerden en dikkat çeken Kur'an-ı Kerim dersinin sınıf yönetimiyle ilgilidir. Bu bağlamda araştırmacının Kur'an-ı Kerim öğretme-öğrenme süreci içerisindeki deneyimleri, zümre toplantıları ve sorumluluk sınavlarındaki gözlemleri böyle bir araştırmayı yapmak ve bu konuyu bilimsel olarak anlamlandırmak istemesinin sebebi olmuştur. Ayrıca araştırmacının, gerek okul içerisinde gözlemlediği gerekse medyaya yansıyan bazı haberlerin temel sebebinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetiminden kaynaklandığını düşünmesi, bu çalışmayı yapmak istemesinin bir diğer gerekçesini oluşturmaktadır.⁴

Bilindiği gibi günümüz eğitim sistemlerinde, eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenler tarafından sınıflarda yürütülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde ses

⁴ Araştırmacının Elazığ İmam-Hatip Lisesinde çalıştığı zaman diliminde, Kur'an-ı Kerim dersine giren bir öğretmenin öğrenci tarafından bıçaklanması <http://www.elazizliyiz.biz/gundem/ogretmen-ogrencisi-tarafindan-bicaklandi-h1693.html> (07.06.2013); Görsel ve yazılı medyaya yansıyan; İmam-Hatip Lisesinde derse geç kaldığı için Kur'an-ı Kerim öğretmenin, geç kağıdı getirmesini istemesi üzerine öğretmenin öğrenci tarafında bıçaklanması (<http://www.sondakika.com/haber/haber-okul-koridorunda-ogretmenini-bicakladi-4220058/>) (03.01.2013).

eğitimi temelinde yürütülen Kur'an ğretiminde, önem verilen temel unsur, bu dersi yürütecek öğretmenin fem-i muhsin özelliğine sahip olmasıdır (Karaçam,1991: 98; N. Yılmaz, 2006: 20; Çollak, 2005: 133). Tek başına bu özellik sınıf ortamında Kur'an öğretimini verimli bir şekilde yürütmek için yeterli olmamaktadır. Çünkü günümüzde öğretmenlerin sınıf içerisinde yapması gereken birçok işlev vardır. Bu işlevleri; "En etkili ğretim Stratejilerini seçmek", "ğretim Programını, ğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak biçimde tasarlamak", "Sınıf Yönetimi Tekniklerini etkili bir şekilde kullanmak" şeklinde üç grupta toplayabiliriz. Öğretmenin sınıfta üstlendikleri bu değişik rollerin en önemlisi ise kuşkusuz sınıf yneticiliğidir (Marzano vd., 2003:1, 3; M. ř. Aydın, 2005: 281). Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda etkisiz kalması, öfkeye, iş stresine, iş doyumsuzluğuna, umutsuzluğa, patlamaya ve yıkıma neden olabilir. Hâlbuki ğretmen, bütün bu işlemler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak zorundadır. Bu da ancak iyi bir sınıf yöneticisi ile mümkündür (Sarıtaş, 2003: 44).

Sınıf ortamında her öğrencinin yaptıkları ya da yapmak isteyecekleri pek çok davranış gibi her birinin kişilikleri, okula ve derslere karşı tutumları, ders izleme ve çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, ailelerinden getirdikleri alışkanlık ve davranışlar, arkadaşları ile ilişkileri, öğretmenlerine karşı tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Sınıf ortamında ğretmen sınıfındaki öğrencileri kadar farklı kişilik ve özelliklerle karşı karşıyadır. Bir sınıftaki ğrenci sayısı artıkça sınıfta çeşitlilik artmakta, sınıftaki çeşitliliğin artması da öğretmenlik mesleğinin en zor yanıdır. Öğretmenler ğrencilerin uygun bir ortamda öğrenebilmeleri için öğrencilerin, zamanın, sınıfın ve öğrenme-öğretme faaliyetlerini organize edici evre ayarlaması yapması; başka bir deyişle etkili bir sınıf yöneticisi olması gerekir (Tertemiz 2011:110).

Sınıf yönetimi denince her sınıf için geliştirilmiş, ilkeler ve kurallarla belirlenmiş bir yönetim biçimi yoktur. İlgili kaynaklarda sınıf yönetimi için oluşturulmuş, ilkeler ve kurallar her sınıfın yönetimine uymayabilir. En iyi yönetim biçimi işlenen dersin özellikleri dikkate alınarak yönetilen öğrencilere uygun olanıdır. Sınıfın en iyi şekilde yönetilmesi öğretmenin işlediği dersin özelliklerini, sınıftaki öğrencilerin gelişim ve yetenek düzeylerini ve kişilik özelliklerini dikkate alarak uygun yönetim biçimini uygulamasına bağlıdır (Aksoy, 2001:9). Dolayısıyla her ğretmen sınıf yönetiminde dersin içeriğine göre kendi tarzını geliştirir. Çünkü her dersin içeriği kendine özgüdür. Öğretmenlerin her dersin sınıf yönetim modellerinden haberdar olmaları kendilerine özgü tarz geliştirmelerinde etkili olacaktır (Tertemiz, 2011: 113-

114). Özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında, sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanının önemli bir bölümünü alır. Bu yıllarda öğretmenin kendine güveni az olduğu için sınıfın kontrolü ve disiplini sağlama konusunda etkin bir mücadele içerisine girer. Öğrencilerin davranışlarının yönetimiyle ilgili karşılaşılan güçlükler deneyimsiz öğretmenlerin yanında deneyimli öğretmenlerin de en sık karşılaştıkları bir durumdur (Tertemiz, 2011:110; Pehlivan, 2008: 31).

Bu açıdan baktığımızda, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim ortamlarının ve öğretmenlerin bu ortamlardaki rollerinin değişmesi ve çeşitlenmesi, İHL meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Buna göre İHL meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarını ortaya konması ve sınıf içerisinde Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerin tespiti, bu dersleri yürütecek bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiği ele alınması gereken konular arasında gelmektedir.

Yukarıda belirttiğimiz bütün bu gerekçeler çerçevesinde yapılma gereksinimi duyulan bu araştırmada, İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim dersini yürüten meslek dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2. Problem Cümlesi

İHL meslek dersi öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışları nasıldır?

2.1. Alt Problemler

- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersine başlama davranışları nasıldır?
- İHL meslek dersi öğretmenleri Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin derse katılımını nasıl sağlamaktadır?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin okumalarındaki hatalarla ilgili geri dönüt-düzeltilme ve ipucu yaklaşımları nasıldır?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde doğru/güzel okuyan öğrencilere verdikleri pekiştireçler nelerdir?

- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde ezber metinlerini tekrar dinleme durumları nasıldır?
- İHL meslek dersi öğretmenleri, öğrencileri Kur'an-ı Kerim öğrenmeye nasıl motive etmekte ve bunun için neler yapmaktadırlar?
- İHL meslek dersi öğretmenleri, derse aktif katılan öğrencinin fiziksel mekânında ne gibi bir değişiklik yapıyor ve bu durumda sınıfın kontrolünü nasıl sağlıyor?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde kullandıkları materyaller nelerdir?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilere verdikleri ödevlere nasıl çalışılması gerektiğine dair tavsiyeleri nelerdir?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri öğrenme sürecinin hangi aşamasında (ne zaman) değerlendirmektedirler?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili Kur'an-ı Kerim dersinde karşılaştıkları istenmedik öğrenci davranışları nelerdir?
- İHL meslek dersi öğretmenlerinin sınıfta yüz yüze geldikleri istenmedik öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımları nasıldır?
- İHL meslek dersi öğretmenlerine göre İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- İHL meslek dersi öğretmenlerine göre Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özellikler nelerdir?

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf ortamında Kur'an öğretiminin daha verimli bir şekilde yürütülmesi için, İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim dersini yürüten İHL meslek dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının nasıl olduğunun incelenerek, nitel olarak betimlenmesi amaçlanmıştır.

Kuramsal çerçeve kapsamında ortaya çıkan araştırma sorularında irdelenen konuların, Kur'an-ı Kerim dersine farklı yönlerden bakılabileceği ve böylelikle gelecek araştırmalara ışık tutarak alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, öncelikle Kur'an öğretimi yapan öğretmenlere ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda karar verici konumundaki yetkililere bilgi, veri ve nihayetinde

öneri sağlamayı amaçlamakla birlikte, aktif olarak Kur'an öğretimi yapan herkese hitap etmeyi amaçlamıştır.

4. Araştırmanın Önemi

Kur'an öğretimi din eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bugün ülkemizde Kur'an öğretiminin öğrenci sayısı açısından en yoğun olduğu kurumlardan biri İmam-Hatip Liseleridir. Buna rağmen İmam-Hatip Liselerinde okutulan Kur'an-ı Kerim dersiyle ilgili yeterli sayıda araştırma yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan araştırmadan elde edilen bulguların, Kur'an-ı Kerim öğretimine çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı, bu katkıların, Kur'an-ı Kerim öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi, bu yeterliliklerin öğretmenlik öncesi ve öğretmenlik esnasında hizmet içi eğitimle kazandırılması veya geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda ilgililere belli bir bakış kazandırması beklenmektedir. Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenin deneyimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu açıdan Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetim becerisinde belli bir deneyime sahip öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya konması göreve yeni başlayacak öğretmenler için bakış açısı kazandıracaktır. Kur'an-ı Kerim öğretimi psiko-motor becerilerin öğretimi içerisinde yer almaktadır. Psikomotor becerilerin öğretiminde model davranışların gösterilmesi, öğrencilerin derse katılımı, öğrenmelerin pekiştirilmesi, dönüt-düzeltilme yapılması vb. öğretim ilkelerinin sınıf içerisinde nasıl kullanıldığının ve bunların öğrenci üzerindeki etkilerinin neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin bu ilkeleri nasıl uyguladığının tespit edilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulguları arasında öğretmenlerin derste kullandıkları materyallerin neler olduğunun ortaya çıkarılması da bir başka önemli husustur. Yine bu araştırmayı okuyan bir okuyucu, bir sınıfta Kur'an-ı Kerim dersinin yürütülmesine dair çok yönlü bir bakış açısı kazanmış olacaktır. Netice itibariyle bu araştırma ile gerek Türk Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, gerekse diğer kurumlarda Kur'an-ı Kerim öğretimine yönelik yapılacak araştırmalara ışık tutması ve onlara kaynaklık etmesi önemini göstermektedir.

5. Araştırmanın Varsayımları

- Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan verilerin araştırmanın amacına uygun olduğu,

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki Elazığ Anadolu İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim derslerini yürüten İHL meslek dersleri öğretmenleriyle yapılan görüşme, araştırmacının gözlemleri ve ilgili alan yazın ile sınırlıdır.

7. Tanımlar

Eğitim: “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımdaki istendik kelimesi söz konusu değişimin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak oluşturan ve farkında olunmayan durumları dışarıda tutmak; böylece kültürlenme ile eğitim arasındaki farkı belirtmek için kullanılmıştır” (Ertürk, 2013: 13; M. Z. Aydın, 2007: 5; Tosun, 2001: 21). Bir başka açıdan eğitim insanları belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Ş. Özdemir, 2006: 30; Bayraklı, 2002: 18).

Öğretim: Eğitim işinin okullarda düzenli çalışmalarla planlı, programlı ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir (Fidan, 2012: 10; Bilgin, 2001: 8). Öğretim; öğretme-öğrenme sürecinin plânlanması, işletilmesi ve denetimi, kısaca bu sürecin işletimi (Özçelik, 1987: 129; Ertürk, 2013: 87) olarak tanımlanabilir.

Öğrenme: Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu, kendisinde oluşan kalıcı izli davranış değişikliğidir (M. Z. Aydın, 2007: 8). Bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel görüş vardır (Selçuk, 2010: 125). Davranışçılara göre öğrenme, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşmektedir. Öğrenmede dış koşullar önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle dışsal çevrenin (öğretim ortamları, materyaller ve stratejiler) planlanması üzerine odaklanmaktadır. Davranışçı kuram, öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir (Duman, 2008: 23-24).

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bilişsel kuramcılar, davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olayı gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansıması olarak değerlendirmektedirler. Bilişsel kuramcılar daha çok, anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar (Özden, 2005: 23).

Sınıf: 1- Bir veya birkaç öğretmenin gözetiminde toplanarak ders gören öğrenci grubu 2- Ders yapılan dersane, yer 3- Bir öğretim kurumuna aynı zamanda yazılan ve mezun olmaları beklenen öğrenci topluluğu (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1968: 330). Sınıf, farklı kişilik özelliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin oluşturduğu bir topluluğa önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için eğitim ve öğretim etkinliklerinin uygulandığı bir yaşam alanıdır (Çalık, 2011: 2).

Yönetim: Yönetim, toplumsal gereksinimlerin bir kesimini karşılamak üzere kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insan gücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1984: 44). Yaygın olarak kullanılan bu tanımdan farklı olarak öğretmenler, sınıftaki kaynakların, materyallerin, zamanın, sınıf düzeninin, öğretme ve öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının yönetilmesinden sorumludur (Wragg, 2001: 5).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının verimli kullanılması, öğrencinin derse katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2011: 11).

Beceri: Psiko-motor davranışların doğru, birbirleriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şekline beceri denir (Fidan, 2012: 176). Konuşma, Kur'an okuma, namaz kılma, yazı yazma, yemek yeme, araba kullanma, müzik aleti çalma gibi davranışlar psiko-motor davranışlar içerisinde yer alır (Fidan, 2012: 176; Akyürek, 2009: 52).

İstenmedik Davranış: Okulda eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmedik davranış olarak isimlendirilir (Başar, 2010; 117). Bunlar öğrencileri rahatsız edici küçük davranışlardan, onların hayatlarını tehdit eden davranışlara kadar değişiklik gösterir (Cummings, 2000: 115).

İmam Hatip Lisesi: İmam-Hatip Liseleri, kanuni dayanağını 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 32. Maddesinden almaktadır (Ayhan, 1999: 31; M. Ş. Aydın, 2010: 56; Cebeci, 2005: 184). Bu kanunda İmam-Hatip Liseleri, *“İmamlık-hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilebilmesi ile görevli elamanları yetiştirilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, orta-öğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan kurumlardır”* şeklinde tarif edilmektedir. Bir başka açıdan İmam Hatip Liseleri, halkın ihtiyaç duyduğu din hizmetlerini yürütecek görevlileri yetiştiren kurumlardır (H. Yılmaz, 2003: 159).

Kur’an-ı Kerim dersi: Kur’an-ı Kerim dersinin bu araştırmadaki tanımı, İmam Hatip Liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okutulan derstir.

İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni: “Öğretmenlik, devletin eğitimi, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 86. maddesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları belirtilirken, Anadolu İmam-Hatip ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin görevleri diğer öğretmenlerden farklı olarak “gerek ders saatleri içerisinde, gerekse ders saatleri dışında olmak üzere öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi için çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik ederek mesleki uygulamalarının verimli olması yönünde çalışmalar yapar, dinî konularda halkın bilgilendirilmesine yönelik faaliyetlere katılır.” şeklinde ifade edilmektedir.

Pekiştireç: Bir davranışın olma sıklığını artıran uyarıcı ya da olaya denir (Bakırcıoğlu, 2012: 678; Demirel, 2009: 135). Bir insan, ya da organizma yaptığı bir davranıştan hemen sonra sunulan herhangi bir uyarıcı eğer insanın, ya da organizmanın aynı davranışı yapma olasılığını artırıyorsa buna pekiştireç denir (Sönmez, 2009: 137).

Dönüt: Dönüt, öğrenciye, yanıtlarının doğruluğu, yanlışlığı ya da yeterliği konusunda bilgi verilmesi olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2012: 389).

Düzeltilme: Düzeltme, öğrencilerin yanlış öğrenmelerini doğrulama, eksik ve yarım öğrenmelerini belirleyip tamamlama olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2009: 143)

İpucu: Bir uyarıcı ile başka bir uyarıcı arasında ayırım yapmayı olanaklı kılan özellik (Bakırcıoğlu, 2012: 469), bir başka deyişle öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenen davranışın yapılmasına yardımcı olan davranışlardır (Demirel, 2009. 135).

Katılma: Öğrencinin kendisine sunulan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşime girmesi ve öğrenme çabası içinde bulunması demektir (Fidan, 2012: 110)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Sınıf

Sınıf kavramının çeşitli tanımları yapılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Sınıf, öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yaşantıları önceden belirlemiş eğitsel hedefler doğrultusunda paylaştıkları ortamdır (Güçlü, 2011: 33).

Sınıf, yaş ve bilgi düzeyi açısından benzer olan öğrenci topluluğunun oluşturduğu grubun adıdır (Başar, 2010: 6).

“Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanıdır” (Demirtaş, 2012: 4).

“Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci kümelerinde, önceden belirlenmiş davranışların (milli eğitimin amaçlarının) gerçekleşmesi için öğretimin yapıldığı odadır, dersliktir” (Özyürek, 2007: 12).

Sınıf, özel bir öğretim ortamı, eğitimsel kazanımların davranışa dönüştüğü özel bir mekândır. Öğrencilerin bilgi ve beceri yanında toplumsal yaşamın gerekli gördüğü her türlü kural, ilke, tutum ve davranışları öğrendiği yerdir. Sınıf eğitim sisteminin en alt birimi, ancak eğitim yönetiminin temel basamağıdır. Formal eğitimin vazgeçilmez temel unsurları olarak kabul edilen öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders planı, öğretme-öğrenme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok unsur sınıfta birlikte yer alır (Sarıtış, 2003: 44).

Bütün bu tanımlardan ortaya çıkmaktadır ki sınıf, öğrenci ve öğretmen odaklı eğitimin birçok unsurunun yönetildiği ortamdır.

1.1.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Konunun karmaşık çok boyutluluğu, sınıf yönetiminin disiplinler arası bir çalışma alanı olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri, eğitim programları, gibi eğitim bilimlerinin çok çeşitli alanları ile ilişkilidir

(Taşdan ve Ertan Kantos, 2007: 9). Bundan dolayı sınıf yönetiminin değişik tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

“Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesi ile ilgili teknik ve etkinliklerin bütünüdür” (Erden, 2005: 19).

Başar’a (2010: 6) göre “sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer olan insan grubunun yönetilmesidir.”

Sınıf yönetimi, öğrencilerin daha verimli ve kendilerini daha güvenli hissettikleri bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Haldeman, 2008: 41).

Sınıf yönetimi, zamanın ve mekânın etkili bir şekilde yönetilmesini, öğrencilerin derse aktif katılımını içeren, problemleri önleyici sistemleri tesis etme ve sürdürme sürecidir (Major, 2008: 216).

Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlayan ve öğrenci başarısını artıran olumlu öğrenci ilişkilerinin kurulduğu bir öğrenme ortamı oluşturmak şeklinde tanımlanabilir (Mcleod vd., 2003: 62)

“Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortam oluşturmak, öğretim işini gerçekleştirmek, iletişimi sağlamak, öğrenciler arasındaki iletişim güçlüklerini en aza indirmek, sınıftaki günlük işleri düzenlemek ve yürütmek, program ve zamanını yönetmek, bireysel ve grup çalışmalarını organize etmek, motivasyonu sağlamak, liderlik yapmak, öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmek, değerlendirme ve düzeltme yapmak, disiplini sağlama bilgi ve becerilerinin edinilmesini gerektirmektedir” (Ünal ve Ada, 2003: 31).

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin otoritesinin sınıfa hakim olması ve sınıfta disiplini sağlama anlaşılar (Turan, 2012: 2). Ancak günümüzde sınıf yönetimi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf ortamının oluşturulması, öğretmenin alan bilgi ve becerisine sahip olması ve mesleki deneyimini kullanarak sınıfı yönetmesi olarak görülmektedir (Demirel, 2009: 203).

Yukarıdaki tanımlamalar ve açıklamalar dikkate alındığında, kısaca sınıf yönetimini, her dersin kendi özellikleri dikkate alınıp, sınıfta yer alan bütün unsurları koordineli bir şekilde harekete geçirerek öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları amacıyla öğrenmeyi sağlayacak olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak şeklinde tanımlayabiliriz.

1.1.3. Sınıf Yöneticisi

Sınıf yöneticisi, belirlenen zaman dilimi içerisinde dersin kazanımlarına ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir bileşimi ve uyumlaşmayı sağlayan kişidir (Erdoğan, 2011: 15). Sınıfta yönetici öğretmendir (Celep, 2004: 1). Her öğretmen kendi eğitim felsefesine göre sınıfı yönetir (Ünal ve Ada, 2003: 31). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmanın ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Yönetim ve öğretimin bir biriyle bağlantılı olması, öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar, yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Demirel, 2009: 199). Öğretmen sınıfının, öğrencilerinin ve ders konularının özelliklerine göre sınıfını nasıl yöneteceğine karar vermelidir (Ünal ve Ada, 2003: 31). Etkili bir sınıf yöneticisinin amacı, öğretme-öğrenme sürecini kesintiye uğratmadan belli bir düzen içinde yürütmektir. Bunu sağlayabilmenin en etkili yolu da sınıf içinde olumlu insan ilişkileri kurabilme ve olumlu öğretim ortamı oluşturmaya bağlıdır (Erden, 2005: 163).

1.1.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi, öğrenciyi sıkı bir şekilde kontrol altında tutma, onu sessizce oturtup sadece uysalca söylenenleri dinleyen obje yapma işi değildir. Sınıfta önemli olan düzendir. Bu açıdan Başar (2010: 6-10), sınıf yönetimini birkaç boyutta değerlendirmektedir. Başar'a göre sınıf yönetiminin boyutları; sınıfın fiziksel ortamının yönetimi, zaman yönetimi, sınıfta ilişki yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğretimin yönetimidir.

1.1.4.1. Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi

Sınıfın fiziksel düzeni; sınıf alanının çeşitli faaliyetlerin yapılması için bölümlenmesi, öğrenci sayısı, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, ısı, ışık, gürültü, duvar ve eşyaların renkleri, temizlik, estetik, eğitsel araçlar gibi unsurlardan oluşmaktadır (A. Aydın, 2013: 35-43; Başar, 2010: 29; Sarıtaş, 2003: 45).

1.1.4.1.1. Öğrencilerin Yerleşim Düzeni

Öğrencilerin oturma düzeni, eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişe kavuşturulmasına dönük eylemleri içerir. Etkili bir oturma düzeni, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişime olumlu yönde katkı sağlar (A. Aydın, 2013: 37).

Sınıfta sıraların ve masaların yerleştirilme biçimi, öğrencilerin yerleşim düzeni, öğrenci sayısına, etkinliklere, derslerin özelliklerine, sınıfın öğretim düzeyine, öğrencilerin özelliklerine göre farklı şekillerde dizayn edilebilir. Bu nedenle, sınıftaki araç gereçlerin hareketli olması, gerektiğinde istenilen biçimde düzenlenebilmesi açısından önemlidir. Öğretmen, dersin ve konunun türüne göre öğrencilerin oturma düzenini en uygun biçimde tasarlama olanaklarına sahip olmalıdır (Tabancalı, 2012: 70).

Sınıfın yerleşim düzeni oluşturulurken, öğrencilerin görme, işitme, cinsiyet, boy gibi özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin öğretmeni, dersin araç-gereçlerini ve birbirlerini rahatça görebilecek ve işitebilecek şekilde oturmaları sağlanmalıdır (Tutkun, 2009: 251). Ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel yapısı ve öğrencilerin akademik başarı düzeyi dikkate alınmalıdır (Warner vd., 2001:22).

Yerleşim düzeni, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki temel yaklaşım içerisinde ele alınmaktadır. Öğretmen merkezli yerleşim şeklinde, öğrenciler klasik düzende, birbirlerinin ensesini görecektir şekilde otururlar. Ders araç-gereçlerinin sınıftaki konumları öğretmene göre ayarlanmıştır. Öğrenci merkezli yerleşim düzeni, ders ve konunun özelliklerine bağlı olarak, grup ya da birey esasına göre yapılabilir. Bireysel yerleşim düzeninde, öğrenciler tek kişi olarak otururlar. Grup şeklinde yerleşim düzeninde ise aynı konuda işbirliği içinde çalışması gereken öğrenciler bir araya getirilerek oturtulur. Birey ya da grup şeklinde oturma düzeninin, konunun amaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin başarılarını katkı sağlar. Ancak öğretmen grup oluştururken konunun niteliğini dikkate almalıdır (A. Aydın, 2013: 38).

Sınıf yerleşim düzeni ile ilgili alan yazın benzer isimlerle ifade edilmekle birlikte; sıralı (sütun) yerleşim düzeni, bireysel yerleşim düzeni, çok gruplu yerleşim düzeni ve tek grup yerleşim düzeni olarak dört kısımda incelenmektedir (Tabancalı, 2012: 73-77; Özden, 2004: 44; Balay, 2009: 29). Başka bir sınıflamaya göre; geleneksel, U düzeni, ekip çalışması, konferans masası, daire, grupların gruplandırılması, çalışma istasyonu, proje ya da özel çalışma grupları yerleşim biçimleri gibi birçok yerleşim düzeni derse veya konuya göre tercih edilebilmektedir (Tutkun, 2009, 252-259; Otrar vd., 2011: 36-40).

1.1.4.1.2. Öğretmenin Sınıf İçinde Yeri

Öğretmenin sınıfın arkasında, önünde veya bir köşesinde durması öğrenci davranışları üzerinde (Mcleod vd., 2003: 9) ve öğrenciler ile etkileşiminde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin sınıfta bulunduğu konuma göre ancak belirli öğrenciler öğretmenin etki alanına girmektedir. Bu nedenle öğretmen, dersin veya konunun özelliğine göre öğrencileri, göz iletişimi veya değişik iletişim kanalları ile kontrol edebileceği bir yerde bulunmalıdır (Celep, 2004: 157). Sınıf içinde öğretmenin yeri dersin özelliği, öğrencinin yaşı ve sınıfın fiziksel ortamına göre değişebilmektedir. (Mcleod vd., 2003: 9). Zamanın çoğunu masasında geçiren bir öğretmen, olumsuz davranışlarla daha çok karşılaşır. Bu nedenle, öğretmen sınıf içinde, sınıfın tümünü görebilecek, sınıfta yapılanların farkına varabileceği bir konumda yerini belirlemelidir. Öğretmen masasının, öğretmenin, öğrencilerin yüzlerine dönük olacak şekilde sınıfın önünde ya da yana doğru yerleştirilmesi gerekir (Tutkun, 2009: 250; Başar, 2010: 74).

1.1.4.1.3. Öğrenci Sayısı

Sınıftaki öğrenci sayısı öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu, öğretim yönteminin seçimini, öğrenci başarısını, sınıfta disiplini sağlamayı etkileyen öğelerin başında gelmektedir (İlgar, 2005: 164). Sınıftaki öğrenci sayısı ile öğrenmenin ilişkisi konusunda yapılan çalışmalar, öğrenci sayısı az olan sınıfların başarı oranlarının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrenci sayısı 30'dan 15'e düşürüldüğünde, başarı oranlarında artış olmuştur. Öğretmen açısından ise, öğrenci sayısının 30'dan 15'e düşmesi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin iyileşmesine katkı sağlamıştır (Akkutay, 2009: 17). Genel olarak sınıflarda 30'dan fazla öğrenci olması istenmeyen bir durumdur. Ancak, sınıftaki ideal öğrenci sayısı, eğitimin düzeyine, dersin niteliğine ve türüne göre değişebilir (A. Aydın, 2013: 36). Kalabalık sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, sınıf kurallarına uyumu, dikkatinin çekilmesi, öğretimin öğrenci merkezli olması ve katılımının sağlanması güçtür. Kalabalık sınıflarda öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmenin öğrenciye ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme verme süreçleri ve sınıf kontrolü, kuralların uygulanması, ses ve havalandırma düzeninin sağlanması gibi konularda problemler yaşanır (Tutkun, 2009: 250). Kalabalık sınıflar öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerde özel alan işgali yaşanacağından dolayı gerginlik ve stresin artmasına sebep olur. Bu ise sınıfta olumsuz davranışları tetikler (Açıl, 2005: 66). Kalabalık olmayan sınıflar öğretmene az kaynakla

yetinebilme, ek zaman kullanma, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, sınıfı daha etkin yönetebilme imkânı verdiğiinden öğrencilerin öğretmen tarafından güdülenmesini, tanınmasını kolaylaştırır (Başar, 2010: 30).

Sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olmalı, öğrenciye dolaşabileceği, eşyalarını koyabileceği, eğitim etkinliklerini rahatlıkla yapabileceği kadar boş alan bırakmalıdır. Bu alanlar öğretmenin öğrenciler arasında rahatça dolaşmasını ve onlarla yakından ilgilenmesini kolaylaştırır (Erden, 2005: 122).

1.1.4.1.4. Gürültü

Gürültü, zihni yoran, güdülenmeyi ve odaklaşmayı engelleyen, sınıf içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozan, stres yapan bir etkidir (Tutkun, 2009: 248; Başar, 2010: 32). Öğretmen sınıfta gürültüyü önlemedikçe huzurlu bir öğretim ortamının oluşturulması mümkün değildir (A. Aydın, 2013: 42). Gürültü genellikle dikkat ve güdülenme eksikliği, kaygı ya da derse yönelik ilgisizlik gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar (Tutkun, 2009: 248). Bu nedenle sınıf içinde öğretmen, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini uyanık tutmayı bilmelidir (A. Aydın, 2013: 42). Gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kurallara özenle uyulmasıdır. Gürültü durumunda öğretmenin sesini aşırı bir şekilde yükseltmesi gürültünün artmasını sağlar. Öğretmenin sınıfta gürültünün olduğu tarafa bakarak bir süre sessiz kalması, söz söylemesi veya varlığını hissettirici bir davranış yapması sık rastlanamayan gürültü durumlarında etkili olabilir (Warner vd., 2001: 25; Başar, 2010: 32).

1.1.4.1.5. Isı-Işık, Renk

Başarılı bir eğitim için, sınıf ortamının ısı, ışık ve renk açısından uygun olması gerekir. Isı, ışık ve renk insan psikolojisi üzerinde etkili olan önemli birer fiziksel değişkendir (A. Aydın, 2013: 42).

Sınıf her yeri, görme ve okumanın rahatça yapılabilmesi kadar aydınlık olmalıdır. Işık öğretim materyallerini parlatmamalı, öğrencinin gözünü rahatsız etmemelidir (Erdem, 2005: 122). Sınıfta eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ışığın rengi, ışığın geliş yönü gibi özellikler dikkate alınmalıdır.

Aşırı ya da yetersiz ışık, ışığın yansıması, geliş yönü ve rengi ilgiyi dağıtır, gözü yorar, zihnin gevşemesine ya da aşırı duyarlı hale gelmesine neden olur (Tutkun, 2009: 249).

Sınıfta ışığın yanı sıra ısı da önemlidir. Sınıf, öğrencilerin üşümeden oturabilecekleri bir ısıda olmalıdır. Sınıfın aşırı sıcak ya da soğuk olması öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse yoğunlaştırmalarını olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf ısısı ile ilgili değişik oranlar belirtmekle birlikte bu oranın 20-23 derece arasında olması uygun görülmektedir (Erdem, 2005: 122; Tutkun, 2009: 247).

Renk açısından bakıldığında, renklerin kendilerine özgü dilleri, kişiliği ve etkisi vardır. Renklerin insan psikolojisine etki edip etmediği araştırılmış ve çalışmalar sonunda renklerin insan psikolojisine etki ettiği belirlenmiştir. (Aydın, 2009: 42; Çeliköz, 2008: 78-79; F. Çetin, 2009: 16);

Sınıf için, liseye kadar sıcak renklerden, sarı, pembe, şeftali rengi; lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeşil tonları önerilmektedir (Barker, 1982'den Akt. Başar, 2010: 32).

1.1.4.1.6. Görünüm-Temizlik

Temizlik, toplumsal hayatın küçük bir prototipi olan sınıf ortamında, sağlık kurallarının, bireysel ve toplu düzen yaşayışının en önemli gereklerinden birisidir (Tutkun, 2009: 246). Temiz olmayan bir sınıfta öğrenci rahat edemez (Erdem, 2005: 122). Bu nedenle öğretmen, sık sık temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalıdır (Aydın, 2009: 43). Bu da öncelikle sınıf içinde öğretmenin kişisel görüntüsüne giyim kuşamının düzenliliğine, saç sakal, tırnak temizliğine özen göstermesi ve bu yönüyle öğrencilere model olması ile mümkündür (Tutkun, 2009: 246).

Sınıfı temiz, düzenli tutmak ve güzelleştirmek, sınıfı en iyi şekilde kullanabilmenin temel koşullarıdır. Bunun yanında sınıfta yer alan nesnelerin uyumlu olması ve amaçlara uygun bir diziliş içinde sıralanması gereklidir. Düzenli bir şekilde oluşturulmuş bir sınıf düzeni, öğrenciyi güdüler ve başarısını artırır (Aydın, 2009: 43; Tutkun, 2009: 249).

1.1.4.2. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetiminin önemli boyutlarından birisi de zaman yönetimidir (Nazıroğlu, 2011: 244). Sınıfta zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta-okulda

geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın önlenmesi bu boyutta yer alır. Öğretim etkinliklerinin verimliliği zamanın iyi planlanmasına ve yönetilmesine bağlıdır (Başar, 2010: 7, 81; Nazıroğlu, 2011: 244).

Zaman insanın duyu organlarıyla algılayamadığı, fiziki, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgudur. Ayrıca zaman, tasarruf edilemeyen, kiralanamayan, çoğaltılamayan, geri döndürülemeyen, yalnızca o anda kullanılabilen bir kaynaktır (Karlı, 2012:148-149; Scoot, 1997: 9). Zaman yönetimi ise; başlangıcı ve bitişi belirlenmiş ya da tanımlanmış bir zaman dilimi içerisinde, yapılması gereken iş ve eylemleri belirlenmiş amaçlara ulaşmaya yönelik olarak tüm kaynakları etkin ve verimli kullanmaktır (Çelik ve Akatay, 2007'den Akt. Özdem, 2008: 159).

Sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi, bir ders için ayrılan sürenin, öğretmen ve öğrenci tarafından etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Özdem, 2008: 160; Filiz, 2011: 217). Öğretmenin sınıfta ders süresini etkili kullanması, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlar (Ağaoğlu, 2009: 16). Bu açıdan öğretmenlik, zaman yönetimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olmayı gerektirmektedir (Özkılıç, 2000: 92)

Öğretmenin ders içerisinde zamanı etkili bir şekilde yönetmesi, öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatları oluşturduğu için, öğrencilerin başarılarını ve motivasyonunu artırır. Ayrıca, zamanı etkili kullanan öğretmenlerin öğrencileri ders ile meşgul oldukları için sınıfın düzenini bozacak imkân bulamazlar. Böylece istenmedik davranışların oluşmasının da önüne geçilmiş olur (Özkılıç, 2000: 92).

Sınıfta zamanı kullanmanın en etkili yolu planlı olmaktır. Etkili bir öğretmen, tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini önceden planlar. Bu nedenle sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleri ile geçirilmesine dikkat eder (R. Arı, 2008: 149; Filiz, 2011: 217; Aksüt, 2009: 272).

Ekici (2004: 86-90) eğitim-öğretimde zaman kavramını; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, etkin kullanılan zaman ve akademik öğrenme zamanı diye dört farklı seviyede tanımlamaktadır. Ayrılmış zaman, öğretmenin belli bir konu, içerik veya etkinlik için ayırdığı toplam süredir. Öğretim zamanı, günlük rutin görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan zaman miktarıdır. Etkin kullanılan zaman, öğrencinin gerçekten aktif olarak öğrenme etkinliklerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği süredir. Akademik öğrenme zamanı, öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle veya iş ile meşgul edildiği yani öğrenmelerin olduğu süredir. Bu seviyeler, birbirinin

kapsamına giren iç içe bir yapı gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır.

Erdoğan (2011: 144-145), sınıf ortamında zamanın verimli ve etkili bir şekilde yönetilebilmesi için yapılması gerekenler konusunda şu noktalara dikkat çekmektedir;

1. Zamanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öncelikle amaçların belirlenmesi gerekir. Öğretmen, dersinin ve konunun amaçlarını ve hedeflerini belirleyip, ortaya koymalıdır.

2. Dersin ve konunun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için ders içinde yapılmak istenen etkinlikler ve bunların önem dereceleri belirlenir.

3. Etkinlikler önem derecelerine göre, öğretim sürecinde uygulamaya konulur.

Özkılıç (2000: 98-102) zamanın etkili kullanılması için kuralların oluşturulması ve pekiştirilmesi konusunda şu noktalara dikkat çekmektedir;

1. Öğrencilerin derse giriş ve çıkışları: Öğrencilere, öğrenci zili ile birlikte sınıfa girmeleri, yerlerine oturmaları ve işleyecekleri ders üzerinde çalışmaya başlamaları öğretilir.

2. Yoklama, geç kalma ve devamsızlık: Öğretmen yoklama için geniş bir zaman ayırmaktan kaçınmalıdır. Bu durumda öğrenciler geç kalmayı alışkanlık haline getirebilirler. Sınıfta öğrencilerin yerleri bellidir. Olmayanların tespiti ile yoklama bitirilmelidir.

Derse zamanında katılmayan öğrencilere yeniden öğretim verilmesi ya da öğretmenden bu öğrencilerin yardım istemesi zamanın asıl amacına uygun kullanımını engellemektedir. Bunun için öğretmenin geç gelme ve devamsızlık gibi durumların nedenlerini giderici önlemleri alması gerekir.

3. Öğrencilerin sınıfta dolaşmaları: Sınıfta dolaşan öğrenciler diğerleri ile konuşarak sınıfta karmaşa yaratır. Öğretmen öğrencilerin sınıfta neden dolaştıklarını tespit etmeli ve bu durumu önleyici tedbirler almalıdır.

4. Gerekli materyallerin sınıfa getirilmesi: Öğrencilerin sık sık unuttukları araç-gereçleri sınıfta bulundurmak, zaman kaybını azaltacaktır. Ancak öğrencilerin gerekli araç-gereçleri sınıfa getirmeleri sorumluluk duygusunu kazanmaları açısından önemlidir.

5. Verilen ödevlerin bir yönerge doğrultusunda hazırlanması: Ödevlerin yapılışına ait açık yazılı bir yönerge vermek, birçok sorunun oluşmasını engeller. Böylece gereksiz uğraşmaları ortadan kaldırarak zamandan tasarruf edilecektir.

6. Sınıfta birbiriyle konuşma: Öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları grup çalışmaları dışında istenen bir davranış değildir. Ancak, öğrencilerin dersin akışını bozmayan konuşmalarını görmezden gelmek doğru bir davranıştır.

7. Söz alma: Sınıfta söz alma ve konuşma belli bir kurala bağlanmalıdır. Aksi durumda kargaşa çıkar. Bu durum zaman kaybına neden olacaktır.

8. Öğretmenden yardım isteme: Öğrenciler bireysel veya grup halinde çalışırken öğretmenin yardımına ihtiyaç duyabilirler. Bu durumda öğretmen sınıfta dolaşmalı ve yardım isteyen öğrencinin yanına gidip, gerekli yardımda bulunmalıdır. Öğretmenin, öğrencilere yardım ederken de zamanın, tüm öğrencilere yardım edecek şekilde etkin kullanımına dikkat etmesi gerekir.

9. Araç-gereçlerin kullanımı: Sınıfta öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçlerin derse başlamadan önce hazır duruma getirilmesi gerekmektedir. Aksi durumda araç-gereçlerin çalışma durumlarındaki aksamalar zaman kaybına neden olacaktır.

1.1.4.3. Sınıfta İlişki Yönetimi

Sınıf yönetiminin bir başka boyutu ilişkilerin yönetimidir. Sınıf kurallarının belirlenip, öğrencilere benimsetilmesi, öğretme-öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve ilişkilerinin düzenlenmesi bu boyutta yer alır. İlişkilerin yönetimi boyutu bir sonraki boyut olan davranışların yönetimini de şekillendirici özelliğe sahiptir (Başar, 2010: 7).

1.1.4.3.1. Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama

Bireysel veya toplumsal ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla belirlenen yazılı ve yazısız düzenlemeler kural olarak tanımlanmaktadır. Kurallar sayesinde bireyler topluluk içinde kendilerini kontrol etmeyi ve sorumluluk duygusu kazanmayı öğrenirler. Ancak kuralların çok olması ve bireysel alanı aşırı bir şekilde kuşatması olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu yüzden kural, amaç değil araç olarak düşünülmelidir. Kuralların olumlu sonuçlar ortaya koyabilmesi, bireyler için konulmasına ve bireylerin bu kuralları sahiplenmesine bağlıdır (Erdoğan, 2011: 76).

Sınıf ortamının kendine özgü karmaşık yapısı kural koymayı ve uygulamayı gerektirmektedir (Sarıtaş, 2003: 47). Sınıf yönetimi açısından kural denince, sınıfta

nelerin yapılması veya nelerin yapılmaması gerektiğini içeren ifade, ilke veya düzenlemeler akla gelir (Erdoğan, 2011: 77). Sınıf kuralları sınıfın yapısı dikkate alınarak geliştirilen, genel açıklamalar içeren ve çoğu zaman yazılı hale getirilen ifadelerdir. Bu kurallar sınıfın seviyesine ve dersin içeriğine göre değişiklik göstermektedir (Çelik, 2008: 68).

Sınıf kuralları, sınıf içi öğretim sürecinin akışına verimli ve etkili bir şekilde sürdürülmesine yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıf ortamında, sınıf içi etkileşim ve öğrenme olumsuz etkilenir (Demirtaş, 2012: 16).

Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretmeni her ders yeni karar alma sıkıntısından kurtarır. Ayrıca öğretmenin öğrencilere karşı tarafsız davranmasını sağlar. Ayrıca ödül ve cezayı kişisellikten kurtararak, değerlendirmede belirli standartlar oluşturulmasına katkı sağlar (Sarıtış, 2003: 47).

Sınıf kurallarının, kısa, az sayıda ve pozitif özelliklere sahip, öğrencinin anlayabileceği bir dilde, dersin amaçlarına uygun bir şekilde, öğrenci ve velileriyle birlikte oluşturulması gerekir (Haldeman, 2008: 41; Aksoy, 2004: 16-20). Bir dersteki kural sayısının çokluğu, öğretmenin öğrencilere karşı güvensizliğini gösterir. Kural belirleme sürecinde yapılması gereken önemli olarak görülen beş ile sekiz arasındaki kuralın tespit edilmesidir. Bu şekilde oluşturulan sınıf kuralları önemli davranışları açıklamak ve geliştirmek için yeterli olabilir (Çelik, 2008: 69-70).

Sınıf kurallarının belirlenmesi kadar, uygulanması ve kontrol edilmesi de önemlidir. Kurallar oluşturulduktan sonra, öğrenci davranışları kurallara uygun olarak denetlenmez ve doğru davranışlar pekiştirilmezse kurallar işlevselliğini yitirir (Erden, 2005: 135).

Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve tabiatlarına göre farklı sınıflarda farklı kural ve prosedürler uygulanabilir. Fakat öğretmenler, tipik olarak aşağıda belirtilen kategorilerde kurallar belirlerler (Marzano vd., 2003: 18):

- Sınıf içerisinde beklenen davranışlar
- Dersin başlangıç ve bitişleri
- Materyaller
- Ders geçişleri ve bölümleri
- Grup çalışmaları
- Öğrencilerin sıralarında yaptıkları çalışmalar ve öğretmenin yönlendirdiği faaliyetler

Sonuç olarak, öğretmenin dersin içeriğini dikkate alarak oluşturduğu sınıf kuralları derste istenmedik davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

1.1.4.3.2. İletişim

İletişim genel olarak, belirli işaretler vasıtasıyla bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin başkalarına aktarılması şeklinde tanımlanabilir (Koç, 2011: 14; Cebeci, 2003: 27). Kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olmak üzere beş öğeden oluşan iletişim süreci sınıf yönetiminde öğretmen açısından büyük önem taşımaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2003: 6; A. Ergin, 2012: 6; Köylü, 2011: 30). Öğretmen ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulabilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Öğrenciler sınıfta, duygusal olarak güvende olmak isterler. Duygusal güvenliğin sağlanması öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, bir grubun üyesi olarak değer görmeleri ve bir birey olarak kendilerini değerli hissetmelerine bağlıdır. Öğretmenler bir model olarak oluşturdukları iletişim ortamında, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerini değerli görmelerinde önemli bir role sahiptir. Sınıf yönetiminde etkili bir öğretmen-öğrenci iletişiminin kurulmasında öğretmenin açık ve saydam olma, konuşma ve aktarma, alma ve dinleme becerilerine sahip olması gerekir (Kısaç, 2004: 94). Öğretmenin dil becerisini iyi kullanması öğrenci başarısına katkı sağlar. Öğrencilerin, öğretmenin ne dediğini kolayca anlaması gerekir. Bunun için öğretmenin, söylediği her sözcüğü yutmadan, öğrencileri rahatsız etmeyecek bir ses tonu ile yüzü dönük bir şekilde konuşması sınıf içi iletişimi kolaylaştırır (Başar, 2010: 80).

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen en önemli faktör saygıdır. Ders içerisinde öğretmenin öğrencilerle olan bireysel ya da grup halinde etkileşimlerinde onlara ve onların çalışmalarına saygı duyması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, derse katılmalarına önem vermesi, bu katılmalarını değerli sayması, düşüncelerine önem vermesi ve her şeyden önemlisi onları anlamaya çalışması öğrencilerle kurduğu iletişimi olumlu yönde etkiler (Çakmak, 2000: 33-34).

Öğretmen-öğrenci iletişimde neyin nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenlerde saygı belirtilmeli, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı ifadeler yer almamalı, öğrencilere verilen değer, söylenenlere de yansımalıdır (Başar, 2010: 81).

Sınıf ortamında öğretmen her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır. Öğrenci okul hayatının başından sonuna kadar, giyiminden yürüyüşüne hatta konuşmasına kadar her davranışında öğretmeni örnek almaya meyillidir. Öğrencinin, öğretmeni örnek almaya yatkın oluşu, öğretmenin bu konuda daha dikkatli olmasını gerektirir. Bu dikkat, öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarının uyumlu olmasını da kapsamaktadır (Başar, 2010: 75).

Sınıf içerisinde öğretmenin sesini kullanma biçimi, gözle ve vücut diliyle iletişimi de çok önemlidir. Bir öğretmenin ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilmeleri iyi kullanması öğrencilerin derse katılımını sağlaması ve sınıf içi iletişimi iyi yönetmesi açısından önemli bir nitelik olarak görülmektedir (Demirel, 2009: 202).

Sınıf içi etkileşimde öğretmen, öğrencilerin geldiği çevrenin kültürel değerlerini dikkate almalıdır. Aksi durumda, öğrencilerin sahip olduğu değerler ve bu değerler çerçevesindeki beklentilerine yönelik sağlıklı iletilerde bulunması mümkün olmayabilir. Bu durum, öğretmenin öğrenciler üzerindeki kontrolünün zayıflamasına ve istenmedik davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Celep, 2004: 73).

Sınıf ortamında sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişimi kurulabilmesi için iletişim engellerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu iletişim engelleri şunlardır (A. Ergin, 2012: 173-174):

1. Öğretmen veya öğrencinin;

- Barınma, beslenme gibi hayati ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması,
- Bedensel ya da psikolojik bir engele sahip olması,
- İletişim amaçlarını tam olarak algılayamaması,
- Gelecekle ilgili beklentilerinin olumsuz olması,
- Sevip, sevilmemesi, sayıp, sayılmaması,
- Ortak yaşam alanlarının az olması,
- Birbirlerine güvenmemesi.

2. Kaynak olarak öğretmenin;

- Alanında yeterli birikime sahip olmaması,
- Öğrencilerini iyi tanımaması,
- Derse hazırlıksız girmesi,
- Derslerin sürekli anlatıma dayalı biçimde yapılması,

- Öğrenciler tarafından güvenilir bulunmaması,
- Farklı yöntem ve teknikleri kullanmaması.

3. Alıcı olarak öğrencinin;

- Konuları anlamlı bulmaması,
- Öğretmenin iletilerine dönüt verme sorumluluğundan kaçması,
- Sınıfta bulunma amacının farkında olmaması,
- Derste sık sık hayal kurması.

4. Öğrenme-öğretme ortamı olarak sınıfın;

- Pis, rutubetli, havasız, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması,
- Yerleşim düzeninin rahatsızlık vermesi.

5. Araç-gereçlerin;

- Yetersiz sayıda bulunması ya da hiç bulunmaması,
- Kullanılmayacak ölçüde bozuk olması,
- Görüntü ve sesi iyi iletmemesi,
- Öğrenci seviyesine uygun olmaması.

Sınıfta iletişimin engellenmesi özellikle çekingen, alıngan öğrencileri iletişim becerilerini geliştirmeden alıkoyar. Bu nedenle öğretmen, sağlıklı bir iletişim için öğrencileri cesaretlendirmeli, öğrencilerin davranışlarının olumsuz taraflarını değil, olumlu yönlerini ön plana çıkarmalıdır (Başar, 2010: 81).

1.1.4.4. Öğrenci Davranışının Yönetimi

Sınıf yönetiminin önemli bir boyutu davranış yönetimi ile ilgilidir. Sınıf ortamının istenen davranışları ortaya çıkarabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmedik davranışların değiştirilmesi bu boyut içerisinde yer alan etkinliklerdir (Demirtaş, 2012: 17; Başar, 2010: 7-8).

Öğretmenlerin sınıfta ders işleyiş biçimi ve ders boyunca öğrenci ve öğrenme etkinliklerini yönlendirme becerisi, öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere

yönelimini etkilemektedir. Bu açıdan, öğretmen davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu söylenebilir (Akar, 2009: 102-103).

Sınıfta ortaya çıkabilecek istenmedik davranışları, etkili öğretmenler bilgi ve tecrübelerine dayanarak veya empatik bir bakış açısıyla tahmin edebilirler. Bu davranışları sınıfın sosyal ve duygusal ortamı içerisinde olumluya dönüştürmek için çaba gösterebilirler. Böylece öğretme-öğrenme faaliyetlerinde ve sınıfın ilişki durumunda birçok değişiklik yapabilirler (Öztürk, 2004: 128).

1.1.4.5. Öğretimin Yönetimi

Sınıf yönetiminin bir diğer boyutu öğretimin yönetimidir. Öğretimin yönetimi sınıf içerisindeki iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, öğretim için uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması, dersin kazanımlarına uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı, öğrenci özelliklerini belirleme, öğrencilerin dikkatini derse çekme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrencinin bireysel veya toplu olarak öğretim sürecine katılımı, öğrencilere ders içerisinde dönütlerin verilmesi gibi etkinlikler bu boyut içerisinde ele alınmaktadır (Başar, 2010: 7; Çelik, 2008: 5, 116).

Sınıf kurallarının belirlenmesi, fiziki ortamının düzenlenmesi, zaman yönetimi, istenmedik öğrenci davranışlarının değiştirilmesi gibi sınıf yönetiminin boyutları, aslında öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi demek olan öğretim hizmetinin niteliğine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Çelik, 2008:4). Öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen en etkili faktörler pekiştireç, dönüt-düzeltilme, ipucu, motivasyon, öğrenci katılımı ve tekrardır (Somuncuoğlu Özerbaş, 2007: 53; Senemoğlu, 20012: 399, 411; Memişoğlu, 2009: 10).

1.1.4.5.1. Derse Başlama

Öğretmenin sınıfa girer girmez derse başlaması kolay değildir. Ders başlamadan önceki zaman dilimi, gürültünün en yoğun olduğu zaman dilimlerinden biridir. Öğrencilerin sıralarına yerleşmesi, ders materyallerini çıkarması zaman alabilir. Öğretmenin derse başlamadan önce öğrencileri derse hazır hale getirmesi gerekir (Çelik, 2008: 116). Bu süre içerisinde “kitabınızı açar mısınız? “beni dinler misiniz?” gibi ifadeler kullanmak yerine, sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerle göz teması kurup, öğrenciler arasında olan kargaşayı ez aza indirmeye çalışmalıdır (Ekici, 2004): 73). Ders haftanın ilk gününün ilk dersi ise öğrenciler arkadaşları ile sohbet etmeyi

uzatabilirler. Bu durumda öğretmen, öğrencileri derse geçmeye zorlamak yerine birkaç dakika daha fazla süre vererek öğrencilerin ders esnasında istenmedik davranışların önüne geçmeye yardımcı olabilir.

Dersin hazırlık aşamasında öğretmen öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalışır. Anlatacağı konu ve okuyacakları metin hakkında bilgi verir (Çelik, 2008: 116; Ekici, 2004: 73). Dersin başlangıcında öğretmenin sergilediği davranışlar, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine yardımcı olur (Brophy, 1987'den Akt. F. D. Gözütok, 2004: 123).

Öğretme-öğrenme sürecinin başında, öğretim hedeflerince belirlenen davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin, daha önceden sahip olması gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere ne derece sahip olduklarının bilinmesi önem taşır. Öğrencilerin giriş davranışları belirlendikten sonra öğrenciye kazandırılacak becerilerin açık bir şekilde ve öğretme-öğrenme sürecinin sonunda göstermesi beklenen performanslar olarak belirtilir (Fidan, 2012: 12). Öğretme-öğrenme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasının en önemli nedenlerinden biri, öğrencinin özelliklerinin yeterince belirlenememesidir. Bu durumda öğrencinin seviyesine uygun öğretim yapmak imkânsızlaşmaktadır. “Öğretmen işe kendisinin ne bildiği ile değil, öğrencisinin ne bildiği ile başlamalıdır” fikri, öğretme-öğrenme sürecinin temel ilkesi kabul edilmelidir (Küçükahmet, 2011: 29).

1.1.4.5.2. Öğretim Yöntemlerinin Seçimi

Derste kullanılan yöntemler, sınıf yönetimini etkilemektedir. Bu açıdan sınıfın iyi yönetilebilmesi için, sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerinin seçimi önemlidir. Öğretmenin sınıfı iyi yönetebilmesi için öncelikle dersin temel özelliklerini dikkate alarak uygun yöntemleri seçmesi ve bu yöntemlerin temel niteliklerini bilmesi gerekir (Erdoğan, 2011: 46-47).

Bir dersin yönteminin belirlenmesinde öğrencinin özellikleri, dersin içeriği, ders araçlarının özellikleri, zaman ve derslik özellikleri, öğretmenin özellikleri dikkate alınır (Hesapcioğlu, 2008: 210). Ayrıca bireysel veya grup halinde çalışma, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenin yöntem seçimini etkilemektedir (Çelik, 2008: 117).

Dersin içeriğine uygun özel öğretim yöntem bilgilerine sahip olmayan öğretmen, öğrenme ortamını tekdüze hale getirebilir (Çelik, 2008: 117). Bu nedenle öğretmenler

genel öğretim yöntemlerinin yanında dersin içeriğine uygun özel öğretim yöntemlerinin seçimi ve nasıl kullanılacağı bilgisine de sahip olmalıdır.

1.1.4.5.3. Öğrenci Katılımı

Katılma, öğrencinin istenen davranışları kazanması için kendisine verilen işaretleri kullanması ve bu işaretlerle belirlenen hareket ya da davranışı kazanıncaya kadar bunu sürdürmesidir (Bloom, 2012: 122). Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılımı açık ve örtük olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Açık katılım, derste öğrencinin sorulara cevap vermesi, soru sorması, okuma faaliyetini yapması, öğretmenin söylediklerini aynen tekrarlaması, ödev hazırlayıp sınıfa sunması vb. davranışları kapsamaktadır. Örtük katılım ise, öğrencinin zihinsel olarak derse katılması, dersi ilgiyle dinlemesi ve dikkatini dersin amaçlarına yöneltmesidir. (Sönmez, 2009: 146).

Öğrenme kuramları, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Birey, bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Bu nedenle, öğrenmenin başından sonuna kadar, öğrenen, öğrendiklerinin sorumluluğunu taşımak ve öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmak durumundadır (Yılmaz ve Sümbül, 2007: 41; Fidan, 2012: 110). Çünkü öğrenciler, sınıfta yapılan etkinliğin nesnesi değil, öznesi durumundadırlar. Sınıftaki bütün etkinliklerin amacı, eğitilmek üzere gelen öğrencilerin, sağlıklı olarak eğitilmelerini sağlamaya yardımcı olmaktır (Gündüz, 2011: 133). Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine birer birey olarak aktif biçimde katılacakları bir öğrenme atmosferini oluşturmasını sağlaması gerekir (Demirbolat, 2011: 97).

Öğretme-öğrenme sürecinde, pek çok öğrenci fiziksel olarak sınıfta bulunduğu halde, zihinsel olarak başka yerdedir. Bir kısım öğrenciler ise hem fiziksel hem de zihinsel olarak öğretme-öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar. Öğrencinin açık ya da örtülü olarak öğretme-öğrenme sürecine katılma derecesi onun başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Yapılan araştırmalara göre, öğrencinin başarısında gözlenen değişkenin yüzde yirmi kadarı, onların sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanabilmektedir (Bloom, 2012:124; Fidan, 2012:114) .

Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını, onun hazırbulunuşluk düzeyi, öğretme-öğrenme ortamı ve öğretmenin tutumu ve kişiliği belirler.

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi: Öğrencinin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyi onun derse katılımını etkileyen önemli değişkenlerdendir. Öğrenci, dersin amaçlarını gerçekleştirecek ön koşul öğrenmelere sahip değilse, derse katılımı azalabilir (Sönmez, 2009: 146). Öğrenci bilişsel olarak yeterli düzeyde olduğu halde, duyuşsal olarak derse hazır olmayabilir. Eğer öğrenci, derse karşı korku, nefret, ilgisizlik geliştirmiş, olumsuz yaşantılar geçirmiş ve öğretmeni sevmiyor ise, öğretme-öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmayabilir. Ayrıca öğrencinin içe ya da dışa dönük oluşu, yani kişiliği de derse katılmada önemli bir etkindir (Sönmez, 2009: 146-147).

Öğrencinin psiko-motor hazırbulunuşluğu da derse katılımı etkileyebilir. Bedensel arızaları olan öğrencilerin belli etkinliklere katılması mümkün olmayabilir. Örneğin konuşma sorunu olan bir öğrenci sesli okuma etkinliğine katılmak istemeyebilir (Sönmez, 2009: 47).

Öğrencinin özel ve genel yeteneğinin çok üstünde, ya da çok altında olan davranışların kazandırılması sırasında öğrenci derse katılmak istemeyebilir. Ayrıca öğrencinin hızlı ya da yavaş öğrenmesi, hasta ya da aç olması gibi durumlar da derse katılmayı olumsuz etkileyen nedenlerdendir (Sönmez, 2009: 147).

Öğretme-öğrenme ortamı: Öğretme-öğrenme ortamında işe koşulan ipucu, dönüt-düzetme, kullanılan yöntem ve teknikler, güdüleme, dikkati çekme, dersi özetleme vb. faaliyetler öğrencilerin katılımını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Sönmez, 2009: 147).

Öğretmenin tutumu ve kişiliği: Öğretmenin kişiliği ve sınıf içi davranışları öğrenci katılımını etkileyebilir. Örneğin, otoriter, acımasız, sert, vurdumduymaz, sabırsız, aşırı derecede özgürlükçü olan öğretmenler, öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyebilir (Sözmez, 2009: 147).

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağlamak için öğretmen her türlü önlemi almalı, gerekli olanakları sağlamalı ve uygulamaya koymalıdır. Öğretmenin, öğrenci katılımını sağlamak için aşağıda belirtilen ilkelere uyması gerekir (Sönmez, 2009: 147-148; Senemoğlu, 2012: 447-448; Fidan, 2012: 112-113):

- Öğretmen, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olup olmadığını belirlemelidir. Gerekli görülen ön koşul öğrenmeler gerçekleştikten sonra dersin kazanımlarına geçilmelidir.
- Öğretmen, öğrencinin dikkatini dersin kazanımlarına çekmelidir. Bunun için öğrencinin cinsiyetine, yaşına ve içinde yaşadığı sosyo-kültüre uygun slayt, film, öykü, vb. etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğrenciler motive edilmelidir. Öğretmen derste kazandırılacak kazanımların, günlük hayatta ne işe yarayacağını açıklamalıdır. Çünkü öğrenci, günlük hayatta işe yarayan davranışları öğrenmek ister ve bu istek onu derse olumlu bir şekilde motive edebilir.
- Öğrenciye uygun zamanda pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltilme verilmelidir.
- Zor ve yavaş öğrenen, utangaç, sıkılgan ve içedönük öğrencilerin belirli sayıda alıştırma ve tekrar yapmalarına imkân sağlanmalıdır. Bu öğrenciler her ortamda cesaretlendirilmeli ve pekiştirilmelidir.
- Öğretmen sabırlı, adil ve hoşgörülü olmalı, mümkün olduğu kadar cezaya başvurmamalıdır.
- Öğrencinin aktif olarak katılabileceği öğretim yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hızlarına ve stillerine göre bireysel öğretime yer verilmelidir.
- Özellikle öğrencinin örtük katılımında öğretmen, öğrencilerle sürekli göz teması kurmalıdır. Göz iletişimi hem sınıfı denetim altında hem de öğrencileri uyanık ve dikkatli tutmada etkili olabilir.
- Sınıf dersin özelliğine göre düzenlenmelidir.

1.1.4.5.4. İpuçları (İşaretler)

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye neyi, nasıl öğreneceğini, bunları öğrenirken neleri yapması gerektiğini gösteren mesajların tümüne ipuçları (işaretler) adı verilmektedir (Bloom, 2012: 116; Senemoğlu, 2012: 444; Fidan, 2012: 106).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek bu işaretler, sözlü olabileceği gibi, yazılı ya da tüm duyu organlarına hitap eden gerçek varlık ya da olaylar olabilir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrenciye sorulan sorular, örnekler, kaynak kitaplar, sözlü ve yazılı yönergeler, mp3 çalarlar, videolar, modeller, gerçek varlık ve olaylar vb.

araçlar öğretimin yönetiminde kullanılan birer işaretlerdir (Senemoğlu, 2012: 444). Öğretme-öğrenme sürecinde işaretler şu durumlarda kullanılabilir (Sözmez, 2011: 275-276):

- **Dikkat çekmede:** Öğretmen ipuçlarıyla öğrencinin dikkatini hedef davranışlar üzerine çekebilir.
- **Öğrenciyi kazanımlar konusunda bilgilendirmede:** Bu basamakta öğrenciye neyi öğreneceğini söylemek bir ipucudur. Bu işaret aynı zamanda ilginin de ders üzerine toplanmasını sağlayabilir.
- **Dersin kazanımlarıyla ilgili ön öğrenmelerin sunulması:** Bazı hedef davranışların ön bilgilerinin hatırlatılması gerekebilir. Bu durumda öğrenciye bir önceki derste öğrendikleri hatırlatılır. Bu hatırlatma sırasında ipuçları kullanılabilir.
- **Öğrencinin katılımını sağlama:** Öğrencinin derse katılmasını sağlamak için sorulan soruyu cevaplaması gerekir. Bu soruları cevaplayabilmesi için de ipucu kullanılır. Böyle bir durum hem öğrenci katılımını sağlar hem de öğrenciyi güdüler.

Günümüzde bir şeyin öğretimi belli ve tek bir ders kitabındaki sunuluşa ya da belli bir öğretmenin öğretimine bağlı olmaktan çıkmıştır. Bugün artık çok çeşitli öğrenme materyalleri ve yöntemleri geliştirilmiştir. Bir sınıfta kullanılmakta olan öğretim araçlarıyla yöntemlerinin çeşidi artırıldıkça böyle bir sınıftaki öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan işaretleri bulma olasılığı artacaktır. Geriye kalan iş, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları, onların belli işaretlerle karşı karşıya getirilmelerinde yararlanılabilecek değişik yaklaşımların sağlıklı bir şekilde bir araya getirilmeleridir (Bloom, 2012: 118).

Yapılan araştırmalar, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkili ipuçlarının, öğrenci başarısındaki değişkenliğin yüzde ondört kadarını karşıladığını ortaya koymaktadır (Bloom, 2012:118; Senemoğlu, 2012: 444). İpuçları türleri şu şekilde adlandırılabilir:

1) Sözel ipuçları: Öğretmenin, öğrenciye neyi nasıl yapması gerektiğini belirten sözel ifadelerdir (Özyürek, 2009: 92; Fidan, 2012: 107). Konuşma sırasındaki vurgular, yönlendirmeler, sunulan örnekler ve sorular, ön bilgilerin hatırlatılması sözel ipucudur (Sönmez, 2011: 274; Fidan, 2012: 107).

Sözel ipuçları, bir davranışın nasıl yapılacağını anlatma, cümle veya kelimenin sadece bir bölümünü söyleme, bir kuralı sözlü olarak veya dolaylı olarak ifade etme gibi değişik biçimlerde kullanılabilir (Özyürek, 2009: 92).

2) Soru ipuçları: Sözel olarak verilen ipuçlarının nitelikli olanı “soru”lardır. Sorular öğrenci düzeyine göre hazırlanıp, yerinde kullanılırsa kazandırılacak davranışla ilgili ön bilgilerin hatırlatılması, dikkatin istenilen noktalara çekilmesi ve düşünme yeteneğinin gelişmesi sağlanır (Fidan, 2012: 108).

Fidan (2012: 109), soruların kullanım amaçları ve ipucu olarak kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeleri birbirinden ayırmaktadır. Ona göre sorular şu amaçlar için kullanılır:

- Farkına varılmayan bir noktayı öğrencilere buldurmak,
- Öğrencinin bir konuyu ne kadar bildiğini ortaya çıkarmak,
- Öğrenciyi güdülemek,
- Öğrencinin düşünme meclkesini geliştirmek,
- Önemli noktaları vurgulamak,
- Öğrencilere öğrendiklerini tekrar ettirmek,
- Öğrencilerin ilgilerini anlamak,
- Kabul veya kabul etmemeyi göstermek,
- Öğrenciye yorum yaptırmak,
- Önceden öğrenilmiş olanlar ile yeni öğrenilecekler arasında ilişki kurmak.

Fidan (2012: 109), soruların ipucu olarak kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Sorular öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Soru öğrencinin kavrayabileceği seviyede sade ve açık olarak belirtilmelidir.
- Soru öğrenmeyi teşvik etmeli ve istek uyandırmalıdır.
- Dersin hedeflerine uygun olmalıdır.
- Öğrenciyi düşünmeye yöneltmelidir.

3) Model olma ipuçları: Model olma, kazandırılmak istenen davranış/becerinin tümünün ya da bir bölümünün model tarafından yapılarak öğrenciye gösterilmesidir. Model, gerçek varlıklar olduğu kadar video, film gibi sembolik de olabilir. Model olma, yapılması beklenen davranış ortaya koyan öğrenciye öykünülmesini (taklit edilmesini) gerektirir (Özyürek, 2009: 92-93).

Model yaptığı davranıştan ötürü ödüllendirilirse, öğrencilerin o davranışa öykünmeleri (taklit etme) artar. Model, gözlemciye cinsiyet, yaş vb. olarak benziyorsa, taklit edilme olasılığı artar. Yine model olan kişinin statüsünün yüksek olması, davranışı başarılı bir şekilde uygulayabilmesi öğrencilerin onun yaptıklarını öykünme ihtimalini artırmaktadır (Özyürek, 2009: 94).

Davranışlara farklı biçimlerde model olunur. Örneğin öğrencinin yapması beklenen davranış sözel ise nasıl söyleneceği gösterilir. Sözel modeller, öğrenciden söylemesi beklenen ifadelerin aynısını modelden duydukları gibi söylemeyi gerektirmesi bakımından sözel ipucundan ayrılmaktadır. Sözel modeller, dil eğitimi programlarında sık sık kullanılır (Özyürek, 2009: 95).

Model olmanın en önemli avantajı birden fazla öğrenciye yapılacak davranışın gösterilmesidir (Özyürek, 2009: 96).

4) İşaret ipuçları: Öğrencilerden ortaya koymaları beklenen davranışları yapmaları için, jest, el, kol, mimik hareketlerini kullanarak yapılan ipuçlarıdır. Model olmadan farkı, davranışı yaparak örneklemek yerine, nerede yapılacağını işaret ile göstermektir. Sözel ipucundan farkı ise, tepkinin nerede gösterileceğini söylemek yerine, nerede yapılacağına işaret edilerek göstermektir. Öğretmenin, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar doğru olduğunda jest ve mimiklerle onaylaması işaret ipucudur (Özyürek, 2009: 91; Sönmez, 2011: 275).

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde ipuçlarının seçilmesi ve kullanılması ile ilgili aşağıda belirtilen ilkelere uyulmalıdır (Senemoğlu, 2012: 444-446; Özyürek, 2009: 98-99; Sönmez, 2011: 274-275):

- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye verilecek işaretler öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin ilk defa öğrenecekleri konular hakkında herhangi bir ön öğrenmesinin bulunmadığı durumlarda verilecek işaretler, birçok duyu organına hitap eden, somut ve çeşitli olmalıdır.
- Seçilecek ipuçları öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. İlköğretim öğrencileri için oyunlar, çizgi filmler ipucu olarak etkili bir şekilde kullanılabilir. Lise düzeyi için sözel uyarıcılar, jest ve mimikler ipucu olarak daha etkili olabilir.
- İşaretler, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olmalıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde öğrenciye sunulacak işaretlerin, öğrenmeye

güdülemesi, öğrencilerde derse karşı arzu ve ihtiyaç uyandırması, öğrencinin dikkatini öğrenme konusuna çekmesi gerekir. Bunun için işaretlerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine, bilişsel giriş davranışlarına, yaşamdaki amaçlarına uygun olması ve öğretimin sonunda öğrenciye başardığını görme fırsatı vermesi gerekir.

- Öğrenci, ipucuyla doğru tepki vermeye başladıktan sonra öğretmenin görevi, doğru tepkiyi ortaya çıkaran işaretleri azaltmak ve zamanla ortamdaki kaldırmaktır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan işaretler öğrencilerin fiziksel, sosyal ve ruh sağlığına uygun olmalıdır
- Öğretme-öğrenme sürecinde işaretler belirlenirken, öğrencinin içinde yaşadığı sosyo-kültürel ortam dikkate alınmalıdır.

1.1.4.5.5. Dönüt-Düzeltilme

Dönüt, öğrenciye programın kazanımlarına uygun davranışta bulunup bulunmadığının iletilmesi ya da hedef davranışları kazanıp kazanmadığı hakkında bilgi verilmesidir. Düzeltme ise öğrencilerin yanlış öğrenmelerini doğrulama, eksik ve yarım öğrenmelerinin belirlenip, telafi edilmesidir. Eğitim sürecinde dönüt-düzeltilme genelde birlikte kullanılır (Demirel, 2009: 135).

Öğretme-öğrenme sürecinde dönüt-düzeltilmenin kullanıldığı amaçlar şunlardır (Fidan, 2012:134):

- Davranışların doğruluğu ve yanlışlığı hakkında bilgi vermek.
- Öğretimin kalitesini artırmak için düzeltilecek ve tamamlanacak davranışları ortaya çıkarmak.
- Gelecekteki başarılar için motive edici özendiriciler kullanmak.

Öğrenci davranışının doğruluğu veya yanlışlığı, doğruysa ne derece doğru olduğu hakkında bir dönütün öğrenciye verilmesi gerekir. Çünkü eğitim bir iletişim sürecidir. Bu süreç çift yönlüdür. Çift yönlü olmayan durumlarda iletişim gerçekleşmiş olmaz. Öğrenmede dönüt-düzeltilme ilkesine bu yönden bakıldığında, öğrenci, öğrenmelerinin sonucu olarak gösterdiği eyleme karşılık bir “karşı mesaj” bekler. Bu mesaj öğrencinin içinden gelebileceği gibi sınıf ortamında daha çok dıştan verilmesi gerekir (Yılmaz ve Sünbül, 2007: 48). Dıştan verilen dönüt fonksiyonu açısından teyit edici, düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici ve eklemlenmeye/genişletmeye yönelik olarak beş

kısmı ayrılmaktadır. Teyit edici dönüt; öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında “cevabın doğru” ya da “cevabın yanlış” gibi bilgi vermektir. Düzeltici dönüt, teyit edici dönütle birlikte cevabın ne olduğunun da söylendiği dönüttür. Açıklayıcı dönüt, öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verildiği gibi, yanlış veya doğru cevabın nedeninin açıklanmasıdır. Teşhis edici dönüt, öğrencinin, yanlış cevabı düzeltmesi için nasıl çalışması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesidir. Genişletmeye/eklemlemeye dönük dönüt ise, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi diğer bilgilerden farkları gösterilerek genişletmeye yardım eden dönüttür (Schimmel, 1988’den Akt. Senemoğlu, 2012: 385-386).

Psiko-motor becerilerin öğretiminde en önemli değişkenlerden biri, öğrenme sonuçlarının bilgisidir, yani dönüttür. Öğrenciler yaptıklarının ve söylediklerinin ne kadar hatasız ya da ne kadar hatalı olduğunu bildiklerinde daha kolay ve daha çabuk öğrenirler. Ne kadar öğrendiği hakkında bilgi alamayan öğrenciler ise yavaş öğrenir veya yanlışları doğru gibi öğrenirler. Belki de hiç öğrenemeyebilirler. Bu açıdan psiko-motor becerilerin öğretiminde dönüt vermenin yanında, eksikliklerin tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi için gerekli açıklamaların yapılması gerekir (Fidan, 2012: 139; Senemoğlu, 2012: 542).

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerce yapılan farklı hataları düzeltmek için hatanın niteliğine göre farklı işlem süreçleri kullanılır. Hataları düzeltirken sadece model olma gibi ipuçları yeterli olduğu kadar, model olmayla birlikte farklı ipuçları kullanılması gerekebilir (Doyle ve vd., 1986’den Akt. Özyürek, 2009: 114). Hatalar düzeltilirken, yanlış söylendiği gibi, nasıl yapılacağı da gösterilmelidir.

Düzeltilme işlemi öğrencilerin yaptıkları hataların niteliği ya da türüne göre değişebilmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar; öğretme işinin gerektirdiği önkoşulların kazanılmamasından kaynaklanan hatalar, sistematik hatalar, gelişigüzel hatalar ve karşı koymadan kaynaklanan hatalar olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Bailey ve Wolery, 1984’ten Akt. Özyürek, 2009: 115).

Önkoşul bilgi ve becerilerin kazanılmamasından kaynaklanan hatalar sürekli olup, bunların fark edilmesi zor olabilir. Bu hatalar öğrenciden beklenen davranışların öğrenilmesini engelleyen hatalar ise, düzeltilmelidir. Fakat ön koşul niteliğinde olmayan basit hatalar ise, daha az önemli öğretme işleri arasında yer almalı ve zaman içerisinde öğretilmelidir (Özyürek, 2009: 115).

Kavramsal hata da denilen sistematik hatalar, öğrencilerin bir kuralı yanlış uygulamasından meydana gelir. Bu tür hatalar kuralı öğrenme sırasında meydana gelir

ve sürekli yapılır. Bu hataları düzeltmek için doğru kural tekrar öğretilmeli ve öğrencinin yanlış tepkileri pekiştirilmemelidir (Özyürek, 2009: 115-116).

Dikkatsizlik hataları da denem gelişigüzel hatalar, öğrencinin belirli bir becerinin temel gereksinimlerini kazandığı, fakat yeterli derecede akıcılık kazanmadığı dönemlerde ortaya çıkar. Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında rastlanır. Bu hatalar sık meydana gelmiyorsa öğretmen bunları görmezden gelmelidir. Bu hatayı ortadan kaldırmak için hata azaldığında pekiştireç verilmeli, hata fazlaştığında fazladan alıştırma yapılmalıdır (Özyürek, 2009: 116).

Öğrencilerin, öğrenme işini doğru bir biçimde yapabildikleri kanıtlandıktan sonra karşı koyma hataları meydana gelir. Öğrencilerin, başarılı bir şekilde yapabildikleri davranışlarında sık değişiklikler ya da doğru davranışlarında ani düşüşler olması bu tür hataların belirtileridir. Bu hataları ortadan kaldırmak için, daha zor bir öğretme işine geçilmelidir (Özyürek, 2009: 117).

Özellikle dil becerisi öğretilirken, dönüt işleminin çok dikkatli yapılması ve yeni öğrenmelerde davranışın hemen ardından gelmesi gerekir. Telaffuz bozukluklarının bir kısmı yanlışların düzeltilmemiş olmasına bağlıdır. Bu tür becerilerin öğretiminde dönüt vermemek, yanlışların yerleşmesine neden olabilir. Sonradan bu yanlışların düzeltilmesi güçleşir (Fidan, 2012: 143).

Dönütün yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç önemli fonksiyonu bulunmaktadır. Öğrencinin cevabına “tam ya da eksik” şeklinde verilen dönüt yönlendirici, “doğru” şeklinde verilen dönüt hem güdüleyici hem de pekiştirici bir rol üstlenir. (Sönmez; 2009: 141). Ayrıca dönütün, öğrenci, öğretmen ve öğretim durumu hakkında tutarlı bilgi elde etmede çok önemli bir işlevi vardır (Sönmez, 2009:141-142). Sönmez (2009:142-143) dönütler istenilen seviyede değilse;

- Kazanım ve davranışların öğrenci düzeyine uygun olup olmadığına,
- İçerik, kazanım ve davranışlarla tutarlı bir biçimde düzenlenmiş midir? Ünitelerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa birbirinin ön koşulu olarak düzenlenip düzenlenmediğine,
- Öğretme-öğrenme sürecinde, pekiştireçler, dönüt, düzeltmelerle öğrenci katılımının sağlanıp sağlanmadığına,
- Zamanın yeterli olup olmadığına,
- Araç-gereçlerin hedef davranışlara uygun olup olmadığına,

- Öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini tam olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğine,
- Öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin hedef davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılması istenmektedir demektir.

Fidan (20012:143-144) öğrencilerin öğrenemedikleri bilgi ve becerileri yeniden onlara öğretme, eksikliklerini giderme ve yanlışlıklarını düzeltmek için şu yolları önermektedir:

- Küçük küme çalışmaları yapılabilir. Örneğin 3-5 kişilik kümeler öğrencilerin öğrenme zorluklarını gidermede en etkili yöntemlerden biridir. Bu tür gruplar farklı öğrenme güçlükleri olan öğrencilerden oluşturulur. Çalışmalarda her öğrenciye diğerlerine öğretme ve diğerlerinden öğrenme şansı verilir.
- Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle bireysel olarak çalışması en etkili öğrenme yollarından biridir. Okulda veya sınıfta bire bir çalışmaların öğretmenin dışında bir kişi tarafından yapılması faydalı olmaktadır.
- Kalabalık sınıflarda öğrencinin kendi kendine çalışıp öğrenmesinin mümkün olduğu durumlarda değişik öğrenme yöntem ve araçlarının kullanılması yararlı olmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt ve düzeltme yapılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır (Somuncuoğlu Özerbaş, 2007: 57; Sönmez, 2009: 143; Fidan, 2012: 134; Yılmaz ve Sünbül, 2007: 49-50):

- Dönüt-düzeltilme işleminden önce ipuçları kullanılmalıdır.
- Dönüt amacından farklı anlamlara gelmemeli, açık ve belirgin olmalıdır.
- Dönüt sık verilmelidir. Dönütün uzun süre geciktirilmesi güdülenmenin kuvvetini düşürür ve etkisini kaybettirir.
- Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun dönüt-düzeltilmeler seçilmelidir.
- Psiko-motor becerilerin öğretiminde görülen eksikler ve yanlışlıklar anında düzeltilmelidir.
- Bilgi ve beceriler karmaşıktıkça dönütün içeriği ve bilgi miktarı da artırılmalıdır.
- Düzeltme işlemi yapılırken küçük küme çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretmen yardım isteyen her öğrenciyle ilgilenmeli, ona model davranışı göstermelidir.

- Sınıftaki öğrenci sayısı fazla ise, öğretmen sınıfın yaptığı genel yanlışları ve eksikleri öğrenci adı belirtmeden sunduktan sonra düzeltme işine girişmelidir.
- Dönüt ve düzeltmede öğrenci aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olarak herhangi bir uyarıcı verilmemeli; aksine cesaretlendirici sözler söylenmelidir.

Öğrencinin yanlış davranışları tekrar edilmeden hemen düzeltilmelidir. Öğrenciye dönüt verebilmek için düzenli olarak öğrencinin gelişmesi gözlenmelidir. Bu gözlem sonuçlarına göre öğrencinin doğru davranışları pekiştirilip, yanlış davranışları düzeltilmelidir (Senemoğlu, 2012: 143).

1.1.4.5.6. Pekiştirme

Bir davranışın tekrarlanma olasılığını artıran uyarıcılara pekiştireç (Sönmez, 2011: 265; Ünal ve Ada, 2003: 174), bu uyarıcıları verme işlemi pekiştirme olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2007: 45). Pekiştirme tepkiye bağlı olarak yapılmaktadır. Organizma önce davranışı ortaya koyar. Ortaya konan davranış olumlu ise pekiştirilir (Senemoğlu, 2012: 148). Öğretmenler genellikle sınıf içerisinde öğrencilere, yiyecek, serbest zaman, simgesel işaretler gibi pekiştireç vermektedirler (Haldeman, 2008: 49; Ay, 2005: 18-19).

Öğretmen pekiştireç kullanırken aşağıda belirtilen ilkelere uyabilir (Sönmez, 2011: 268-269):

- Öğretmen öğretimin başında her doğru yanıtı pekiştireç vermelidir.
- Öğretmen özellikle çekingen, içedönük öğrencilere onları cesaretlendirmek ve derse katılımlarını sağlamak için uygun zamanda pekiştireç vermelidir.
- Konular ilerledikçe her doğru yanıtı değil, daha üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç vermelidir.
- Pekiştireçler öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, kişiliğine, içinde yaşadığı kültürel ortama, kazandırılacak davranışın niteliğine uygun olmalıdır.
- Öğretmen hep aynı pekiştireci kullanmamalıdır.
- Öğretmen zor ve yavaş öğrenen öğrencilere her doğru yanıtın sonra pekiştireç vermelidir.

1.1.4.5.7. Tekrar

Öğrencilerin, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamak ve unutmayı önlemek için ara sıra bu bilgileri tekrar etmeleri gerekmektedir. Öğrenmede “tekrar”, becerilerin

kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Birey konuşmayı, bir yabancı dili, melodi çalma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez (Yılmaz ve Sünbül, 2007: 43; Erdoğan, 2004: 72).

Bir davranış veya beceri tekrar edildiğinde öğrenme kolaylaşır, tekrar edilmez ise zorlaşır. Hatırladıklarımız algıladığımız bilgilerin bizde kalan izleridir. Yaşantının tekrar edilmesi, öncekinin yeniden düzenlenmesine ve daha tutarlı, daha anlamlı hale getirilmesine yardım eder. Öğretme-öğrenme sürecindeki ardışık tekrarlar, öğrencinin yeni ilişkileri görmesini sağlayarak bellekteki izlerin daha tutarlı bir şekilde yeniden örgütlenmesine yardım eder (Senemoğlu, 2012: 134, 257)

Beceri öğretiminde tekrar, vazgeçilmez bir ilkedir. Tekrar, hareketlerde doğruluğu, keskinliği, inceliği ve hızı artırır. Bir beceri öğretilirken (Yılmaz ve Sünbül, 2007: 44-45):

- Tekrar yapılırken önemli olan, doğru yapılan hareketlerin yinelenmesidir. Bu nedenle, kişiye doğru yapıp yapmadığının bilgisini vermek,
- Becerin basit ya da karmaşık olması, tekrarın ne kadar sıklıkla yapılacağını bildiren önemli bir etmendir,
- Hataların artması, becerinin iyi öğrenilmediğini gösterir. Bu nedenle öğrenmeye ara verilmesi, yanlışların düzeltilmesi bakımından önem taşır.

Birey, beceri veya konuyu tekrarladıkça öğrenir. Tekrar ve alıştırma, bireyde öğrenilecek konuya yatkınlık kazandırır. Öğrenmenin kalıcı olması ancak alıştırma ve tekrar ile mümkün olur. Tekrar sayısı arttıkça öğrenmede ilerleme görülür. Herhangi bir öğrenme için gerekli tekrar sayısı, bu tekrarların türü, tekrarın süresi, tekrarlar arasındaki zaman çok iyi ayarlanmalıdır. Öğrenmede tekrar kadar dinlenmeye de yer verilmelidir (Razon, 1987'den Akt. Yılmaz ve Sünbül, 2007: 45).

1.1.4.5.8. Motivasyon (Güdülenme)

Motivasyon İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçe’de güdü, harekete geçirici güç anlamına gelmektedir. Motivasyon (güdüleme), bireyin gereksinimlerini doyumak amacıyla davranışı hedefe doğru yönlendiren ve faaliyete geçiren bir içsel güçtür (Başaran, 1985: 251). Motivasyon, dürtüleri, ihtiyaçları ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku gibi fizyolojik içsel güdülere dürtü; başarı, sevgi, statü gibi daha karmaşık güdülere ihtiyaç (gereksinim) denir (Öncü, 2011: 160). Burada motivasyona ilişkin

ayrıntılı açıklamalara girmeden, öğrenme için sınıfta motivasyon ile ilgili önemli noktalara temas edilecektir.

Sınıftaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri motivasyondur. Sınıfta gözlenen istenmedik davranışların ve öğrenme güçlüklerinin önemli bir kısmı motivasyon eksikliğiyle ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye istekli hale gelmemiş demektir. Bu durum sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir (Öncü, 2011: 160-161;).

Güdülenmiş öğrenciler ile güdülenmemiş öğrencilerin davranışları arasında önemli farklar vardır. Güdülenmiş öğrenciler derse karşı ilgi duyar, çaba gösterir, konu üzerinde odaklanarak sonuca gitmede ısrarlı olurlar (Fidan, 2012: 115-116). Bu öğrenciler istekli olur ve derse katılımları yüksek olursa, ödevlerini zamanında yaparlar, öğretmeni dikkatli dinlerler, öğretmenin gösterdiği aktivitelere katılırlar. Bu özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta olumsuz davranışların ortaya çıkması zordur. Böyle bir sınıfı yönetmek kolaydır (Erden, 2005: 104).

Sınıfta istenmedik birçok öğrenci davranışının nedeni, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmemiş olmalarıdır. Güdülenmeyen öğrenciler sınıfta ya farklı etkinliklere yönelerek öğretmeni ve arkadaşlarını rahatsız etmekte ya da hayal kurarak dersten uzaklaşmaktadır. Her iki durum da sınıf yönetimi açısından sorun oluşturmaktadır (Erden, 2005: 104)

Sınıfta kullanılan pekiştireçler, öğrencinin anlama, bilme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının yanı sıra ait olma, onanma ve endişeyi azaltma ihtiyaçlarının da güdülenmektedir. Ayrıca bilim insanları sosyal ve duygusal alandaki bu ihtiyaçlarla birlikte başarıma, özerklik, başarı ve başarısızlığı açıklama ve kişisel değeri koruma gibi özel bilişsel süreçlerin ve çabalarında öğrencileri güdülediğine işaret etmektedir (Yüksel, 2007: 113; Açıkgöz, 2003: 233-236).

Motivasyonla ilgili kuram ve modellerden bir kısmı motive olmayı ihtiyaçlar, ilgiler, merak gibi içsel süreçler; bir kısmı ise ödül, sosyal baskı, ceza gibi dışsal ve çevresel faktörlerle açıklamaktadır (Erden, 2005: 105). Bu açıdan motivasyon öğrenme açısından “dışsal” ve “içsel” olmak üzere iki kategoride incelenmektedir (Yüksel, 2007: 80).

Dışsal motivasyon, dışardan verilen ödül, ceza, baskı ve rica gibi etkiler sonucu ortaya çıkar. Motivasyonu yükselten uyarıcılar dışarıdan verilmektedir. Öğrencinin

düşük not almamak için çalışması dışsal motivasyona bir örnektir (Öncü, 2011: 165; Yüksel, 2007: 80; Erden, 2005: 105; Tok, 2008: 94).

İçsel motivasyon ise, bireyin içinden gelen ilgi, merak gibi etkilerle ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ihtiyacı, yarışma duygusu, anlama ve yeterli olma ihtiyaçları içsel güdülerdir. İçsel motivasyonda birey kendi isteğiyle hareket edip, çaba göstermektedir. Dolayısıyla eylemin kendisi bir ödül meydana getirir. Dışarıdan ceza ve ödüllere gerek duyulmaz. Öğrenciler, bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarını karşılayacaklarına inanırlarsa, bir öğrenme etkinliğine içten motive olurlar ve etkinliğe katılmaya değer verirler (Öncü, 2011: 166; Yüksel, 2007: 80; Erden, 2005: 105; Tok, 2008: 93; Cevizci, 2010: 268).

Öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarını iç (motive olma, çalışma, gayret göstermeme vb.) ya da dış kaynaklara (sınav soruları, öğretmen vb.) yükleme eğilimi gösterirler. Başarılarını kendisiyle ilgili özelliklere ve iç faktörlere bağlayanlar daha yüksek başarı gösterirler (Fidan, 2012: 135; Yılmaz ve Sünbül, 2007: 40). Fakat tüm öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere içsel olarak güdülenmelerini beklemek yanlıştır. Bazı çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine uygun olmayabilir. Bu durumda öğrencileri dıştan güdülemeye çalışmak gerekir (Erden, 2005: 1005). Bu açıdan bakıldığında sınıfta öğrencileri güdüleme için genel yaklaşımlar ve yapılacak olan belli başlı işlemler şunlardır (Öncü, 2011: 175-180; Yüksel, 2007: 112-113; Tok, 2008: 115-116):

- Öğretmen, kazandırmak istediği davranışı önce kendisi uygulayarak öğrencilere model olmalıdır. Öğretmenin öğretmek istediği davranışı model olarak ortaya koymaması öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşmesine neden olur.
- Öğretmen, öğreteceği bilgileri hayatla ilişkilendirecek faaliyetler yapmalıdır.
- Etkin sınıf yönetiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dikkatini öğrenme materyaline yöneltmektir. Bu açıdan öğretmen öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin dikkatini öğretim materyaline yöneltecek şekilde sürdürmelidir.
- Öğrencileri derse güdülemenin ön şartı, öğretmenin sabırlı, güler yüzlü, dürüst, anlayışlı ve tutarlı olmasıdır.
- Öğretmen, öğrencilerine başarılı olabilecekleri hissini vermelidir. Herkesin yanlış yapabileceğini, kendisinin de bu yanlışları düzeltmek için burada

olduğunu ifade etmelidir. İçedönük ve çekingen öğrencilere başarısızlıktan korkmamaları gerektiğini öğretmeli ve onlara başarabilecekleri etkinlikler yaptırmalıdır.

- Öğretmen, olumlu bir öğretme-öğrenme sürecinin oluşmasına katkıda bulunmak, yetenek, ilgi, ihtiyaç ve sosyo-ekonomik durumları gibi özelliklerini dikkate alarak öğrencileri güdülemelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin gelişim dönemleri ve niteliklerini çok iyi bilerek bu dönemleri ve niteliklerini dikkate alarak öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.
- Öğretmen, öğrencileri suçlama, küçük düşürme, gülünç duruma sokma vb. davranışlardan uzak durmalıdır. Yapılanı eleştirmek yerine, yapılması gerekenlerden bahsetmelidir.
- Öğretmen, her öğrencinin olumlu taraflarına vurgu yapmalı ve onları övmelidir.
- Öğretmen, etkili öğrenme için gerekli kaygı düzeyini her öğrenci için belirlemeli ve öğrenciye uygun olarak hangi davranışları göstermesi gerektiği beklentisini bildirmelidir.
- Öğretmen, yarışma ve rekabeti öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak başkasıyla değil, öğrencinin eski ve yeni başarılarını karşılaştırarak sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerde görülen ilerleme düzeyini onlara göstermelidir.
- Öğrencilerin güçlü ve olumlu yanlarına vurgu yapmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin derse, öğretmene ve okula karşı olumlu duyuşsal tepkiler geliştirmeleri için okulun ilk günlerinde olumlu iletişim dili kullanmalıdır.

1.1.4.5.9. Öğretim Materyallerinin Seçimi

Öğretim materyalleri, belirlenmiş kazanımlara ulaşmada kullanılacak olan program içeriğini, planları, bunların uygulamaya konması sürecindeki ders araç ve gereçlerini içerir (Başar, 2010: 88; Akbaşlı, 2011: 82). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek pek çok materyal ortaya çıkmıştır. Ancak önemli olan bu materyaller arasında uygun olanın seçimi ve hangi konularda kullanılacağını belirlenmesidir (Ekici, 2004: 78; Ş. Özdemir, 1998: 167). Derste kullanılan materyaller, öğrencilere iletilecek mesajların güçlük çekilmeden etkili bir

şekilde sunulmasına yardımcı olmakta, konulara canlılık getirmekte, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta (Bilgin ve Selçuk, 1997: 159) böylelikle sınıfta istenmedik davranışların ortaya çıkmasını da önlemektedir. Bazı öğretmenler ise en basit bir materyali kullanmaktan çekinmektedir. Bu çekingenliğin temel sebeplerinden biri öğretmenin bu materyali kullanmayı bilmemesidir. Bu yüzden sınıftaki bir materyali nasıl kullanacağını, o materyalin faydalarını ve sınırlılıklarını bilen bir öğretmen onu dersin hedefleri çerçevesinde kullanacaktır (Küçükahmet, 2011:135).

Ekici (2004: 78-79) öğretmenin, materyal seçimi ve kullanımında dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmen materyalleri dersin kazanımları doğrultusunda seçmelidir. Bu kapsamda kendi yeterliklerini, öğrenci sayısını, öğrenme-öğretme ortamını, özelliklerini, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır.
- Öğretmenler derse başlamadan önce materyalleri hazırlamalı ve aynı şekilde ders başlamadan öğrencilerden de ilgili materyalleri hazırlamalarını istemelidir. Öğrencilerin getirmeleri gereken materyaller var ise, en az bir gün önceden öğrencilere duyurulmalıdır.
- Öğrenciler daha dersin başında kullanılacak materyaller hakkında bilgilendirilmelidir.
- Öğrenciler sınıf içerisinde etkinliklere katılabilecekleri veya materyalleri kullanabilecekleri uygun yerlere oturtulmalıdır.
- Derse başlamadan önce tüm materyaller öğrencilerin masalarında hazır bulunmalı ve her öğrenci öğretmenle aynı koşullar altında iletişim kurabilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilere, masasını uygun bir biçimde düzenleyerek ve kullanacağı materyalleri masasına düzgün bir şekilde yerleştirerek dersi ne kadar ciddiye aldığını göstermelidir.
- Ders sırasında kullanılan tüm materyaller dersin sonunda dolaplara veya çantalara konulmalıdır. Teneffüsten önce öğrencilere materyalleri toplamaları için yeterli zaman verilmelidir.

1.1.4.5.10. Öğretimin Değerlendirilmesi

Sınıfta gerçekleştirilen öğretme-öğrenme sürecinin doğru olarak değerlendirilmesi sınıf yönetimi açısından önemlidir. Değerlendirme, bir program veya

aktivitenin belirli hedefler doğrultusunda ne kadar iyi gerçekleştiğinin tespit edilmesidir. Değerlendirme, standartlara ulaşma derecesinin belirlenmesine, bireylerin daha iyi bir noktaya gelmelerine ve eksiklerin düzeltilmesine katkı sağlar (Erdoğan, 2011:140-141). Eğitimde, değerlendirme ile ortaya konulmak istenen üç önemli amaç, öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesidir. Değerlendirme teknikleri olarak; tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme kullanılabilir (Demirel, 2012: 173).

Tanılayıcı değerlendirme, öğretim sürecinin başında ya da bir dersin giriş bölümünde öğrencilerin psiko-motor, duyuşsal ve bilişsel becerilerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanıırken, onların dersin geliştirmeyi düşündüğü davranışların ön koşul niteliğindeki giriş davranışlarına sahip oluş derecelerini belirlemek önemlidir. (Demirel, 2012:173). Bütün öğrencilerin aynı düzeyde olduğu varsayımına dayanan bugünkü sınıf sisteminde, tanımaya dönük değerlendirme yapılarak, öğrenciler hazırbulunuşluk bakımından gruplara ayrılabilir (Tekin, 2013: 25).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreci içerisinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2012: 173). Bir dersin üniteleri arasında, öğrenilebilme bakımından bir öncelik-sonralık varsa, ünitelerdeki öğrenmenin derecesi sonraki ünite ya da ünitelerdeki öğrenmeyi belirler (Tekin, 2013: 25).

Düzye belirleyici değerlendirme, genellikle öğretim süreci içerisindeki ara sınavlar ya da öğretim sonunda yapılan sınavlar ile öğretim programının öngördüğü kazanımlara öğrencilerin ulaşp ulaşmadığına bakarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulan değerlendirme biçimidir (Tekin, 2013: 27).

Değerlendirme yapmada temel amaç, öğretim planında yer alan hedef davranışların, içeriğın, öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerin uygun olup olmadığı hakkında bilgi edinmektir (Kur'an, 2012: 173; Akbaşlı, 2011: 91).

Erdoğan (2011: 141-142) değerlendirme yaparken uyulması gereken ilkeleri şu şekilde ifade etmektedir;

- Değerlendirmede kazanımlar açık ve sade bir şekilde belirlenmelidir.
- Değerlendirme belirli bir plana göre yapılmalıdır.
- Değerlendirme öğrencinin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal gelişim sürecini ortaya koymalıdır.
- Değerlendirme önceden belirlenmiş bir konu üzerinden yapılmalıdır.

- Değerlendirmenin nesnelliğini artırmak için değerlendirmede kullanılacak ölçüt sayısı çoğaltılmalıdır.
- Değerlendirme yaparken çevresel faktörler dikkate alınmalıdır.
- Değerlendirmede bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır.
- Değerlendirmenin öğrencinin gelişimine katkıda bulunması için korkutucu olmamasına dikkat edilmelidir.

1.1.4.5.11. Ev Ödevlerinin Verilmesi

Ev ödevleri, öğrencilere belirli bir konuya ilişkin, öğretmenler tarafından ders dışı zamanlarda yapılması için verilen bir ders birimine hazırlık, bir ders biriminin geliştirilmesi veya bir ders biriminde öğrenilenleri pekiştirmeyi amaçlayan çalışmalardır (Hesapçıoğlu, 2008: 316).

Ev ödevlerinin öğrenciye sağladığı faydalar şunlardır (Hesapçıoğlu, 2008: 317; Akpınar, 2010: 289):

- Öğrenciye, okulda öğrendiklerini uygulama ve kuvvetlendirip pekiştirme imkânı sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme konusuna bağlı olarak ve yetenekleri ölçüsünde yeni bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmasını sağlar.
- Bireylerin, boş vakitlerini eğitsel aktivitelerle değerlendirme imkânı sağlar.
- Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate almamızı sağlar.
- Ödev sayesinde, bir işi başaran öğrencide, başarma, kendine olan güven ve iş yapma isteği artar.

Ev ödevleri, zorluk düzeyi ve çokluk bakımından öğrencilerin hazırlık ve bilgi seviyeleri ve okul dışı boş vakitleri dikkate alınarak verilmelidir (Hespaçıoğlu, 2008: 319).

1.1.5. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetiminde model seçimi ve kullanımı, dersin kazanımları, öğretimsel kaynakları, öğrenci ihtiyaçları ve öğretmen gibi faktörler dikkate alınarak seçim yapmak gerekir. Alan yazında sınıf yönetimi modelleri, “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” olarak dört başlık altında incelenmektedir (Başar, 2010: 8).

1.1.5.1. Tepkisel Model

Sınıf yönetiminin geleneksel modeli olan tepkisel model, istenmedik durum veya davranış ortaya çıktığında hemen tepki verilmesi ve bu davranışın değiştirilmesini amaçlayan bir sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2010: 9). Bu modelde, sınıfta istenmedik öğrenci davranışlarını önleme, onları ortaya çıkaran nedenleri belirleyip ortadan kaldırma yaklaşımları yer almaz (Uçar, 2004: 17). Bu model esas itibariyle öğretmen merkezli olup, genel olarak ödül-ceza yönteminin kullanılmasını öngörür (Hesapçioğlu, 2008: 449). Bu modelde tepkilerin yönelimi gruptan çok bireyedir. Arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması, ders dışı şeylerle meşgul olan öğrencinin dikkatinin çekilmesi, bu modelin kullanım örnekleri olarak verilebilir (S. Taş, 2008: 137). Bu modeli sık kullanan bir öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yükselmediği söylenebilir (Başar, 2010: 9).

1.1.5.2. Önlemsel Model

Önlemsel model, sınıf içinde istenmedik davranış ve sonucunu oluşmadan önleme ilkesine dayanır. Amacı, ortaya çıkması muhtemel sorunları önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi oluşturmaktır (Saritaş, 2003: 49). Bu modelle birlikte, sınıfta öğretim sürecini aksatacak problemlerin ortaya çıkması engellendiğinden, öğretmenin tepkisel modele başvurma olasılığı da azalacaktır. Bu modeli kullanan öğretmenin, öğretme-öğrenme ortamını etkileyecek olası problemlerle ilgili her zaman alternatif bir planı vardır. Bu şekilde, sınıf ortamının oluşabilecek olumsuzluklardan daha az etkilenmesi sağlanmış olur (S. Taş, 2008: 138).

1.1.5.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, öğrencilerin duygusal, zihinsel, psiko-motor ve sosyal gelişim düzey ve özelliklerini esas alır (Başar, 2010: 10; Saritaş, 2003: 49). Bu model, öğrenci merkezli bir model olup, sınıf ortamındaki öğretim faaliyetleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun seçimler yapılması dikkate alınmasını gerektirmektedir (Ağaoğlu, 2009: 18; Hesapçioğlu, 2008: 449). Bu modelde, belirli bir gelişim dönemi içerisinde yer alan öğrenciler için uygun olan etkinlikler başka bir gelişim dönemi için uygun olmayabilir. Öğretmenin, somut işlemler dönemindeki öğrenci ile otoriteye karşı çıkılan soyut işlemler dönemindeki öğrencilere, vereceği tepkiler aynı olmaz (S. Taş, 2008: 140).

1.1.5.4. Bütünsel Model

Bu model, yukarıda bahsi geçen (tepkisel, önlemsel, gelişimsel) sınıf yönetim modellerinin hepsini birden kullanmaya dayalı olan modeldir. Duruma göre tepkisel, önlemsel veya öğrencilerin gelişim özelliğini dikkate alan karma bir modeldir (Erdoğan, 20011: 26). Bu model, öğrencinin, okul, aile, arkadaş çevresini bir bütün olarak görür (Başar, 2010: 10; Çelik, 2008: 10). Bu modelde, öğretmenin, öğrencilerinin bireysel ve çevresel özelliklerini tanıması, sınıf kültürünü bilmesi, sorumluluklar vermesi, duruma göre yapıcı tepki koyması, sınıfı bir bütün olarak yönetme çabasının yansımasıdır (S. Taş, 2008: 142).

Her dersin özelliği, eğitim kademesi, öğrenci profili ve öğretmenin eğitim anlayışı farklı olacağından, her sınıf ortamı için geçerli olabilecek bir sınıf modeli önermek mümkün değildir. Fakat sınıfa göre, bu dört sınıf yönetimi modeli ayrı ayrı kullanılabileceği gibi sadece ikisi de kullanılabilir.

1.1.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları alan yazında geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1.1.6.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Öğretmen merkezli yaklaşımdır. Sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim faaliyetlerinde öğretmen aktif, öğrenci pasif konumdadır. Bu yaklaşımda, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki otoriter ve hiyerarşik olarak yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate almayan, eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yer verilmeyen bir otorite kaynağıdır (A. Aydın, 2013: 5).

1.1.6.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, öğrencinin düşünsel, duygusal ve zihinsel gelişimine önem veren hümanist bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda eğitim-öğretim aktivitelerinin merkezinde öğrenci vardır. Sınıf ortamında öğretim yöntemlerinin seçimi, uygulanması gereken kurallar, dersin amacı vb.

etkinlikler öğretmenin rehberliğinde öğrencilerle demokratik bir şekilde tartışılır. (A. Aydın, 2013: 6).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı ilkelerine göre sınıf yöneten öğretmen (Ünal ve Ada, 2003: 36-37);

- İnsan saygı ve sevgisiyle dolu,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan,
- Öğrencilerine eşit davranan,
- İletişim becerilerine sahip,
- Değişim ve yeniliklere açık,
- Davranışlarıyla model olmalıdır.

1.1.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimini etkileyen birçok faktör vardır. Bundan dolayı sınıf yönetimi bazı zorluklar içerir. Bu zorlukları aşmak, sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu bilmeye bağlıdır (A. Taş, 2012: 37). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler; “öğretmen, öğrenci, dersin işlenişi, sınıf ortamı, okul, aile, çevre” olarak sıralamak mümkündür (Başar, 2010: 10; Erdoğan, 2011: 27-30; A. Aydın, 2013: 19; Ilgar, 2005: 163).

1.1.7.1. Öğretmen

Öğretmen, sınıf ortamında öğretim işini yapan, sürdüren ve işletendir (Dodurgalı, 1999: 219; Ada, 2009: 324). Bu açıdan öğretmenin, kişilik özellikleri, özel öğretim yöntemleri bilgisi, kültürel bilgi birikimi, mesleki deneyimi, öğrencilerin duyuşsal, psiko-motor ve bilişsel özellikleri hakkındaki bilgisi, sınıf yönetimi alanında eğitim almış olması onun sınıf yönetimini etkiler (Öcal, 2005: 134; Taş, 2012: 35). Yine öğretmenin dersteki canlılığı, öğrencilere karşı davranışı, fiziksel özellikleri, hareketliliği, sesini kullanması, alan bilgisi, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden belirlenmesi öğrenci, öğrenci velisi ile işbirliği, öğretim yönetimi vb. özellikler sergilemesi sınıf yönetimine yardımcı olan hususlardır (Ilgar, 2005: 163).

1.1.7.2. Öğrenci

Sınıftaki öğrencilerin gelişim durumu, kültürel ve ruhsal özellikleri, yaşı ve başarı durumları ile sınıf yönetimi arasında ilişki vardır (Erdoğan, 2011: 27). Öğrenciler farklı kişilik yapılarına, farklı yaşantılara, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak sınıfta

homojen olmayan bir yapı oluştururlar. Bu yapı öğretime-öğrenme faaliyetleri sırasında farklı durum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Öztürk, 2004: 128). Bu yapıdaki öğrenci profilinin olumlu ve olumsuz yönlerindeki ağırlık, öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına etki etmektedir.

1.1.7.3. Sınıf Ortamı

Sınıftaki temizlik, gürültü düzeyi, öğrenci sayısı, ısı, ışık, öğretmen masasının konumu, sıraların yerleşimi vb. özellikler sınıf ortamının değişkenleri olarak belirtilmektedir (İlgar, 2005: 163; Celep, 2008: 22).

Sınıf ortamı, “sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünü (Özden, 2004: 35)” olarak tanımlanmaktadır. Bu etkileşimlerin sonucu olarak olumsuz durumların yaşanması veya çok neşeli bir ortamın oluşması sınıf yönetimine etki etmektedir (Erdoğan, 2011: 28).

1.1.7.4. Dersin İşlenişı

Dersin işlenişı ile sınıf yönetimi arasında birebir ilişki vardır. Dersin ve konunun niteliklerine göre etkili ve doğru yöntemlerin kullanılması sınıfın yönetilmesini kolaylaştırır. Aksi durumda sınıfın yönetimi zorlaşabilir (Erdoğan, 2011: 27). Sınıf ortamında öğrencinin gizil güçlerini olabildiğince geliştirmek için uygun yöntem ve teknikler kullanmak, öğretmenin en önemli görevlerindendir (A. Aydın, 2013: 20).

1.1.7.5. Öğretim Programı

Genel olarak öğretim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında kazandırılması planlanan bir dersin öğrenimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012: 6). Öğretim programının kazanımları, eğitim durumları ve değerlendirme faaliyetleri sınıf yönetimine etki eden unsurlardır (İnandı ve Peker, 2011: 68).

1.1.7.6. Okul

Sınıf okulun bir parçası olduğı için okulun fiziksel ve psikolojik yapısı, kültürü sınıf yönetimini etkiler (A. Aydın, 2013: 23). Araştırmalar okul büyüklüğünün öğrencilerin yaşantı deneyimlerini ve bunun sonucu olarak da gelişmelerini etkileyen

önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Küçük okullarda öğrencilerin aktivitelere katılımı, öğrenci-öğretmen etkileşimi, kişiler arası ilişkiler, öğrencilerin morali, program ve öğretim alanlarındaki uygulamalar daha iyi yürütülmektedir. Büyük okullarda iletişim etkisini kaybetmekte ve suç işleme oranlarında artış olmaktadır. Bu nedenle öğrenci sayısı fazla olan okullarda, okul yöneticilerinin daha dikkatli ve yoğun çalışmaları gerekmektedir. Kalabalık okullarda öğrenciler okul kültürüne alışmakta zorluk çekmekte, büyük bir kısmı hırçın, suç işleyen, yasaklara karşı, dersleri iyi olmayan sosyal guruba girmektedir (Bakioğlu, 2009: 230).

1.1.7.7. Aile

Aile, çocuğun temel kişilik özelliklerini şekillendiren ilk eğitim yeridir (Ş. Özdemir, 2005: 91). Ailenin sosyo-ekonomik durumu, kültürel yapısı, ebeveynlerin eğitim durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, ailedeki çocuk sayısı, çocukla ilgilenme düzeyleri, eğitimden beklentileri gibi birçok faktör çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Erdem, 2005: 47). Çocuğun aile içerisinde kazandığı tutum ve davranışlar, sınıf ortamındaki davranışlarına etki eder. Olumsuz aile ortamından yetişen çocuklar, sınıfta daha fazla olumsuz davranışlar gösterirler (Çelik, 2008: 164). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin aile yapılarını iyi bilirse, sınıf yönetiminde daha az olumsuz davranışlarla karşılaşacaktır (Çalık, 2003: 159).

1.1.7.8. Çevre

Öğrenci okul, aile, sınıf, sokak gibi yakın çevresinden etkilendiği gibi kendi toplumundan veya diğer toplumların yaşam tarzlarından etkilenir. Bu çevre içerisinde yer alan değişkenler öğrencinin güdüleyicisi veya engelleyicisi olabilir (Başar, 2010: 13-14). Öğrencide davranış değişikliği oluşturmak için toplumsal çevrede egemen olan ilişki şekillerinin öğretmen tarafından bilinmesi gerekir (A. Aydın, 2013: 30). Bu yolla sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek istenmedik davranışların çevresel etkileri tahmin edilerek gerekli önlemler alınabilir.

Öğrenci davranışları üzerinde etkili olan yakın çevre faktörlerinden biri de akran gruplarıdır. Özellikle ergenlik döneminde akran gruplarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi daha fazladır. Bu dönemde çocuğun hangi akran grubu içerisinde yer alacağı yaşadığı çevreye ve okula göre farklılık gösterir. Eğitimdeki başarıya önem veren gruplar çocuğun başarısını olumlu yönde etkiler. Fakat eğitime gerekli önemi

vermeyen ve okul dışı olumsuz eğilimleri olan gruplar çocuğun okuldan kopmasına ve sınıf ortamında daha fazla olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olur (Erdem, 2005: 48). Bu nedenle öğretmen, okul ve aile işbirliği yapmalıdır. Akran grupları ve bunların özellikleri bilinmeli, çocuk olumlu davranış gösteren gruplara yönlendirilmelidir (Başar, 2010: 16).

1.1.7.9. Kitle İletişim Araçları

Televizyon, internet ve gazete başta olmak üzere kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etkisinin farklı farklı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Gerçekleşen etkinin niteliği ve düzeyi kişiden kişiye değişmektedir. Bu durum bireylerin yaş, cinsiyet, eğitim ve kültür düzeyleri gibi unsurlarla yakından ilgilidir (A. Taş, 2012: 42). Bu nedenle öğretmenlerin, sınıf yönetiminde öğrenciler üzerindeki bu değişkenleri dikkate almaları gerekir.

Öğrenciler gelişim dönemlerinde gördükleri birçok davranışı taklit ederek öğrenmektedirler. Öğrenciler, özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ile, bir çok olumsuz davranışı görme ve taklit etme imkânı bulmaktadır. Çoğu durumda ise bu davranışları sınıfa taşımakta ve sınıf içerisinde istenmedik davranışlara neden olmaktadır.

1.1.8. Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Öğretmen Özellikleri

Sınıf yönetiminin en etkili unsuru, öğretmendir (Ağaoğlu, 2009: 11). Klasik eğitim geleneğinde öğretmen öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dışında, seçilmiş bilgileri öğrenciye kazandıracak uzman olarak görülür. Öğretmen nasıl öğreteceğinden çok, neyi öğreteceği üzerinde eğitim almıştır (Duman, 2008: 90). Günümüz eğitim anlayışında öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıdığı ve onların beklentilerine ne ölçüde cevap verebildiği önemlidir (Demirbolat, 2011: 92).

Günümüzde göreve yeni başlayan öğretmen veya yeni başlayacak öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine sahip olması daha çok önem kazanmıştır. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir (Demirtaş, 2012: 13):

- Günümüzde öğretmenden beklenenler değişmiştir.

- Öğretmenler, görevdeki ilk yıllarında enerji ve çabalarının büyük bir kısmını sınıfı kontrol etmek için harcamaktadırlar.
- Meslekte deneyimi olmayan yeni öğretmenlerin meslekle ilişkili olarak algıladıkları en ciddi sorun sınıfta disiplini sağlamakdır.
- Deneyimsiz öğretmenler, öğretimin kalitesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları dikkate almak yerine kendilerini güvenceye almaya çalışmaktadırlar.

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadır (Demirel, 2009: 199).

Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmen, dersini iyi bir şekilde planlayarak, kendisiyle öğrenciler ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerini sevgi, saygı ve işbirliğine dayalı bir şekilde oluşturmak için çabalarlar. Böyle bir öğretmenin sınıfında öğrenmeye karşı öğrencilerin ilgi, merak ve istekleri artar (Kuran, 2012: 166).

Bir öğretmen alanında ne kadar yeterli olursa olsun, sınıfta bunları etkili bir şekilde uygulamaya koyamıyorsa, istenen başarı ve verimliliği sağlayamaz. Öğretim sürecinde başarının sağlanması için öğretmenin dersin akıcılığı ve öğrenci katılımını sağlaması gerekir. Öğretimde devamlılığı sağlanması, dersin işleniş sırasında müdahale etmesi veya ara vermeden, konu dışına çıkmadan ve zamanı verimli kullanarak dersin akışını sağlaması başarılı öğretmen özelliklerindendir. Öğretim etkinliğinin akıcı bir biçimde gerçekleştirilmesi için öğretmenin, istenmedik davranışı önleme, dersi dengeli yönetme ve grup bütünlüğünü sürdürme becerilerine sahip olması gerekir (Celep, 2004: 118-119).

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, öğrencileri için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorlukla karşılaşmazlar. Çok yönlü bir süreç olan öğretme-öğrenme sürecini, öğrencinin gereksinim, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesini sağlarlar. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmek için zamanı iyi kullanırlar. Ders sürecinin her anının hangi etkinliklerle gerçekleşeceğini ayrıntılı bir şekilde belirleyerek, bir taraftan öğrenci başarısını artırırılar. Diğer taraftan da istenmedik öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyecek farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak (Kuran, 2012: 166).

Öğretmen olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında önemli bir unsurdur. Öğretmen sınıf içerisinde hal ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenin ne söylediğinden çok, ne yaptığı ve nasıl yaptığıyla ilgilenmektedirler. Bu açıdan öğretmenler, sınıf iklimini öğretim için uygun hale getirmek ve bunu sürdürmek için öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, dersten ve öğretmenden korkmadıkları bir ortam oluşturmalıdır (Dönmez, 2012: 51).

Etkili bir sınıf yönetimi öğretim boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretimin yönetimi sınıf yönetiminin başarısını gösterir. Öğretmen girdiği dersin kazanımlarına uygun olarak, öğrenciler üzerinde belli bilgi, beceri ve davranış ortaya koyamıyorsa etkili bir öğretmen olamaz (Çelik, 2008: 4-5).

Etkili bir öğretmen, öğrencilere öğretim programında öngörülen kazanımlara ulaşma amacını güder. Bu nedenle öğretmen bir konuyla ilgili kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların öğrencilerde de oluşmasını sağlamaya yönelik çaba sarf eder (A. Ergin, 2012: 177).

Öğretmenin sınıftaki en dikkat çekici özelliklerinden biri sabırlı olmaktır. Öğrencideki davranış değişiklikleri belirli bir zaman almaktadır. Öğretmen davranış değişikliğinin oluşması için gerekli sabrı sergileyemediğinde sözel olarak ifade etmese bile vücut dilinden anlaşılan sinirli ve gergin hali, öğrencinin özgüvenini yitirmesine, yılgınlığa düşmesine, dolayısıyla başarısızlığına yol açabilir. Öğretmen, öğrencinin olumlu yanlarına vurgu yaparak öğrencinin özgüvenini artırmaya katkı sağlamalıdır (Dönmez, 2012: 51).

Öğretmende bulunması gereken bir başka özellik de örnek olmaktır (Ş. Özdemir, 2005: 77). Öğretmen, sınıf içerisinde yasakladığı veya emrettiği şeyi kendisi de uygulamalı, kendini bunların dışında tutmamalıdır. Söylediğini yapmayan, bilen fakat bilgisine uygun icraatta bulunmayan öğretmenin bu durumu karşısında öğrencinin zihninde oluşan soru: “Öyle ise siz neden yapmıyorsunuz?” sorusudur. Bu durum Kur’an’da şöyle ifade edilmiştir: “*Başkalarına iyiliği emrederken siz buna neden uymuyorsunuz* (Bakara, 2/44)”. Öğretmenin, söylediklerini yapması ve kurallara öncelikle kendisinin uyması öğretmende bulunması gereken özelliklerin en önemlilerindendir (Bayraktar, 2008a:144-145).

Öğretmenin sınıf içerisinde sahip olması gereken özelliklerden biri de adil olmasıdır. Öğretmen, öğrencilerine karşı tavır ve davranışlarında, onları uyarmada, yönlendirmede, ders başarılarını değerlendirmede ve özellikle de not vermede adil

olmalıdır. Öğrenciler adil öğretmenlerin kararlarına itiraz etmezler. Ders içi ve ders dışı bütün itirazlar, adaletsiz öğretmenleredir. Adaletsiz öğretmenler aynı zamanda istenmedik davranışların ortaya çıkmasına sebep olurlar (Bayraktar, 2008a: 141).

Newble ve Cannon (1989), olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmada, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken davranışları şu şekilde belirlemişlerdir (Akt. Kuran, 2012: 167).

- Öğrencileri derse karşı teşvik etmek,
- Olumlu ve yapıcı davranmak. Öğrencinin olumsuz özelliklerinden çok olumlu yönlerini ön plana çıkarmak,
- Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara, öğrenme güçlüklerine karşı onlara yardımcı olmak,
- Öğrencileri motive etmek,
- Öğrencilerin becerilerini geliştirmek için onlara yeteri kadar vakit ve fırsat vermek.

1.1.9. İstenmedik Öğrenci Davranışları

Okulda veya sınıfta eğitim sürecine engel olan davranışlara, istenmedik davranış adı verilir. Dersin akışını bozan, öğrenmeyi olumsuz etkileyen, konunun kazanımlarına ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış istenmedik davranıştır (İlgar, 2005: 167; Akçadağ, 2012: 271; Öztürk, 2004: 129; İ. E. Özdemir, 2007: 223). Bu davranışların ortaya çıkması sınıfın havasını gerginleştirir, dikkatin akademik faaliyetlerden ortamdaki çeldiricilere kaymasına yol açarak öğretmen ve öğrencileri olumsuz etkiler (Öztürk, 2004: 129-130).

Öğretme-öğrenme sürecini engelleyen, kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli etmen, istenmedik öğrenci davranışlarıdır. Sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta istenmedik öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan bu davranışlara uygun tepkiler vererek, olumlu yönde değiştirmektir. İstenmedik öğrenci davranışlarının pek çok nedeninin olması, bu davranışlara uygun tepkilerin verilebilmesi için hangi davranışın istenmedik olduğunun tanımlanmasına ihtiyaç vardır (Erden, 2005: 35). Bu açıdan istenmedik öğrenci davranışlarının belirlenmesi bu davranışların düzeltilmesinde önemli bir yere sahiptir. İstenmeyen davranışların düzeltilebilmesi için bu davranışların ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Korkmaz (2009: 289-290) öğrencilerin sınıftaki davranışlarını, istenmedik davranış olarak nitelendirmek için dört ölçüt belirlemiştir. Bunlar, davranışın;

- Öğrencinin kendisinin veya diğer öğrencilerin can güvenliğini tehlikeye atması,
- Öğrencinin kendisinin veya diğer öğrencilerin öğrenmesini engellemesi,
- Öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi,
- Okulun araç ve gereçlerine ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermesidir.

İstenmeyen davranış, bu davranışın sahibine ve muhatabına, sosyo-kültürel yapıya göre değişebileceği gibi, sınıfa, derse, dersin ünitelerine, duruma ve zamana göre değişebilmektedir (Akçadağ, 2012: 271; Korkmaz, 2009:289). Bu nedenle istenmedik öğrenci davranışlarının her durum ve koşul için genel geçerliliği olan katı sınırlamalarla belirlenmesi, sosyal hayatın gerçekliğine terstir (A. Aydın, 2013: 178).

1.1.9.1. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Sınıflandırılması

Alan yazında sınıfta oluşan istenmedik öğrenci davranışları farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Akçadağ (2012: 272) istenmedik öğrenci davranışlarını sınıf içi ve sınıf dışı olarak ikiye ayırmıştır. Yiğit (2012: 79-83) ise öğrencilerde görülen istenmedik davranışları; bireysel davranışlar (okul dışından istenmedik davranışları sınıfa yansıtma, derse hazırlıksız gelme, sınıfta gereksiz konuşma, derste söz almadan konuşma, dersle ilgilenmeme, derste başka derslere çalışma, yalan söyleme, derse geç gelme, başarısızlıkları için sürekli mazeret ileri sürme, nezaket kurallarına uymama, argo konuşma, sıralara yazı yazma, kişisel temizliğe dikkat etmeme, kılık kıyafete özen göstermeme), arkadaşlarına dönük davranışlar (arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramama, arkadaşlarını öğretmene şikâyet etme, arkadaşının başarısını kıskanma, arkadaşlarını küçük görme, arkadaşlarına lakap takma, derste diğer arkadaşlarını rahatsız etme, başkalarının eşyalarını izinsiz alma, el şakası yapma) ve öğrencinin öğretmeni ile ilişkisi kapsamında ortaya çıkan davranışlar (öğretmenle sağlıklı iletişim kurmama, öğretmene karşı gelme, verilen görevi yapmama, verilen ev ödevini yapmama, öğretmeni ailesine şikâyet etme, sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme) olarak üç kısma ayırmıştır. Bir başka sınıflamaya göre; akademik açıdan istenmedik davranışlar (derse ilgisiz kalma, öğrenci pasifliği ve verilen görevleri yapmama), sosyal açıdan istenmedik davranışlar (öğretmenle çatışmaya girme, öğrencilerin kendi

aralarındaki olumsuz iletişim, derse geç gelme), sınıf eşyalarına ve ortama zarar verme açısından istenmedik davranışlar şeklindedir (Öztürk, 2004:130-132). Erden'de (2005: 35-41) istenmedik öğrenci davranışlarını; yarattığı sonuca göre istenmedik öğrenci davranışları, uzman yardımıyla çözülebilecek istenmedik öğrenci davranışları ve sadece bir grup tarafından gösterilen istenmedik öğrenci davranışları olarak sınıflanmıştır.

1.1.9.2. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Öğretmenin bütün önlemlerine rağmen öğretme-öğrenme sürecinde ister istemez istenmedik davranışlar ortaya çıkabilir. İstenmedik öğrenci davranışının kaynağını bilmek, bu davranışların düzeltilmesinde öğretmenin işini kolaylaştıracaktır (Korkmaz, 2009: 297).

Uzmanlar tarafından istenmedik öğrenci davranışlarının nedenleri farklı başlıklar altında (Balay, 2009: 54-63) incelenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin kendilerinden, öğretmenlerinden, öğretim programı ve yöntemlerinden, sınıfın yapısından, okuldan, aile ve toplumsal çevreden kaynaklanan nedenler üzerinde durulacaktır.

1.1.9.2.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencilerin farklı ilgi ve yetenekleri, farklı geçmiş yaşantıları, değerleri, inançları, tutumları ve farklı kişilik yapıları istenmedik öğrenci davranışlarına neden olabilir. Öğrenci, sınıf içinde hiçbir çalışmasını öğretmenine göstermeden ve denetlemeden yapamıyorsa, öğretmene aşırı bağımlıysa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyor ve arkadaşlarının dikkatini bozuyorsa, içine kapalı ve derse katılmak istemiyorsa, derse dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa, çalışmalarında devamlılık yoksa, başarılı olmadığı durumlarda kolaylıkla mutsuz oluyorsa, diğer arkadaşlarını çalışırken rahatsız ediyorsa, okula, arkadaşlarına ve derse karşı motivasyonu düşük biriye bu vb. bireysel özelliklerden kaynaklanan istenmedik öğrenci davranışları oluşabilir (Akçadağ, 2012: 281-282; Ataman, 2000: 179). Ayrıca ergenlik döneminde bireylerde karşı cinse ilgi artar. Davranışlarının birçoğunda kendini karşı cinse kabul ettirme ve ön plana çıkma eğilimi ağır basar. Bu durum oldukça fazla olumsuz davranışın ortaya çıkmasına neden olur. Bu dönemde öğrenci, öğretmeni otorite olarak görür ve onu yıkmayı, ona zarar vermeyi bir üstünlük, karşı cinse kendini kabul ettirmenin bir yolu olarak görür. Bu açıdan öğretmen-öğrenci arasındaki en önemli problemler bu dönemde görülür (Öztürk, 2004:138). Bu dönemde bireyler çok

hızlı değişebilen duygular içindedirler. Karmaşık duygular, farklı kişilere farklı şekilde yansır. Bu yansıma hayranlık içinde olabileceği gibi öfke, isyan, şiddet şeklinde de olabilir. Aynı şekilde bu dönemde, öğrencilerde kimlik arayışı ve kişilik geliştirmeye yönelik davranışlar ortaya çıkar ve bunlara yönelik davranışlar rol karmaşasına yol açabilir (Sarıtaş, 2003: 69).

Öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan aktiviteler öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını karşılamaz, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermezse, öğrenciler kazandırılan davranışın önemine inanmazlar ve uygun ödüllendirme sağlanmazsa öğrenme faaliyetlerine katılma ve öğrenme çabaları da azalır. Bunun sonucunda istenmedik davranışlara yönelme artar, derse ve öğretmene karşı olumsuz bir tavır gelişebilir (Öztürk, 2004:137).

Öğrencilerin ön öğrenmelerinin eksikliği, uygun öğrenme ve çalışma stratejilerini yeterli kullanamamaları, öğretmenin dersi hızlı işlemesi, başarılı öğrencileri ön plana alarak dersi anlatması, başarısız öğrencileri dersten soğutur. Dersi anlayamayacaklarına dair algı oluşturan öğrenciler öğretmenin kontrolünden uzaklaşmak ve bir öğrenme görevini üstlenmemek için öğretmenden uzak arka sıralara oturmayı tercih ederler. Böylece öğretmenin denetiminden uzak arka sıralarda istenmedik davranışlara yönelirler (Öztürk, 2004:137).

Akademik yeterliliği az, kendini yalnız hisseden, sosyal açıdan yalnız, arkadaş edinemeyen, sosyal uyumsuzluk yaşayan, dersi sevmeyen, okul içinde olumsuz davranışları olan öğrencilerle arkadaş olan ve okula uyumda güçlük çeken öğrenciler istenmedik davranışlara daha çok yönelirler (Lorenz, 1991'den Akt. Başar, 2010: 132). Öğrenciden kaynaklanan istenmedik davranışların nedenlerini Başar (2010: 131-135) özetle şu şekilde ifade etmektedir:

- Farklı sosyo-kültürel çevrede yaşamış ve değişik yaşam deneyimleri kazanmış öğrencilerin bu durumlarını davranışlarına yansıtmaları.
- Öğrencilerin davranışlarına etki eden duygularının anlaşılabilmesi. Öğrenciler gelişim dönemleri olan ergenlik çağında, kavgacı, alıngan, çabuk öfkelenen, cinsel gelişimlerinin baskısı altında olurlar. Öğretmen öğrencilerin bu dönemlerinde davranışlarına etki eden hislerini anlayıp ona göre davranmaması istenmedik davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- Öğrencilerin duygusal ve fiziksel gelişimi ile bu gelişimin öğrenci davranışlarında ortaya çıkardığı etkiyi yeterince görememek. Öğrencilerin

biyolojik gelişiminin hızlı olduğu dönemlerde, yetenekleri de farklı olur. Buluş çağındaki hızlı gelişme vücut oranlarının değişmesi, şaşkınlık, üzüntü, becerisizlik, kırma, düşürme davranışlarını artırır. Gençler bu dönemde, zihinsel olarak bağımsızlığa yönelerek kişiliklerini bulmaya çalışırlar. Bu durum da onların hal ve hareketlerine yansır. Bu duruma uygun tepkiler verilmediğinde istenmedik davranışlarda artma olabilir.

- Öğrencilerin görme, işitme, algılama yetersizlikleri gibi sağlık sorunları istenmedik davranışlara neden olabilir.
- Okulda ve sınıfta, öğrencilerin tanınma, fark edilme ve değer kazanma gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması.
- Öğrencilerin bilgi eksikliği ve yeterince düşünmeme gibi sebeplerden dolayı arkadaşlarında gördükleri istenmedik davranışları taklit etmeleri, sınıf ortamında istenmedik davranışların ortaya çıkmasına sebep olur.

Öğretmenin öğrencilerle olan sözlü-sözsüz iletişim davranışları, öğrencilerin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkili olmakta, iletişim zayıflığı ise istenmedik davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2004: 146).

1.1.9.2.2. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Sınıfta istenmedik öğrenci davranışlarının bir kısmı öğretmenden kaynaklanmaktadır. Bunlar öğretmenin öğrenciyi küçük düşürmesi, yerinde sorulan sorulara kasıtlı olarak yanıt vermemesi, öğrencilere karşı kaba davranması, kararsız oluşu, öğrenciler arasında ayırım yapması, tutarsız davranması, öğrenciyle iletişim kuramaması gibi toplumsal beceri eksikliğinden kaynaklanan davranışlar olabileceği gibi öğretmenin öğretim ve yönetimde monoton ve sıkıcı olması, zor ödevler vermesi, konuya tam hakim olmaması, disiplinsiz bir ortamda dersi sürdürmesi, sınıf içinde uygun yerde durmaması, ders özelliğine uygun materyalleri kullanmaması, öğrencilerin çalışmalarını sürekli olarak takip edememesi gibi öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan davranışlar da olabilir (İlgar, 2005: 170).

Öğretmen, kendi bakış açısına göre öğrencilerin sınıf içindeki rollerini belirler. Onların bu rollere uygun davranmalarını ister. Bu rollerin dışında davranış gösteren öğrencilerin davranışları istenmedik davranış olarak kabul edilir. Geleneksel yapıdaki bir öğretmen, öğrencileri kontrol altında tutamadığı zaman onlar, hemen istenmedik davranışları gösterebilecek bireyler olarak algılar ve sınıfı her an sıkı bir biçimde

kontrol altında tutmaya çalışır. Demokratik anlayışı benimseyen öğretmene göre öğrencinin rolü, aktif olarak derse katılması ve bir şeyler ortaya koyma çabası içinde bulunmasıdır. Bu öğretmen ortaya çıkan istenmedik davranışları sınıf atmosferini bozmadan, öğrencileri sınıftaki etkinliklere katma yoluyla çözme eğilimindedir (Öztürk, 2004:139-140).

Öğretmenler çoğunlukla sınıftaki öğrencileri çeşitli unsurların etkisiyle düşük ve yüksek beklentili öğrenciler olarak algılar ve onlara farklı davranışlar gösterirler. Yüksek beklentili öğrencilere olumlu, düşük beklentili öğrencilere ise olumsuz yönde davranırlar. Öğretmenlerin gösterdikleri bu davranış farklılığından dolayı düşük beklentili öğrenciler istenmedik davranışları göstermeye daha çok elverişli olurlar (Öztürk, 2004: 141).

Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri planlama ve bunları uygulamalarla ilgili hazırlığının yetersiz oluşu, öğretmenin öğrenci rollerini algılama, düşük beklenti geliştirme, zayıf özgüven, akademik başarıya bağımlılık, evlilik sorunları, öğretmenlik mesleğini sevmeme, çocuklardan hoşlanmama, tükenmişlik, duygusuzluk, katılık, başarısızlık korkusu, diğer öğretmenlerle rekabet gibi durumlar öğrencileri istenmedik davranışlara iter (Ercan, 20011: 195). Bireysel özellikleri açısından bakıldığında ise huysuz, aksi, gergin, alaycı, kızgın, somurtkan, saldırgan, kibirli, adaletsiz olmak gibi olumsuz davranışları olan öğretmenin sınıflarında istenmedik davranışlar daha fazla görülmektedir. Sınıfta olumlu öğrenme ortamı oluşturan neşeli, mutlu, iyi huylu, kendine güvenen öğretmenlerin öğrencileri ise istendik davranış göstermeye daha meyillidir (İ. E. Özdemir, 2007: 231; Öztürk, 2004: 142).

Öğretmenlerden kaynaklanan istenmedik davranışların sebepleri şunlardır (Ataman 2000:177-178; Ada, 2009: 320): Öğretmenin;

- Öğrenci davranışına uygun tepki vermemesi,
- Doğru davranışı ödüllendirmemesi,
- Beklentilerin ya da isteklerin, öğrencinin yeteneklerine uygun olmaması,
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yeteri kadar müsamahalı davranmaması,
- Öğrencilere istendik davranışlar için örnek olamaması,
- Sınıftaki uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmesi şeklinde sıralanabilir.

1.1.9.2.3. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler

İstenmedik öğrenci davranışlarının bazısı sınıf ortamından kaynaklanır. Sınıf görüntüsü, sıraların düzeni, ısı ve ışık durumu, yetersiz havalandırma ya da ısıtma, sınıf mevcudu gibi kaynaklar, istenmedik öğrenci davranışlarına neden olabilir (Ercan, 2011: 195). Sınıftan kaynaklanan istenmedik davranışlardan en önemli faktörler öğrenci sayısının fazla oluşu ve oturma düzenidir. Öğretim açısından en ideal öğrenci yerleşimi “U” şeklindeki yerleşimdir. “U” şeklindeki yerleşimle öğrenciler birbirlerinin yüzlerini görmeleri ve çift yönlü iletişim kurmaları sağlanır (İlgar, 2005: 170). Öğrenciler belirli bir metni ezberleme gibi bireysel bir etkinliği gerçekleştirirken dikkatini dağıtmayacak bireyselleştirilmiş “tek gruplu yerleşim düzeni” tercih edilebilir. Bu yerleşimde öğrenciler, daire, kare, köşeli “U” ya da “V” şeklinde oturabilirler. Bu yerleşim şekli küçük sınıflar için uygundur. Kalabalık sınıflar için “çok gruplu yerleşim düzeni” uygundur (Işık, 2012: 69).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden biri ve belki de en önemlisi sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğretme-öğrenme faaliyetlerini yürütmesi ve öğrenci motivasyonu daha zayıftır. Bu sınıflarda öğretmenin sınıfın bütününe kontrol altında tutması mümkün değildir. Sınıfta aynı anda birkaç farklı durum (öğretmeni dinleme, soru sorma, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları vb.) meydana gelmektedir. Bu durumda yeterli kontrol sağlanamadığı zaman öğrenme faaliyetlerinden uzaklaşılır. Bir süre sonra problemlı davranışlar öğretme-öğrenme sürecine hakim duruma gelir (Öztürk, 2004:134).

Öğrenci sayısı on altının altında olan sınıflara küçük, on altı ile yirmi beş arasındakilere orta, daha fazla sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara büyük sınıf denilebilir. Sınıfın büyüklük ölçüsü, derslerin, yöntemlerin ve sınıf olanaklarının değişmesiyle farklılaşabilir. Sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğrenci ve öğretmen başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Öğrenci sayısı arttıkça bu sayı daha da belirginleşmektedir (Başar, 2010: 30).

1.1.9.2.4. Öğretim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenin dersin içeriğine uygun olmayan program ve öğretim stratejilerini takip etmesi, sınıfta istenmedik davranışların oluşmasına sebep olabilir (Yiğit, 2012: 84).

Okulda, öğrencilere istenen eğitsel davranışları kazandırmaya yönelik tüm aktiviteler öğretim programları dikkate alınarak düzenlenir. Amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme unsurları arasında iyi bir koordinasyon sağlayan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyen, esnek olmayan, öğretmenlere yol göstermeyen, uygulaması güç ve bilimsellikten uzak öğretim programlarıyla öğrencilere istedik davranışlar kazandırılmaz. Ortalama öğrenme kapasitesindeki öğrencilere göre hazırlanan programlar, uçlarda yer alanları dikkate almadığı için, öğrencilerin bir kısmı sıkılır, bir kısmı da dersi anlamadığı için çaresizlik psikolojisine kapılabilir. Öğretim programının ders dışına ittiği bu öğrencilerden bir kısmı tembelliğe alışır. Özel ilgilenilmesi gereken öğrenciler boşta kaldıkları zaman istenmedik davranışlara yönelebilirler (Sarıtış, 2003: 71).

Öğretmen, öğrencilerin öğrenme verimliliğini, bireysel farklılıklarını dikkate almayan bir öğretim yöntemi kullanıyorsa, öğrencinin kısa bir süre sonra dikkati ortamdaki farklı uyarıcılara kayacak ve öğrenci öğrenme ortamından kopacaktır. Öğrenme faaliyetinden kopma, beraberinde istenmedik davranışların sınıf ortamında oldukça sık görülmesine neden olacaktır. Bu durum kontrol altına alınmadığı sürece, öğrenme çabası içerisinde olan öğrencilerin dahi istenmedik davranışların etkisi altında kalmaları kaçınılmaz olabilir (Öztürk, 2004: 141-142).

Öğrencileri sürekli etkin kılan, sınıf etkinliklerinin aralıksız sürdürülmesine yardımcı olan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap veren, onları uyanık tutan yöntemler sınıf içinde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına imkân vermez (Sarıtış, 2003: 72).

1.1.9.2.5. Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Okulun fiziksel özellikleri, yeri ve çevresi, büyüklüğü istenmedik öğrenci davranışlarına neden olabilir. Ayrıca haftanın ilk günü ve son günü, dönem başı ve dönem sonu farklı nedenlerden dolayı istenmedik öğrenci davranışlarına neden olabilmektedir (Ercan, 2011: 195).

1.1.9.2.6. Aile ve Toplumsal Çevreden Kaynaklanan Nedenler

Ailenin sosyo-kültürel yapısı öğrencinin sınıftaki davranışlarını etkileyebilir (Erdoğan, 2011: 95). Anne baba arasındaki ilişkilerin olumsuz olması, çocuklarına karşı aşırı baskıcı veya umursamaz tutumları, ayrılık, ölüm, kardeş sayıları ve aralarındaki

ilişkiler, ailenin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi, çalışan anne babalar gibi nedenler öğrencilerin sınıf içerisinde istemedik davranışlara yönelmelerine neden olabilir (Celep, 2004: 4; Ercan, 2011: 195; İnandı, 2011: 246).

Toplumsal çevre, öğrencinin gelişimini, öğrenmesini, kişilik ve karakterini etkileyen farklı unsurları içerir. Öğrencinin bütün davranışları, yetiştiği toplumsal çevre tarafından şekillendirilir. Televizyon, internet, sosyal medya ve arkadaşları, öğrencinin tutum ve davranışlarına olumlu katkı yaptığı gibi olumsuz etkiler de yapabilmektedir (Aydoğan, 2011: 200). Bu olumsuz etkiler sınıf içerisinde istenmedik davranış olarak kendini gösterebilir.

1.1.9.3. İstenmedik Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi

Sınıf içinde istenmedik davranışların yönetimi, sadece istenmedik davranışlar ortaya çıktığında, onları etkili bir şekilde çözmeyi değil, sınıfta ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önceden tahmin edip, önlem almayı gerektirir (Yiğit, 2012: 85). Ilgar (2005: 172-174)'a göre istenmedik davranışların ortaya çıkmasını engellemek için izlenmesi gereken teknikler şunlardır:

- Öğrencileri ders boyunca sürekli gözlem altında tutmak,
- Öğrencileri güdüleme ve bunu dersin sonuna kadar sürdürmek,
- Öğrencilerin derse karşı ilgilerini devamlı kontrol etmek ve dikkatleri dağıldığında zihinlerini dinlendirecek bir faaliyete başvurmak,
- Sınıf kurallarını belirlemek.

Sınıf ortamında istenmedik davranışların oluşmasını önlemek için öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, öğrencilerin ne yaptığından haberdar olmalı, dersi sınıf düzeyine uygun bir şekilde işlemeli, bütün öğrencilerin derse katılımını sağlamalı, öğrenciler arasında işbirliğinin oluşmasına yardım etmelidir (Yiğit, 2012: 86). Ayrıca öğretmen dersin içeriğine göre öğretmen masasının konumunda ve sınıf oturma düzeninde gerekli değişiklikleri yaparak istenmedik davranışların önüne geçebilir. Yine öğretmen dersin başında istenmedik davranış gösteren öğrencilerle anlaşma/sözleşme yaparak istenmedik davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

1.1.9.4. İstenmedik Öğrenci Davranışlarını Giderme Yolları

İstenmedik öğrenci davranışlarını gidermeye yönelmeden önce istenmedik davranışı anlayıp, nedenlerini tespit etmek daha sonra hangi eylem strateji ve türünün

seçileceğine ve bunun nasıl uygulanacağına karar vermek gerekir (Başar, 2010:162). Bu stratejiler kullanılırken uygulanabilirliği, sorunun çözümüne ne ölçüde katkı sağlayacağı, öğrencinin psikolojik ve sosyal olgunlaşma düzeyine ne kadar uygun olduğu, göz önüne alınmalıdır (İlgar, 2005: 175).

Sınıfta olumsuz davranışlar, dikkatsizlikten kaynaklanan ve fazla rahatsız edici olmayan geçici özellikli olabileceği gibi, sürekli olarak görülen, öğretme-öğrenme sürecine zarar veren davranışlar şeklinde de görülebilir. Bu davranışlara müdahale türleri istenmedik davranışa göre farklılaşır (Öztürk, 2004: 155). Öğretmen sınıfta olumsuz bir davranış gördüğünde, davranışın etkisine göre aşağıdaki strateji ve yöntemleri uygulayabilir.

1.1.9.4.1. Sözel Olmayan Tepkiler

İstenmedik bir öğrenci davranışı sınıftaki diğer öğrencilere yayılmamış ve onlar tarafından fark edilmemişse, ilk önce sözel olmayan tepkilerde bulunulur. Öncelikle sözel olmayan tepkilere başvurmak istenmedik davranışın öğrenci ile öğretmen arasında kalmasını, sınıftaki diğer öğrencilerin bu olumsuzluktan etkilenmemeleri ve öğrenme-öğretme faaliyetini kesintiye uğratmaması açısından önemlidir (Erden, 2005: 170). Bunlar; 1) görmezden gelme, 2) göz teması, 3) öğrenciye yaklaşma, 4) dokunma, 5) sessiz kalma, 6) doğru davranışı gösterme şeklinde sıralanabilir.

1) Görmezden gelme: Öğretmen sınıf içerisindeki her istenmedik davranışa müdahale etmemelidir. Bazı olumsuz davranışlar fısıltı ile kısa süreli konuşmak, arkadaşlarına müdahale etmek gibi o anda meydana gelen geçici özelliğe sahiptir. Bu durumda öğrenciye müdahale etmek daha fazla istenmedik davranışın ortaya çıkmasına sebep olabilir (Smith & Laslett, 2002: 36). Öğretmen sınıfta ciddi problemlere neden olmayan, dersin gidişini ve derse katılımı etkilemeyen, sınıftaki diğer öğrenciler tarafından tekrar edilmeyen davranışları görmezden gelmelidir (Akçadağ, 2012:291). Öğretmen görmezden geldiği davranışı doğru bulmadığını baş, yüz, göz işareti ile öğrenciye fark ettirmelidir. Ortaya konan davranışın hatalı olduğu noktasında hiçbir dönüt almayan öğrenci, benzer davranışları farklı vakitlerde sürdürmeye devam edebilir (Başar, 2010: 165; Akçadağ, 2012: 291). Bu yöntemi kullanmadaki amaç, olumsuz davranan öğrenci görmezden gelinerek, sınıfın dikkatini öğretme-öğrenme sürecine çekmektir (Korkmaz, 2009: 300).

Bu yöntem ile istenmedik davranışı sergileyen öğrenci sınıfta zor duruma düşmekten kurtarılır. Aksi durumda öğrenci yaptığı bir davranıştan dolayı haksız bile olsa, sınıfta zor duruma düştüğü için davranışına bahaneler bulmaya çalışır ve kendisini bu duruma düşüren öğretmene kızgınlık duyar. Özellikle öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini etkilemeyen zararsız davranışları göz ardı ederek öğrencileri zor duruma düşürmemesi durumunda, öğretmenin müsamahasını hisseden öğrenci olumsuz davranışları yapmamak için daha dikkatli olur (Öztürk, 2004: 156).

2) Göz teması: Öğretmenin görmezden gelme yöntemi işe yaramazsa bir sonraki aşama öğrenciyle göz teması kurmaktır (Smith & Laslett, 2002: 36). Öğrenciler genellikle olumsuz davranışı öğretmen görmeden yapmaya eğilimli olduğundan öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci bu davranıştan vazgeçmeye çalışır (Erden, 2005: 170). Öğretmen öğrenci ile göz teması kurarak yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışı doğru bulmadığını gösterir. Bu durumda öğrencinin yaptığı olumsuz davranış diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmadan öğretmen tarafından kontrol edilmiş olur (Korkmaz, 2009: 298). Göz teması öğrenci ile göz göze gelmek değildir. Öğretmen ders anlatırken öğrenciler ile zaten göz göze gelmektedir. Burada kastedilen, yapılan davranıştan rahatsız olunduğunu ve buna son vermesi gerektiğini belirten bir yüz ifadesi ile göz temasını davranış sonlanana kadar sürdürmektir. Burada sözlü olmayan mesaj alış veriş, sadece öğretmen ve olumsuz davranış yapan öğrenci arasında oluşacağından diğer öğrenciler bunun farkına varmayacak ve öğretme-öğrenme faaliyetinde herhangi bir kesinti yaşanmayacaktır (Öztürk, 2004: 158). İstenmeyen davranışı gösteren öğrenciyle göz teması kurmak, problemlerin çözümünde basit fakat etkili bir yöntemdir (Emmer vd., 2003'ten Akt. Marzano vd., 2003:35)

3) Öğrenciye yaklaşma: İstenmedik davranışı gösteren öğrenci ile göz teması kurulamadığı durumlarda, öğretmenin yaptığı etkinliği değiştirmeden, doğal bir biçimde öğrenciye doğru yürümesi ve yakınında durarak derse devam etmesidir. İstenmedik davranışı gösteren öğrenci öğretmenin kendisine yaklaştığını hissettiğinde yaptığı olumsuz davranışı terk edecektir (Erden, 2005: 170). Bu yöntemde dikkate alınması gereken nokta bu hareketin doğal bir gezme şeklinde yapılmasıdır. Öğretmenin istenmedik davranışın ortaya çıktığı yere doğru hızlı bir şekilde yürümesi veya ani bir hareketle söz konusu yere yönelmesi öğrencileri korkutup, strese sokabilir (Akçadağ, 2012: 293). Ayrıca öğretmen istenmedik davranış ortadan kalktığında o alandan ayrılmalıdır. Öğretmenin, öğrencinin özel alanında uzun süre kalması öğrencide stres ve

rahatsızlığa sebep olabilir (Açıl, 2005: 65). Öğrenciye yakınlaşma yöntemi, jest, mimik gibi sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığı zaman, öğretim süreci kesintiye uğramadan ve sınıftaki diğer öğrencilerin dikkati dağılmadan istenmedik davranış durdurulur (Çelik, 20008: 178). Çoğu öğrenci, öğretmenin onlara fiziksel olarak yakınlaşmasıyla istenmedik davranışı durdurur ve derse döner. Eğer bu durumda istenmedik davranışları terk etmezse daha ciddi bir sorun kendini gösterir (Smith & Laslett, 2002: 37).

4) Dokunma: İstenmedik davranışın devam etmesi durumunda öğretmen davranışı gösteren öğrencinin omzuna, koluna veya masaya dokunması suretiyle dersi bölmeden öğretim faaliyetine devam etmesidir. Öğrenci kitaptan takip edilmesi gereken bir yeri takip etmiyorsa öğretmen hafifçe omuzuna dokunarak ilgili yeri gösterebilir (Akçadağ, 2012: 293). Gösterilen bu fiziksel tepki sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini çekmemeli, olumsuz davranışı gösteren öğrenciye acı veren sert bir dokunma şeklinde olmamalıdır (Öztürk, 2004: 158). Burada öğretmenin dikkat etmesi gereken başka bir nokta da orta öğretim seviyesindeki öğrencilere dokunmanın farklı yorumlanabileceği akılda tutularak dokunma eylemini dikkatli bir şekilde yapması, okulun ve toplumun değer yargılarını hesap etmesidir (Cebeci, 2003: 68; Başar, 2010: 167).

5) Sessiz kalma: Sınıfın farklı noktalarında ortaya çıkan istenmedik öğrenci davranışlarının giderilmesinde kullanılan diğer bir yöntem de dersin akışı sırasında öğretmenin sunumunu kesmesi ve aniden susup sessizce beklemesidir. Bu yöntem sözel olmayan diğer uyarma yöntemlerinin işe yaramadığı durumlarda kullanılır. Çünkü böyle bir durumda öğretmen birkaç nokta ile göz kontağı kurma, öğrenciye yakın olma veya dokunma tepkilerini gösterememektedir (Öztürk, 2004: 158).

6) Doğru davranışı gösterme: Öğretmen sözlü uyarı yapmadan önce, olumsuz davranış sergileyen öğrencinin yanına yaklaşır ve doğru davranışı öğrenciye gösterir. Örneğin öğretmen, dersle ilgisi olmayan farklı bir materyalle uğraşan bir öğrencin yanına gelerek onu elinden alarak sıranın gözüne bırakır. Böylece öğrencinin derse dönmesini sağlamış olur (Korkmaz, 2009: 300).

1.1.9.4.2. Sözel Tepkiler

İstenmedik davranışların engellenmesinde sözel olmayan uyarma yolları etkisiz kaldığı durumlarda sözel tepkide bulunmak gerekir. Öğretmen kendine, sınıfın

durumuna ve öğrenciye uygun olan sözel uyarma yollarından birini kullanabilir (Erden, 2005:171; Öztürk, 2004: 159).

1) Sözlü uyarı: İstenmedik davranışlar ılımlı yöntemler kullanıldığı halde devam ediyor, öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkiliyorsa sözlü uyarıda bulunulabilir (Akçadağ, 2012: 295). Sözlü uyarı sınıf ortamında olumsuz davranışların yapısına göre genel veya bireysel olarak uygulanabilir

Öğretmen sınıfın bir tarafında veya genelinde, istenmedik davranışla karşılaştığında öğrenci ismi vermeden duruma genel olarak müdahale edebilir. Örneğin; “Arka sağ arka taraf nasılsınız? Birbirinizle konuşmalarınızı duyuyorum?” gibi genel bir uyarı yapılabilir (Korkmaz, 2009: 299).

İstenmedik davranış birkaç öğrenci tarafından gösteriliyorsa öğretmen bu öğrencileri sınıfın normal işleyişini bozmadan uyarabilir. Diğer öğrenciler tarafından fark edilmeyen bir fısıltı, istenmedik davranışı ortadan kaldırıyorsa bu yeterlidir. Bu yetmezse uygun yüksek sesle uyarılar yapılabilir. Sözlü uyarılar, alay ve öfke gibi farklı anlam taşımayan bir sesle yapılmalıdır. Uyarının, öğrencinin şahsiyetine değil, davranışına olduğu hissettirilmelidir (Başar, 2010: 168).

2) Soru sorma: Ders dışı etkinliklerle ilgilenme, dalıp gitme, hayal kurma gibi istenmedik davranışları gösteren öğrencilere verilebilecek en uygun tepkilerden biri soru sormadır (Erden, 2005: 172). Bu sorular işlenen dersle ilgili olabileceği gibi direk öğrencinin sorunuyla da ilgili olabilir. Öğretmen, öğrencinin yaptığı davranışla ilgili soru sorarak istenmedik davranıştan sınıfı haberdar edebilir. Bu durumda öğrencinin yapmış olduğu istenmedik davranışın yanlış olduğuna bütün sınıfın dikkati çekilerek tekrar edilmesi engellenebilir. Öğretmen sınıfın geneline soru sorduğunda, istenmedik davranışı gösteren öğrenciye siz ne düşünüyorsunuz diyerek, öğrencinin dikkatini derse çekmiş olur (Korkmaz, 2009: 299). Bu yöntemi kullanırken sorulan sorular öğrencilerin cevaplayabileceği şekilde olmalıdır. Öğretmenin öğrenciden intikam alma yolu olmamalıdır. Öğretmenin soru sorarak öğrencinin cevabını aldıktan sonra, sınıfın ortamını gerginleştirecek ifadeler kullanmaması bu yöntemi amacına ulaştırır (Öztürk, 2004: 159).

3) İsmiyle uyarma: Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, öğretmenin denetiminden uzak konumda bulunan öğrenciler olumsuz davranış sergileyebilirler. Bu durumda, öğretmenin öğretim faaliyetini kesintiye uğratmandan olumsuz davranış

gösteren öğrencileri ismen uyarması, sınıfta olup bitenlerin farkında olduğu mesajını öğrencilere iletir (Öztürk, 2004: 159-160).

4) Kuralları hatırlatma: Eğitim-öğretim yılı başında öğretme-öğrenme sürecinin nasıl yürütüleceği ve derste uyulması gereken kurallar belirlenir (Erden, 2005: 172). Dönem içerisinde birden fazla öğrenci sınıf içerisinde istenmedik benzer davranışlar gösteriyorsa ve dersin akışını bozmadan bu davranışları önlemek mümkün değilse, öğrencilere belirlenen kuralları hatırlatmak yararlı olur. Kurallar hatırlatılırken, sınıftaki öğretim süreci durdurulmalı, öğrencinin dikkati tümüyle öğretmen üzerine çekilmeli ve kurallar, gereken vurgular ve tekrarlar yapılarak öğrencilere hatırlatılmalıdır. Ayrıca öğretmen, kuralları uygularken tutarlı davranmalıdır. Buna dikkat edilmediğinde öğrenciler, öğretmenin, kuralları esnek uygulayacağı algısına kapılır ve bundan dolayı kurallara uygun davranış göstermeyebilir (Öztürk, 2004: 160).

1.1.9.4.3. Durumun Değiştirilmesi

İstenmedik davranışların bir kısmı sınıf ortamından ya da ortamdaki çeldiricilerden kaynaklanabilir. Bu tür davranışların ortaya çıkmasını önlemek için, davranışa neden olan koşulun değiştirilmesi gerekir (Erden, 2005:173).

1) Ders dışı materyalleri ortamdan çıkarmak: Öğrenciler ders esnasında telefon, kalem, farklı bir ders kitabı vb. nesnelerle uğraşabilirler. Bu tür davranışların farkına varıldığında, davranışa sebep olan nesnenin öğrenciden alınması ya da kaldırılmasını istemektir (Erden, 2005: 173). Öğretmenin ders başlamadan önce sınıfta dolaşması ve ders materyallerinin çıkarılmasını, ders dışı materyallerin kaldırılmasını istemesi bu tür istenmedik davranışların ders esnasında ortaya çıkma oranını azaltabilir.

2) Öğrencinin yerini değiştirme: Öğretmenin, istenmedik davranışta bulunan öğrencinin bulunduğu yeri ve ortamı değiştirmesidir. Bazı öğrencilerin birlikte veya yakın oturması sınıf atmosferinin bozulmasına neden olabilir. Bu durumlarda birbirini olumsuz etki yapan öğrenciler birbirlerinden ayrılarak istenmedik davranışların önüne geçilebilir (Korkmaz, 2009: 300-301; Erden, 2005: 173). Öğretmen bu öğrencileri sınıfın bir yerinde oturabilir veya sınıf dışına da çıkarabilir. Fakat öğretmenin, öğrenciyi sınıfın dışına çıkarması yasal olarak sıkıntıları olduğu gibi ortaöğretimde tahmin edilemeyen sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bazı öğrenciler sınıftan çıkmamakta ısrar edebilir ya da çıktıktan sonra kapıyı tekmeleyebilir. Bu durumda sınıfın atmosferi bozulabilir (Çelik, 2008: 182-183; Korkmaz, 2009: 301). Öğretmenin

öğrencinin yerini değiştirirken onunla göz teması kurabileceği sıralara oturtması bu yöntemin etkililiğini artırabilir.

3) Öğrenciyle konuşmak: Diğer yöntemlerin etkili olmadığı durumlarda istenmedik öğrenci davranışları devam ederse sorunu konuşarak çözmek gerekir. Konuşma ders-dışı, ders-içi, birey ya da grupla olabilir. Öğretmen sınıf içerisinde grupla konuşmanın kişiselleşmemesine dikkat etmelidir. Sınıf ortamında öğrencinin istenmedik davranışından dolayı rencide edilmemesi gerekir. Vurgu öğrencilerin şahsiyetine değil, istenmedik davranışlarına olmalıdır (İ. E. Özdemir, 2007: 234; Başar, 2010: 170-171).

Öğrencinin istenmedik davranışları terk etmemesi durumunda, sınıf içinde tartışarak, sınıf iklimini gergin hale getirmeye ve diğer öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmemelerine dikkat etmek gerekir. Bu durumlarda, öğretmen öğrenci ile sınıf dışında bireysel olarak görüşmelidir. Öğrenci sınıf ortamında sorunlara neden olan etkenlerin baskısı olmadan kendisini daha rahat ve stressiz bir şekilde ifade etme imkânı bulabilir. Öğretmen, görüşme sırasında öğrenciyi suçlamadan sorunun neden kaynaklandığını öğrenciye sormalıdır. Öğretmen sorunun nedenini öğrenciden öğrenemiyor ve sorunu çözemiyorsa, rehberlik servisine ve ailesine durumu uygun bir şekilde bildirmelidir (Öztürk, 2004:161).

Sınıf dışında öğrenciyle konuşmak, öğretmene düşünmek ve plan yapmak için zaman kazandırır. Öğretmen veya öğrenci karakter olarak heyecanlı, öfkeli iseler, aradan geçecek zaman, sorunu daha iyi analiz etmelerini ve soruna daha gerçekçi yaklaşımlarını sağlar. Bu nedenle öğretmenin konuşmayı hemen yapmak yerine davranışın unutulmasına yol açmayacak kadar bir süre beklemesi daha uygundur (Başar, 2010: 173).

4) Derste değişiklik yapmak: İstenmedik davranış, öğrencinin derse karşı ilgisinin azaldığını ve dersin ilgi çekici olmaktan çıktığını gösterir (İ. E. Özdemir 2007: 234). Bu durumlarda, öğretmen kullandığı yöntem veya materyalleri değiştirmelidir (Başar, 2010: 169). Bu bağlamda öğretmen, öğrenciyi aktif kılan, dikkat çekici bir yöntem kullanabilir veya derste kısa bir sohbet ortamı oluşturulabilir (Erden, 2005: 173; Akçadağ, 2012: 292).

5) Sorumluluk vermek: Ders esnasında yapacak bir işi olmadığını düşünen veya dersin kazanımlarını gerçekleştirdiğine inanan öğrencinin istenmedik davranışa yönelmesi normaldir. Bu durumda öğrenciye farklı etkinlikler yaptırılabilir (İ.E. Özdemir, 2007: 234; Aydoğan, 2011: 206).

1.1.9.4.4. Okul yönetimi, Aile ve Rehber Uzman İle İletişim Kurma

Öğretmen, istenmedik davranışın sıklığı ve derecesi kontrol edilemez seviyeye ulaştığında okul idaresi, aile veya rehberlik servisinden yardım alabilir. Aileyle iletişime geçmek birçok istenmedik davranışların üstesinden gelebilecek yardımı sağlayabilir (İ. E. Özdemir, 2007: 234; Aydoğan, 2011: 207).

1.1.9.4.5. Ceza Verme

İstenmedik davranışa karşı sözel, sözel olmayan ve durumun değiştirilmesi gibi tepkiler kullanılmasına rağmen hâlâ bu davranış devam ediyorsa öğretmenin ceza vermesi düşünülebilir (Erden, 2005: 174). Ceza, olumsuz davranışla orantılı olarak, o davranışın tekrar ortaya çıkmasını engelleyecek şekilde uygulanmalı, bunun için de öğrenci neyi, nasıl yaptığı için ceza aldığını bilmelidir. Neden ceza aldığını bilmeyen öğrencilerin istedik davranışlar göstermesi mümkün olmayabilir. Ceza istenmedik davranışları önlemede en son kullanılması gereken bir yöntem olmalıdır. (Aydoğan, 2011: 207)

1.1.10. İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11., ve 12. Sınıflar)

İmam Hatip Lisesi Kur'an-ı Kerim Dersi öğretim Programı, Kur'an-ı Kerim dersinin planlanmasında ve yürütülmesinde temel başvuru kaynağıdır. Bu bakımdan bu bölümde, bir bütün olarak hazırlanan “İmam-Hatip ve İHL Meslek Dersleri Öğretim Programları” içerisinde yer alan Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

Bu okulların ilk programları Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Medreselerin Mektep haline dönüştürülmesini takiben (Parmaksızoğlu, 1966: 23), Bakanlık tarafından hazırlanmıştır (A. Arı, 2002: 188). 1930 yılında kapatılan bu okullar (Öcal, 1999: 204), 1948 yılında tekrar açılmıştır (Buyrukçu, 2007: 40; Ünsür, 2005: 150). 1985 yılına kadar dersler ve konulardan oluşan müfredat programı uygulanmıştır (Çınar, 2013: 186). Talim Terbiye Kurulunun 11.12. 1984 gün ve 9 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programında, ilk kez meslek derslerinin her birinin genel amaçları ile buna bağlı olarak her sınıfın özel amaçları ve bu özel amaçları tanımlayan davranışlar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Böylece müfredat programı anlayışından öğretim programı anlayışına geçilmiştir (Çınar, 2013: 194; Hayıt, 1991: 10). İHL meslek derslerinden

olan Kur'an-ı Kerim dersinin saatleri, ortaokul kısımlarının kapatıldığı dönemde artırılmış, ortaokul kısımlarının açıldığı dönemde ise azaltılmıştır (Çınar, 2003: 186-202).

Şu anda uygulanmakta olan İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları, çağımızın değişen ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılandırmacı program anlayışı doğrultusunda hazırlanmış, Talim Terbiye Kurulunun 22.07.2008 tarih ve 152 sayılı kararı ile 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Lisesinde okutulan bütün meslek derslerine ait programları içeren bu program “İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları” adıyla bir kitap halinde yayımlanmıştır. Programlar 14 başlık altında toplanmıştır. Birinci başlıkta Türk Milli Eğitiminin amaçları, ikinci başlık altında Mesleki Din Öğretiminin vizyonu, programın temel yaklaşımı, öğretim programının yapısı, öğretim programıyla ulaşılması beklenen temel beceriler, değerler, programda kullanılan semboller, programın genel çizelgesi ve Atatürkçülükle ilgili konular tablosu verilmiştir. Üçüncü başlıktan 13. başlığa kadar Kur'an-ı Kerim Öğretim Programından başlamak üzere diğer mesleki derslerin (Temel Dini Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Hadis, Tefsir, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, İslam Tarihi, Kelam, Hitabet ve Mesleki Uygulama) programları verilmiştir. Her bir dersin programının içeriği, dersin önemi, genel amaçları, öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri, etkinlik örnekleri, örnek etkinlik uygulamaları şeklinde düzenlenmiştir. 13. başlık altında öğretmen bilgi notları, 14. başlık altında ise ölçme-değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı, okuma, ezberleme ve anlama olmak üzere üç öğrenme alanı şeklinde yapılandırılmıştır.⁵ Öğrenme alanları belirlenirken Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumanın önemi, Kur'an harflerinin ve tecvit kurallarının öğretilmesi, usulüne uygun biçimde okuma becerisinin kazandırılması, ibadetler ve din hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli olan dua, sure ve ayet gruplarının (aşır) ezberletilmesi ve bazı metinlerin anlamlarının öğretilmesi hedeflenmiştir.

9-12. sınıflar Kur'an-ı Kerim dersi, “okuma, ezberleme ve anlama” öğrenme alanları bazen bir, bazen iki, bazen de üç ünite şeklinde oluşturulmuştur. Programın,

⁵ Programda, öğrenme alanları üç öğrenme alanı şeklinde belirtilmesine rağmen, “okuma, ezberleme ve anlama” olmak üzere iki öğrenme alanı şeklinde sunulmuştur.

İmam Hatip Lisesinin her sınıf düzeyi için öğrenme alanında yer alan üniteler ve alt konularının sınıflara göre dağılımı Tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okuma Öğrenme Alanında Yer Alan Ünitelerin Alt Konularının Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı: Okuma			
9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
I.KUR’AN-I KERİM OKUMAYA GİRİŞ 1. Kur’an-ı Doğru ve Güzel Okumanın Önemi 2. Harfler ve Özellikleri 2.1. Harfler ve İsimleri 2.2. Harflerin Yazılışları (Başta, Ortada, Sonda) 2.3. Harflerin Mahreçleri 2.4. İnce ve Kalın Sesli Harfler 3. Harflerin Okunuşu 3.1. Harekeler: Üstün, Esre, Ötre 3.2. Cezim (Sükun) 3.3. Şedde 3.4. Tenvin 3.5. Med Harfleri: Elif, Vav, Ya 3.6. Vav ve Ya Şeklinde Yazılan Elif 3.7. Uzatma (Asar-Çeker) İşareti 4. Okunuşla İlgili Özel Durumlar 4.1. Elif Lam Takısı 4.2. Zamir ve Okunuşu 4.3. Med-Kasr Kelimeleri 4.4. Okunmayan Elif 4.5. Hurûf-ı Mukattaa II.OKUNACAK SÖZLER DUALAR VE ANLAMLARI 1. Kelime-i Tevhid, Kelime-i Şehadet ve Anlamları 2. Euzü Besmele ve Anlamı 3. Tekbir ve Anlamı 4. Salatü Selam ve Anlamı 5. Amentü ve Anlamı 6. Ezan-Kamet ve Anlamları 7. Sübhaneke Duası ve Anlamı 8. Tahiyat Duası ve Anlamları 9. Salli-Barik Duaları ve Anlamları 10. Rebbena Duaları ve Anlamları 11. Namazdaki Tesbihler ve Anlamları 12. Kunut Duaları ve	I.KUR’AN-I KERİM’İ DOĞRU VE GÜZEL OKUMA: TECVİT 1.Tenvin ve Sakin Nun 2.İhfa 3.İzhar 4.İklab 5.İdgarlar 5.1. İdgar-ı Mea’al-gunne 5.2.İdgar-ı Bila-gunne 5.3.İdgar-ı Misleyn 5.4.İdgar-ı Müticaniseyn 5.5.İdgar-ı Mütakaribeyn 5.6.İdgar-ı Şemsiye 6.İzhar-ı Kameriye 7.Sakin Mim’in Okunuş Şekilleri 8.Kalkale 9.Ra’nın Hükümleri 10.Lafzatullah’taki lam harfinin Okunuşu 11.Zamir 12.Sekte 13.Okunuşu Özel Olan Kelimeler 14.Vakıf, İbtida, Vasıl 15.Kur’an’daki Bazı İşaretler 15.1. Vakıf (Durak) İşaretleri 15.2. Secde İşareti 15.3. Hizip, Cüz, İşaretleri 16.Kur’an Okuma Biçimleri- Tertil (Tahkik), Tedvir, Hadr (Lahn) II.YÜZÜNDEN OKUNACAK SURELER 1.Âl-i İmrân Suresi 2.Nisâ Suresi 3.Mâide Suresi 4.En’âm Suresi	I.YÜZÜNDEN OKUNACAK SURELER 1. A’raf Suresi 2. Enfâl Suresi 3. Tevbe Suresi 4. Yunus Suresi 5. Hûd Suresi 6. Yusuf Suresi 7. Ra’d Suresi 8. İbrahim Suresi	I. YÜZÜNDEN OKUNACAK SURELER 1. Hicr Suresi 2. Nahl Suresi 3. İsrâ Suresi 4. Kehf Suresi 5. Meryem Suresi 6. Tâ-Hâ Suresi 7. Enbiyâ Suresi 8. Hac Suresi 9. Mü’ninün Suresi 10. Nûr Suresi 11. Furkan Suresi

Anlamları III.TECVİDE GİRİŞ 1. Tecvidin Tanımı, Amacı ve Önemi 2. Tecvidi Öğrenmede Öğreticiye (Fem-i Muhsin) Olan İhtiyaç 3. Uzatma (Med) ve Çeşitleri 3.1. Medd-i Tabî 3.2.Medd-i Muttasıl 3.3.Medd-i Munfasıl 3.4.Medd-i Ârız 3.5.Medd-i Lâzım 3.6.Medd-i Lîn IV.YÜZÜNDEN OKUNACAK SURELER 1. Fâtiha Suresi 2. Bakara Suresi			
--	--	--	--

Kaynak: MEB, 2010a: 43.

Kur'an-ı Kerim'i okuma öğrenme alanında, Kur'an harflerinin özelliklerinin tanınması ve harflerin doğru telaffuzu ile Kur'an-ı Kerim'in doğru ve güzel okunmasını sağlayan tecvit kurallarını konu alan ünitelere yer verilmiştir. Öğrencilerin bu öğrenme alanından edineceği kazanımlar sonunda, Kur'an-ı Kerim'in harflerini tanıyan ve doğru telaffuz eden, Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumanın önemini bilip, tecvit kurallarını uygulayabilen öğrenciler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

Ezberleme ve anlama öğrenme alanında yer alan üniteler ile alt konularının sınıflara göre dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ezberleme ve Anlama Öğrenme Alanlarında Yer Alan Ünitelerin Alt Konularının Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı: Ezberleme ve Anlama			
9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
V. EZBERLENECEK SURELER, AYETLER VE ANLAMLARI 1. Kur'an-ı Anlayarak Okumanın Amacı 1.1. Doğru Bilgi 1.2. Doğru İnanç 1.3. Doğru Davranış 2. Fâtiha Suresi ve Anlamı 3. Fil Suresi ve Anlamı 4. Kureyş Suresi ve Anlamı 5. Mâûn Suresi ve Anlamı 6. Kevser Suresi ve Anlamı 7. Kâfirûn Suresi ve Anlamı 8. Nasr Suresi ve Anlamı 9. Tebbet Suresi ve Anlamı 10. İhlâs Suresi ve Anlamı 11. Felak Suresi ve Anlamı 12. Nâs Suresi ve Anlamı 13. Ayete'l-Kürsi ve Anlamı 14. Bakara Suresi(1-5) ve Anlamı 15. Bakara Suresi (285-286) ve Anlamı 16. Haşr Suresi (21-24) ve Anlamı	III. EZBERLENECEK SURELER VE ANLAMLARI 1. Yâsîn Suresi ve Anlamı 2. Duhâ Suresi ve Anlamı 3. İnşirâh Suresi ve Anlamı 4. Tîn Suresi ve Anlamı 5. Alak Suresi ve Anlamı 6. Kadir Suresi ve Anlamı 7. Beyyine Suresi ve Anlamı 8. Zilzal Suresi ve Anlamı 9. Âdiyat Suresi ve Anlamı 10. Kâria Suresi ve Anlamı 11. Tekâsür Suresi ve Anlamı 12. Asr Suresi ve Anlamı 13. Hûmeze Suresi ve Anlamı	II. EZBERLENECEK AYETLER, SURELER VE ANLAMLARI 1. Mülk Suresi ve Anlamı 2. Nebe' Suresi ve Anlamı 3. Bakara Suresi (153-157) ve Anlamı 4. Târık Suresi ve Anlamı 5. Fecr Suresi ve Anlamı 6. Beled Suresi ve Anlamı 7. Şems Suresi ve Anlamı 8. Leyl Suresi ve Anlamı	II. EZBERLENECEK AYETLER VE ANLAMLARI 1. Âl-i İmrân Suresi (144-148) ve Anlamı 2. Âl-i İmrân Suresi (189-194) ve Anlamı 3. Fetih Suresi (27-29) ve Anlamı

Kaynak: MEB, 2010a: 44.

Öğrencilerin ezberleme ve anlama alanlarının öğretimi sonunda edineceği kazanımlar; dualar ve Kur'an-ı Kerim'deki sure ve ayetleri ezberden tecvîd kurallarına göre okuyabilecek duruma gelme ve yeterlikte olması ve ezberlenen bazı sure ve duaların anlamlarınında öğrenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2010a: 26-44).

Bu araştırmanın yapıldığı 2012-1013 öğretim yılında, İHL meslek dersleri haftalık ders çizelgesinde, Kur'an-ı Kerim dersi, 9. sınıfta 6 saat, 10. sınıfta 7 saat, 11. sınıfta 6 saat, 12. sınıfta 4 saat olarak, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ise 9. sınıfta 4 saat, 10. sınıfta 7 saat, 11. Sınıfta 6 saat, 12. sınıfta 4 saat olarak okutulmaktadır (MEB, 2010b:1556-1557).

1.2. İlgili Araştırmalar

Cebeci (1994) “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı doktora tezinde, İmam-Hatip Liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerinin görevlerinde yeterlik durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, İmam-Hatip Liselerinde görevli 509 meslek dersi öğretmeni ve bu okullarda okuyan 1340 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin derse hazırlanma, sınıf yönetimi, sınıf içi tutum ve davranışları, dil ve anlatım, değerlendirme ve rehberlik konularında yeterlik düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Yine öğretmenlerin özel öğretim yöntemlerine ait bilgi ve davranış yönünden yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulun sosyal ve kültürel faaliyetlerine katılma, okul yönetimi ve velilerle iletişim kurma, öğrencilerin ders dışı sorunlarıyla ilgilenme vb. sınıf dışı etkinliklerindeki tutum ve yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Topcuk (1995) “İmam-Hatip Lisesindeki Kur’an-ı Kerim Öğretiminin Verimliliği” adlı yüksek lisans tezinde, İmam-Hatip Liselerindeki Kur’an-ı Kerim öğretiminin, öğretim programında belirtilen hedeflere ne ölçüde ulaştığını araştırmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 1994-1995 öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi ile Konya Selçuk Üniversitesi hazırlık sınıflarında okuyan İHL mezunu 464 öğrenci ve İzmir İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Lisesinde okumakta olan 165 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; İHL mezunlarının Kur’an-ı Kerim derslerinin ana hedeflerinde belirtilen, Kur’an-ı Kerim’i yüzünden kurallarına göre okuyabilme ve belirlenen ezberleri yapmış olmak bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Daşkın (2007) “İmam Hatip Liselerinde Kur’an’ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler” adlı yüksek lisans tezinde, İmam-Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim derslerinde izlenen yöntemlerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Kayseri il merkezindeki Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden 269 ve bu okullarda görev yapan (İHL meslek dersleri) Kur’an-ı Kerim öğretmenlerinden 41’i oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Ankette sorulan her bir sorunun frekans

değerleri alınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; elif-ba öğretiminde harflerin mahreçleri ile öğretildiği, koro halinde tekrar edildiği; yüzüne okumada, öğretmenin okuduğu, öğretmenin yapılan her hataya dikkat çektiği; ezbere Kur'an okuma öğretiminde, öğretmenlerin çoğunluğunun ezber metinlerini önce kendilerinin okuduğu, öğrencilere nasıl ezber yapmaları gerektiğini söylediği ve öğretmenlerin öğrencilerin ezberlerini dinlediği tespit edilmiştir.

Kantar (2008) "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme" adlı yüksek lisans tezinde, İmam-Hatip Liselerindeki, "Kur'an-ı Kerim Dersi Programı'nın ve "Kur'an-ı Kerim Öğretiminin mevcut durumunu ve yaşanan sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, Sivas ili ve ilçelerindeki toplam on adet İmam-Hatip Lisesinde ve iki adet Anadolu İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim dersine giren 57 meslek dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Ankette sorulan her bir sorunun frekans değerleri alınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, Kur'an-ı Kerim dersi programı ile ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirmeleri olumlu bulunmuştur. Kur'an-ı Kerim öğretimiyle ilgili olarak, derse daha çok (% 66) yaşlı öğretmenlerin girdiği, birçoğunun (% 76) Kur'an-ı Kerim öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde en çok "bireysel okuyuş", "öğretmenin anlatımı", "sesli dinleti" ve "toplu tekrar" yöntem ve tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın geçerlilik-güvenirliliği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Araştırma, belirlenen problemlere güvenilir çözümler bulmak amacı ile planlı olarak verilerin bir araya getirilmesi, çözümlemeler yapılması, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor halinde ortaya konulmasıdır. Araştırma, bilinmeyen arama, öğrenip ortaya koyma çabasıdır (Karasar, 2009: 22). Bu anlamda sosyal bilimlerde araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, gerçeği arayış biçimine göre nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma olarak ikiye ayrılırlar (Büyüköztürk vd., 2012: 12).

19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına kadar sosyal bilimlerdeki araştırma türlerinde, temel felsefesi pozitivist paradigmaya dayanan nicel yöntem hakimdir (Creswell, 2009: 4; Balcı, 2009: 27). Nicel araştırmalar dayandığı temel felsefi görüşe göre nesnel, genellenebilir, geçerli ve güvenilir bilgi elde etme amacını gütmektedirler. Nicel yöntem ile araştırma yapan araştırmacılar, denenmek üzere ortaya konan bir hipotez ile araştırmaya başlarlar (Kuş, 2009:105). Bu araştırmalarda bireylerin deneyim ve bakış açıları önceden ortaya konmuş sınırlı sayıdaki soruların olduğu standart bir ölçme aracı ile ölçülür. Böylece belirli sayıdaki sorularla çok sayıdaki bireyin tepkileri ölçülerek istatistiksel işlemler yapılması sağlanır (Patton, 2002: 14). Temel felsefi paradigmasını yorumlamacı yaklaşımdan alan nitel araştırma insan düşüncelerini, davranışlarını ve ilişkilerini belirli bir bağlamda anlamaya çalışır. Fikir, düşünce ve inançların belirli bir sosyal ortamda oluştuğu, karmaşık olduğu ve sürekli değiştiği bir dünya görüşünü savunur. Bir şeyi bilmenin yolu, insanların bazı nesneleri, olayları, davranışları ve algıları nasıl yorumladıklarının anlaşılması olarak görülür (Glesne, 2013: 11).

Nitel araştırma, sosyal hayatla ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli yaklaşımları ve metodları içeren geniş bir kavramdır (Saldana, 2011: 4). Bu durum nitel araştırmanın tarifini zorlaştırmakla beraber nitel araştırma genel olarak, “gözlem, görüşme ve

doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39) olarak tanımlanabilir.

Nitel araştırma ile üzerinde araştırma yapılan bireylerin bakış açılarına göre araştırılan olay, olgu ve değerleri inceleyerek araştırma yapılan bireylerin kullandıkları özel dili, anlamları, kavramların anlamlarını ve bunların araştırılan bireyler için ne anlam ifade ettiğini ortaya koymak amaçlanır (Ekiz, 2003: 27) .

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren pozitivist paradigmaya dayanan nicel araştırmaların sosyal olguları ve insan davranışlarının “niçin?”ini ortaya koymada yetersiz kalması sonucu, nitel araştırma yöntemleri sosyoloji, psikoloji ve eğitim alanında yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kuş, 2009:105; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 35; Creswell, 2009: 12).

Nitel araştırma, sosyal ve insani bir probleme bireylerin veya grupların yükledikleri anlamları keşfetmek ve anlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Araştırma süreci, soruların ve araştırma basamaklarının ortaya konmasını, genellikle katılımcılardan veri toplanmasını, verilerin özelden genel temalar oluşturularak tümevarım yöntemiyle analiz edilmesini, araştırmacının verilerin anlamlarını yorumlamasını (Creswell, 2009: 4) ve zengin bir şekilde betimlenmesini içermektedir (Merriam, 2013: 14).

Nitel yöntem kullanılarak yapılan bilimsel araştırmalarda kuram oluşturma, kültür analizi, olgubilim, eylem araştırması ve durum çalışması desenleri kullanılmaktadır. Bu desenler araştırmanın odağını, veri toplama ve analiz yaklaşımlarını belirlemede araştırmacıya yön göstermekle birlikte sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir yönlendirme yapmaz. Nitel araştırma desenleri araştırmacıya, araştırma esnasında geniş bir esneklik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 30).

Bu araştırma, İHL meslek dersleri öğrenmemelerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarını inceleyen nitel yöntemin durumsal deseninin kullanıldığı bir çalışmadır. Bu araştırmada kullanılan durum çalışması deseni “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ve olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak kabul edilir (Yin, 2009:8-10). Eğitimde durum çalışması, problemlerin belirlenmesi ve açıklanmasında, araştırılan konunun alt boyutlarının betimlenerek ortaya konmasında yararlanır (Merriam, 1998: 34, 38).

Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Durumlar birbirinden farklı olduğundan, elde edilen sonuçları genellemek düşünülmez. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnek ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Durum çalışması kendi içinde birçok araştırma desenine sahiptir. Bu araştırma desenleri incelendiğinde bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin “iç içe geçmiş tek durum” deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 279). Yapılan bu çalışmada, Kur’an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi bağlamında ele alınan tek durum, İHL meslek dersleri öğretmenlerinin, Kur’an öğretimindeki sınıf yöntemi davranışlarının incelenmesidir. Araştırmada, bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci (derse giriş, öğrencileri derse katma, pekiştireç kullanma, dönüt-düzeltilme ve ipucu verme, motive etme, materyal kullanma, ödev, değerlendirme), öğrencinin sınıf içindeki yeri, öğretmenlerin istenmedik davranışlara yaklaşımı, öğretmende bulunması gereken özellikler ve Kur’an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 285). Bu bağlamda öğretmenlerden elde edilen verileri detaylı ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyabilmek için bazı öğretmenlerin derslerinde gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Sosyal bilim araştırmalarında mali kaynakların ve zamanın sınırlı olması nedeniyle evrenin hepsine ulaşmak çoğu zaman olanaksızdır. Bu durumda izlenecek yol, evrenin içerisinde yer alan, özellikleri ve verdikleri cevaplar açısından evreni yansıtacak küçük bir örneklemden bilgi toplamaktır. Bilgileri evrenin tamamı yerine,

evreni temsil eden bir örneklemden toplamak daha hızlı ve daha kolay bir yoldur (Büyüköztürk, 2012: 81). Evrenin belli bir yüzdesinin örneklem olarak alınmasının bilimsel olarak bir temeli yoktur. Örnekleme dikkate alınması gereken örneklemin büyüklüğü değil, örneklemin temsil özelliğinin bulunmasıdır. Araştırmacıların büyük örneklem seçmek yerine iyi örneklem seçmeleri gerekmektedir (Karasar, 2009: 127).

Nitel araştırmada örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 87). Örneklem, küçük örneklem üzerinde ve amaçlı olarak seçilir. Amaçlı örneklemin amacı, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermesidir (Patton, 2002: 230; Berg, 2001: 32; Creswell, 2012: 206). Araştırmada örneklemin büyüklüğü ile ilgili olarak hiçbir kural yoktur. Örneklemin büyüklüğü, araştırmanın neyi bilmek istediğine, araştırmanın amacına ve araştırma için sahip olunan zaman ve kaynak olanaklarına bağlıdır (Patton, 2002: 244). Örneklemin, evreni temsil etmesinden çok, incelenen durumu/olguyu en iyi şekilde ortaya koyacak birimlerden seçilmesi önemlidir. Örnekleme girecek bireylerden detaylı ve derinlemesine bilgi edinilmeye çalışıldığı için örneklemdaki her bireyin araştırma konusuna uygun olması gerekir. Örneklem seçilirken amaç araştırma konusuyla ilgili kapsamlı ve derinlemesine bilgi sağlayacak bir örneklere ulaşmaktır. Bu nedenle araştırmacılar örneklemelerini, belirli özelliklere sahip olan örnekleme unsurlarından oluşturur (Goetz ve LeCompte, 1984'ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107; Neuman, 2013:319-320; Büyüköztürk vd., 2012: 250-251).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre örneklem, önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan bireylerin seçilmesiyle gerçekleşir (Patton, 2002: 238). Burada belirlenen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Öğretmenlerin İmam-Hatip Lisesinde 3 yıl Kur'an-ı Kerim dersine girmiş olmaları, bu araştırmanın tek ölçütüdür. Araştırmacı tarafından belirlenen 3 yıl şartı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinin Öğretmenleri ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin seçiminde üç yıl öğretmenlik deneyimi olmasının yeterli görülmesidir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27790_0.html; 05.09. 2012).

Bu çerçevede Elazığ Merkez, Karakoçan, Kovancılar ve Maden İmam-Hatip Liselerindeki meslek dersi öğretmenlerine bir anket yapılmıştır. Anket sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Amaçlı Örneklem Ölçütünü Karşılıyan Öğretmenlerin Dağılımı

Okullar	Öğretmen	3 Yıl Kur'an Öğretimi Deneyimi
Elazığ Merkez İHL	27	23
Karakoçan İHL	6	-
Kovancılar İHL	5	-
Maden İHL	1	-
TOPLAM	39	23

Tabloda da görüldüğü gibi anket sonucunda toplam 39 İHL meslek dersi öğretmeni belirlenmiştir. Elazığ Merkez İmam-Hatip Lisesi'nde 4 öğretmen, Karakoçan İmam-Hatip Lisesi'nde 6 öğretmen, Kovancılar İmam-Hatip Lisesi'nde 5 öğretmen ve Maden İmam-Hatip Lisesi'nde 1 öğretmen olmak üzere toplam 16 öğretmen araştırmanın ölçütünü karşılamadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tabloda da görüldüğü gibi İHL meslek dersi öğretmeni olarak en az üç yıl Kur'an-ı Kerim öğretimi deneyimi bulunan 23 öğretmen araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubu, Elazığ Anadolu İmam-Hatip Lisesinde görevli meslek dersi öğretmenlerinden Kur'an-ı Kerim dersine giren ve en az üç yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlerden oluşmuştur.

Çalışma grubunun Elazığ Anadolu İmam-Hatip Lisesi'ndeki meslek dersleri öğretmenlerinden oluşması ve bu çalışma grubunun araştırma için yeterli görülmesi beş temel nedene dayanmaktadır:

1. Araştırmacı tarafından belirlenen 3 yıl Kur'an-ı Kerim öğretmenliği deneyimine sahip yeterli sayıda öğretmenin bulunuyor olması,
2. Elazığ Anadolu İmam-Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim öğretimi açısından yeterli seviyede bilgi birikimine sahip olduklarının düşünülmesi,
3. Bu okulda görev yapan Kur'an-ı Kerim öğretmenlerinin kadın ve erkek öğretmenlerden oluşuyor olması ve Kur'an öğretme-öğrenme sürecinde kadın

ve erkek öğretmenlerin farklı bakış açılarının ortaya konulmasına imkân vermesi,

4. Bu okuldaki görev yapan Kur'an-ı Kerim öğretmenlerinin kıdemlerinin farklılık göstermesi,

5. Araştırmacının bu okulda görev yapması sebebiyle, öğretmenleri tanınması ve kolay bilgi elde etme imkânına sahip olmasıdır.

Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğretmenler ve Özellikleri

Kod	Hafızlık Durumu	Kıdem	Mezun Olunan Program	Görüşme süresi, ⁶ Görüşme Sayfa sayısı,
1KÖ	-	5	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	65 dk -9
2KÖ	-	5	İlahiyat Fakültesi	35dk - 3
3KÖ	-	15	İlahiyat Fakültesi	36 dk -7
4KÖ	-	20	İlahiyat Fakültesi	45dk - 6
5KÖ	-	25	İlahiyat Fakültesi	35dk - 4
6KÖ	-	9	İlahiyat Fakültesi	77dk - 11
7KÖ	-	5	İlahiyat Fakültesi	30 dk - 3
8KÖ	-	8	İlahiyat Fakültesi	69 dk - 8
9EÖ	-	10	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	75 dk - 12
10EÖ	-	10	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	65 dk - 9
11EÖ	-	33	Yüksek İslam Enstitüsü+Yüksek Lisans	72 dk, 11
12EÖ	-	29	İlahiyat Fakültesi	53 dk - 7
13EÖ	-	22	İlahiyat Fakültesi	70 - 6
14EÖ	-	38	İlahiyat Fakültesi	70dk - 6
15EÖ	-	6	İlahiyat Fakültesi	77 dk - 7
16EÖ	-	7	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	63 dk - 5
17EÖ	-	29	İlahiyat Fakültesi	54 dk - 5
18EÖ	-	23	İlahiyat Fakültesi	91 dk- 9
19EÖ	Hafız	33	Yüksek İslam Enstitüsü	57dk - 6
20EÖ	Hafız	8	İlahiyat Fakültesi	43dk - 5
21EÖ	-	12	İlahiyat Fakültesi	60 dk - 4
22EÖ	-	10	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	56 dk - 5
23EÖ	Hafız	10	İlahiyat Fakültesi+Yüksek Lisans	48 dk - 5

⁶ Öğretmenlerle yapılan ek görüşmeler dahildir.

Tablo incelendiğinde, çalıma grubumuzda yer alan öğretmenlerin sekizi kadın on beşi erkektir. Öğretmenlerin hepsi ölçüt olarak belirlediğimiz 3 yıl Kur'an öğretimi deneyimine sahiptir. Öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı şöyledir: 5-10 yıl arası 12, 11-15 yıl arası 2, 16-20 yıl arası 1, 21-25 yıl arası 3, 26-30 yıl arası 2, 31-35 yıl arası 2, 35-40 arası 1 kişi şeklindedir. Çalışma grubumuzdaki 3 öğretmen ise hafızdır. Yedi öğretmen yüksek lisans yapmıştır. Yapılan görüşmelerde 153 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Tablodaki kadın öğretmenler için "KÖ", erkek öğretmenler için "EÖ" kodu kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemleri, görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Dey, 2005: 15; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 40). Bunların içerisinde en sık kullanılan ve en etkili yöntem ise görüşmedir (Yin, 2011: 134; Saldana, 2011: 32). Görüşme, görüşülen kişilerin deneyimlerini, bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini, anlam dünyalarını anlamak amacıyla derinlemesine bilgi toplama imkânı veren oldukça etkili bir yöntemdir (Patton, 2002: 341). Görüşme, göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise detaylı açıklamalar yapma fırsatı tanımaktadır (Glesne, 2013: 143). Görüşme araştırma problemine ilişkin yüzeysel bilgilerden çok, kişilerin düşünce, görüş ve deneyimleriyle ilgili detaylı bilgi toplamak istendiğinde kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119-120).

Görüşme yöntemini sohbet tarzı görüşme, genel görüşme ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak sınıflandıranlar (Patton, 2002: 342) olduğu gibi genel olarak alan yazında yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak sınıflandıranlar bulunmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu araştırma soruları sırayla görüşülen bireye yöneltir ve toplanan cevaplar kayıt altına alınır. Bu tür görüşmeler daha çok nicel çalışmalarda ve nitel çalışmaların demografik (yaş, cinsiyet vb.) değişkenlerini tespit etmede tercih edilir. Yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacıya, konuyla ilgili soruları sorma şekli ve sırasında büyük bir rahatlık sağlar. Sorular ve sıralamaları sabit değildir. Bu tür görüşmede amaç zengin ve yeterli bilgi toplamaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacı önceden belirlediği soruları sorar. Bunun yanında gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorabilir, soruların yerlerini değiştirebilir veya bazı soruları sormaktan vazgeçebilir. Araştırmacı aldığı cevaplara bağlı olarak standart sorular dışında sonda ve

ekstra sorular sorabilir. Bu nedenle, bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Nitel çalışmalarda görüşmelerin açık uçlu sorulardan oluşması ve daha az yapılandırılması tercih edilmektedir. Bu şekildeki görüşmeler katılımcının görüş ve deneyimlerini daha rahat anlatmasını sağlar (Merriam, 2013; 87; Büyüköztürk ve vd., 2012:151-153; Kaptan, 1998: 145-147; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 120-123).

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmenin çalışmanın yapısına daha uygun olduğuna karar verilmiş ve görüşmeler araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilerek yürütülmüştür. Görüşme formunun geliştirilmesinde (Ek-2) çalışmanın teorik bölümünden elde edilen veriler, alandaki uygulayıcılarla yapılan ön görüşmeler ve alanın uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada görüşme verilerini desteklemek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, hedeflenen durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilerek, araştırma sorularının cevaplanmasına yardımcı olmaya ve araştırmanın geçerliliğini artırmaya yönelik bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu amaçla görüşmede elde edilen yazılı doküman, öğretmenlerin zümre toplantı tutanakları, yıllık planları, öğrenci takip çizelgeleri, ölçme-değerlendirme materyalleri incelenmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin detaylandırılmasına, açıklanmasına ihtiyaç duyulduğunda, görüşülen öğretmenler sınıflarında gözlemlenmiş, telefonla veya yüz yüze tekrar görüşülmüştür. Böylece verilerin daha anlaşılır olması sağlanmıştır.

Verilerin toplanması için yapılan görüşmeler 2013 yılı Mayıs ve Haziran aylarında çalışma grubundaki öğretmenlerle birlikte belirlenen uygun zaman ve yerlerde araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bu tarihlerde gerçekleşmesi öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretme-öğrenme sürecine yönelik bütüncül bir kanaat ortaya koymaları ve görüşmeler için dönem sonunun daha uygun olacağı düşüncesiyle yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlere araştırmacının alandaki deneyimleri ve Kur'an-ı Kerim öğretim programındaki alanlar dikkate alınarak akademik dil kullanılmadan katılımcıların anlayacakları şekilde açıklanarak sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin analizi alan yazında farklı kavram ve yaklaşımlar ile ortaya konmaktadır. Fakat bu yaklaşımlarda ön plana çıkan verilerin betimlenmesi, kodlanması

ve temaların ortaya konmasıdır. Bu aşamadan sonra araştırmacı ortaya çıkan temaları anlamlı bir şekilde ilişkilendirir ve yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:221-252; Neuman, 2013:659-703; M. Özdemir, 2010: 334-338).

Nitel veri analizi yaklaşımları içerisinde en çok kullanılan betimsel analiz ve içerik analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221). Betimsel analiz yönteminde veriler gözlenen veya görüşülen bireylerin elde edildiği biçimde değiştirilmeden alıntılar biçiminde okuyucuya aktarılır. Farklı katılımcıların aynı soru hakkındaki görüşleri elde edildiği şekilde aktarılması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224; Demir, 2011: 301). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel analizde farkedilmeyen kavram ve temalar içerik analizi ile ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

İçerik analizinde amaç, toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler önce kavramlaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara uygun olarak mantıklı bir biçimde düzenlenir. Düzenlenen verileri açıklayan daha genel temalar tespit edilir ve bunlar anlaşılır bir biçimde ilişkilendirilerek yorumlanır. İçerik analizi dört aşamada yapılır. Bunlar; 1- elde edilen verilerin kodlanması, 2- temaların bulunması, 3- kod ve temaların düzenlenmesi, 4- bulguların tanımlanıp yorumlanmasıdır. Birinci aşamada araştırmacı, elde edilen verileri anlamlı bölümlere ayırarak kavramsallaştırarak kodlar. Bu bölümler bir sözcük, paragraf, bölüm veya bir sayfalık veri olabilir. Bu bölümde önemli olan anlamlı bölümlere kodlar bulmaktır. Kodlar yardımı ile toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler bir araya getirilir ve ilişkilendirilir. İkinci aşamada araştırmacı, oluşturulan kodlardan yararlanarak, eldeki verileri genel olarak açıklayabilecek ve mevcut kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek nitelikte temaları oluşturmaya çalışır. Böylece kodlanan verilerin benzerlik ve farklılıkları ortaya konarak temalar oluşturulur. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması (iç tutarlılığı) ve oluşan temaların kendi aralarında anlamlı (dış tutarlılığı) olmasıdır. Üçüncü aşamada, tematik kodlaması yapılan verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulur. Bu aşamada kodlara ve temalara göre düzenlenen verilerin arasındaki ilişkiler araştırmacının yorumuna yer verilmeden okuyucuya sunulur. Son aşama olan dördüncü aşamada araştırmacı, ayrıntılı bir şekilde ortaya konan bulguları yorumlar, bulgular arasında sebep-sonuç ilişkisi kurar, kendi görüş ve yorumlarını da ekleyerek elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalarda

bulunur. Nitel araştırmada araştırmacı bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan elde edilen veriler üzerindeki yorumu ve düşüncesi büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 227-238)

Araştırmanın yapısına uygun olduğu için, bu araştırmanın bulguları (İHL meslek dersleri ğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar) içerik analizi aşamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı çerçevesinde, toplanan veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda birkaç kez okunmuş ve veriler kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasında, kullanılan kavramlar öncelikle alan yazından alınmıştır. Alan yazındaki kavramların kodları tam karşılayamaması durumunda araştırmacı tarafından veya verinin içerisindeki kavramlar ile kodlama yapılmıştır. Kodlardan hareket ile temalar oluşturulmuştur. Temaların birbiri ile ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Temalar oluşturulduktan sonra, temaların altında yer alan veriler arasındaki sebep-sonuç ilişkisi ortaya konarak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırma bulguları sunulurken, katılımcıların söyledikleri doğrudan alıntılanarak araştırmanın geçerliğine katkı sağlanmıştır.

2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (geçerlik), araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (güvenirlik), nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli bir beklenti olarak görülmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2011: 274). Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda güvenirlik ve geçerliliği çalışmalarını nitel araştırmalarda inandırıcılık (i geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlilik/genelleme), tutarlık (i güvenirlik), teyit edilebilirlik (dış güvenirlik/tekrar edilebilirlik) kavramları ile aıklandırmaktadırlar (Akt. Yıldırım ve şimşek, 2011: 264).

2.5.1. İnandırıcılık/İ Geçerlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, nicel araştırmalardaki i geçerlilik kavramına karşılık gelmektedir. Araştırma bulgularının inandırıcı bulunması için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık bir biçimde ortaya konması gerekir. Yine, katılımcılar ile diğer araştırmacıların, aynı sonuçların benzer ortamlarda ortaya konulabileceği ile ilgili deliller ne sürmesi gerekir (Shenton, 2004: 64; Yıldırım ve şimşek, 2011: 265).

Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığı artıran öğeler arasında araştırmacının alanda uzun süre kalması ve bulgularını aynı deneyimi yaşayan başka kişilere ve dokümanlara dayanarak ortaya koymasını önermektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 265). Bu bağlamda araştırmacı, araştırmacının katılımcıları ile Kur'an-ı Kerim öğretme-öğrenme sürecine dair yeterli görülebilecek düzeyde yaşantı geçirmiştir. Ayrıca araştırma süreci, araştırmacının yöntem kısmında açıklanmıştır.

Araştırmanın bütün aşamaları danışman ve alanda uzman kişilere danışılarak yürütülmüştür. Araştırmacı katılımcılar ile yaptığı görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmiş, daha sonra kelime işlemciye aktarmıştır. Elde edilen ham veriler 3 adet rastlantısal olarak seçilmiş ve katılımcılara gönderilmiştir. Böylece katılımcılardan elde edilen veriler ile katılımcıların söylemek istedikleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.

2.5.2. Aktarılabirlik/Dış geçerlik

Aktarılabirlik kavramı nicel araştırmalardaki dış geçerlilik kavramına karşılık gelmektedir. Nitel araştırmalar olay ve olguların sürekli değişim halinde olduklarını göz önünde bulundurdukları için elde edilen verileri genelleme amacı gütmemektedirler. Fakat elde edilen bulguları okuyan farklı kişi veya gruplar, bu bulguları okuyan aynı durumu yansıtan ortamlara aktarabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 270). Bu durum nicel araştırmadaki istatistiksel genellemeden farklı olarak analitik genellemeye dayandırılmaktadır (Yin, 2011: 99). Erlandson ve arkadaşları (1993) araştırma sonuçlarının “aktarılabirliğini” artırmak için “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” yöntemlerini önermektedirler (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011: 270). Aktarılabirlik şartının tam olarak yerine getirilebilmesi için araştırmacının aşağıdaki bilgileri ortaya koyması gerekir (Shenton, 2004: 70):

- Araştırmanın yapıldığı kurum
- Veri sağlayan bireylerin özelliklerini belirleyen sınırlar
- Saha çalışmasına dahil olan bireylerin sayısı
- Verilerin toplandığı yöntem
- Veri toplama süresinin uzunluğu
- Verilerin toplandığı zaman periyodu.

Bu bağlamda araştırmacı içerik analizi sonunda ortaya çıkan kavram ve temaları yorum katmadan ve verinin doğasına sadık kalınarak ortaya koymuştur. Bu amaçla

doğrudan alıntılar sık sık kullanılmıştır. Bunun yanında çalışma grubu amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı kurum, araştırma grubunun özellikleri, verilerin toplandığı yöntem, veri toplama süresi ve zamanı araştırmada belirtilmiştir.

2.5.3. Tutarlılık/İç Güvenirlik

Nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramının karşılığıdır. Nitel araştırmada tutarlılığı sağlamak için araştırmaya dışarıdan bakılması ve araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığının ortaya konması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 271). Tutarlılık koşulunun yerine getirilebilmesi için araştırmacının aşağıdaki bilgileri ortaya koyması gerekir (Shenton, 2004: 71-72):

- Araştırma tasarımı, uygulanması, ne şekilde planlandığı, yürütme stratejisi;
- Veri toplama süreci ve sahada neler yapıldığı;
- Projenin yansıtıcı değerinin belirlenmesi, yürütülen araştırma sürecinin etkilerinin değerlendirilmesi.

Araştırmacı araştırmanın tutarlılığını ortaya koymak için veri toplama aracını, verilerin toplanması ve analizi aşamalarını araştırmanın yöntemi kısmında ortaya koymuştur.

2.5.4. Teyit Edilebilirlik/Dış Güvenirlik

Nicel araştırmalardaki nesnellik kavramının karşılığıdır. Teyit edilebilirlik ile araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapılmasıdır. Bu nedenle araştırmacının araştırma araçlarını, ham verileri, analiz aşamasındaki kodları saklaması ve gerektiğinde böyle bir incelemeye sunması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 272). Bu bağlamda bu araştırma ile ilgili bütün çalışmalar (ses kaydı, ham veriler, kodlamalar) kayıt altına alınmış, başka araştırmalar için istenilmesi halinde sunulmak üzere saklanmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada, araştırmaya başlamadan önce araştırmacıların katılımcılarla yoğun bir deneyim içinde bulunması, araştırma konusuna hakim olması ve nitel araştırmanın temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması istenen bir durumdur (Hatch, 2002: 34-35; Creswell, 2009: 177; Grbich, 2004: 67). Araştırmacı, araştırma öncesi beş

buçuk yıl (3 yıl Batman Anadolu İHL, 2,5 yıl Elazığ Anadolu İHL) İHL meslek dersi öğretmenleri olarak Kur'an-ı Kerim derslerine girmiştir. Bu süreçte araştırmacı 04.07.2008 tarihli İHL Kur'an-ı Kerim öğretim programını 9, 10, 11 ve 12. sınıflara okutmuştur. Öğretmenliği esnasında yoğun yaşantılar geçirerek var olan sürecin nasıl işlediğine yönelik yeterli deneyim kazanmıştır.

Araştırmacı nitel araştırma paradigması çerçevesinde alan yazını taramış ve nitel araştırma yöntemleri hakkında uzman olan Prof. Dr. Ali Yıldırım'dan seminer almıştır (Bkz. EK-3). Araştırmacı gerek aldığı kursla gerekse alan yazın okumaları sonucunda bu araştırma geleneğine sahip bilgi, beceri ve tutumları kazanabildiğini düşünmektedir. Ayrıca hem Kur'an-ı Kerim öğretimi hem de nitel araştırmalar konusunda ilgili kuramsal bağlama hakim, Kur'an'ı Kerim dersi sınıf yönetimi konusunda yeteri kadar tecrübe sahibidir.

Araştırmacı, nitel çalışmalarda, nicel çalışmalarda olduğu gibi dışarıdan olay ve olguları gözlemler yaparak veri toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabi tutan kişi değildir. Nitel araştırmacı çalışma grubu ile doğrudan görüşen, verileri toplayan, kazandığı deneyimleri veri analizinde kullanan kişidir. Bu nedenle çalışmada katılımcı gözlemci rolü üstlenen araştırmacı, örneklemelerden biri gibi davranmıştır. Bu durum, araştırma öncesi, sahada deneyimler sonucu oluşmuştur. Araştırmacı, Kur'an-ı Kerim dersi yıllık zümre toplantısı, yıllık plan hazırlama, yılsonu yükseltme ve sorumluluk sınavlarında çalışma grubu ile yoğun yaşantı ve etkileşim halinde olmuştur. Alanda geçirilen bu yoğun yaşantı ve etkileşim, toplanan nitel verilerin analizine ve anlamlandırmasına büyük katkı sağlamıştır.

Araştırmacı, geçmiş yaşantısı itibari ile ortaokul ve lise öğrenimini araştırmanın yapıldığı Elazığ Anadolu İmam-Hatip Lisesinde tamamlamıştır. Bu durum araştırma çalışma grubundaki öğretmenler ile yakın iletişim içerisinde olmasına katkı sağlamıştır. Ancak çalışma grubundan veriler toplanırken araştırmacı kimliğini hiçbir zaman göz ardı etmeden, kişisel yönelimlerini ve önyargılarını karıştırmamıştır. Araştırmacı araştırmadaki genel amacını, İHL meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarını incelemesi olarak belirlemiştir. Bunun için her zaman iletişime açık, içten ve samimi bir rol üstlenmiştir.

Araştırmacı, çalışma gurubu ile yoğun iletişim içerisinde olduğundan görüşmeler esnasında oldukça rahat bir ortam oluşmuştur. Araştırmacı, çalışma grubu ile görüşmeler öncesinde randevu talep etmiştir. Çalışma grubunun müsait olduğu bir zaman diliminde

görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunun bir kısmı ile evlerinde, bir kısmı ile okulda, bir kısmıyla da araştırmacının kendi evinde rahat bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonunda etik sorunları gidermek için tüm sesli görüşme kayıtları ve bunların kelime işlemciye aktarılmış yazılı kayıtları saklanmıştır. Bu durum, görüşmelerden elde edilen verilerin araştırmacının yönelimlerinden ve kaygılarından ne derece uzak olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmacı, araştırma raporunu hazırlarken aynı türden alıntılara yer vermek suretiyle inandırıcılığı sağlamaya çalışmış, elde edilen bulgulara ait yorumlarını yaptığı alıntılar ile desteklemiştir. Böylelikle okuyucuların bulguları yalın haliyle okumasına ve bulguların birbirleriyle tutarlılığına ve sonuçların geçerliliğini anlamlandırmasına olanak vermiştir.

Araştırmacı, araştırma raporunu hazırlarken daima alandaki uzman kişilerin görüşlerine başvurmuştur (Bkz. EK-4).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda kendileriyle görüşme yapılan İHL meslek dersi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan 13 tema ve her temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulguları çerçevesinde oluşturulan bu temalar aşağıda sıralanmıştır.

3.1. Derse Başlama Davranışları

- 1) Model okuma yapma
- 2) Etkileşimli (akıllı) tahta, mp3 çalar vb.' den model okuma gösterme
- 3) Öğrencilerden model okuma gösterme
- 4) Önemli yerlere dikkat çekme
- 5) Tecvit konularını sorma/tekrar etme

3.2. Öğrencileri Derse Katma

- 1) Okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma
 - a) Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde
 - b) Yüzünden okuma derslerinde
 - c) Elif-ba derslerinde
- 2) Çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma
 - a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
 - b) Yüzünden okuma derslerinde
- 3) Öğrencileri toplu olarak derse katma
 - a) Elif-ba derslerinde
 - b) Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde
- 4) Öğrencileri rastlantısal derse katma
 - a) Elif-ba derslerinde
 - b) Yüzünden okuma derslerinde
 - c) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
- 5) Öğrencileri grup oluşturarak derse katma
 - a) Elif-ba derslerinde

- b) Yüzünden okuma derslerinde
- 6) Öğrencileri sıra ile derse katma
 - a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
 - b) Elif-ba derslerinde
 - c) Yüzünden okuma derslerinde
- 7) Öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma
 - a) Elif-ba derslerinde
 - b) Yüzünden okuma derslerinde
- 8) Ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma

3.3. Dönüt-Düzetme ve İpucu Verme

- 1) Hata odaklı yaklaşım
 - a) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde
 - b) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
- 2) Öğrenci odaklı yaklaşım
 - a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
 - b) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde

3.4. Pekiştireç Türleri

- 1) Övgü ifadeleri
- 2) Simge
- 3) Maddi ödül
- 4) Sınıfın dikkatini çalışan öğrencilere çekme
- 5) Alkışlatma
- 6) Başarılarını gösterme
- 7) Namaz kıldırma, ezan ve kamet okutma
- 8) Koşullu anlaşma yapma

3.5. Ezber Metinlerini Tekrar Dinleme

- 1) Ezberleri tekrar dinleme
- 2) Ezberleri tekrar dinlemenin imkânsızlığı
- 3) Doğru ezberleyinceye kadar tekrar dinleme

3.6. Motive Etme Durumları

- 1) Dini açıdan Kur'an'ın önemine dikkat çekme
- 2) Hatim yaptırma
- 3) Ayet ve hadisten yararlanma
- 4) Sesi güzel birinden Kur'an dinletme
- 5) Yaşamla ilişkilendirme
- 6) Örnek şahıslar ve olaylar anlatma
- 7) Materyal kullanma
- 8) Kendi bakış açısını ifade etme

3.7. Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçerisindeki Fiziksel Mekânı

- 1) Geleneksel oturma düzeninde oturduğu sırada derse katma
 - a) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde
 - b) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
- 2) Geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma
 - a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde
 - c) Yüzünden okuma derslerinde
- 3) U düzeninde oturarak derse katma
- 4) Sınıfın önünde oturarak derse katma

3.8. Kullanılan Materyaller

- 1) Görsel Materyaller
 - a) Ders kitabı veya Kur'an-ı Kerim
 - b) Değerlendirme çizelgesi/defteri
 - c) Yazı tahtası
 - d) Tecvit kitabı
 - e) Elif-ba kitabı
 - f) Resim-şema
 - g) Ezber kartları
- 2) İşitsel Materyaller
 - a) Mp3 çalar-ses bombası
 - b) Mikrofon-hoparlör
- 3) Görsel-İşitsel materyaller

- a) Etkileşimli tahta
- b) Cd

3.9. Öğrencilerin Elif-ba, Yüzünden Okuma ve Ezber Metinlere Nasıl Çalışması Gerektiği

3.9.1. Öğrencilerin Elif-ba ve Yüzünden Okuma Metinlerine Nasıl Çalışması Gerektiği

- 1) Tekrar etme
- 2) İşitsel/görsel cihazlardan dinleme
- 3) Bilen birinden yardım alma
- 4) Yazdırma

3.9.2. Öğrencilerin Ezber Metinlerine Nasıl Çalışması Gerektiği

- 1) Ezberlemeden önce okuma yapma
- 2) Dinleyerek ezberleme
- 3) Metni baştan sona ayet ayet ezberleme
- 4) Günün belirli saatlerinde ezberleme
- 5) Metni bütün halinde ezberleme
- 6) Yardım alarak ezberleme
- 7) Yazarak ezberleme
- 8) Aynı metinden ezberleme
- 9) Dış dünyadan uzaklaşıp abdest alıp dua ederek ezbere başlama
- 10) Metni sondan başa ayet ayet ezberleme
- 11) Metni ikiye bölerek ezberleme
- 12) Sesli okuyarak ezberleme

3.10. Öğrencileri Değerlendirme

- 1) Öğrencileri tanımaya dönük değerlendirme
- 2) Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme
- 3) Öğrencilerin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirme

3.11. İstenmedik Davranışlar ve Bu Davranışlara Karşı Uygulanan Yaklaşımlar

3.11.1. İstenmedik Davranışlar

- 1) İzinsiz konuşma
- 2) Dersi takip etmeme
- 3) Gürültü yapma
- 4) Kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an okumak istememesi
- 5) Heyecanlanma
- 6) Derse abdestsiz gelme
- 7) Öğretmene karşı çıkma
- 8) Arkadaşlarının okumasına müdahale etme veya gülme
- 9) Ders kitabını getirmeme
- 10) Başka ders ile meşgul olma
- 11) Uyuma/dalıp gitme
- 12) Kur'an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme
- 13) Şımarma
- 14) Kopya çekme
- 15) Telefon ile oynama
- 16) Sınıfta dolaşma
- 17) Dersi okumak istememe

3.11.2. İstenmedik Davranışlara Karşı Uygulanan Yaklaşımlar

- 1) Uyarma
- 2) Farklı etkinlikler yapma
- 3) Soru sorma
- 4) Notla uyarma
- 5) Göz teması-iletişimi kurma
- 6) Sesini yükseltme/kızma
- 7) Öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme
- 8) Öğrenciyle konuşma/nasihat etme
- 9) Tekrar okutma
- 10) Dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme
- 11) Ayakta durarak/dolaşarak ders işleme

- 12) Ödev verme
- 13) Öğrenciyi sınıfta yok sayma
- 14) Genel uyarı yapma
- 15) Velisini arama
- 16) Öğrenciye veya sırasına dokunma
- 17) İdareye götürme
- 18) Tahtaya isim yazdırma
- 19) Grup etkisini kullanma
- 20) Serbest çalışma yaptırma

3.12. İHL Kur'an-ı Kerim Dersini Olumsuz Etkileyen Faktörler

- 1) Öğrenciler arasında seviye farklılıkları
- 2) Sınıfların kalabalık olması
- 3) Zamanın yetersiz olması
- 4) Öğrenci profili
- 5) Okul dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi
- 6) Öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması
- 7) Öğrencinin yaşı
- 8) Öğrencinin derse gereken önemi vermemesi
- 9) Derslerin sürekli olmaması
- 10) Son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı
- 11) Öğretmenlerin derse karşı tutumu
- 12) Öğrencilerin ezber metinlerini latin harflerinden ezberlemeleri
- 13) Öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı
- 14) Öğretim programından kaynaklanan nedenler

3.13. Kur'an-ı Kerim Dersine Girecek Öğretmende Bulunması Gereken

Özellikler

- 1) Alan bilgi ve becerisine sahip olma
- 2) Öğrenciyle iyi iletişim kurabilme
- 3) Örnek olma
- 4) Öğrenciyi iyi tanıma
- 5) Planlı olma

- 6) Sabırlı olma
- 7) Derse isteyerek girme
- 8) Ölçme-değerleirmede adil olma
- 9) Teknolojiyi iyi kullanma
- 10) Farklı yöntemler kullanma
- 11) Öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma
- 12) Öğrenciyi zorlamama

3.1. Öğretmenlerin Derse Başlama Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersine nasıl başladıkları konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler model okuma açısından incelenmiştir. Bu değerlendirme sonucu oluşturulan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Derse Başlama Davranışlarına Ait Görüşleri

Temalar	n ⁷
Model okuma yapma	23
Etkileşimli (akıllı) tahta, mp3 çalar vb.' den model okuma gösterme	10
Öğrencilerden model okuma gösterme	6
Önemli yerlere dikkat çekme	5
Tecvit konularını sorma/tekrar etme	5

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde, derse başlarken neler yaptıkları konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar “model okuma yapma (n=23), etkileşimli tahta, mp3 çalar vb.'den model okuma gösterme (n=10), öğrencilerden model okuma gösterme (n=6), önemli yerlere dikkat çekme (n=5), tecvit konularını sorma/tekrar etme (n=5) şeklinde belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

⁷ Bu çalışmada kodlar kişilerden alınan görüş sayısına göre belirlenmiştir.

1) Model okuma yapma

Kur'an-ı Kerim dersinde, derse başlamayla ilgili en dikkat çeken alt tema “model okuma yapma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler; dersin başında kendilerinin okuduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler dersin başında öğretmenin okumasının önemini vurgulamış ve bu okumayı nasıl yaptıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **3KÖ**: “...öncelikle, kendim ağır ağır, kelime kelime okuyorum...” diyerek yavaş yavaş okuduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretmen **11EÖ**: “Derste ben bir defa okurum. Öğrenciye de bazen soruyorum okuyayım mı? Öğrenciler de ‘hocam siz okusanız daha iyi olur’ diyor” şeklindeki açıklamasıyla sınıfta öğrencilerin öğretmenin okumasını istediğini ifade etmiştir.

Dersin başında öğretmenin okumasının önemine dikkat çeken öğretmenden **15EÖ**: “Hocanın dersin başında okuması çok önemli, hoca okuyunca öğrencilerin dikkati toparlanıyor, öğrenciler dikkatli bir şekilde dinliyor” şeklinde düşüncesini ifade ederken bir diğer öğretmen **17EÖ**: “Önce kendim okurum. Kendim okumadan öğrenciye okutmam, en hasta olduğum zaman bile okurum. Öğrenci hocadan bir ders alacak ki kendisi okusun” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **8KÖ**: “...dersin başında kendim okuyorum”, **9EÖ**: “Önce ben okuyorum”, **21EÖ**: “...bir sureyi önce ben okuyorum”, **23EÖ**: “...önce ben okuyorum. Onlar takip ederler” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2) Etkileşimli tahta, mp3 çalar vb.’den model okuma gösterme

Dersin başında yapılan davranışlarla ilgili bir diğer alt tema “etkileşimli tahta, mp3 çalar vb.’den model okuma gösterme”dir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: “Bu akıllı tahtalar işimi çok kolaylaştırdı. Daha önce mp3’üm vardı. Ses bombası denen cihazları kullanırdım. Öğrenciye mutlaka sesli dinleme yaptırırdım. Bunlar yoksa önce kendim okurdum. Öğrenci mutlaka o sayfayı tecvidine uygun olarak güzelce dinler. Gücüm yettiğince. Çünkü boğazım yorulabiliyor” diyerek dersin başında etkileşimli tahta, mp3 çalar vb. materyallerden dinletme yaptığı zaman kendisinin okumadığını belirtirken, bir diğer öğretmen **7KÖ**: “Akıllı tahtalarımızda Kur’an yüklü hafızlardan birini seçip dinlettiriyorum. Bazen kendim okuyorum” diyerek

etkileşimli tahtalardan dinletme yaptığını ve bu durumda kendisinin bazen okuduğunu ifade etmiştir.

Dersin başında bilgisayardan (etkileşimli tahta) model okuma gösterdiğini belirten bir başka öğretmen **4KÖ**: “*Sınıf kız sınıfı ise, kendim okuyorum. Sınıf kız sınıfı değilse bilgisayardan (etkileşimli tahta) okutup, takip ettiriyorum*” diyerek kız sınıflarında kendisinin okuduğunu erkek sınıflarında ise etkileşimli tahtadan dinletme yaptığını vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen **22EÖ**: “*Şu an akıllı tahta var. Hatim programını kullanıyorum. Burada farklı kâriyelerden, özellikle de öğrencilerin daha çok istediği okuyucuyu dinlettiriyorum. Sınıf isterse birkaç defa daha dinliyoruz. Okunan sayfa zorsa, mahreçleri, telaffuzları zor olan bir sayfa ise, öğrenciler ‘bir daha dinleyelim’ diyorlar. Akıllı tahtada dinlettiğim zaman artık ben okumuyorum*” diyerek etkileşimli tahtadan öğrencilere dinletme yaptığı zaman kendisinin okumadığını belirtmiştir.

Türk okuyuculardan dinletme yaptıklarına dikkat çeken öğretmenlerden **3KÖ**: “*Bu yıl dersi işlemeden önce akıllı tahtadan dinletiyorum. Fatih Çollak, Mehmet Emin Ay’ı dinletiyorum*” şeklinde görüşünü ifade derken, bir başka öğretmen **8KÖ**: “*Bu yıl dersi işlemeden önce akıllı tahtadan dinletiyorum. Fatih Çollak, Mehmet Emin Ay’ı dinletiyorum*” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bir başka öğretmen **2KÖ**: “*Ben önce akıllı tahtadan dinletiyorum. Sonra öğrenciler okuyor*” diyerek dersin başında akıllı tahtadan dinletme yaptıktan sonra öğrencilere okutmaya başladığını ifade etmiştir.

3) Öğrencilerden model okuma gösterme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler kendileri okumadıkları durumlarda Kur’an’ı iyi okuyan öğrencilerden birine okuttuklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında öğretmen **5KÖ**: “*Derse başlayınca ben okuyorum ya da çok iyi bilen öğrencilere okutuyorum*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4) Önemli yerlere dikkat çekme

Dersin başında “önemli yerlere dikkat çekme” temasıyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **6KÖ**: “*Ezberleri ilk defa okuduğumda öğrencilerin nerelere dikkat etmeleri gerektiğini söylüyorum. İşte bakın burada tecvit var, buradaki harf peltek, şu tecvidi şöyle okuyun, şunu ben size öğretmedim ama şunu şöyle okuyun’ diyorum*” şeklinde görüşünü belirterek ezber metinlerini ilk okuduğunda önemli gördüğü yerlere

dikkat çektiğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **10EÖ**: “Okuduğumuz her sayfayı mutlaka önce ben okurum. Sayfa bittikten sonra dikkat edilmesi gereken yerlerin altını çizerek, işlediğimiz, tecvit ve mahreç yerleri var ise onlara dikkat çekerek tekrar okurum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **13EÖ**: “Önce ben okurum. Dikkat edilmesi gereken yerleri belirtirim, ezberlerken hata yapılan yerleri öğrencilere söylerim” diyerek ezber metinlerini ezberlemeden önce muhtemel hata yapılma yerlerini vurguladığını belirtmiştir.

5) Tecvit konularını sorma/tekrar etme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler dersin başında okunacak metinde geçen tecvit kaidelerini sordukları veya anlattıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **14EÖ**: “Yüzüne okumada ben okuduktan sonra bu sayfada hangi tecvit var diyorum. Parmak kaldıranlara söyletiyorum” diyerek düşüncesini aktarmıştır. Bir başka öğretmen **15EÖ**: “Yüzüne dersinin ilk 10-15 dakikası tecvit anlatıyorum. Bunu anlattıktan sonra direk uygulama imkânı oluyor” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğretmen **18EÖ**: “En az bir sayfayı ben yüzüne okuyorum. Bitirdikten sonra o sayfada geçen anlamadıkları, unuttukları tecvit kuralları varsa tekrar ediyorum” biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

Kur'an-ı Kerim dersinde, derse nasıl başladıklarıyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin tamamı okuduklarını ifade ederken, bazıları etkileşimli tahta, mp3 çalar vb.'den dinletme yaptıklarını, bazıları ise okuma seviyesi iyi olan öğrencilere okuttuklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerden bir kısmı kendileri okuduktan sonra önemli gördükleri yerlere dikkat çektiklerini ifade ederken, bir kısmı da metinde geçen tecvitleri öğrencilere sorduklarını veya kendilerinin tekrar ettiklerini belirtmiştir.

Yukarıdaki temalar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerinin okumadığı durumlarda etkileşimli (akıllı) tahtadan veya okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden model okuma konusunda faydalandıkları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerde, öğretmenlerin model okuma davranışını göstermede yeterli olmadığı şeklinde bir algının oluşmasına neden olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin okumasının öğrenci üzerinde birçok açıdan olumlu katkı sağladığını belirten öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, bu tür materyallerin öğretmenin yerini alamayacağı fakat dersin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

3.2. Öğretmenlerin Öğrencileri Derse Katma Yöntemlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse katma yöntemleri konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemleriyle ilgili veriler “elif-ba dersleri, yüzünden okuma dersleri, ezber metinlerini yüzünden okuma ve ezber metinlerini dinleme dersleri” açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucu oluşturulan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrencileri Derse Katma Yöntemlerine Ait Görüşleri

Temalar	n
Okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma	21
Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde	18
Yüzünden okuma derslerinde	13
Elif-ba derslerinde	5
Çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma	20
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	20
Yüzünden okuma derslerinde	2
Öğrencileri toplu olarak derse katma	15
Elif-ba derslerinde	13
Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde	8
Öğrencileri rastlantısal derse katma	14
Yüzünden okuma derslerinde	11
Elif-ba derslerinde	9
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	3
Öğrencileri grup oluşturarak derse katma	10
Elif-ba derslerinde	8
Yüzünden okuma derslerinde	2
Öğrencileri sıra ile derse katma	4
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	3
Elif-ba derslerinde	2
Yüzünden okuma derslerinde	2
Öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma	4
Elif-ba derslerinde	2
Yüzünden okuma derslerinde	2
Ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse katma konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma (n=21), çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma (n=20), öğrencileri toplu olarak derse katma (n=15), öğrencileri rastlantısal olarak derse katma (n=14), öğrencileri grup oluşturarak derse katma (n=10), öğrencileri sıra ile derse katma (n=4), başarı grupları oluşturarak derse katma (n=4), ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma (n=1) şeklinde belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt tema aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma

Tablo 6’da görüldüğü gibi, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma (n=21)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=18), yüzünden okuma derslerinde (n=13), ve elif-ba derslerinde (n=5) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma” yöntemini, “ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçesinin, zaman yetmediğinden dolayı sınıftaki her öğrenciye okutamadıkları ve bundan dolayı iyi okuyan öğrencilerin, okuma seviyesi iyi olmayan öğrenciler için model oluşturması; rastlantısal olarak derse katmadan dolayı okuyan arkadaşlarını takip etmelerinin sağlanması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **12EÖ**: “Önce iyi bilenlere okutuyorum. Öğrencilerin seviyesine göre okutuyorum. En son zayıf olanları okutuyorum ki, o zayıf öğrenciler dinleyerek kendini geliştirsin. Karışık okutuyorum. Öğrenci kendisine ne zaman sıra geleceğini bilirse dersi dinlemez yatar. Bir ders içerisinde hepsine okutamıyorum” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir başka öğretmen **14EÖ**: “Ezber vereceğimiz yerleri önce ben okuyorum. Sonra iyi okuyan öğrencilere okutuyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Zaman sıkıntısına dikkat çeken öğretmen **17EÖ**: “...tek tek okutuyorum. Azar azar herkese okutuyorum. Öğrencilerin hepsine değil ama iyi olanlara okutuyorum diğerlerine zaman kalmıyor”

şeklinde düşüncesini ifade ederken, aynı duruma dikkat çeken bir başka öğretmen **10EÖ**: “*Böylece ben okuyorum. Sonra öğrencilerden, zaman sıkıntısından dolayı birkaç kişiye ancak okutabiliyoruz*” diyerek düşüncesini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **11EÖ**: “*Ben okuduktan sonra iyi okuyanlardan birkaç öğrenciye okutuyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır.

b) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma” yöntemini, “yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçesinin, iyi okuyan öğrencilerin okuma seviyesi iyi olmayan öğrenciler için model oluşturması, karışık okutmadan dolayı öğrencinin kendisine ne zaman sıra geleceğini hesaplayamayıp, derse hazırlıklı gelmesine ve bu şekilde sınıfın kontrolünün sağlanmasına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntemi kullanan öğretmenlerden **8KÖ**: “*...karışık okutuyorum. Karışık okutmadığımda kendilerine gelebilecek yeri hesap ediyorlar. Rastgele okutuyorum. Az çalışan çocukları sona bırakıyorum. En azından diğerleri okurken o takip etsin çalışsın, göz aşinalığı olsun diye sona bırakıyorum. Öğrenciye daima karışık okutuyorum. Yoksa sizin belli bir tarzınızı öğrendiklerinde hemen bir şey geliştiriyorlar*” diyerek düşüncesini açıklarken, bir başka öğretmen **15EÖ**: “*Ben okuduktan sonra iyi öğrencilerden başlıyorum. İyiden kötüye doğru. Bunun olumsuz tarafı sona kalan öğrenciler sabırsızlanıyorlar. İki ders olduğu için birinci dersin başında iyiler okuyor, ortasında ondan daha az iyiler. Öğrenci kendisine sıranın ne zaman geleceğini bilmiyor. Geleceğini bilse kendisine neresi gelecekse oraya çalışıyor. Diğer tarafları dinlemiyor. Kendisi de sadece oraya çalıştığı için beni de yanıltmış oluyor. Diğer yerleri okuyamayan öğrenci bakıyorsun orayı daha iyi okuyor*” şeklinde açıklama yaparak bu yöntemi kullandığı zaman dersin sonunda okuyan öğrencilerin sabırsızlandığına dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen **4KÖ**: “*Başta iyi okuyanları okutuyorum. ...öğrencinin dikkatini toplamak için bazen baştan, bazen ortadan rast gele kaldırdığım oluyor*” diyerek bu şekilde öğrencinin dikkatini topladığına vurgu yapmıştır. Bir diğer öğretmen ise **10EÖ**: “*Öğrencilere okutma usulümüzde öğrencilere yararlı olacağını düşündüğüm şekilde önce ben sonra iyi okuyan birkaç öğrenci, sonra zayıf öğrenciler sonra orta seviyeli öğrenciler. Hangi öğrenci hangi sırada okuyacağını, hangi derste kendisine sıra geleceğini bilmiyor. Böylece hazırlıklı gelmiş oluyor*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili

görüş belirten bir başka öğretmen **20EÖ**: “*Okuturken sınıf içinde karışık okutuyorum. İlk okumada iyi okuyanları, sayfada göz aşinalığı olsun diye, bir defa okuyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır.

c) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma” yöntemini, “elif-ba derslerinde” kullanmalarının gerekçesinin, öğrencileri sıra ile derse kattığında son sırada oturan öğrencilerin dersi dinlememesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden **5KÖ**: “*...oturma sırasına göre okuttuğumuzda, sınıfın sonundaki öğrencilerin dinlemediğini gözlemledim. İyi öğrencilere öncelik vererek karışık okutuyorum*” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

2) Çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma

Tablo 6 da görüldüğü gibi, “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma (n=20)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=20) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Öğretmenlerin, “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma” yöntemini “ezber metinlerini dinleme derslerinde” kullanımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, bu yöntemi tercih etmelerinin gerekçeleri: 1- Gönüllü olarak derse katılmak isteyenler daha iyi çalışmış öğrencilerdir. Dolayısıyla diğer öğrenciler bu zaman diliminde ezberlerini tekrar etme fırsatı yakalamış olmaktadır. 2- Gönüllü olanlar kendi istekleriyle derse katıldığı için fazla heyecan duymadan ezberlerini vermiş olacaklarından dolayı öğretmenin değerlendirmesindeki hata payları azalmış olmaktadır. 3- Gönüllü öğrenciler ezberlerini öğretmene okurken diğer öğrenciler okuyan arkadaşlarının ezberlerini dinleyerek, nerede hata yapılabileceğini görmüş olmakta ve kendilerini buna göre hazırlamaktadırlar. 4- Gönüllü olarak ezber verenler daha sonra diğer ezberlerine çalışma veya diğer arkadaşlarının ezberlerini dinleme imkânını bulmaktadırlar.

Öğretmenlerden **1KÖ**: “Ezber alırken de önce gönüllü olanlardan başlıyorum ve sırasıyla dinliyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **8KÖ**: “Ezberde ben hazırım diyenlere öncelik veriyorum. Sırayla gitmiyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **10EÖ**: “Öncelikli olarak ezberini vermek isteyen öğrenciyi önce çağırıyorum. Ezberini vermek isteyen çalışarak gelmiş oluyor. Bu arada sınıf tekrar ezber yerini dinlemiş oluyor” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Yine bu temayla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **14EÖ**: “Ezberde hazır olanları istiyorum”, **18EÖ**: “...gönüllüden gönülsüze doğru. Monotonluk olmasın diye”, **6KÖ**: “Önce iyilerden başlıyorum. İyi bilenler parmak kaldırıyor...”, **7KÖ**: “Ezber alırken önce gönüllü olanları dinliyorum” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

b) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma” yöntemini, “yüzünden okuma derslerinde” kullanmasının gerekçesini, öğrencileri derse katmada monotonluktan kurtarmak ve çalışan öğrencileri teşvik etmek amacıyla olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **23EÖ**: “Bazen de farklılık olsun diye bugün çok çalışmış olan biri var mı diye sorarım. Önceliği ona veririm” diyerek görüşünü belirtmiştir.

3) Öğrencileri toplu olarak derse katma

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, “öğrencileri toplu olarak derse katma (n=15)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, elif-ba derslerinde (n=13), ve ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=8) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri toplu olarak derse katma” yöntemini “elif-ba derslerinde” kullanmalarının gerekçesini, öğrencilerin hepsinin derse daha aktif olarak katılımını sağlamak ve bu sayede olumsuz davranışlarının ortaya çıkmasının önüne geçmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **15EÖ**: “Toplu okuma/koro çalışması yapınca öğrenciler derse daha aktif katılmış oluyorlar ve rahatlıyorlar. Bu şekilde öğrencilerin olumsuz davranışların önüne geçebiliyoruz” şeklinde düşüncesini

açıklarken, bir başka öğretmen **1KÖ**: “...ben okuyorum, benden sonra herkes tekrar ediyor” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise **20EÖ**: “...9. sınıflarda önce ben okurum. Sonra koro şeklinde öğrencileri tekrarlatmaya çalışırım” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

b) Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri toplu olarak derse katma” yöntemini “ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçesi olarak, her öğrenciye ezber metinlerini yüzüne okutacak zamanın olmaması ve bu şekilde ezber yapmanın daha faydalı olduğuna inandıkları şeklinde belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden **4KÖ**: “Ezber yerlerini koro halinde okuyoruz. Bilgisayardan okutuyorum. Durduruyorum. Ve öğrencilere tekrar ettiriyorum” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir başka öğretmen **5KÖ**: “Tahtaya ezber metnini yazıyorum. Ben ayet ayet okuyorum. Ve sınıfa tekrar ettiriyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **15EÖ**: “...kısa sureler ise, 9. sınıflarda öğrencilere tekrarlatıyorum. Koro halinde daha iyi oluyor. Bunu yapmadan ezber yapıldığında ezber iyi olmuyor. İmkân varsa her öğrenciye teker teker okutmak faydalı. Bütün öğrencilere okutmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek vakit açısından mümkün değildir” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **20EÖ**: “...ezberleri ben okurum onlara koro halinde tekrarlatırım” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

4) Öğrencileri rastlantısal derse katma

Tablo 6’da da görüldüğü üzere, “öğrencileri rastlantısal derse katma (n=14)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, yüzünden okuma derslerinde (n=11), elif-ba derslerinde (n=9) ve ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=3) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri rastlantısal derse katma” yöntemini “yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçelerini, bu şekilde öğrencilerin dersi aktif bir şekilde dinlemelerini sağlamak ve derste gürültü yapmalarını önlemek olarak belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler, iyi öğrencileri önce okuttuklarında, diğer öğrencilerin bu durumdan rahatsız olduklarını ve “nasıl olsa bana sıra gelmeyecek” algısına kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka dikkat çekilen husus ise derse katma sırasının öğrenciler üzerinde oluşturduğu motivasyon farkıdır. Öğretmenlerden **6KÖ**: “Yüzüne okumalarda bazen karışık okutuyorum. Bazen listeden aşağı, bazen listeden yukarı. Hep aynı öğrencileri önce okutsak öğrenci tepki gösterebiliyor. ‘Hocam hep bunları önce okutuyorsunuz, hocam hep baştan başlıyorsunuz’ diyorlar. Ezberde de aynı şey geçerli. Ama ben yüzüñde daha çok listeye bağlı kalmadan okutuyorum. Bazen iyi çalışmayan öğrencileri önce okutuyorum. Bazen karıştırıyorum. Hep iyi okuyanlar önce okuyup onlar beklemesinler diye karışık okutuyorum. Listedten sırayla gidince öğrenci dalıyor, uyanık kalmıyor. Ben Kur’an okurken hep ayaktayım. Genelde Kur’an dersi hep oturuñ bir ders diye düşünülür. Hep ayaktayım kimin takip edip etmediğini kontrol ediyorum. Çaprazlama, öñden arkadan karışık okutuyorum. Belli bir sıra ile gitsem, öğrenci ‘zaten bana çok var’ diyor takip etmiyor” şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir başka öğretmen **9EÖ**: “İyi okuyan öğrenciyi bazen önce okutuyorum fakat diğer öğrencilerde ben iyi değilim algısının oluşmamasına dikkat ediyorum. Her zaman iyi olan öğrencileri sırayla okutmuyorum. Okutturduğumuz zaman sürekli aynı kişilere değil, çünkü öğrenci şunu düşünüyor; ben nasıl olsa hep sonralar okuyorum, öyle bir zihin alt yapısı olabilir, zaten ben hep kötü okuyorum, diye düşünebiliyor. İyi okuduğunda bak sen de okuyabilirsin. Seni de önce okutabiliriz. Öğrencinin zihninde iyiden kötüye doğru bir sıralama oluşturmamaya dikkat ediyorum. Öğrencide zaten ben sonda okuyorum deyip kendini bırakması veya ben başta okuyup sonra yatacağım diye algı oluşturmuyorum. Bu konuda öğrenciye belirleyici bir şey yapmıyorum. Her öğrencinin dersi dinlemesini istiyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **3KÖ**: “Öğrencileri rastgele kaldırıyorum. İyi olan öğrencileri önce okutmuyorum. Öğrencilerde nasıl olsa iyiler okuyacak ve bana sıra gelmeyecek algısı oluşuyor” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Rastgele kaldırmanın sınıfta gürültü çıkmasını engellediğini belirten öğretmenlerden **2KÖ**: “Karışık aldığım zaman her an kendilerine sıra gelir diye daha dikkatli oluyorlar. Sıra ile aldığımda biraz daha gürültü oluyor” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir diğer öğretmen **7KÖ**: “Rasgele kaldırıyorum. Diğer şekilde sıranın ne zaman kendine geleceğini biliyor. Rastgele okutunca konuşmalar olmuyor” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Rastgele kaldırmanın öğrencileri sınıfta daha aktif hala getirdiğini belirten öğretmen **1KÖ**: *“Rastgele okutuyorum. Sıra ile kaldırdığımda öğrenci sayıyor. Kendine hangi ayet gelecek onun üzerine yoğunlaşıyor. Rastgele kaldırmak onları daha aktif tutuyor”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrencileri rastlantısal olarak kaldırmanın onlar üzerindeki motivasyon farkına dikkat çeken öğretmen **18EÖ**: *“İlk okuyanla son okuyan arasında bir motivasyon farkı var. Herkesin ilk ve son okuyan olması gerekiyor. Bu duyguyu herkesin tatması gerekiyor... Baştan, ortadan, sondan; ortadan, baştan şeklinde. Listeden kendi zihnimde periyod oluşuyor. Bazı öğrenciler var bir bölümü o çocuğun okuması gerekiyor. Mesela yoğun bir tecvit var. Veya öğrencinin yapamadığı bir harf var, onu oraya denk getiriyorum”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

b) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri rastlantısal derse katma” yöntemini “elif-ba derslerinde” kullanmalarının gerekçelerini, sınıftaki öğrencilerin dersi aktif bir şekilde dinlemelerine katkı sağlamak olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **22EÖ**: *“Listemden karışık bir şekilde okutuyorum. Listemde şu ana kadar kimin kaç defa okuduğu belli. Listenin bazen üstünden, bazen altından başlıyorum. Bazen atlayarak ortadan kaldırıyorum. ...çoğunlukla herkesin takibini sağlıyorum. Bu takibi sağlamak için öğrenci yanlış okuduğunda kim yanlışını bulacak veya sen devam et diyorum. Onu yapınca bütün sınıf takip ediyor”* şeklinde düşüncesini açıklarken, bir diğer öğretmen **20EÖ**: *“Rastgele okuttuğum da herkes hazırlıklı dinliyor. Sıra ile okuttuğumda öğrenci sadece kendine gelecek yere çalışıyor. Ne kadar okuyanı takip ederse hatasını o kadar düzeltir”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **7KÖ**: *“Sınıfta rast gele öğrenciyi kaldırarak okutuyorum”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

c) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **15EÖ**: *“Öğrenciyi dinlerken liste sırasına göre bazen önden bazen sondan alıyorum. Bu şekilde, ezber verdikten sonra serbest çalışma yapmak isteyenlere adaletsizlik yapmamış oluyorum”* diyerek öğrencileri derse katma sırasında adaletsizlik yapmamak amacıyla böyle hareket ettiğini ifade etmiştir.

5) Öğrencileri grup oluşturarak derse katma

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, “öğrencileri grup oluşturarak derse katma (n=10)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, elif-ba derslerinde (n=8) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri grup oluşturarak derse katma” yöntemini “elif-ba derslerinde” kullanmalarının gerekçesini, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarının zamanla farklılaşması ve bu durumun sınıftaki öğrencilere olumsuz etki yapmaması için başvurulan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **5KÖ**: “*Öğrencilerden kimi bir ayda Kur’an’a geçerken, ilgisi olmayan öğrenciler sene sonuna kadar bile geçmiyorlar. Yetişemediğim zaman dersi iyi bilen öğrencileri diğer öğrencilere yardım etmeleri için görevlendiriyorum. Ama haftada bir kere onlarla kendim ilgileniyorum. Hatalarını söylüyorum*” şeklinde açıklama yaparken, bir başka öğretmen **17EÖ**: “*Geri kalanlara bire bir öğrenci görevlendiriyorum. ‘Kur’an öğretiminde öğretmen öğrenci yoktur herkes Kur’an talebesidir.’ diyorum öğrencilere...*” diyerek düşüncesini belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten bir başka öğretmen **4KÖ**: “*İyi okuyamayan öğrencileri, iyi okuyan bir arkadaşı ile eşleştiriyorum. İyi olan öğrenci diğer arkadaşını dinleyerek yanlışlarını düzeltiyor*” şeklinde düşüncesini belirtirken, bir diğer öğretmen **9EÖ**: “*9. sınıfta elif-ba öğretiminde zayıf olan öğrencileri iyi olan öğrencilerle eşleştirme yapıyorum. Bunu sınıfın ortamına göre yapıyorum. Çünkü aynı noktada bazen birleştirmek zor oluyor*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

b) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri grup oluşturarak derse katma” yöntemini “yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçesini, sınıfta öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, ya da bazı öğrencilerin öğrenmede sınıf seviyesinin gerisinde kalması durumlarında, öğretmenlerin öğrencileri iyi bilen bir öğrenciyle eşleştirerek zamanı verimli kullanma amacıyla tercih ettikleri belirtmiştir. Bu yöntemi kullanan öğretmenler, dönem başında okuma seviyesi daha iyi olan öğrencileri “öğretici öğrenci” olarak seçtiklerini ve bu öğrencilere, çalıştırmaları için 2 ile 5 arasında öğrenci vererek sınıfta gruplar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemi kullandığını belirten

öğretmenlerden **11EÖ**: “Ben okuyorum. Daha sonra sınıftaki dört beş öğrenciden özellikle de ‘öğretici öğrenci’ olarak seçtiğim öğrencileri okutuyorum. İyi okuyan öğrencilerden sonra yüzüne okumaları iyi olmayan öğrenciler sınıfta okumaya geçiyorlar. Üç dört öğrenciyi okuttuktan sonra, bunları zaten bütün sınıf dinliyor, takip ediyor. Daha sonra seviye olarak onların alt seviyesine geldiğimizde ön sıraya karşıma alıyorum birebir dinliyorum. Ben birebir dinlerken diğer öğrenciler ‘öğretici öğrencilerin’ etrafında toplanıyor, dersini alıyorlar. ‘Öğretici öğrenci’ ne zaman hazırsın dediğinde o öğrenci benim yanıma geliyor. Benim yanıma hazır olarak gelmedikleri zaman da ‘öğretici öğrenci’ hocasından bunun hesabını soruyorum. Diyorum gel buraya bak bu burayı telaffuz edemiyor. Bu tecvidi yapamıyor. Bak bu şu harfleri telaffuz edemiyor. Dikkat et. Veya eksik kalmış ise tekrar ‘öğretici öğrenci’ hocasının yanına gönderiyorum. Şimdi git ikinci dersin sonuna doğru gelirsın, senden daha iyi okuyan öğrenciler gelsin. Git iyi öğren ondan sonra gel. Öğrencilere ‘öğretici öğrencileri’ seçme hakkı veriyorum. ‘Öğretici öğrenci’ çok iyi ise 4-5 öğrenci veriyorum. Zayıfsa, bir veya iki öğrenci veriyorum. Sınıfta ‘öğretici öğrenci’ olacak öğrenci fazla ise rakam düşüyor. Bu saye de öğretirken öğrenmiş de oluyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

6) Öğrencileri sıra ile derse katma

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, “öğrencileri sıra ile derse katma (n=4)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=3), elif-ba derslerinde (n=2) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Öğretmenler “öğrencileri sıra ile derse katma” yöntemini “ezber metinlerini dinleme derslerinde”, öğrencilerin geneli ders verdiğinde tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen **20EÖ**: “Sınıfın geneli ezberi veriyorsa sırayla alıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

b) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler “öğrencileri sıra ile derse katma” yöntemini “elif-ba derslerinde” kullanma gerekçelerini, her bir öğrencinin sıra kendisine gelene kadar belirlenen metne çalışması amacıyla tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden **16EÖ**: “*Ben bir kenardan başlatırım. Herkese en az yarım sayfa okuturum. Nerde biterse, geri kalanları diğer derste kaldığımız yerden okuturum*” şeklinde düşüncesini belirtirken, bir başka öğretmen **21EÖ**: “*Sırayla okuyorlar. Sıra kendisine gelmeden oraya biraz çalışıyor. Herkese aynı yeri okutuyorum. Takip etmelerini zorunlu tutmuyorum*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

c) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenler, “öğrencileri sıra ile derse katma” yöntemini “yüzünden okuma derslerinde” tercih etmelerinin gerekçesi olarak, her öğrencinin belirlenen sayfayı okuması için bir tedbir olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **21EÖ**: “*...sıra ile okutuyorum. Birgün isim sırasına göre, diğer gün sıraya göre, yapıyorum. Böylece herkes aynı yeri okuyor*” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

7) Öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, “başarı grupları oluşturarak derse katma (n=4)” yönteminin kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, elif-ba derslerinde (n=2), yüzünden okuma derslerinde (n=2) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Elif-ba derslerinde

Öğretmenler “başarı grupları oluşturarak derse katma” yöntemini “elif-ba derslerinde” kullanma gerekçesini, öğrenciler arasında seviye farklılıkları olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmen **21EÖ**: “*İlk sınıfta öğrenciler arasında farklar var bu durumda öğrencileri gruplandırıyoruz. Bir sıraya bilenler, az bilenler, hiç bilmeyenler şeklinde oturtup, sıra sıra ders veriyoruz*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

b) Yüzünden okuma derslerinde

Öğretmenlerin, “başarı grupları oluşturarak derse katma” yöntemini “yüzünden okuma derslerinde” kullanmalarının gerekçesinin, grubun davranışlarının birey üzerindeki etkisinden yararlanıp ders çalışmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden **2KÖ**: *“Sınıfı beşer kişilik gruplara ayırdım. Gruplardan kendilerine birer isim bulmalarını istedim. Öğrenciler ‘Karanfil, İkra gibi’ grup isimleri buldular. Yüzüne okumada sınıf içinde her şahsa ayrı not veriyorum. Ve gurubun üyelerinin aldıkları toplam puana göre sınıfta birinciye seçiyoruz. Bu yöntemle öğrenciler bir birlerini çalışmaya teşvik ediyorlar”* şeklinde düşüncesini açıklarken, bir başka öğretmen, **3KÖ**: *“Yüzüne okumalarda birden farklı yöntem uyguluyorum. Örneğin 10. sınıf için, bu yıl grup çalışması yaptık. Teşvik olsun diye de guruplara isimler verdik. Kimi ‘Maide-i Kuran’, kimi ‘İkra’ dedi. Grup arkadaşlarını kendileri seçti. Fakat ben onlar dikkat etmeden de iyiler ile zayıfları bir araya getirmeye çalıştım. Her grupta, her seviyeden öğrenci olmasına onlar dikkat etmeden ben ayarladım. Gruba bir başkan seçtim. Başkanlıkta grup içinde değişmekte idi. Her gurubun okuyacağı yer aynı. Diyelim iki sayfa verdim bu iki sayfayı bütün gruplar çalışıyor. Ama grup içerisinde kimin nereyi okuyacağı belli değil. Grupları yazdım. Hangi grupta artı sayısı fazla ise o grup birinci oluyor. Yine öğrenciyi bireysel olarak da artı eksi olarak değerlendiriyorum. Her grup birinci olmak için bir birini teşvik ediyor. Ve grup içinde otokontrol sistemi var. Bu gruba ‘ben gelmeden önce bir araya geleceksiniz ve bir birinizi dinleyeceksiniz.’ dedim. Grup oluşturarak okuttuğumuz da diğer arkadaşlarının yanlışını fark etmek için daha dikkatli oluyorlar. Sınıflar kalabalık olduğu için gruplardan bazen bir grubu okutuyoruz ikinci gruba sıra gelmeyebiliyor”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

8) Ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma

Ders içi performansına göre öğrencileri derse kattığını belirten öğretmen, her ders öğrenciyi derse kattığını, derse katarken ise, bir önceki derste ki performansını dikkate aldığını ifade etmiştir. Bu yöntemi kullanan öğretmenin görüşünde dikkat çeken durum, öğrencinin derste ki bütün davranışlarını dikkate almasıdır. Öğretmen **14EÖ**: *“Her derste öğrenciyi mutlaka okuturum. Geçmiş yıllarda biz bunu gördük ve yaşadık. Mesela öğretmen arkadaşlarımız geliyorlardı, her ders aynı kişilere okutup gidiyorlardı. Ben her derste az da olsa okutuyorum. Öğrenci kendisinin mutlaka*

okuyacağını bildiği için çalışıyor... Ben sınıf içinde bilenleri bir iki üç dört diye derecelendiriyorum. Bu arada öğrenciler iyi bir dereceye gelmek için yarış halinde oluyorlar. Kur'an-ı Kerim'e başlarken de en iyiden başlıyorum. Bu açıdan çalışan bir ileri gidiyor. Çalışmayan ise bir geri gidebiliyor. Rekabet halinde oluyor” şeklinde görüşünü açıklamamıştır.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse katma yöntemleri konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun “okuma seviyesi iyi olan öğrenciden başlayarak rastlantısal olarak derse katma”, “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma”, “öğrencileri toplu olarak derse katma”, “öğrencileri rastlantısal derse katma” yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerden bir kısmı, “öğrencileri sıra ile derse katma”, “öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma” yöntemini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden birisinin ise “ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma” yöntemini kullandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemleri kendi içerisinde analiz edildiğinde “elif-ba derslerinde, yüzünden okuma derslerinde, ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde ve ezber metinlerini dinleme derslerinde” farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin “elif-ba derslerinde” “öğrencileri toplu olarak derse katma” yöntemini; “ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde” ve “yüzünden okuma derslerinde”, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma” yöntemini; “ezber metinlerini dinleme derslerinde” ise “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma” yöntemini diğer yöntemlere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “öğrencileri rastlantısal derse katma” ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, bu yöntem sayesinde öğrencilerin dersi dinledikleri, öğrencilerin derse daha hazırlıklı geldikleri, sınıfta istenmedik davranışların önüne geçildiği görülmektedir. Bu yöntemin, “sıra ile derse katma” yönteminden daha etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca “okuma seviyesi iyi olanlardan başlayarak rastlantısal olarak derse katma” yönteminden farklı olarak, öğrencilerde “okuma seviyesi iyi olmayanlar dersin sonunda okuyor, ben de hep dersin sonunda okuyorum” gibi öğrenilmiş çaresizlik duygusunun oluşması ve iyi okuyanların da “zaten ben hep iyi okuyorum” düşüncesiyle ders çalışmayı bırakmasının önüne geçtiği de ifade edilecek bir başka husustur.

Öğretmenler, “öğrencileri sıra ile derse katma” yöntemini, metnin tamamını sınıftaki her bir öğrenciye okuttukları, ancak diğer öğrencilerin, okuyan arkadaşlarını takip etme zorunluluğunu getirmedikleri durumlarında kullandıkları söylenebilir. Bu durumda öğretmen öğrenciyi sırasıyla dinlediğinden, diğer öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin vermektedir. Okunan metin miktarı fazla olduğunda derste öğrencilerin hepsi okuma fırsatı bulamamaktadır. Bu durumda öğrencilerin ders içerisinde istenmedik öğrenci davranışlarının artmasına sebep olan bir yöntem olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmenlerin Dönüt-Düzeltilme ve İpucu Verme Yaklaşımlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde, öğrencilerin öğrenme hatalarına karşı dönüt-düzeltilme ve ipucu verme yaklaşımları konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Dönüt-Düzeltilme ve İpucu Verme Yaklaşımlarına Ait Görüşleri

Temalar	n
Hata odaklı yaklaşım	17
Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde	14
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	7
Öğrenci odaklı yaklaşım	20
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	16
Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde	9

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde, dönüt-düzeltilme ve ipucu verme yaklaşımları konusunda kendisiyle görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde ortaya çıkan alt temalar, hata odaklı yaklaşım (n=17) ve öğrenci odaklı

yaklaşım (n= 20) şeklindedir.⁸ Tabloda yer alan her bir alt tema aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Hata odaklı yaklaşım

Tablo 7’de görüldüğü gibi, “hata odaklı yaklaşım (n=17)”ın kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde (n=14) ve ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=7) şeklindedir. Hata odaklı yaklaşım gösteren öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarından ve gelişim özelliklerinden çok öğrencilerin yaptıkları hatalara odaklanmaktadırlar. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrenciler hata yaptıklarında, anında müdahale ettiklerini belirtmişleridir. Öğrenci hata yaptığında müdahale ederken, *“bir daha bak, nerede yanlış yaptın, olmadı bir daha oku, orayı bir daha oku”* şeklinde ipucu verdikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrencilere yanlış yaptığını belirtmeleri üzerine, öğrenci hatasını bulup düzeltirse okutmaya devam ettirmektedirler. Öğrenci hatasının nerede olduğunu bulamaz ise, “1) Öğretmenin kendisi hatayı söyleyip, doğru şeklini okuması, 2) Sınıftaki bir başka öğrenciye hatayı buldurup doğrusunu okutması” şeklinde ipucu vererek düzeltme yaptıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin okuma esnasında yanlışlara müdahale edilmesini istemediklerini belirtmektedirler. Fakat öğretmenler, “sınıfın kalabalık olması, okuma sonunda hatayı unutma, okuma sonunda yapılan düzeltmelerde öğrencinin hata yaptığını kabullenmemesi ve sonradan yapılan düzeltmelerde öğrenmenin kalıcı olmaması” gibi gerekçelerden dolayı, öğrencinin yaptığı hataya hemen müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: *“Yanlış yaptığında hemen müdahale ediyorum. Bitirdikten sonra müdahale edince kalıcı olmuyor. Öğrenci yanlış okuduğunda bir daha bak diyorum. Kendisi bulamaz ise ben söylüyorum. Anında düzeltmesem sınıf kalabalık olduğu için benim de dikkatim dağılıyor. Öğrencinin yanlışına dönmeyi unuttuyorum”* şeklinde açıklama yaparken, bir

⁸ “Hata odaklı yaklaşım ” ve “öğrenci odaklı” şeklinde kavramlaştırdığımız iki yaklaşım arasındaki temel fark, öğretmenlerin okuma esnasında merkeze “öğrenciyi” veya “hata”yı almalarıdır. Hata odaklı yaklaşımda öğretmenler öğrencilerin hata yapma durumlarında hemen müdahale etmektedirler. Öğrenci odaklı yaklaşımda ise, öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri gibi farklılıkları dikkate alarak hatalara müdahale ettikleri görülmektedir.

başka öğretmen **4KÖ**: *“Hata yaptığında tekrar baştan okutuyorum. Hatalarını kendisinin bulmasını istiyorum. Kendi bulamaz ise ben söylüyorum. Bazen sınıfa ‘nerde hata yaptı, nasıl okuması gerekiyordu?’ diye soruyorum. Öğrenciyi iyi tanıyarak dönüt vermek gerekiyor. Yoksa tepki alabiliyorsunuz”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **6KÖ**: *“Hata yaptığında durduruyorum. Hatayı ben söylemiyorum. Öğrenciye bulduruyorum. Burada hangi hata var diye. Bu da güzel oluyor. Bazı öğrenciler iyi okuyamasa da hocam ‘ra’yı kalın okumadı, ‘peltek’ harfi yapmadı uzatmayı eksik yaptı gibi. Orta performanslı ama hataları çok iyi bulan öğrencilerim çıkıyor. Benim kadar kulağı gelişmiş oluyor. Genelde anında müdahale ediyorum”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Hata yaptığında hemem müdahale ettiğini belirten bir diğer öğretmen **8KÖ**: *“Yüzüne okurken, hatalara hemen müdahale ediyorum. Öğrenci ‘doğru okudum diyor, nerde hata yaptım’ diyor. Aynı hatayı kendisinin çözmesini bekliyorum. Kendisi çözemezse, kendim söylüyorum. Okuma sonuna bıraktığımda kendim de untabiliyorum. İşarete koysam acaba orada mahreç mi hareke mi tecvit mi, ben de untabiliyorum”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Öğrencinin her hatasına müdahale etmenin olumsuzluğuna dikkat çeken ve sınıfta yaşadığı bir durumu örnek veren öğretmen **13EÖ**: *“...11 sınıftaki bir öğrenciye her hatasında müdahale ettim, normalde bu kadar hata yapan biri değildi. Hocam ben daha okumak istemiyorum dedi. Notunu düşürürüm dedim. Düşürün dedi. Neden okumadığını sorunca da, siz her hatada müdahale ediyorsunuz. Ben bitireyim ondan sonra dedi”* şeklinde açıklama yapmıştır. Hatalara müdahale esnasında öğrencilerin heyecanlanabileceğini dikkat çeken öğretmen **16EÖ**: *“Müdahale yaparken yakın olduğunda, ses tonundan öğrenci heyecanlanabilir... Hata yaptığında kendi anlayıp düzeltirse müdahale etmiyorum. Kendisi düzeltmez ise ben müdahale ediyorum”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sınıf ortamında öğrenciye dönüt-düzeltilme vermede tereddüt yaşadığını belirten öğretmen **18EÖ**: *“Eli-ba’da hemen müdahale ediyorum. Fakat Kur’an okurken müdahale edince insicamı bozuluyor. Fakat doğru mu yapıyorum, bilmiyorum. Kur’an okurken çocuk kendine göre pozisyon alıyor. Belki makam yapacak onunla kendini gösterecek, fakat yanlış okudukça, mahreci yapmadı, tecvidi yapmadı, harekeyi yapmadı. Müdahale etmesen yanlış doğru zannedecek bu noktada ben de ikilemdeyim”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Bu temayla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **22EÖ**: “*Harf ve harekelerde, telaffuzunda genelde hatayı yaptığı anda hemen müdahale ediyorum. ...kısa süreli arka arkaya hata yaptığı anda hemen müdahale ediyorum orayı ben tekrar tekrar dinliyorum*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **12EÖ**: “*Okurken meddi muttasıl da çekmedi, bir elif çekti, orda hemen burada meddi muttasıl vardır. Dört elif miktarı çekmek gerekir, diye anında ikaz etmek düzeltmek gerekir*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **14EÖ**: “*Hatalara anında müdahale ediyorum. İlk aşamada kendi hatasını bulmasını istiyorum. Bilmiyorsa ben söylüyorum. Kendisi arayıp bulduğunda daha güzel oluyor. Hata yaptığı anda, ‘olmadı bir defa daha oku’ diyorum. O kelimede hangi tecvit var diyorum. Bazı öğrenciler okurken doğru okumaz ise ben doğrusunu okuyorum. Bazen öğrenci, ben de sizin gibi okudum diyerek tepki gösterebiliyor. Yanlışının bulunmasını gurur meselesi yapıyor*” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

Bu konuyla ilgili öğrencilerin tepkilerine dikkat çeken öğretmen **5KÖ**: “*Öğrenci yanlış okuduğunda benim görüşüm hemen düzeltmek. Ama bazı heyecanlı öğrenciler var. Bize yanlışlarımızı sonra söyleyin. Şaşırtıyoruz diyorlar*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

b) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin hata yapma durumunda anında müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Ezberden okuma esnasında öğrencilerin hatalarına, müdahale etme gerekçelerini, öğrencilerin, hatalarını fark etmelerini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ezber dinlerken öğretmenin hatalara müdahale etmesinden öğrencilerin hoşlanmadıkları ve okuma insicamlarının bozulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **7KÖ**: “*Ezberde yanlış yaptıklarında hemen müdahale ediyorum ki onu düzeltsinler*” diyerek görüşünü belirtirken, bir başka öğretmen **12EÖ**: “*Ezber okumada yanlış yere hemen müdahale ediyorum. Burası yanlış diyorum. Öğrenciye yanlış yaptıkları yerleri yüzüne söylüyorum*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **18EÖ**: “*Yanlışlarına müdahale ediyorum. Müdahale edince çocuğun insicamı bozuluyor. Fakat ezber yapıp yapmadığını anlıyorum. Yanlışları hemen söylüyorum. Ezberde çocuk ne okuyacağını unutuyor. Düzeltmediğinde yanlış doğru zannediyor. Dinleyen de öyle zannediyor. Hoca o yanlışta müdahale etmedi, demek ki*

orası öyle de okunuyor diyebiliyor. Bu konuda başka uygulamalar nasıl bilmiyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen 19EÖ: “Hata yaptığında, baştan bir daha oku diye hak veriyorum. İkincide de olmasa üçüncüde ben müdahale ediyorum. Sen araya girersen öğrencide bir panik oluşuyor. Çocukta bir güvensizlik oluşuyor. O güvensizliğin olmaması için evladım orayı bir daha tekrar et. Düzeltemezse hatırlamaz ise ben üçüncüde müdahale ediyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine bir başka öğretmen 15EÖ: “Yanlış okuyorsa, atlıyorsa hemen müdahale ediyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen 22EÖ: “Ezberlerde hemen müdahale ediyorum. Öğrenciye söylüyorum. Listeme de bunu not alıyorum. Mahrece, uzatmalara dikkat edeceksin, kalın harflere dikkat etmelisin” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

2) Öğrenci odaklı yaklaşım

Tablo 7’de görüldüğü gibi, “öğrenci odaklı yaklaşım (n=20)” ın kullanımıyla ilgili oluşturulan alt temalar, ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=16) ve yüzünden okuma derslerinde (n=9) şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrenme seviyelerini, ezberlenen metnin uzunluğunu ve kısalığını, öğrencilerin ezbere yeni başlayıp başlamadıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerden ezber metinlerini dinlerken, yanlışlarını hemen söyleyince daha çok yanlış yaptıkları, bundan dolayı öğrencilerin yaptıkları hataları metin üzerine işaretlediklerini, öğrenci ezberini bitirdikten sonra hatalarını öğrenciye açıkladıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden 1KÖ: “Yanlış okuduklarında ezberin uzunluğuna ve öğrencinin durumuna göre düzetme yapıyorum. Her öğrenciye aynı şeyi uygulayamıyorum. Kur’an öyle bir ders ki, bireysel farklılıklar çok fazla. Bunları göz önünde bulundurmazsanız öğrenciye çok rahat haksızlık edersiniz. Bütün kriterleri bir öğrencide uygulamak çok zor. Sözlü uygulama. Örneğin öğrenci iyi ise, Yasin suresinin bir sayfasını dinlerken rahat müdahale ediyorum. Ama kısa sürelerde iş daha zor öğrenci daha yeni öğrenmiş. İkisi aynı olmuyor. Her öğrencinin durumunu göz önünde bulunduruyorum” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen 10EÖ: “Bazı öğrenciler ezber içerisinde müdahale edilmesini

istemiyor. Ders kitaplarını alıyorum önüme, onlar okurken hata yaptıkları yerlerin, altını çizip not düşüyorum, burayı uzat, burayı uzatma diyorum, Burayı peltek oku diyorum. Altına yazıyorum ve okuduktan sonra kendilerine teslim ediyorum. Ve şu hatalarını düzelt tekrar gel. Ezberi kabul etmek için, sistematik bir hata varsa, örneğin sistematik olarak meddi tabileri uygulamıyor, sistematik olarak mahreç hatası varsa, uzatma olmayan kelimenin sonunu uzatma olmamasına rağmen uzatıyorsa bunu düzelmesini istiyorum” diyerek açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **13EÖ**: “Öğrenciden öğrenciye değişiyor. Öğrenci çok heyecanlı ise bu öğrenciye yakın durmuyorum. Bariz bir hata yoksa sonuna kadar dinler, diğer hatalarını bitirince söylerim. Rahat bir öğrenci ise kendine güveni varsa ayetin sonunu bekler, o ayeti bir daha oku derim. Şunu çok yapıyorum. Hata yaparsa aynı yeri bir daha al bunu üç kez tekrarlıyorum. Buna rağmen hatasını bulamaz ise üçüncüsünde ben söylüyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğrencinin yaptığı hataya hemen müdahale etmenin olumsuz yanına dikkat çeken öğretmen **9EÖ**: “Öğrenciye ezberleyeceği yeri yazdırıyorum. Bunun üzerine yanlışlarını renkli kalemle işaretliyorum. Öğrenci bitirdikten sonra hatalarını söylüyorum. Çünkü öğrenci ezberde hatayı hemen söylediğinizde ezber kesiliyor, heyecanlanıyor. Kesildiği zamanda olumsuz bir yargı oluşuyor. Benim artık yapamam, zor diye. Hatalarını sona bırakıyorum. Ve bu hataları ben okuyarak ona gösteriyorum” şeklinde açıklama yaparak, hatalarını metin üzerinde işaretleyip, öğrenci bitirdikten sonra ona açıkladığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **16EÖ**: “Hataları anında söylemiyorum. Film şeridini kopardığımızdan film şeridinin gerisi gelmiyor. Çocukta heyecan başlıyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Hemen müdahale etmenin öğrencide heyecan duygusunu oluşturduğuna dikkat çeken bir başka öğretmen **23EÖ**: “Yanlış okuduklarında, ezberini bitirmesini bekliyorum. Öğrenci heyecanlanıyor, bu sefer daha çok şaşıyor. Hatta öğrenci hocam karışmayın ben bitireyim ondan sonra hatalarımı söyleyin diyor. Yanlışları not alıyorum. Çocuğun okuduğu yer kötü ise, baştan bir defa okutuyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrencinin hatasına müdahale edildiğinde öğrencinin şaşırdığına dikkat çeken öğretmen **6KÖ**: “Ezber okurken öğrenciye müdahale etmiyorum. Yanlışları bitirince söylüyorum. Öğrenciler ezber okunduğunda müdahale edilince, genelde şaşıyorlar. Öğrenci ezber okurken hatalarını metin üzerine işaretliyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

b) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları hatalara, müdahale edildiğinde, öğrencilerin bu durumdan hoşlanmadığını, konsantrasyonunun bozulduğunu, sinirlendiğini, heyecanlandığını, paniklediğini, öğretmene kin beslediğini belirtmektedirler. Bu gibi durumlardan dolayı öğretmenler, öğrencilerin psikolojik durumuna, bireysel özelliklerine, özgüven algısını dikkate alarak hatalara müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **15EÖ**: “Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor. Bazı öğrenci var hatasını düzelttiğinde sinirleniyor. Dersten kopuyor. Çocuğa sanki sürekli zarar verdiğimi zannediyorum. Bunlara arada bir müdahale ediyorum. Bitirdikten sonra eksikliklerini söylüyorum” şeklinde görüşünü belirtirken bir diğer öğretmen **19EÖ**: “Yüzüne okurken de çocuğun durumuna göre, bazı çocuklar var hata yaptığında tekrar kendisi düzeltebiliyor. Bazısına ben müdahale ediyorum. Panikleyen olursa çok fazla müdahale etmemek gerekiyor. Yoksa dersten de öğretmenden de soğur. Bu tip öğrencileri kendi haline bırakmak gerekiyor” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **23EÖ**: “Öğrenci hata yaptığında öğrencinin kişiliğine ve yapısına göre müdahale ediyorum. Bazı öğrenci var müdahaleden hoşlanmıyor. Bu tür öğrencilerin bitirmesini bekliyorum. Sonra müdahale ediyorum. Yanlışlarını söylüyorum. Bazı öğrenciler var müdahale edildiğinde konsantrasyonunu bozmuyor, ona müdahale ediyorum. İyi okuyamayanları da uyarıyorum. Ama kırmadan, olmamış, bugün çalışmamışsın” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **20EÖ**: “Öğrencinin durumuna göre bazı öğrencilerin hatasına müdahale ettiğinde tümünden bocalar, öğrenciyi zaman içinde tanıyorsun, bu öğrenciye mümkün olduğunca en büyük hatalarına müdahale ediyoruz ki o alışsın, kendisine güveni yerine gelsin. Böyle öğrencilere ikinci hatayı söylediğimde bocalayınca hemen hatırlatıyorum. Bu dünyanın sonu değil, biz okuduğumuzda biz de hata yapıyoruz. Önemli olan doğru okumaya çalışmak, zaman içinde bunu aşarsınız diyorum. Bazı öğrenci panik yapıyor. Büyük hata, mahreç, anlam bozan hatalar. Uyarma şekli de önemli. Mesela “ya’lamu”yu “ya’lame” okursa ötre değip geçiyorsun. Ama ayın harfini elif gibi okuduğunda bunu tahtaya yazmak suretiyle açıklıyoruz. Bu durumda anlam değişiyor. Biz de böyle mahreçler yok diyoruz. Bunu ilk zamanlar yapıyoruz daha sonra buna vakit ayırmıyoruz. Anlamı bozacak, meddi tabi hatalar. Mahreç hataları ileri sınıflarda fazla olmuyor. İlk aşamada çok oluyor” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencinin yaptığı öğrenme hatalarına karşı dönüt-düzeltilme ve ipucu verme yaklaşımları farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde, öğrencilerin hatalarına anında müdahale ederek “hata odaklı yaklaşım” sergiledikleri; ezber metinlerini dinleme derslerinde ise, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak “öğrenci odaklı yaklaşım” sergiledikleri görülmektedir.

Yukarıdaki temalar incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve dersin kazanımlarını dikkate almadan hata odaklı yaklaşım göstermelerinin sınıf içerisindeki öğrenciler üzerinde daha çok olumsuz etki oluşturduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Pekiştireçlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde kullandıkları pekiştireçlerin neler oldukları konusunda görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kullandıkları Pekiştireçlere Ait Görüşleri

Temalar	n
Övgü ifadeleri kullanma	23
Simge kullanma	9
Maddi ödül kullanma	7
Sınıfın dikkatini çalışan öğrencilere çekme	5
Alkışlatma	4
Başarılarını gösterme	3
Namaz kıldırma, ezan ve kamet okutma	1
Koşullu anlaşma yapma	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde, öğretmenlerin kullandıkları pekiştireçler konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde sekiz alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar, övgü ifadeleri kullanma (n=23), simge kullanma (n=9), maddi ödül kullanma (n=7), sınıfın dikkatini çalışan

öğrencilere çekme (n=5), alkışlatma (n=4), başarılarını gösterme (n=3), namaz kıldırma, ezan ve kamet okutma (n=1), koşullu anlaşma yapma (n=1) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Övgü ifadeleri kullanma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, “aferin, çok güzel okuyorsun, ne güzel ezberlemişsin, böyle okuyunca sevap kazanacaksın, harika olmuş, bravo, gelişme var, bugün çok güzel çalışmışsın, bugün beni şaşırttın, çok güzel okudun, sen sınıfın en iyisi olacaksın, gayet iyi okudun, şimdi çok iyi okudun, aferin böyle çalışırsan başaracaksın, biraz daha gayret edersen çok güzel okuyacaksın, sende çok gelişme görüyorum, tebrikler, harika olmuş, bugün daha iyiydin, aynen böyle çalışmaya devam et ve ismiyle hitap etmek,” şeklinde övgü, ifadelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu temayla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **17EÖ**: “...aferin, bravo, bir gelişme var. Mümkün mertebe öğrenciyi Kur'an'dan soğutmamaya çalışıyorum. En kötü okuyana bile aferin oğlum bak bugün daha iyiydin diyorum” şeklinde görüşünü belirtirken, bir başka öğretmen **9EÖ**: “Öğrenci güzel okuduğunda, ‘çok güzel olmuş evladım’, ‘bravo’, Arapça ‘rai, cidden’, ‘harika olmuş’, ‘aferin’ gibi övdüğümde öğrencilerin hoşuna gidiyor. Öğrenci bunu bekliyor. ‘Ben bugün iyi okumuştum ama siz bir şey demediniz’ diyor. Tabi biz de her zaman aynı ölçüde olmuyoruz. Bazen olumlulardan daha çok hataları daha fazla söylediğimizden mükâfat yönünü de ihmal ettiğimiz oluyor. Bazı öğrencileri hakketmediği halde bir noktaya çekelim diye övdüğüm de olmuştur” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **3KÖ**: “... ‘aferin yavrum bak ne güzel ezberlemişsin veya okuyorsun’ dediğimde çok hoşlarına gidiyor. Taltif hangi aşamada olursa olsun hoşuna gidiyor” şekline görüşünü ifade etmiştir. İsmiyle öğrenciye hitap ettiğini belirten öğretmen **18EÖ**: “İyi çalışan gayret eden öğrenciyi ismiyle çağırıyorum... ..ismiyle çağırmak öğrencileri çok etkiliyor. Çalışsa bir şeyler başardığını gördüğünde o daha gerisini getiriyor” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten bir başka öğretmen **19EÖ**: “Aferin, ismiyle, güzel sözle mükâfatlandırırırsan o çocuğun hoşuna gidiyor” şeklindeki görüşünü ifade etmiştir.

Bu konuda görüş belirten bir diğer öğretmen **15EÖ**: “...öğrenciler her okuduklarında bir değerlendirme bekliyorlar. Diğer öğrenciye güzel dediğinde diğeri

de bunu bekliyor” diyerek sınıftaki bütün öğrencilerin bir olumlu değerlendirme beklediğini vurgulamıştır.

Yine bu konuda görüş belirten öğretmenlerden **5KÖ**: “...okudun sevap kazandın *aferin*”, **13EÖ**: “...aferin bugün çok güzel çalışmışsın. Bugün beni şaşırttın çok güzel okumuşsun”, **16EÖ**: “...aferin, çok güzel okudun. Sen sınıfın içinde en iyisisin. Aferin şimdi oldu” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sürekli olumlu sözel ifade kullanmanın olumsuz yönüne dikkat çeken öğretmenlerden **21EÖ**: “Çok da övmüyorum. Bırakıyor. Böyle devam edersen çok gelişme sağlayacaksın. Sen iyisin çok iyisin dersin bazen bırakabilir” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Sınıfta sürekli iyi okuyan öğrencilerin sözel olarak pekiştirilmesinin diğer öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiye dikkat çeken öğretmen **22EÖ**: “Belli öğrenciler iyi okuduğunda takdir ifademi belli ediyorum. 30, 40 kişilik sınıfta iyi okuyan 2-3 kişi. Bu öğrenciler iyi okuduğunda sınıfa iyi okudu değil mi? gibi şeyler söylediğimde, zaten sınıfın her zaman beklediği şey, zaten her zaman iyi okuyorlar. Bu durum diğer öğrencilere ‘biz zaten onlar kadar iyi değiliz onlar gibi yapamıyoruz’ duygusunu verdiği için her zaman söylemiyorum. İyi okuyanlara ara ara *aferin güzel okudun, gayet iyi, aynen böyle devam et diyorum*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Sınıfta seviye farklılıklarından kaynaklanan ve özellikle aile veya farklı kurumlarda Kur’an öğrenmiş öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden öğrenme düzeyi olarak önde olması ve öğretmenin sürekli bu öğrencileri övmesi ve diğer öğrencilerin gelişme seviyelerini göz ardı etmesi durumunun sınıfta olumsuz etki yapacağı söylenebilir. Çünkü birey, başarılarının takdir edilmesini ve görülmesini ister. Başarıları görülmeyen ve pekiştirilmeyen öğrenciler zaman içerisinde istenen davranışı yapmayı bırakabilir. Kur’an öğretiminde öğrenme düzeyi diğer öğrencilerden ileri olan öğrencilere pekiştireç verilirken, sınıftaki diğer öğrencilerin durumlarının da dikkate alınmasının sınıf içerisinde daha olumlu bir hava oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2) Simge kullanma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler “puan, not, artı ve yıldız” gibi simgesel işaretler ile öğrencileri pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **5KÖ**: “...öğrenci aşırı gayret gösterirse buna derste aniden bir not vererek

ödüllendiriyorum” şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **6KÖ**: “*Ben yüzde yüz maddi ödül kullanmadım. Ama hani öğrenci okuduğunda aferin çok güzel, 33 defa okuyup gelenlere artı veriyordum. Bazen çok iyi okuyanlara yıldız attığım da oluyor. Genelde sözlü motive ediyorum*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **18EÖ**: “*Çok iyi okuyanlara yıldız koyuyorum*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden **13EÖ**: “*...öğrenci çok aşırı bir şekilde geliştirmiş ise hemen 100 veriyorum*” diyerek görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **19EÖ**: “*...notla mükâfatlandırmak öğrencinin en hoşuna giden özelliştir*” şeklinde ifade etmiştir.

3) Maddi ödül kullanma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, başarılı olan öğrencilere “çikolata, şeker, kitap (tefsir ve ilmihal kitabı), kahve” gibi maddi pekiştireçler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sınıf içerisinde maddi pekiştireç kullanılmasında öğrenciler arasında ayrımcılık algısının oluşmaması için dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden **3KÖ**: “*Bazen hediye veya çikolata alıyorum. Fakat bazen bu öğrenciler arasında kırgınlığa neden olabiliyor. Mesela ‘A’ şahsı iyi okuduğu için ona verdim ama bazen ‘B’ şahsı daha iyi okumuşsa onu unutmuşsam hoca ayrımcılık yapıyor gibi algılıyorlar. Onu unutursam öğrenci diyor ki hoca ayrımcılık yapıyor. Sene sonları öğrencilerin dersle ilgili fikirlerini alıyorum. Kendi hakkımda dersi nasıl işlediğim vs. ile ilgili. Öğrenci, hocam ayrımcılık yapmasanız daha iyi olur. Bazı şahıslar iyi okuduğunda onlara daha farklı davranıyorsunuz. Bu öğrenci zaten zayıf olduğu için bunu ayrımcılık olarak algılıyor*” şeklinde açıklamada bulunurken, bir diğer öğretmen **18EÖ**: “*...çantamda şeker, çikolatam vardır. Hemen bir tane çıkarıp veriyorum... Bazen kantinde kahve ısmarlıyorum. Öğrenci bu hoca bize bu kadar kıymet veriyor ben de çalışayım diyor*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **19EÖ**: “*Dönem sonunda Kur’an-ı Kerim’i en güzel okuyanlara yine mükâfat vereceğim. Mesala kitap, tefsir, ilmihal hediye ediyorum. Bunun çok faydasını gördüm*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

4) Sınıfın dikkatini çalışan öğrenciye çekme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, sınıfın dikkatini çalışan öğrencilere çektiklerini belirtmişlerdir. Bu temayla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **18EÖ**: “*Sınıfın huzurunda aferin, hele o okuduğun yeri bir daha oku. Sen iyi bir kâri*

olabilirsin. Kulaklarımızın pası silinsin. Öncesine göre çok çok iyi hale gelince bunu yapıyorum. Bizim için çok basit olan öğrenci için çok anlamlı” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **12EÖ**: “...arkadaşımız gerçekten çok güzel okuyor. Keşke herkes bunun gibi okusa diye onu onore edici sözler söyleyince hoşuna gidiyor. Birini onore edip, diğerini etmediğinde, diğeri, ben de onun gibi okudum diyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **11EÖ**: “Bakın bu arkadaşlarınız nerden nereye geldiler. Sizler de böyle dikkatli çalışırsanız. Bu başarıyı yakalayabilirsiniz. Bunları sınıfta taltif ediyorum, bazen alkışlatıyorum. Şu arkadaşlarınızı başarılarından dolayı tebrik edelim bir alkışlayalım. Hoşlarına gidiyor ve kendilerine ciddi bir özgüven geliyor. Lise öğrencileri kişiliklerini bulma noktasındalar, ondan dolayı bunların kişiliklerine saygı duydukça, değer verdikçe bunlarda gerçekten derse karşı da hocasına karşı da, okula karşı da bir bağlılık oluşuyor” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu konuyla ilgili bir başka öğretmen **6KÖ**: “Diğer öğrencilere nazaran daha çok başarı sağlayanları belirtiyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir

5) Alkışlatma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrenciler iyi okuduklarında sınıfa alkışlattıklarını ve iyi okuyan öğrencinin bu durumdan mutluluk duyduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **22EÖ**: “...sınıfa alkışlatıyorum. Bayağı hoşlarına gidiyor. Arkadaşınız burayı bakın ne kadar güzel okudu değil mi? diyorum. Bir alkışı hak etmiyor mu? Sınıf komple alkışlıyor, öğrencinin de çok hoşuna gidiyor” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **23EÖ**: “...sınıfa alkışlatıyorum hoşlarına gidiyor” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **9EÖ**: “Öğrenciyi iyi okuduğu zaman özellikle lise birinci sınıfta alkışlattırdım. Öğrenci iyi okumuştur, ben de arkadaşlarından onu alkışlamalarını istedim, hoşlarına gitti. Daha sonraki süreçte diğer öğrenci ‘hocam bak ben de iyi okudum beni de alkışlatmadınız’ gibisinden söyleyenler oldu” diyerek alkışlatmanın diğer öğrenciler üzerinde de olumlu etkisinin olduğuna dikkat çekmiştir.

6) Başarılarını gösterme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin bireysel veya toplu olarak başarılarının dönüt olarak verilmesinden öğrencilerin hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **20EÖ**: “Her gün yüzüne

okumalardaki hataları yazıyorum. Birkaç hafta önceki okuyuşlarını karşılaştırıyorum aradaki farkı öğrencilere söylüyorum. Dönem sonunda hata daha az oluyor. İlerleme olunca öğrencinin hoşuna gidiyor. Öğrenci kendisi soruyor, hocam ilerleme var mı? diye” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **18EÖ**: “Ben her öğrencinin tarih tarih okuduğunda eksiklikleri ve yanlışlarını yazarım. Bir müddet sonra o kâğıdı kendisine gösteririm. Bak ne güzel bir grafik çizmişsin, önce kalın harflerde hata yapıyordun şimdi düzeltmişsin. Ayını çıkaramıyordun şimdi çıkarıyorsun. Bu çocuğu motive ediyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “ ‘Sınıfça sene başında nasıldık şimdi nasılız belli bir aşamaya geldik değil mi?’ diyorum. Öğrencilere kendi başarılarını gösteriyorum hoşlarına gidiyor” diyerek sınıf olarak başarı durumlarına dikkat çektiğini belirtmiştir.

7) Namaz kıldırma, ezan ve kamet okutma

Bu temayla ilgili görüş belirtmen öğretmen **8KÖ**: “Öğrendiği şeyleri uygulamalı öğretince çok faydalı oluyor. Ezan kamette, namazda öne geçirdiğimizde öz güveni iyi oluyor” diyerek başarılı olan öğrencilere ezan veya kamet okumak, namaz kıldırma gibi görevler verilmesinin, öğrencilere güven verdiğini ifade etmiştir.

8) Koşullu anlaşma yapma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **18EÖ**: “...her öğrenci için, öğrencinin gelişim düzeyini takip ettiğim bir sayfa tutarım. Ve bu sayfalarda öğrenci için barajlar koyarım. Orayı okumadan diğerine geçemezsin. 9. sınıfta duaları okuduktan sonra Fatiha’ya geçecek. O zaman herkes Fatiha’ya geçmeye çalışır. Ama Kunut’a kadar ezberlerinizi tamamlarsanız Fatiha’ya geçersiniz diyorum. İster istemez öncekini sağlamlaştıracak. Fatiha’yı çok iyi bildikleri için orada kendini gösterecekler” şeklinde açıklama yaparak öğrencilerin kolay ezberleyebilecekleri bir sureyi ezberleyebilmeleri için, önce zorlandıkları bir süreyi ezberleme şartı getirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersinde ne tür pekiştireç kullandıkları konusunda görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamının övgü ifadeleri (afetin, çok güzel, bravo vb.) kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmının belirli simgeler kullandıkları (artı, yıldız vb.) görülürken, bir kısmının da maddi ödül kullandıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra,

öğretmenlerden bir kısmı sınıfın dikkatini çalışan öğrencilere çektiklerini ifade ederken, bir kısmı da sınıfa alkışlattıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden bazıları öğrencilerin dönem içerisindeki gelişme seviyelerini öğrencilere gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra bir öğretmen ezan okuttuğunu, kamet getirttiğini veya namaz kıldırıldığını ifade ederken bir öğretmen ise koşullu anlaşma yaptığını belirtmiştir.

3.5. Öğretmenlerin Ezberlenen Metinleri Öğrencilerden Tekrar Dinleme Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde ezberlenen metinleri tekrar etme durumlarına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrencilerden Ezber Metinlerini Tekrar Dinleme Durumları

Temalar	n
Ezberleri tekrar dinleme	19
Ezberleri tekrar dinlemenin imkânsızlığı	12
Doğru ezberleyinceye kadar tekrar dinleme	6

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin ezberlerini tekrar dinleme konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, ezberleri tekrar dinleme (n=19), ezberleri tekrar dinlemenin imkânsızlığı (n=12), doğru ezberleyinceye kadar tekrar dinleme (n=6) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Ezberleri tekrar dinleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **4KÖ:** “Ezberlerin kalıcılığını sağlamak için tekrar gerekiyor. Birinci dönemin ezberlerini ikinci dönemde alıyorum” diyerek ezberlerin kalıcılığını sağlamak için birinci dönemin ezberini ikinci dönem tekrar dinlediğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **22EÖ:** “Bir önceki dönemin ezberini soruyorum. Kontrol amaçlı soruyorum. Fakat hepsini dinlemek

zamanın yetmemesinden dolayı mümkün olmuyor” şeklinde açıklama yaparak, ezberleri zaman yetmediğinden dolayı kontrol amaçlı sorduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen 8KÖ: “Bazen ezberini verirken geçmiş ezberlerini de isteyebiliyorum. Yoksa önceki ezberi tekrar etmeyince unutuyorlar” diyerek öğrencilerin geçmiş ezberleri unutmaması için bazen sorduğunu ifade etmiştir.

Dönem aralarında sözlü sınav yaparak tekrar dinlediğini belirten öğretmen 3KÖ: *“Dönem aralarında sözlü yapıyorum. Bu sayede öğrenciler ezberlerini tekrarlıyorlar”* biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bu dönemin ezberlerini sözlü sınavlarda genel olarak tekrar sorduğunu belirten öğretmen 9EÖ: *“Ezberleri alıp notu verdikten sonra öğrenci bu işin bittiğini düşünmesin diye, arada sözlü yapıyoruz. Sözlülerde ezberleri genel bir şekilde soruyoruz”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Dönem sonunda, yapılan ezberleri tekrar sormanın faydalı olduğunu belirten bir başka öğretmen 11EÖ: *“Dönem sonu ezberleri almak öğrenci için çok faydalı olduğu kanaatindeyim. Çocuk sene içinde ve sene sonunda bir de tekrar ediyor. Böylece ezberleri kalıcı oluyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen 18EÖ: *“Geçen yılın ezberlerini sözlülerde tekrar soruyorum. Sene sonunda son sözlüyü ezber tekrarına ayırıyorum”* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

2) Ezberleri tekrar dinlemenin imkânsızlığı

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, sınıfların kalabalık, ezberin fazla olduğu sınıflarda, ezber metinlerini tekrar dinleme imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden 1KÖ: *“Sınıf kalabalıkla ezberleri tekrar ettirme imkânım olmuyor”* şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir diğer öğretmen 2KÖ: *“Ezberleri tekrar ettirme imkânımız sınıflar kalabalık olduğu için yok”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğretmen 7KÖ: *“Ezberleri tekrar ettirme imkânım olmuyor. Zaman yetmiyor. Sınıflar kalabalık. Ezber çok fazla”* şeklinde görüş belirtmiştir.

3) Doğru ezberleyinceye kadar tekrar dinleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, ezberlerde hata olduğunda tekrar dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden 6KÖ: *“Önceki ezberleri tekrar ettirecek vakit bulamıyorum. Ezberleri bir defa dinleme imkânı oluyor. Bir defayı alana kadar, hatasız verene kadar birçok kez tekrar ediyorlar. Bazen*

bir öğrenciden 3-4-5 defa o ezberi dinlediğim oluyor” şeklinde görüş belirterek ezberi hatasız bir şekilde okuyana kadar tekrar tekrar dinlediğini, dinledikten soran tekrar dinleme imkânının olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen 7KÖ: “Ezberde yanlışlık varsa ezberi kabul etmiyorum. Sonraki hafta tekrar dinliyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin, ezber metinlerini tekrar dinleme konusundaki görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin birçoğu, ezber metinlerini sözlü sınav yaparak veya dönem içerisinde ezber dinlerken kontrol amaçlı olarak tekrar sorduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise, ezber metinlerini tekrar dinleme imkânı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun gerekçesini, “sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması ve programın yoğun olması” nedenlerine bağlamışlardır. Bir kısmı da öğrenci ezber metnini doğru okuyana kadar tekrar tekrar dinlediklerini ifade etmişlerdir.

3.6. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri Kur'an öğrenmeye motive etme konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Yollarına Ait Görüşleri

Temalar	n
Dini açıdan Kur'an'ın önemine dikkat çekme	15
Hatim yaptırma	9
Ayet ve hadisten yararlanma	9
Sesi güzel birinden Kur'an dinletme	7
Yaşamla ilişkilendirme	5
Örnek şahıslar ve olaylar anlatma	4
Materyal kullanma	3
Kendi bakış açısını ifade etme	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde öğrencileri motive etme konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, dini açıdan Kur’an’ın önemine dikkat çekme (n=15), hatim yaptırma/cüz okutma (n=9), ayet ve hadisten yararlanma (n=9), sesi güzel birinden Kur’an dinletme (n=7), yaşamla ilişkilendirme (n=5), örnek şahıslar ve olaylar anlatma (n=4), materyal kullanma (n=3), ve kendi bakış açısını ifade etme (n=1) şeklinde belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Dini açıdan Kur’an’ın önemine dikkat çekme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin “Kur’an-ı Kerim ibadet maksatlı okumaları gerektiği, Allah’ın son ilahi kelamı olduğu, herhangi bir ders kitabı olmadığı, sıradan bir ders olarak algılamamaları gerektiği, sınıf geçmek için yapılması gereken bir iş olmadığı, okunuşu ile ibadet olduğu, Kur’an öğrenilmeden ibadet edilemeyeceği, ibadet maksatlı okumaları gerektiği, her bir harfine sevap kazandıkları, okunmasının, dinlenilmesinin ve ezberlenmesinin sevap olduğu” şeklinde öğrencileri motive ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **1KÖ**: “*Kur’an-ı Kerim’in ibadet maksatlı okumaları gerektiğini, sadece ders olarak algılamamalarını, sadece sınıf geçmek için yapılması gereken bir iş olmadığını, okunuşu ile ibadet olunan tek ders olduğunu söylüyorum. Bu konu ile ilgili Kur’an’ı Kerim’den ayetler ve hadisler okuyorum. Bundan etkileniyorlar*” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **9EÖ**: “*Kur’an’ın herhangi bir kitap olmadığını, okunması gerektiğini ifade ediyoruz. Kur’an’ın kendisi ile ibadet edilen bir kitap olduğuna vurgu yapıyoruz. Kur’an öğrenilmeden ibadet edilemeyeceğini belirtiyoruz*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **15EÖ**: “*İlk derslerde Kur’an-ı Kerim’i niçin okumamız gerektiği üzerinde bir iki hafta duruyorum. Kur’an’daki mesajı, niçin indirildiği, Kur’an’da neyi bulabilecekleri, sadece lafzıyla ibadet edilen bir kitap olmadığı çocuklara öğretilmesi gerekiyor. Öğrenci öğretmeninde de bunu bulabilmeli*” diyerek ilk derslerde öğrencileri motive etmek için açıklamalarda bulunduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir diğer öğretmen **12EÖ**: “*Kur’an-ı Kerim öğrencisinin Kur’an-ı Kerim’i tarih, coğrafya kitabı gibi görmemesi gerekiyor. Bunun okunmasının, dinlenmesinin, ezberlenmesinin sevap olduğunu, meal ve tefsirine bakıp kelamı ilahinin muradını bizden istediği, yasakladığı şeyleri bildiği zaman, çocuk daha farklı bir gözle Kur’an-ı*

Kerim'e bakıyor, isteyerek ve severek derse eğiliyor. Bu şekilde bir derse başlarsak çocuk da manevi bir atmosfer içerisinde derse girmiş oluyor ve bu düşünce ile derslere çalışırsa daha verimli oluyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Yine başka bir öğretmen 7KÖ: “Kur'an'ı bir ders olarak algılayıp, onu bir not amacı olarak görmesinler istiyorum. Onun, Allah kelamı olduğundan bahsediyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen 3KÖ: “Meleklerin bizi dinlediğini, bu işin çok güzel olduğunu, burada oturmanın bile Allah katında makbul olduğunu, başka yerlere gidebilecek iken bu okula gelmenizden dolayı sevap kazandıklarından bahsediyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen 13EÖ: “Öğrencilere, ‘Allah’a inanıyor muyuz, inanıyoruz. Allah’ı seviyor muyuz, seviyoruz. Öyleyse onun ilahi mesajını okuyup anlamamız gerekiyor. Tabi öncelikle sizin yapmanız gereken doğru bir şekilde okumasını öğrenmek’ diyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

2) Hatim yaptırma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere bireysel veya toplu olarak “hatim yaptırmak, cüz okutmak” gibi etkinlikler yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 12EÖ: “Çocuklara cüz dağıtıyorum. Hafta da bir hatim dağıtıyorum. Haftanın son dersinde hatim duası yapıyoruz. Bir hafta içerisinde bir cüz veriyorum, Cumaya kadar bitirecem diye çok çalışıyor. Bunun çok faydası oldu” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen 8KÖ: “Sene boyunca hatim yaptırdım. Bir derste her öğrenci bir sayfa okuyor. Böylece sene sonunda bir hatim yaptırıyorum. Bazı sınıflarda da 15 günde bir hatim indiriyorum. Bazen de Nisan ayında, kutlu doğum haftasına hatim yetiştirdik. Herkesin okuması iyi olduğunda hatim yaptırdım. 15 günde bir yapılan hatimde bir öğrenci pasta börek getiriyor onun ölüsüne bağışlıyorduk. İyi okuyanlara 2 cüz veriyordum. Bu, okumalarını çok geliştirdi” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen 5KÖ: “Toplu hatimler yapıyoruz, her öğrenciye cüz dağıtıyorum” cümlesiyle açıklama yapmıştır. Bir diğer öğretmen 7KÖ: “Sene sonunda hatim yapmak için sene başında öğrencilere cüz veriyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

3) Ayet ve hadisten yararlanma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an okumanın önemini belirten ayet ve hadisleri öğrencilere açıkladıklarında, öğrencilerin Kur'an öğrenmek için motive olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden **9EÖ**: “*Kur'an'ı okumanın başlı başına bir ibadet olduğu, bu beyanda hadisler okuyoruz... ..hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?, Sizin en hayırlınız Kur'an-ı öğrenen ve öğretendir, İlim ehlinin ilim yolunda olduğu sürece cennete giden yoldadır ve Allah ona cennete giden yolu kolaylaştırır*’ vb. dini bilgilerle motivasyonu sağlamaya çalışıyoruz” şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **6KÖ**: “*Kur'an okumanın öneminden bahseden hadisten özellikle dokuzlarda derse başladığımda bahsediyorum*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen **17EÖ**: “*İlk defa bir sınıfa giriyorsam, kaçınıcı sınıf olursa olsun, bir kere dersin ehemmiyetini, önemini anlatıyorum. Yaptığı işin önemini söylüyorum. Bu konuda birçok hadis var. Resulullah buyuruyor ki ‘Size en hayırlı işi haber vereyim mi? Sahabe buyur Ya Resulullah hemen yapalım. O iş odur ki baştan başlayıp sona geldiğinizde hemen başa döndüğünüz iştir. Bu nasıl bir iştir diye sorarlar. Bu iş Kur'an'ı okuma işidir.’ Bu açıdan bizim toplumumuzda güzel bir gelenek var. Hatim yapıldığı zaman Resulullah'ın bu tavsiyesine uyarak Fatiha ve Bakara'nın başını tekrar okurlar. Bu açıdan ben gücüm yettiğimce anlatıyorum. Yaptığı işin farkına varmasını istiyorum. İşe başlarken yaptığı işin önemini kavramış oluyor. Bu bilince ulaşmayan öğrenci de oluyor mu? oluyor. Bunu verdikten sonra öğretmeye başlıyorum*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Diğer bir öğretmen **3KÖ**: “*Yeni başlayan öğrencilere ‘Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğretendir.’ hadisinden bahsediyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

4) Sesi güzel birinden Kur'an dinletme

Bu alt tema hakkında görüş belirten öğretmenler, “sesi güzel birinden Kur'an dinletmenin” öğrencileri etkilediğini ve onları Kur'an okumaya motive ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca okuyan kişinin kendi yaş grubunda ise bu şahsın okuyuşundan daha çok etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden **9EÖ**: “*Kur'an'ı iyi okuyan bir okuyucuyu sınıfta öğrencilere dinlettirerek bu güzel okuyan insanın etkisini de öğrenciler üzerinde gösterebiliyoruz. Öğrenci bakıyorsanız ona özenbiliyor*” şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **23EÖ**: “*Önemli kârieleri dinlettiğimde etkileniyorlar. Özellikle kendi yaşlıtlarına yakın birinin okuması*

onları çok etkiliyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **20EÖ**: “Öğrenciyi en iyi motive eden sesi güzel birinden dinlemek” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **13EÖ**: “Üst sınıftan iyi okuyan bir hafız vardı. Onu sınıfa getirdim okudu. Öğrencilerin çok hoşuna gitti. Ona sorular sordular nasıl ezberlediniz vs. O sınıf bundan sonra çok motive oldu” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

5) Örnek şahıs ve olaylar anlatma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, sahabilerin hayatlarından örnekleri, ayetlerde belirtilen hususların günümüzdeki bilimsel gelişmelerle ilişkilendirerek, öğrencileri Kur'an öğrenmeye motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **5KÖ**: “Sahabenin Kur'an hassasiyetinden bahsediyorum. Farklı dinlerden insanların Kur'an hakkında söylediği olumlu sözlerden bahsediyorum” diyerek görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **8KÖ**: “Kur'an okumanın öneminden bahsediyorum... Birçok kişinin Kur'an dinleyerek Müslüman olmasından bahsediyorum. Abdullah ibn Mesud'un güzel Kur'an okumasından bahsediyorum. Meryem suresinden, Nisa suresinden bahsediyorum. 'Kur'an'da erkek suresi yok kadın suresi var' diyorum. Şu an doktorlar su içerisinde doğumun daha kolay olduğunu söylüyorlar. Hurmanın doğumu kolaylaştırdığını, doğum sonrası yaraları en iyi şekilde iyileştiren meyve olduğu ve bunun da Kur'an'da var olduğundan bahsediyorum. Yıllarca sadece lafzını okuduğunuz ve manasını bilmediğiniz Kur'an'ın bu konulardan bahsettiğini belirtiyorum. Sadece ölülerin arkasından okunan bir kitap olmadığından bahsediyorum. Giyim kuşama kadar birçok şeyden Kur'an'da bahsedildiğini söylüyorum... Arada bir sohbet ederek, Kur'an'ın içeriğinden bahsetmek öğrencilerin ilgisini daha çok çekiyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

6) Materyal kullanma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, mikrofon vb. cihazlarla Kur'an okumanın öğrencileri motive ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **18EÖ**: “Mescide götürüyorum. Orada mikrofonla okuyunca hoşlarına gidiyor. Mikrofonla okumayı seviyorlar” şeklinde açıklama yaparken, bir başka öğretmen **21EÖ**: “Çocuklar mikrofonda okuyunca çok hoşlarına gidiyor. Mescitte ezan okumaları ve bunu mikrofonda duymaları hoşlarına gidiyor” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

7) Yaşamla ilişkilendirme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim okumayı bilen kişinin dünyada iş sıkıntısının olmayacağından, bu konuda daima önde olacaklarından bahsederek, öğrencileri motive ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **9EÖ:** *“Kur'an'ı güzel okuyan bir kişinin bu dünyada iş sorunu olmaz. Gittiği her yerde parmakla gösterilir. Kur'an okuduğu için öndedir, önde olduğu için namaz kıldırıyordur. Böyle sözlerle takdir ediyor ve Kur'an okuyanın mertebesini gösteriyoruz. Bu da motivasyonu sağlıyor ”*diyerek öğrencileri motive ettiğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **18EÖ:** *“Sen bir Müslüman olarak Kuran öğrenmelisin. Kuran'ı öğrenin, gidip doktor olun. Bir taziye gittiğinizde taziye sahibine bir mühendis olarak Kur'an okumanız çok önemli... Herkese farklı motivasyon sağlıyorsunuz. Bazısına da ‘iyi Kur'an okuyanlar iyi para kazanıyor diyorsun. Hafızın ekmeği dizinin üzerindedir. Türkiye’de hiçbir liseden mezun olduktan sonra işe girmek mümkün değildir. Ama okulun verdiği bilgiler ile iyi donanırsan hemen o yıl memur olma durumun var’ diyorsun”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **10EÖ:** *“Öyle veya böyle sizler toplum önünde bunu telaffuz edeceksiniz. Bunun için şimdiden öğrenmesi gerektiğinden bahsediyorum”* şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **13EÖ:** *“Siz İmam-Hatiplisiniz yarın bir toplumun içinde size namaz kıldır diyecekler. Bir taziye gittiğinizde bir aşır okumanız lazım”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

8) Kendi bakış açısını ifade etme

Bu alt temayla ilgili görüş belirten öğretmen **11EÖ:** *“Kur'an dersi verirken kendi içimden gelen duyguları öğrenci ile paylaşıyorum. Bir ayet okuduğum zaman, o ayetle alakalı bir şey varsa o ayetin bana anlattığı şeyleri anlatırım. Örneğin Kur'an daima dalgalanmakta olan bir okyanus. Her an kıyısına bir dalgasını atar, o yüzden bütün müfessirler, bütün alimler ben Kur'an'ın hepsine vakıf oldum diyemiyorlar. Kur'an her an kenara yeni bir dalga atıyor. Eğer biri tam vakıf olmuş olsaydı bu kadar mealler, tefsirler ortaya çıkmazdı. O an okunan ayet bana yeni bir şey anlatmışsa bunu da öğrencilerle paylaşıyorum”* diyerek Kur'an ayetlerinin kendi üzerinde oluşturduğu etkiden bahsederek öğrencileri motive ettiğinden bahsetmiştir.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri Kur'an öğrenmeye nasıl motive ettikleriyle ilgili görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler öğrencileri

nasıl motive ettiklerini belirtirken, birçoğunun dini açıdan Kur'an'ın önemine dikkat çektikleri ve hatim yaptırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmı ayet ve hadisten yararlanırken, bir kısmı da sesi güzel birinden Kur'an dinleterek öğrencileri motive ettikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra, öğretmenlerden bir kısmı örnek şahıslar (İbn Mesud vb.) ve güncel yaşanmış olaylar (Kur'an-ı dinleyerek Müslüman olanlar vb.) anlattıklarını ifade ederken, bir kısmı da mikrofon vb. materyaller kullanarak öğrencileri motive etmektedirler. Bir kısım öğretmenler ise Kur'an öğrenmenin günlük hayatta nerelerde işlerine yarayacağından bahsederek hayatla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bir öğretmen ise Kur'an-ı Kerim'in kendi üzerinde bıraktığı duyguları ifade ettiğini belirtmiştir.

3.7. Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçerisindeki Fiziksel Mekânına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin derse katılma esnasında sınıf içerisindeki fiziksel mekânına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçindeki Fiziksel Mekânı

Temalar	n
Geleneksel oturma düzeninde oturduğu sırada derse katma	22
Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde	22
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	9
Geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma	14
Ezber metinlerini dinleme derslerinde	14
Yüzünden okuma derslerinde	2
U düzeninde oturarak derse katma	3
Sınıfın önünde oturarak derse katma	1

Tablo 11'de görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse katma esnasında sınıf içindeki yerleri konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, geleneksel oturma düzeninde

oturduğu sırada derse katma (n=22), geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma (n=14), U düzeninde oturarak derse katma (n=3) ve sınıfın önünde oturarak derse katma (n=1) şeklinde belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt tema aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Geleneksel oturma düzeninde oturduğu sırada derse katma

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, “geleneksel oturma düzeninde oturduğu sırada derse katma (n=22)” temasına ait oluşturulan alt temalar, “elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde (n=22)” ve “ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=9)” şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, yüzünden okuma derslerinde sınıfın geleneksel oturma düzenini bozunca daha fazla gürültü olduğu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **12EÖ:** “*Sınıfta öğrencilerin yerini bozmuyorum. Bozduğumda sınıftaki ahenk bozuluyor*” şeklinde görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **22EÖ:** “*Yüzüne okumada öğrencilerin yerlerini değiştirmiyorum. Bu şekilde sınıfın kontrolü daha kolay. Okuyan öğrenciyi ön sıraya aldığında sınıfı kontrol etmek zor oluyor*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

b) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, ezber metinlerini dinleme derslerinde öğrencilerin oturduğu sırada ezberini dinlemesindeki gerekçelerini hem ezber veren öğrencilerin kopya çekmek, heyecanlanmak gibi olumsuz davranışların önüne geçmek hem de bu sırada sınıftaki diğer öğrencileri kontrol altında tutmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **3KÖ:** “*Ezberi öğrencinin oturduğu masada alıyorum. Öğrencileri tek tek öğretmen masasının önünde dinlesem bu sefer nasıl olsa hoca ezber dinliyor diyorlar. Arka sırada beş dakika sonra kendi aralarında başka şeyle uğraşıyorlar. Öğrenci yerinde iken ezberi alıyorum. Diğer şekilde sınıfta gürültü oluyor. Bu durumda öğretmen sınıftan kopuyor. Öğretmen bir kişi ile ilgileniyor. Diğer 38, 39 kişi kendi arasında bireysel olarak konuşuyor*” şeklinde görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **6KÖ:** “*Ezber alırken ben ayaktayım. Öğrenci yerinde oturuyor.*

*Önceleri masada oturarak alıyordum. Arka tarafla bir kopukluk oluyor. Diğer öğrenciler duymuyor. Mesela bir öğrenci hata yapıyor başka öğrenci de aynı hatayı yapabiliyor. Böyle olunca sistemi değiştirdim. Herkes yerinde, okunan Kur'an'ı dinlesin istiyorum. Herkes diğerinin eksikliğini görsün” şeklinde açıklama yapmıştır. Ezberleri ön sırada dinlemenin sınıf içerisinde gürültü gibi istenmedik davranışlara neden olduğunu belirten öğretmenlerden **12EÖ**: “Ezberde öğrenciyi kendi sırasında okutuyorum. Öne aldığım zaman çok gürültü oluyor. Önündeki öğrenciyi bile duymakta zorlanıyorum. Herkes kendi yerinde okusun diyorum. Onu dinlemek için de onun sesinin bana gelmesi için sessiz olmalarını istiyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **13EÖ**: “Öğrencileri yerlerinde dinliyorum. Öne aldığında arkadaki öğrenci dersten kopuyor. Yerinde okuyor. Ben genelde geziyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **7KÖ**: “Kendi sıralarında ayağa kalkıp okuyorlar. Ben de oturmuyorum” diyerek öğrencilerin kendi yerinde ayağa kalkıp okuduklarına dikkat çekmiştir.*

Bir başka öğretmen **16EÖ**: “Oturduğu yerde alıyorum. Ben masamdayım. Listem var. Öğrenci yerinden kalktığında heyecan olur” diyerek öğrencilerin yerlerinde ezber verdiği ve kendisinin öğretmen masasında oturduğuna dikkat çekmiştir. Bir diğer öğretmen **17EÖ**: “Ezber alırken sınıfın sessiz olmasını istiyorum. Kendi kendilerine ezber çalışabileceklerini söylüyorum. Herkes yerinde okuyor. Ben de genelde ayaktayım” diyerek görüşünü açıklamıştır.

2) Geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, “geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma (n=14)” temasına ait oluşturulan alt temalar, “ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=14)” ve “yüzünden okuma derslerinde (n=2)” şeklindedir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ezber metinlerini dinleme derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, ön sırada öğrencileri daha rahat değerlendirme imkânı bulduklarını, kopya çekme vb. istenmedik davranışların önüne geçildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencileri ön sırada dinlemelerinin olumsuz tarafının ise, bazı öğrencilerin ezber verirken daha çok heyecanlanmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **1KÖ**: “Ezber alırken ön sırayı

boşaltıyorum. Bazı öğrenciler hocam buraya gelince daha çok heyecanlanıyoruz diyorlar. Ben birini dinlerken diğerleri boşta kalıyor. Ezber dersinde not aldığım için dikkatimi buraya yoğunlaştırıyorum. Ezberde sınıfta kontrolü sağlama zaman zaman sıkıntı oluyor. Sınıf içinde gezdiğimde de dikkatim dağılıyor” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bir diğer öğretmen **9EÖ**: “*Öğretmen masasının önünde sıra hazırlatıyorum. Öğrenciyi buraya çağırıyorum bire bir dinliyorum. Ben ezber dinlerken diğer öğrenciler ezber çalışıyorlar veya arkadaşlarının ezberini dinliyorlar-dinletiyorlar. Ben ezber alırken öğrenci çıt çıkarmasın bu mümkün değil. Serbest çalışma ortamı oluyor”* şeklinde açıklama yaparak öğrencinin ezberini ön sırada dinlediğini ve diğer öğrencilerin serbest bir şekilde ezber çalıştığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen **10EÖ**: “*En yakın sırayı boşaltıyorum”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **14EÖ**: “*Ezber alırken öğrenciyi öğretmen masasının önüne getirtiyorum. Ben dinliyorum. Diğerleri ezberlerini tekrar ediyorlar. Bu durumda sınıfta hafif bir uğultu oluyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin oturdukları sırada ezber dinlemenin kopya çekmek gibi istenmedik davranışlara neden olduğunu belirten öğretmen **18EÖ**: “*Ezberi ön sırada alıyorum. Öğrenciler arka sırada oturduklarında farklı yerlerden bakma gibi çeşitli kopya çekme teknikleri kullanabiliyor. Öğrencinin sırtına fotokopi çekip yapıştıranları bile gördüm. Suiistimali önlemek için öne alıyorum”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

b) Yüzünden okuma derslerinde

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **15EÖ**: “*12. sınıflarda önce sınıftakileri okutup seviyesine baktım. İyi olanları tespit ettim. Sonra iyi olan bu öğrencilere okutmaları için 4-5 kişilik öğrenci verdim. Bunlar yan yana oturup çalışıyorlardı. Her grubun başkanıda sırayla öğrenciyi dinliyordu. Hazır olan öğrenciyi ben ön sıraya çağırıp dinliyordum. Bu şekilde oturttuğumda okumasını bitiren dersi bırakıp kendi aralarında konuşuyordu. Şu anki oturma düzeni Kur'an eğitimi açısından daha iyi, öğrencilerin yüzü bana dönük olduğu için sınıfı kontrol daha kolay oluyor”* şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **11EÖ**: “*Yüzüne okumada ben öğrenciyi ön sırada dinliyorum”* şeklinde görüş belirtmiştir.

3) U düzeninde oturarak derse katma

Bu alt temayla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **13EÖ**: “*Genelde oturdukları düzeni bozmuyorum. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda “U” düzeni uyguluyorum. Böylece okuyan öğrenci de herkes tarafından görülüyor*” şeklinde açıklama yaparak öğrenci sayısı az olan sınıflarda U düzeninde oturarak derse kattığını belirtirken, bir diğer öğretmen **18EÖ**: “*Ezberleri çoğu zaman mescitte U düzeninde alıyorum*” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4) Sınıfın önünde oturarak derse katma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **3KÖ**: “*Öğrenciyi cemaat içinde okumaya teşvik etmek için sıranın birini öğrencilere taraf çeviriyordum. Yüzüne ve ezber okumaları burada okutuyordum. Herkesi burada okutuyordum. Çok güzel okuyan öğrencilerimiz oluyor fakat bunlar toplum karşısında okumaktan çekiniyorlardı. Özellikle çekingen öğrencilerimiz için çok güzel oluyor*” diyerek açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse katarken sınıf içerisindeki fiziksel mekânı hakkındaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamına yakınının, yüzünden okuma derslerinde, öğrencileri okuturken geleneksel oturma düzeninde okuttukları belirlenmiştir. Ezber metinlerini dinleme derslerinde öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenciyi ön sırada dinlediğini belirtirken, bir kısmı da oturduğu sırada dinlediğini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden bir kısmı öğrencileri “U” düzeninde derse kattığını ifade ederken, bir öğretmen ise bazen sınıfın önünde öğrenciyi okuttuğunu ifade etmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken önemli bir husus, öğretmenlerin öğrencilerin kopya çekmemeleri için, ezber metinlerini dinleme derslerinde okuyan öğrenciyi ön sıraya almalarının kopya çekmeyi önlemede yetersiz kalmasıdır. Bizim gözlemlerimizde ön sırada okuyan öğrencilerin öğretmen masasını önüne ezber yerlerini yazdıkları ve buradan okudukları şeklinde bulgulara ulaşılmıştır (Ek- 5).

3.8. Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde kullandıkları materyaller hakkındaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer

verilmiştir. Bu çözümleme sonucunda oluşturulan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Ait Görüşleri

Temalar	n
Görsel Materyaller	23
Ders kitabı veya Kur’an-ı Kerim	23
Değerlendirme çizelgesi/defteri	21
Yazı tahtası	16
Tecvit kitabı	3
Elif-ba kitabı	2
Resim-şema	2
Ezber kartları	1
İşitsel Materyaller	5
Mp3 çalar-ses bombası	4
Mikrofon-hoparlör	2
Görsel-İşitsel materyaller	19
Etkileşimli tahta	19
Cd	5

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde kullandıkları materyaller konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, görsel materyaller (n=23), işitsel materyaller (n=5), görsel-işitsel materyaller (n=19) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt tema aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Görsel materyaller

Öğretmenlerin kullandıkları görsel materyaller; a) ders kitabı veya Kur’an-ı Kerim (n=23), b) değerlendirme çizelgesi/defteri (n=21) (örnek çizelge ve defter sayfası için bkz. Ek-6) c) yazı tahtası (n=16), d) tecvit kitabı (n=3), e) elif-ba kitabı (n=2), f) resim-şema (n=2), d) ezber kartları (n=1)’dır. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Ders kitabı ve Kur’an-ı Kerim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin, kullandıkları temel materyalin ders kitabı veya Kur’an-ı Kerim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **9EÖ**: “*Derslerde kullanılan materyaller her geçen gün çeşitlilik arz etmektedir. Başta ders kitabı,*

almazsa olmazlarımızdandır” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen 6KÖ: “Yüzüne okuma esnasında öğretmenin düzelttiği hataları ve doğru okuyuşu fark edebilmesi için Kuran-ı Kerim veya ders kitabı her öğrencinin sırasında bulunmalı” şeklinde düşüncesini ifade ederken, diğer bir öğretmen 1KÖ: “Ders kitabı ya da Kur’an-ı Kerim olmayınca öğrenci dersi takip etmez ders başlamadan bitmiş olur. Öğrencinin dikkati dağınık, başka şeylerle uğraşmaya başlar. Bu nedenle her öğrencinin mutlaka kendine ait rahat okuyabileceği bir Kur’an-ı Kerimi sınıfta bulundurmasını zorunlu tutuyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

b) Değerlendirme çizelgesi/defteri

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden 1KÖ: *“Ezber ve yüzüne okuma takip çizelgesi kullanmış olduğum diğer bir materyal, bu çizelgeyi bilgisayar programı olarak kullananlarda var ama bana kâğıt üstünde yapmak daha kullanışlı geliyor. Takip çizelgesini dönemlik hazırlıyorum. Örneğin birinci dönemi 18 haftaya bölüyorum”* şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka öğretmen 10EÖ: *“Benim sene boyunca öğrencilerle ilgili çizelgelerim var”* biçiminde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen 11EÖ: *“Bir çetele tutuyorum. Dinlemeler için çetelenin bir tarafını kullanıyorum. Haftalık, aylık dinlemeler için ayrı ayrı kareler var. Falan hafta şubatın ikinci haftası, artı, yarım artı, eksi, artının sağına soluna koyduğum işaretler ile biraz eksiği vardı, biraz fazlası vardı belirtiyorum”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir diğer öğretmen 15EÖ: *“Not çizelgesi kullanıyorum. Böylece öğrenci kendisinin kontrol edildiğini farkında ve ders çalışmaya daha meyilli oluyor”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen 22EÖ: *“Değerlendirme çizelgesi kullanıyorum. Böylece öğrenci kendisinin takip edildiğini bilince daha iyi çalışıyor”* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) Yazı tahtası

Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersinde kullandıkları önemli materyallerden biri de yazı tahtasıdır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden 18EÖ: *“Tahtanın görselliğinin bir sihri var. Söylediğini tahtaya yazmak şekillendirmek öğrencide daha kalıcı oluyor”* diyerek sözlü olarak ifade edilen bilgiler yazı tahtasında görselleştirmenin önemine vurgu yapmıştır. Bu konuyla ilgili olarak görüş belirten bir başka öğretmen 1KÖ: *“...kısa ezber surelerini tahtaya yazarım. Tecvitleri tek tek üzerinde gösteririm”*, 7KÖ: *“...tecvit konularını işlerken örnekleri tahtaya yazarım.*

Örnekleri tahtada göstererek tek tek açıklarım”, 8KÖ: “...harfleri tahtaya yazıyorum. Kalın harfleri renkli kalem kullanarak, yuvarlak içine alarak yazıyorum ve dikkat çekiyorum”, 13EÖ: “9. sınıflarda tecvit konularını tahtada yazarak anlatırım. Yazarken de dikkat edilmesi gereken yerleri renkli kalemle belirtirim. Medleri, idgamları kategorize ederim”, 15EÖ: “...örnekleri tahtaya yazıyorum. Med harflerini farklı kalemle yuvarlak içinde gösterip, farklarını belirtiyorum. Bunun çok faydası oluyor görsellik sağlıyor” biçiminde görüşlerini belirterek yazı tahtasının kullanımıyla ilgili açıklama yapmışlardır.

d) Tecvit kitabı

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **18EÖ**: “...piyasadaki farklı tecvit kitaplarını kullanırım” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

e) Elif-ba kitabı

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **2KÖ**: “...elif-ba cüzü, örnekleri bol olduğu için daha iyi. Kitabın örnekleri yetersiz. Piyasadaki elif-baların daha verimli olduğunu gördüm” diyerek elif-ba kitabını daha faydalı bulduğu için kullandığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir başka öğretmen **1KÖ**: “...ders kitabını yeterli bulmuyorum. Öğrenci yeteri kadar örnek okuyamıyor. Ders kitabında yeterli örnek yok. Diyanetin kullandığı elif cüzü daha faydalı oluyor. Başından sonuna kadar her öğrenciye bunu okuturum” şeklinde açıklama yapmıştır.

f) Resim-şema

Bu alt temayla ilgili olarak görüş belirten öğretmen **3KÖ**: “Boğaz harflerini gösteren resmin üzerinde, harflerin nasıl çıktığını gösteriyorum” şeklinde açıklama yaparken, bir başka öğretmen **22EÖ**: “...surelerin büyük punto ile yazılı dosyalarını çıkarmıştım” diyerek kullandığı görsel materyale örnek vermiştir.

g) Ezber kartları

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **22EÖ**: “...bazı öğrencilere ezber kartlarını hediye ettim” diyerek görüşünü belirtmiştir.

2) İşitsel materyaller

Öğretmenlerin kullandıkları işitsel materyaller; a) mp3 çalar-ses bombası (n=4) (örnek materyal için bkz. Ek-7), b) mikrofon-hoparlör (n=2)'dür. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Mp3 çalar-ses bombası

Bu alt temayla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: “...daha önce Mp3’üm vardı. Ses bombası denen cihazları kullanırdım” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **4KÖ**: “...ezber yerlerini çocukların mp3’lerine yüklüyorum. Oradan dinlemelerini istiyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

b) Mikrofon-Hoparlör

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **18EÖ**: “...mescide götürüyorum. Mikrofondaki okutuyorum. Hoşlarına gidiyor” şeklinde görüş belirtirken, bir başka öğretmen **13EÖ**: “Sınıfta ses sistemi ve mikrofon almıştım, çocuklara okutuyordum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3) Görsel-İşitsel Materyaller

Öğretmenlerin kullandıkları görsel-işitsel materyaller; a) etkileşimli tahta (n=19) ve b) cd (n=5)'dir. Belirlenen her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a) Etkileşimli tahta

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: “Kullandığım diğer bir materyal akıllı tahta. Bu sayede öğrenciler aynı anda dersi takip ediyor, sınıfta olumsuz davranışlar daha aza iniyor, görsel ve işitsel bir materyal dikkati bir yöne topladığı için sınıf daha rahat kontrol ediliyor. Olumsuz davranışlar bazen olabiliyor. Bunu da görseli durdurup, ani bir soru ile kontrol edebiliyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **22EÖ**: “Sınıfların kalabalık olması, dersin işlenmesini güçleştiriyor. Akıllı tahtalar Kur’an dersini daha etkili yaptı. Hem görüntü, hem ses ilgiyi artırdı. Sürekli aynı metotla dersi işleme dersi sıkıcı hale getirebiliyor” diyerek etkileşimli tahtaların Kur’an dersinin daha etkili bir şekilde işlenmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden **2KÖ**: “...yüzüne ve ezber yerlerini akıllı

tahtadan dinletiyorum”, **3KÖ**: “...harfleri akıllı tahtada slayttan açıklıyorum”, **6KÖ**: “...bazen akıllı tahtada farklı okuyuşlar üzerinden okumaları gösteriyoruz”, **13EÖ**: “...akıllı tahtada hasenat programı yüklü ve bir öğrenci ben okurken tahtada okuduğum yeri büyüteçle takip ettiriyor”, **17EÖ**: “...bazen akıllı tahtadan, kârielerin tecvitleri nasıl uyguladıklarını gösteriyorum” biçiminde görüşler bildirerek Kur’an-ı Kerim dersinde etkileşimli tahtanın kullanımıyla ilgili örnekler vermişlerdir.

b) Cd

Bu alt temayla ilgili olarak görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: “*Diyaret İşleri Başkanlığının elif-ba’sının Cd’si var. Bu şekilde öğrenciler evde çalışıp geliyorlar*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Kur’an-ı Kerim dersinde kullandıkları materyaller konusunda görüş belirten öğretmenlerin tamamı, ders kitabı ve Kur’an-ı Kerim’i kullandıklarının, tamamına yakını değerlendirme çizelgesi/defteri kullandıklarını, büyük bir kısmı ise etkileşimli tahta (akıllı tahta) ve yazı tahtasını, kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı Mp3 çalar-ses bombası, cd, tecvit kitabı, elif-ba kitabı, mikrofon-hoparlör kullandığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilere ezber kartları verdiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki temalar genel olarak incelendiğinde, etkileşimli tahtaların ve değerlendirme çizelgesi/defteri kullanmanın sınıf yönetimine katkı sağlayan etkili materyaller olduklarını söylenebilir.

3.9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Elif-ba, Yüzünden Okuma ve Ezberleme Ödevlerine Nasıl Çalışılması Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan Kur’an-ı Kerim öğretmenlerinin öğrencilere ödev olarak verdikleri elif-ba, yüzünden okuma ve ezber metinlerine nasıl çalışılması gerektiğiyle ilgili görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevler, “elif-ba ve yüzünden okuma metinleri ve ezber metinleri”yle ilgili ödevler açısından iki başlıkta incelenmiştir.

3.9.1. Öğretmenlerin Öğrencilere Elif-Ba ve Yüzünden Okuma Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin elif-ba ve yüzünden okuma ödevlerine öğrencilerin nasıl çalışmaları gerektiği ile ilgili tavsiyelerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Elif-Ba ve Yüzünden Okuma Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Temalar	n
Tekrar etme	20
İşitsel/görsel cihazlardan dinleme	14
Bilen birinden yardım alma	8
Yazdırma	8

Tablo 13’de görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde, öğrencilere verilen yüzünden okuma metinlerine ait ödevlere, öğrencilerin nasıl çalışmalarını tavsiye ettikleri konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, tekrar etme (n=20), bilen birinden yardım alma (n=14), işitsel/görsel cihazlardan dinleme (n=8), yazdırma (n=8) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalar ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Tekrar etme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, ödev olarak verdikleri “elif-ba ve yüzünden okuma metinleri”ni öğrencilerin tekrar etmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **1KÖ:** “*Yüzüne okuma sayfalarını ödev olarak verdiğimde 15 defa okumalarını istiyorum*” biçiminde görüş belirterek, yüzünden okuma sayfalarını 15 defa okumalarını istediğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **6KÖ:** “*Sayfayı 33 defa evde okumalarını istiyorum*” biçiminde görüş belirterek 33 defa okumalarını istediğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **9EÖ:** “*Okuyacağımız yeri önce onlara ödev olarak veriyorum ve her sayfayı 20’şer defa*

okumalarını istiyorum. Ders içerisinde öğrenciyi okuttuğumuzda çalışıp çalışmadığı okumasından belli oluyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen 13EÖ: “Ertesi gün bunu en az 10 defa okumalarını istiyorum. Yeterli değilse bunu yükseltmelerini istiyorum. Okuyarak gelenler çok rahat okuyorlar. Bazen öğrenciler 60 defa bile okuyarak geliyor” biçiminde görüş belirtmiştir. Yine öğretmenlerden 7KÖ: “Belli bir sayı veriyorum. Bu kadar burayı okuyun diye. Bazen 20, 30 kere okuyun diyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen 10EÖ: “Verdiğim ödevi okula gelmeden önce 5-10 defa okumalarını istiyorum” şeklinde görüş bildirirken, bir diğer öğretmen 8KÖ: “Yüzünden okuyanlara, metni belli bir sayı okuma yapmalarını istiyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir

2) İşitsel/görsel cihazlardan dinleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere ödev verdikleri okuma metnini işitsel/görsel cihazlardan dinlemelerini istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2KÖ: “İnternette, Mp3’ten dinleyip gelmelerini istiyorum” biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen 4KÖ: “Destek alacakları kimse yok ise telefon vs. dinleyerek gelmelerini istiyorum” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen 10EÖ: “Öğrencilerden şunu istiyorum, gelen velilere de söylüyorum, evde bilgisayarlarda veya mp3 ile günde en az 10-15 dakika dinleyip takip etmelerini ve günde bir sayfayı bilen birine yüksek sesle okumalarını tavsiye ediyorum” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bir diğer öğretmen 14EÖ: “Kur’an-ı Öğrenmek için bol bol oku ve dinle diyorum. Özellikle dinleyici olun diyorum. Başka iş yaparken de Kur’an dinleyin diyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen 11EÖ: “İnternette, telefonda vs. dinleyin. Bazı öğrencilerin ağız, sesi yatkın oluyor. Bu öğrencilere dünya çapında tanınan hafızlardan, beğendiklerinizi dinleyin, bunları taklit ederek makam öğrenin, diyorum” biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

3) Bilen birinden yardım alma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin hatalarının farkına varacak biriyle çalışmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden 3KÖ: “Harflerin mahreçlerini tam çıksın diye mümkünse okul dışında kendileri ile ilgilenebilecek biriyle talim yapmalarını istiyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen 4KÖ: “Dışarıdan destek almalarını istiyorum”

cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “*Öğrencilerin bol bol okumasını ve bilen biriyle çalışmasını tavsiye ediyorum*” biçiminde görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **23EÖ**: “*Öğrenciye ‘sen kendin çalışınca kendi hatalarını göremezsin, ya yardım alacaksın, ya da bol bol birini dinleyip onu taklip edeceksin’ diyorum*” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili bir başka öğretmen **15EÖ**: “*Öğrencilere: Size doğru dönüt verecek birinden yardım alın diyorum. Genellikle de Cami veya Kur’an Kursuna gitmelerini söylüyorum*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

4) Yazdırma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere ödev olarak verdikleri metinleri yazmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **4KÖ**: “*Harfleri ve harekeli okuduğumuz yerleri yazdırıyorum. Önceden ödev veriyorum ve bunu yazdırıyorum. Bunu 9. sınıfta uyguladım*” diyerek elif-ba öğretirken öğrencilere harfleri ve harekeleri yazdığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir başka öğretmen **5KÖ**: “*İmam-Hatip Lisesine gelmeden önce Kur’an Kursuna gitmiş öğrenciler oluyor. Bunlar Kur’an-ı Kerim’i bilseler bile harflerin yazılışını bilmiyorlar. Bundan dolayı hepsine harfleri ve harekeleri yazdırıyorum*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bir diğer öğretmen **10EÖ**: “*Yüzüne okumaya başladıktan sonra bir sonraki derste okuyacağımız sayfayı belirliyoruz. O sayfayı, yüzüne okuyacağımız sayfayı yazdırıyorum. Yıllık programda 2 sayfa okunacaksa, derste, bir sayfasını yazdırıyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **7KÖ**: “*Okuyacağımız yeri yazma ödevi veriyorum. Harfleri yazma ödevi veriyorum. Elif-ba kısımlarını da yazdırıyorum*” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden **16EÖ**: “*Her harfin başta, ortada, sondaki şekillerini 30 defa yazdırırım. Kur’an’ı Kerim öğretiminde yazma çok önemli. Görüneni beynin okuması yazı iledir. Yüzünede de okuduğumuz sayfayı dokuzlarda yazdırıyorum*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **5KÖ**: “*Özellikle Türkçede olmayan harfler yanlış çıkıyor. Yazma ödevi veriyorum*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin, Kur’an-ı Kerim dersinde, elif-ba ve yüzünden okuma metinlerine öğrencilerin nasıl çalışmaları gerektiğiyle ilgili tavsiyelerini sıralarken, birçoğunun tekrar tekrar okuma yapmalarını istedikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise işitsel/görsel cihazlardan dinleme yapmalarını tavsiye ettikleri görülmüştür. Bunların

yanı sıra, öğretmenlerden bir kısmı Kur'an'ı bilen birinden yardım almalarını istediklerini ifade ederken, bir kısmı da metinleri yazmalarını istediklerini belirtmiştir.

Yukarıdaki temalar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin yüzüne okuma metinlerine nasıl çalışılması gerektiğiyle ilgili öğrencilere tavsiyelerinde “tekrar stratejisi” ön plana çıkmaktadır. Psiko-motor becerilerin öğretiminde tekrar stratejisi önemli olmakla birlikte, tekrarın miktarı, öğrencilerin gelişim dönemleri ve tekrar yapılan metnin miktarı dikkate alınarak belirlenmelidir.

3.9.2. Öğretmenlerin, Öğrencilere Ezber Metinlerini Nasıl Ezberlemeleri Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin, öğrencilere ödev olarak verdikleri ezberlere nasıl çalışmaları gerektiğiyle ilgili görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen yanıtların çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Ezber Metinlerine Nasıl Çalışılması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Temalar	n
Ezberlemeden önce okuma yapma	18
Dinleyerek ezberleme	14
Metni baştan sona ayet ayet ezberleme	11
Günün belirli saatlerinde ezberleme	4
Metni bütün halinde ezberleme	4
Yardım alarak ezberleme	4
Yazarak ezberleme	4
Aynı metinden ezberleme	3
Dış dünyadan uzaklaşıp abdest alıp dua ederek ezbere başlama	3
Metni sondan başa ayet ayet ezberleme	2
Metni ikiye bölerek ezberleme	2
Sesli okuyarak ezberleme	1

Tablo 14’de de görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilere verilen “metinleri ezberleme” ödevleri konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, ezberlemeden önce okuma yapma

(n=18), dinleyerek ezberleme (n=14), metni baştan sona kadar ayet ayet ezberleme (n=11), günün belirli saatlerinde ezberleme (n=4), metni bütün halinde ezberleme (n=4), yardım alarak ezberleme (n=4), yazarak ezberleme (n=4), aynı metinden ezberleme (n=3), dış dünyadan uzaklaşıp, abdest alıp, dua ederek ezbere başlama (n=3), metni sondan başa ayet ayet ezberleme (n=2), metni ikiye bölerek ezberleme (n=2) ve sesli okuyarak ezberleme (n=1) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Ezberlemeden önce okuma yapma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere ezber yapmaya başlamadan önce okuma yapmalarını tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **7KÖ**: “Öğrencilere burayı ezberlemeden önce 50 defa okuyun diyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen **6KÖ**: “Evde, 33 defa okuyup geliyorlar. Ödev veriyorum. Önce 33’letip sonra ezberletiyorum” diyerek 33 defa okumalarını istediğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **8KÖ**: “Çocuklar ezber yapmayı bilmiyorlar. Öğrenci ‘10-15 defa okudum ezberleyemedim’ diyor. Onlardan 33-40 defa okuyup okumadıklarını soruyorum. Bu kadar okumadan ezberlenmeyeceğini söylüyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **9EÖ**: “Ezberlemeye başlamadan önce ezber yerlerinin bol bol yüzüne okumalarını, yüzüne iyi okumadan, hatalı bir okuma ile ezbere başlamalarının ezber yapmalarını zorlaştıracağını söylüyorum. Ezber bizim öğrencilere öğretmekte zorlandığımız bir nokta. Öğrencilerin zihinleri dağınık, ezber yapmak emek istiyor, emek verilmeyince bir şey de ortaya çıkmıyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **15EÖ**: “Öncelikle ezber niyeti olmaksızın okuyun diyorum. 10’un üzerinde okuyun diyorum” cümlesiyle bu konudaki görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **17EÖ**: “Öğrenciye ezberlemeden bol bol okumalarını tavsiye ediyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

2) Dinleyerek ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerden dinleyerek ezber yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **12EÖ**: “Dinleyerek ezberlemelerini tavsiye ediyorum. Mesela gözleri görmeyenler de dinleyerek ezberliyorlar” biçiminde görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **2KÖ**: “Ben genelde, radyodan, internetten, kâriilerden dinleyin diyorum. Ama onu yapan da

çok az. Dinleyen de çok az” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Yine öğretmenlerden **16EÖ**: *“Burayı bol bol dinleyin ve ezberleyin”* şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **23EÖ**: *“Dinleyin diye tavsiye ediyorum”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili başka bir öğretmen **4KÖ**: *“Türk hafızları dinleyerek ezberlemesini istiyorum. Türk hafızlar ağız yapısı olarak bize daha yakın geldiği için onları dinlemelerini istiyorum. Diğerlerinde netlik olmuyor. Dinleyerek ezberlemeleri benim için daha iyi oluyor”* diyerek Türk hafızlardan dinlemelerini tavsiye ettiğini belirtmiştir.

3) Metni baştan sona kadar ayet ayet ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, sayfanın veya surenin başından, ayet ayet ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerden **8KÖ**: *“Yüzüne yanlışsız bir şekilde okuduktan sonra, ayet ayet ezberleyeceksiniz, diyorum. ...Birinci ayeti ezberleyene kadar tekrar tekrar okumalarını istiyorum. Ezberledikten sonra ikinci ayete geçmelerini istiyorum. Onu da aynı şekilde. Sonra iki ayeti birleştir. Sonra üçüncü ayet. Sonra baştan birleştir. Bu şekilde bağlantıda sorun olmuyor. Başka türlü ezberlerse bağlantıda sorun oluyor. Sonra baştan sona kadar tekrar etmelerini istiyorum. Hatan olmayınca bana gel diyorum. Hatası olunca da bir defa daha hatalarını düzeltmesini istiyorum”* biçiminde görüş belirtirken, diğer bir öğretmen **13EÖ**: *“Ayet ayet ezberlemelerini istiyorum. Bazen bir öğrenci iki defa okur ezberler bazıları 10 defa okur ezberler ama sonuçta herkesin ezberleyebileceğini belirtiyorum”* diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Yine başka bir öğretmen **20EÖ**: *“Ayet ayet şeklinde ezberleyin. Önce bir ayet veya satır ezberle ve en az beş defa tekrarla diyorum. Normalde 10-15 defa tekrarlama gerekiyor. Sonra ikinci ayeti ezberliyor ve onu beş defa tekrar et. Sonra ikisini beraber ezberle. Beşer defa tekrarla diyorum. Bu uzun oluyor fakat bu ezber pekişmiş ezber oluyor. Bunu tavsiye ediyorum”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **22EÖ**: *“Ezber yaptırırken, önce ayet ayet ezberleyip ayetleri birleştirmelerini istiyorum”* diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

4) Günün belirli saatlerinde ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere ezberleri sabah veya akşam yatmadan önce ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **5KÖ**: *“Zamanın belli saatlerinde çalışmalarını, genellikle sabahlarını*

tercih etmelerini istiyorum” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **6KÖ:** *“Ezberi yatmadan önce okumalarını, sabah da tekrar etmelerini istiyorum. Yatmadan önce ezberleyip sabah tekrar ettiklerinde iyi ezberlediklerini öğrenciler de söylüyorlar”* biçiminde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **15EÖ:** *“Sabah vakitlerini değerlendirin diyorum. Çok verimli”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

5) Metni bütün halinde ezberleme

Bu alt temaya ilişkin olarak görüş belirten öğretmenler, aynı metni sürekli okumalarını ve metni bir bütün halinde ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **19EÖ:** *“Ben hafızlık yaptığım zaman, bir sayfayı 33 defa okuyordum. 33. de hemen ezberliyordum. O zaman ayet ayet yapıyorlardı. Ben de ayet ayet yapıyordum. Birinci ayeti ezberliyor, ikinci ayete gelince bakıyordum unutmuşum. Baktım bazı arkadaşlar sayfayı tekrarla yapıyorlar. Ben de o metoda dönünce yapmaya başladım. Bir sayfayı 33. defada, ne 32. ne 34, 33. defa okuyunca o sayfayı rahatlıkla dinletiyordum. Eksiksiz ve hatasız. Hafızlıkta kendim uyguladığım metottu. Bunu tavsiye ediyorum”* şeklinde açıklama yaparak, hafızlık yaptığında uyguladığı metodu tavsiye ettiğini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **10EÖ:** *“Nasıl ezberleyecekleri noktasında da onlara, belli bir sayıda bunu tekrar etmeleri gerektiğini söylüyorum. Benim tavsiye ettiğim ezber tekniği önce bir ayeti ezberleyeyim, sonra diğerine geçeyim değil. Hiç gözünüzü ayırmadan ezberlenecek sureyi 30 defa okuyun diyorum. Baştan sona 30 defa tekrar edin. Kafanızı kaldırdığınızda % 50 sini ezberlemiş olursunuz. Geriye kalan 10 dakikada ezberlersiniz, diyorum”* biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **18EÖ:** *“Bir sayfayı defalarca okuyarak ezberler. Tılsımlı 33 tekniğiyle ezberleyebilirsiniz”* diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

6) Yardım alarak ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, yardım alarak ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **4KÖ:** *“Kendisinin destek alarak ezberlemesini istiyorum”* biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **9EÖ:** *“İyi bir öğrenciye dinleterek ya da hoca müsait ise hocaya dinleterek ezberlemelerini tavsiye ediyoruz”* diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

7) Yazarak ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, yazarken göz aşinalığı olması ve ezberlemeye katkı sağladığına inandıkları için ezber metinlerini öğrencilerden yazmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **5KÖ:** *“Ezber yerlerini üç defa yazmalarını istiyorum. Yazarken göz aşinalığı oluyor ve ezberlemelerine fayda sağlayacağını düşünüyorum. Ama çok fazla yazı olunca sıkılıyorlar”* biçiminde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **19EÖ:** *“Ezberlenmesi için yazılmasını tavsiye ediyorum”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **7KÖ:** *“Ezber yerlerini yazdırıyorum”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

8) Aynı metinden ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, göz aşinalığı olması için aynı metinden ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **1KÖ:** *“Ezberde aynı metinden ezberlemelerini istiyorum. Göz aşinalığı oluşsun diye”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

9) Dış dünyadan uzaklaşıp, abdest alıp, dua ederek ezbere başlama

Bu alt temaya ilişkin olarak görüş belirten öğretmenler, öğrencilere ezbere başlamadan önce dış dünyadan uzaklaşıp, abdest alıp, dua ederek ezbere başlamalarını tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden **17EÖ:** *“Ezber yaparken dış dünyadan uzaklaşmalarını istiyorum. Bir odaya girin abdest alın, iki rekât namaz kılın, dua edin sonra ezberleyin”* şeklinde tavsiyede bulunduğunu belirtmiştir.

10) Metni sondan başa ayet ayet ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilere sayfanın veya sürenin sonundan başına doğru ayet ayet ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **9EÖ:** *“Ezberlerken baştan veya sayfa sonundan başlayarak, iki ayeti birleştirerek ezberlemelerini tavsiye ediyoruz. Öğrenci nasıl ezberleyeceğini de çoğu zaman bilmiyor”* biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **16EÖ:** *“Sureyi sondan başa doğru ezberlemelerini isterim. Sondan başa doğru gelirse daha başarılı olacağına inanırım. Bunu öğrenciye tavsiye ederim. Fakat her öğrencinin kendine ait bir metodu vardır. Ben çok müdahale etmiyorum”* diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

11) Metni ikiye bölerek ezberleme

Bu alt temaya ilişkin olarak görüş belirten öğretmenler, öğrencilere sayfayı iki kısma ayırmalarını, bir kısmını ezberledikten sonra ikinci kısmını ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **18EÖ**: “*Sayfayı ikiye bölüp, yarı yarı ezberleyenler var. Bunu ben de yapıyorum. Bölmezsen sayfanın başı sağlam oluyor, sayfanın sonu kuvvetli olmuyor. Sayfanın ilk yarısını ezberliyorum. İkinci yarısını yeni sayfa ezberliyormuşum gibi tekrar ezberliyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır.

12) Sesli okuyarak ezberleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **22KÖ**: “*Bireysel çalıştıklarında ezber yaparken yüksek sesle ezber yapmalarını istiyorum*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde, öğrencilerin ezberlere nasıl çalışmaları gerektiğiyle ilgili tavsiyeleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin nasıl ezber yapmalarıyla ilgili tavsiyelerini sıralarken, birçoğunun ezber başlamadan önce okuma yapmalarını tavsiye ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin, dinleyerek ezber yapmalarını tavsiye ettikleri, bazı öğretmenlerin ise ezber metnini baştan sona kadar ayet ayet ezberleyip birleştirmelerini istedikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin bir kısmı günün belirli saatlerinde ezber yapmalarını tavsiye ederken, bir kısmı da bilen birinden yardım alarak ezber yapmalarını tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise ezber metinlerini yazarak ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden bir kaçının aynı metinden ezber yapmalarını istediklerini belirtirken, bir kaçının da dış dünyadan uzaklaşıp abdest alıp dua ederek ezber yapmalarını tavsiye ettiklerini belirtmiştir. İki öğretmen metnin sonundan başına doğru, ayet ayet ezberlemelerini tavsiye ettiğini belirtirken, iki öğretmen de metni ikiye bölerek ezberlemelerini tavsiye ettiğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise sesli okuyarak ezber yapmalarını tavsiye ettiğini ifade etmiştir.

3.10. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Yaklaşımları

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Yaklaşımlarına Ait Görüşleri

Temalar	n
Öğrencileri tanımaya dönük değerlendirme	23
Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme	23
Öğrencilerin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirme	12

Tablo 15’de görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde, öğrencileri değerlendirmeleri konusunda kendisiyle görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde ortaya çıkan alt temalar, öğrenciyi tanımaya dönük değerlendirme (n=23), öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme (n=23), öğrencilerin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirme (n=12) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Öğrencileri tanımaya dönük değerlendirme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ:** “...9. sınıfa gelen öğrencilerin önce yüzüne okuma seviyelerine bakarım” diyerek 9. sınıfta öncelikle öğrencilerin okuma seviyelerini ölçtüğünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **2KÖ:** “Öğrenciyi önce bir kez okutuyorum genel bir durumunu öğreniyorum. Eksiklikleri nerdeyse onun üzerinde yoğunlaşıyorum” diyerek öğrencilerin eksiklerini belirlemeye dönük bir değerlendirme yaptığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmen **13EÖ:** “...9. sınıf öğrencilerine önce bir seviye tespiti yapıyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğrencilerin mevcut öğrenme becerileri üzerinden öğretime başlamanın önemine dikkat çeken öğretmen **8KÖ:** “Ben öncelikle öğrencilerin seviyelerini ölçüyorum. Kimler Kur’an-ı Kerim biliyor. Yaz Kur’an Kursuna gitmişler mi? Ne kadar biliyorlar. Durumları hangi seviyede. Öğrencileri tek tek okutarak bu şekilde seviyelerine bakıyorum. Kimler elif-ba’dan başlayacak, kimler Kur’an’dan devam edecek onları ayırıyorum. Ona göre bir sistem takip ediyorum. Elif-ba’da olanları harflerden başlatıyorum. Kur’an okuması, iyi olanları Fatih’a başlatarak onları götürüyorum. Kur’an bilenleri ayrı, elif-ba okuyanları ayrı götürüyorum. Bu durumdan biraz sıkılıyorlar ama elif-ba’dakiler zamanla onlara yetişiyorlar. Kur’an bilenleri elif-badan alsam sıkılacaklar, zaten Kur’an Kursuna gide gele, ‘Benim oğlum bina okur, döner döner, yine okur hesabı’ çocuklar çok sıkılıyorlar. Kur’an okumak, elif-ba

okumaktan daha zevkli geliyor. Elif-ba okuyunca sıkılıyorlar. Kur'an okumak onların daha hoşuna gidiyor. Elif-ba'dan Kur'an'a geçenleri arkadaşları nerede ise onları da oradan devam ettiriyorum" şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **22EÖ**: "İmam-Hatip Lisesine gelen öğrencilerin % 90'ının okuma düzeyinde bilgileri var. Çoğunlukla harfleri tanıma, yüzüne okuma seviyesinde olsalar bile, bire bir, toplu olarak okuma, tekrar ettirme, mahreçleri, telaffuzları birebir dinleme şeklinde hepsini gözden geçiriyorum" şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **23EÖ**: "Bize öğrenciler aynı seviyede gelmiyor. Kimisi iyi, kimisi orta, kimisi elif-ba seviyesinde geliyor. Önce derste bunun yoklamasını yapıyor." diyerek açıklamada bulunmuştur.

İmam-Hatip Lisesine gelen öğrencilerin seviyelerindeki farklılığa dikkat çeken öğretmenlerden **5KÖ**: "İmam-Hatip Lisesine gelen öğrencilerin seviyeleri aynı değil. Bilerek gelenler var. Kur'an Kursuna gitmiş temel eğitimi almış olanlar var. Bunların bazıları çok iyi olabiliyor. Bunun yanında mahreç bilgisi az olup, yüzüne okuması çok iyi olanlar var. Kur'an'ı bilseler de bilmeseler de, mahreç bilgilerini hepsine öğretiyorum. Boğaz harflerini, kalın harfleri, ince harfleri veriyorum" şeklinde görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **6KÖ**: "Herkes elif-ba'yı biliyorum diye geliyor. Fakat herkes elif-ba'yı düzgün okuyamıyor, Kur'an okusa da kekeme gibi okuyor. Ya da yanlış öğrenmeleri var. Peltek harfleri yanlış öğrenmişler. Öğrenci buna rağmen hocam biz biliyoruz, ben hatim yaptım, ben biliyorum diyor. Yavaş yavaş ikna olduktan sonra harfleri veriyorum. Kur'an'ı bilenlere dahi önce harfleri veririm. Peltek harfler, mahreçleri birbirine yakın olanlar, harfler aralarındaki farkı, kendisinden sonra birleşip birleşmeyenleri, kalın-ince harfler, boğaz harfleri. Mahreçlerini tek tek veriyorum. Sonra da okutuyorum. Genelde herkes neyi nasıl okuduklarını öğrendikten sonra durumu iyi olmayanları elif-ba okuması için bazen tek tek ikna ediyorum, bazıları 'Hocam ben biliyorum, ben elif-ba'ya geçmeyeyim' diyor" şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenlerden **11EÖ**: "...9. sınıfa gelen öğrenciler Elif-ba'yı bilerek geliyor. Kur'an Kursularında, Yaz Kur'an Kurslarında öğrenmişler. Kur'an'ı çok iyi olanlar var. Fakat genelde her sınıfta Elif-ba'ya geçmemiş birkaç öğrenci çıkar. Elif'bayı öğretmede sıkıntımız yok. Genelde öğrenmiş olarak geliyorlar. 9. sınıfa gelenler arasında İHL programı seviyesinin üstündeler" diyerek 9. sınıfta öğrencilerin genelinin İHL öğretim programında belirtilen kazanımları elde etmiş olarak geldiklerine vurgu

yapmıştır. Bir başka öğretmen **16EÖ**: “Öğrenciler arasında seviye farklılıkları var. Ağırlıklı olarak yazın Kur’an Kursunda öğrenmiş, genelde sıfırdan alan öğrenci sayısı bir elin parmak sayısını geçmez. Dersi işlerken iyi bilenleri de mağdur etmemek, aşağıdakileri yukarı, yukarıdakileri daha yukarı götürmek için özel program hazırlarım. 9. sınıfın ezberlerini bilen öğrenciye 10. sınıftan ezber veririm” diyerek öğrencilerin öğrenme düzeylerinden hareket ederek özel programlar uyguladığını ifade etmiştir.

Bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencileri aynı seviyeden başlatmanın, bilen öğrencileri olumsuz etkilediğini belirten öğretmen **18EÖ**: “9. sınıfta öğrenci seviyeleri farklı oluyor. ...sıfırdan alıyorum. Fakat birine diyorum sen biliyorsun. Hepsini bir kefeye de koyduğumda geriye ket vurma diye bir sıkıntı yaşıyoruz. Ben biliyorum diyor. Artık çalışmıyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

2) Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: “Öğrencinin yıl içindeki çalışmaları benim için daha çok önemli. Öğrenciyi bir yıla yayarak not veriyorum. Önceki yıllarda sene sonu sözlü yaparak not veriyordum. Bu kargaşaya neden oldu. Şu an zaten öğrenci her gün Kur’an-ı Kerim’den sözlü oluyor. Günlük gelişimlerini dikkate alıyorum. Tek başına sözlü notu çok faydalı değil ve vakit kaybı” şeklinde görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **13EÖ**: “Okuyan öğrenciyi genelde hemen değerlendiriyorum. Ezbere de hemen not veriyorum. ...Her ders değerlendirme yapıyorum. Sene sonu bir de sözlü sınav yapmıyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **16EÖ**: “Bir yıl boyunca öğrencinin aldığı yol öğrencinin ölçme-değerlendirmesidir. ...Öğrencinin genel çetelesini tutarım” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenlerden **22EÖ**: “Bir sıkıntı da bu aslında. Önceleri belli zamanlarda sözlü yaparak puan veriyordum. Bu yıl her okumada puan verdim” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **4KÖ**: “Ayrı sözlü yapmıyorum. Her ders gelişim seviyelerine göre not veriyorum. Öğrenci çok çalışıyor, ama yapamasa bile ona göre değerlendirme yapıyorum. Zaten öğrenci ile birebir ilgilendiğimiz için durumlarını biliyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Bir diğer öğretmen **10EÖ**: “Her öğrenci için çizelge oluşturmuşum. Ezber, yüzüne, tecvit... Sene başından sonuna kadar gelişmesine dikkat ediyorum. Öğrenciyi genel olarak değerlendiriyorum” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Öğretmenlerden

17EÖ: “Defter tutuyorum. Bu benim için rehberdir. Çok iyi olan öğrencilerin notlarını erken verebiliyorum. Zayıf olan öğrencilerin notlarını geç veriyorum. Özel sözlü yaptığım günler yok” diyerek görüşünü belirtmiştir.

3) Öğrencilerin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirme

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **3KÖ:** “Defter tutuyorum. Her öğrenciye bir sayfa ayırmışım. Sayfanın ön tarafını yüzüne, arka tarafı ezber için ayırmışım. Öğrenci yüzüne okudukça artı eksi veriyorum. Daha sonra bunu nota çeviriyorum. Dönem aralarında ve sonunda sözlü yapıyorum. Bu sayede öğrenci ezberlerini tekrar ediyor” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir başka öğretmen **12EÖ:** “Her derste not veriyorum. Bir dönem içinde 5-6 defa yüzüne okumadan not almıştır. Her bir ezberi not alıyorum. En sonunda da karneye yakın bir genel değerlendirme yapıyorum. Özellikle ezberleri sene sonunda tekrar soruyorum. Çünkü öğrenci tekrar ediyor” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **9EÖ:** “Öğrenciyi sene içinde takip ediyoruz. Ama sene sonunda ezberlerini tekrar ettirmek genel bir değerlendirme yapmak için sözlü yapıyoruz. Aslında not dönem içinde netleştiriyor” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Kur'an-ı Kerim dersinde, öğrencileri değerlendirmeyle ilgili görüş belirten öğretmenlerin tamamının, öğrencileri tanımaya dönük değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Yine çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerden bir kısmı ise öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, dönem sonunda yapılan değerlendirmelerin, öğrencilerin ezberlerini tekrar etmelerini sağlama amaçlı olduğu söylenebilir.

3.11. Öğretmenlerin Derste Karşılaştıkları İstenmedik Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Uyguladıkları Yaklaşımlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde istenmedik öğrenci davranışlarının neler olduğu ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilgili bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bu çerçevede bulgular, araştırmanın amaçları çerçevesinde iki temel başlık altında incelenmeye çalışılmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde karşılaştıkları

istenmedik öğrenci davranışlarının neler olduğu, ikincisi ise öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları yaklaşımların belirlenmesi şeklindedir.

3.11.1. Öğretmenlerin Derste Karşılaştıkları İstenmedik Öğrenci Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde karşılaştıkları istenmedik öğrenci davranışlarının neler olduğu konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersinde Ortaya Çıkan İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Temalar	n
İzinsiz konuşma	21
Dersi takip etmeme	16
Gürültü yapma	12
Kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an okumak istememesi	10
Heyecanlanma	7
Derse abdestsiz gelme	6
Öğretmene karşı çıkma	6
Arkadaşlarının okumasına müdahale etme veya gülme	4
Ders kitabını getirmeme	4
Başka ders ile meşgul olma	3
Uyuma/dalıp gitme	3
Kur'an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme	2
Şımarma	2
Kopya çekme	2
Telefon ile oynama	2
Sınıfta dolaşma	1
Dersi okumak istememe	1

Tablo 16'da görüldüğü gibi, Kur'an-ı Kerim dersinde istenmedik öğrenci davranışlarının neler olduğu konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, izinsiz konuşma (n=21), dersi

takip etmeme (n=16), gürültü yapma (n=12), kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an-ı Kerim'i okumak istememesi (n=10), heyecanlanma (n=7), derse abdestsiz gelme (n=6), öğretmene karşı çıkma (n=6), arkadaşının okumasına müdahale etme veya gülme (n=4), ders kitabını getirmeme (n=4), başka ders ile meşgul olma (n=3), uyuma/dalıp gitme (n=3), Kur'an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme (n=2), şımarma (n=2), kopya çekme (n=2), telefon ile oynama (n=2), sınıfta dolaşma (n=1), dersi okumak istememe (n=1) olarak belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerden **1KÖ**: *“Kendisi okuduktan sonra ben bitirdim diyor. Dersi takip etmeyi bırakıyor”* diyerek öğrencinin kendisi okuduktan sonra dersi takip etmediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen **22EÖ**: *“Yerinden kalkanlar, dolaşanlar oluyor. Uğultu, gürültü oluyor”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Gürültü olduğuna dikkat çeken öğretmen **6KÖ**: *“İlk yıllarda tecrübesizken ezber alırken gürültü oluyordu”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Ezber ve yüzünden okuma derslerinde gürültü olduğunu belirten öğretmen **7KÖ**: *“Sınıfta konuşma, gürültü, ezber ve yüzüne derslerinde oluyor”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **8KÖ**: *“Sınıf kalabalık olursa illa ki konuşma oluyor”* diyerek sınıfların kalabalık olmasından dolayı gürültü olduğuna dikkat çekmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **10EÖ**: *“Benim gözlemlediğim, Kur'an dersinde sürekli okumadan dolayı öğrenciler sıkıldıkları için, yaş gruplarına göre değişmekle birlikte, çoğunlukla kendi aralarında konuşma, cep telefonu ile oynama, başka bir ders ile uğraşma şeklinde davranışlar görülüyor”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ezber derslerinde gürültünün daha fazla olduğuna dikkat çeken öğretmen **18EÖ**: *“Uğultu, mırıltı oluyor. Ezberde biraz daha fazla oluyor”* biçiminde görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin derse abdestsiz geldiğini belirten öğretmen **19EÖ**: *“Abdestsiz geliyor. Konuşmayı adet haline getirenler var”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **11EÖ**: *“İlla ki sınıfta ciddi bir gürültü veriyor. ...Yandaki ile konuşuyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **20EÖ**: *“Kızların özel halleri sebebiyle gürültü olabiliyor. Suiistimal eden oluyor”* diyerek kız öğrencilerin özel hallerinde gürültünün olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **9EÖ**: *“Bizim çok yumuşak gördükleri zaman şımarıyor”* diyerek öğrencinin öğretmeni çok yumuşak gördüğünde şımarıldığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **14EÖ**: *“Bazı öğrenciler, okurken çok heyecanlanıyor”* diyerek bazı öğrencilerin

heyecanlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin derste dalıp gittiği belirten öğretmen **19EÖ:** “*Bazen dalıp gidiyorlar*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kur’an-ı Kerim dersinde ortaya çıkan istenmedik davranışlar hakkında görüş bildiren öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin sınıfta izin almadan konuşma, dersi takip etmeme, gürültü yapma ve kız öğrencilerin özel hallerinde Kur’an okumak istememesi davranışlarını istenmedik davranış olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı derse abdestsiz gelme, öğretmene karşı çıkma, heyecanlanma davranışlarının görüldüğü biçiminde görüş bildirirken, bir kısmı da okuyan arkadaşına müdahale etme veya gülme, ders kitabını getirmeme gibi davranışların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler ise; başka ders ile meşgul olma, uyuma/dalıp gitme, Kur’an-ı Kerim Kitabına gereken özeni göstermeme, şımarma, kopya çekme, telefon ile oynama davranışlarının görüldüğünü belirtirken, bir öğretmen sınıfta dolaşma, bir başka öğretmen dersi okumak istememe davranışının ortaya çıktığını dile getirmiştir.

Yukarıdaki temalara genel olarak bakıldığında, Kur’an-ı Kerim dersinde öğretmenlerin en fazla gözlemledikleri istenmedik davranış “izinsiz konuşma ve dersi takip etmeme”dir. Bu durum, Kur’an-ı Kerim dersinin kazanımlarının, belirlenmiş olan bir metnin (ayet, sure, dua vb.) usulüne uygun olarak okunması ve ezberlenmesi amaçlandığından kaynaklanmaktadır. Derste bu kazanımların öğrenci tarafından gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin dersi sessiz bir şekilde takip etmesi istenmektedir. Sınıfta bireysel farklılıkların fazla olması ister istemez bu davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını (okuma seviyeleri vb.) dikkate alan etkinlikleri ön plana çıkarmaları “dersi takip etmeme” gibi istenmedik davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Yukarıdaki temalardan dikkat çeken “kız öğrencilerin özel hallerinde Kur’an okumak istememesi, derse abdestsiz gelme, arkadaşının okumasına müdahale etme veya gülme, ders kitabını getirmeme, Kur’an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme” gibi temaların, dersin içeriğinin dini bir metin olmasından ve öğretmenlerin bakış açılarındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

3.11.2. Öğretmenlerin Derste İstenmedik Öğrenci Davranışlarına Karşı Uyguladığı Yaklaşımlara Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersinde karşılaştıkları istenmedik öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımlarının neler

olduğu konusunda görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Yaklaşımlarına Ait Görüşleri

Temalar	n
Uyarma	15
Farklı etkinlikler yapma	14
Soru sorma	10
Notla uyarma	9
Göz teması-iletişimi kurma	6
Sesini yükseltme/kızma	6
Öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme	6
Öğrenciyle konuşma/nasihat etme	5
Tekrar okutma	4
Dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme	4
Ayakta durarak/dolaşarak ders işleme	4
Ödev verme	3
Öğrenciyi sınıfta yok sayma	2
Genel uyarı yapma	2
Velisini arama	2
Öğrenciye veya sırasına dokunma	2
Öğrenciyi idareye götürme	1
Tahtaya isim yazdırma	1
Grup etkisini Kullanma	1
Serbest çalışma yaptırma	1

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersinde istenmedik öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin yaklaşımlarının neler olduğu konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, uyarma (n=15), farklı etkinlikler yapma (n=14), soru sorma (n=10), notla uyarma (n=9),

göz teması-iletişimi kurma (n=6), sesini yükseltme/kızma (n=6), öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme (n=6), öğrenciyle konuşma/nasihat etme (n=5), tekrar okutma (n=4), dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme (n=4), ayakta durarak/dolaşarak ders işleme (n=4), ödev verme (n=3), öğrenciyi sınıfta yok sayma (n=2), genel uyarı yapma (n=2), velisini arama (n=2), öğrenciye veya sırasına dokunma (n=2), öğrenciyi idareye götürme (n=1), tahtaya isim yazdırma (n=1), grup etkisini kullanma (n=1), serbest çalışma yaptırma (n=1) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Uyarma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **1KÖ**: *“Telaffuzu iyi olmayan, ses tonu farklı olan öğrencilere arkadaşları gülüyor, bu durumda onları sözlü olarak uyarıyorum”* diyerek telaffuzu iyi olmayan, ses tonu farklı olan öğrencilere sınıftaki arkadaşlarının gülmesi durumunda uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **3KÖ**: *“Öğrenciler bazen arkadaşlarının yanlış okumalarına müdahale ediyorlar. Bu durumda okuyan öğrenci rahatsız oluyor. Ben de yanlış okuduğunda müdahale etmemelerini, ‘yanlışları işaretleyin, bitirdikten sonra konuşalım’ diyorum”* diyerek öğrencilerin okuyan arkadaşlarına müdahale etmeleri durumunda uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **4KÖ**: *“Ezber dersinde, öğrencilerin okumaları esnasında oluşan uğultu, gürültü seviyesine kadar çıkıyor. Bu durumda ezber dinlediğim öğrenciyi bırakarak sınıfı uyarmak zorunda kalıyorum”* diyerek ezber derslerinde gürültünün arttığını ve bu durumda öğrencileri uyarmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **12EÖ**: *“Ben de, bir kişiyi okutayım, diğerleri gürültü patırtı yapsın bu kesinlikle olmaz. Sınıf sessiz olacak. Çünkü ayette: ‘Kur’an okunduğu zaman sessiz olun ki size merhamet edilsin’ buyruluyor. Allah’ın rahmetinden mahrum kalmak istemiyorsak Kur’an okunduğu zaman dinleyeceğiz. Zaman zaman bu ayeti hatırlatıyorum. Bu ayeti hatırlatınca çocuklar daha dikkatli dinliyor”* diyerek derste gürültü olması durumunda “Kur’an okunduğu zaman sessiz olun ki size merhamet edilsin (A’râf-204)” ayetini hatırlatarak uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Yine aynı öğretmen **12EÖ**: *“Kızların özel hallerinde zaman zaman ihmal edenler olursa işaret koyuyorum. Öğrenci bunu ihmal ediyorsa uyarıyorum. Ezber zamanlarında ezberlememişse bunu mazeret olarak sunabiliyorlar”*

diyerek kız öğrencilerin özel hallerini kullanarak okumadıklarında uyarıda bulunduğunu belirtmiştir.

2) Farklı etkinlikler yapma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin yüzüne okuma derslerinde sürekli takip ettikleri için yorulduklarını ve sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersten sıkılmamaları için, ders arasında “önemli gördükleri ayetlerin mealini verme”, “öğrencilerden yüzüne okuma metnindeki anlamını bildikleri kelimeleri bulmalarını isteme”, “kısa bir sohbet yapma”, “ derste en iyi okuyanı seçme” şeklinde farklı etkinlikler yaparak sınıf içerisinde istenmedik davranışların ortaya çıkmasını engellediklerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **8KÖ**: “25-30 kişilik kontrol kolay oluyor. Herhangi bir durum göze batıyor. Sıkıldıklarını hissettiğim an bir kıssa anlatıyorum. Ayetle, sure ile ilgili bir şeyler söylüyorum” diyerek görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden **9EÖ**: “Yüzüne okumalarda, ders arasında bazı ayet veya kelimelerin mealini veriyorum. Bu arada öğrenci dinleniyor. Çünkü öğrenciler iki ders boyunca takip ediyor, dinliyor. Herkes susmuş, bu sıkıntılı bir durum” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **3KÖ**: “Öğrenciler Kur’an-ı Kerim dersini diğer dersler gibi bir ders olarak görüyorlar. Mealini verdiğimizde çok daha faydalı olduğunu gördüm. Ayet meallerini özellikle günlük hayatla ilişkilendirildiğinde daha hoşlarına gidiyor. Dersi daha dikkatli dinliyorlar” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **5KÖ**: “Okunan yerde hangi kelimelerin Arapçasını biliyorsunuz? dediğimizde kendileri meal verdiklerinde çok mutlu oluyorlar. Kur’an-ı Kerim’i anlamak hoşlarına gidiyor. Bu arada dinleniyorlar” diyerek öğrencilere okunan yerde geçen bildikleri kelimeleri sorduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten başka bir öğretmen **22EÖ**: “...okuduğumuz ayetlerin neden bahsettiğini söylüyorum. Ayet ayet meal verdiklerinde öğrencilerin hoşuna gidiyor” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Bir diğer öğretmen **7KÖ**: “Okuduktan sonra öğrenci diğerlerini dinlemeyebiliyor. Bunu engellemek için bazen herkes okusun en iyiyi seçelim diyorum. Herkes okuduktan sonra bazen kendim bazen onlara en iyi okuyanı seçtiriyorum. Gürültüyü kesmek için bunu yapıyorum” diyerek sınıfta oluşacak gürültüyü kesmek için “en iyi öğrenciyi seçelim” etkinliğini yaptığını ifade etmiştir.

3) Soru sorma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **9EÖ**: “...konuşan veya takip etmeyen olursa arkadaşının nereyi okuduğunu soruyorum. Veya en son okuduğumuz tecvit ne idi gibi bir şekilde soru sorarak o öğrenciyi derse çekmeye çalışıyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **3KÖ**: “Bazen sınıfa bakıyorum, sınıfta uykusu gelen, dersten kopan öğrenciler olursa, bu öğrencilere burada ne var diyorum. Dinlemediğini kendisi de fark etmiş oluyor” diyerek bu konuda görüşünü belirtmiştir.

4) Notla uyarma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **20EÖ**: “Öğrenci ile göz teması kuruyorum, düzelmez ise, sözlü uyarı, hala düzelmez ise notunu düşüreceğimi söylüyorum” biçiminde görüşünü bildirerek, göz teması ve sözlü uyarı işe yaramadığında notla uyardığını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **1KÖ**: “Önceden okuyanlar daha sonra okuyan öğrencileri takip etmediğinde tekrar okumalarını istiyorum. Devam edip etmemesine göre puan veriyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “Takip etmeyenleri önceden uyarıyorum. Takip etmezseniz, bunlar benim için veri olacaktır. Performansınızı değerlendirirken buna da dikkat edeceğimi söylüyorum” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **2KÖ**: “Öğrencilerin akıllı fikri not olduğu için konuşan olursa notunu düşürürüm diyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

5) Göz teması-iletişimi

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **13EÖ**: “Öğrencinin takip etmediğini hissedersen göz göze geliyorum” cümlesiyle görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **15EÖ**: “Öğrencilerin dikkatleri dağılmasın diye en çok yaptığım şey göz temasıdır” diyerek en çok yaptığı davranışın göz teması olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “Bazen okuyan kişinin motivasyonun bozulmasın diye, direk konuşana bakarak göz teması kuruyorum” biçiminde görüş belirterek, okuyan öğrencinin motivasyonu bozulmaması için göz teması kurduğunu ifade etmiştir.

6) Sesini yükseltme/kızma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **23EÖ**: *“Takip etmediğinde gürültü yaparsa uyarıyorum. Bazen sesimi yükselttiğim oluyor”* biçiminde görüşünü bildirerek uyarı esnasında sesini yükselttiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen **8KÖ**: *“Bazen de kızıyorum”* biçiminde görüş belirterek, bazen kızdığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **11EÖ**: *“Öğrenci derse, sınıfa, hocaya karşı lakayt olursa müdahale ediyorum ve kızıyorum. Kızdığım zaman öğrenci de sınıfta bu hak etmişti diyor. O noktaya gelene kadar sabırlı olunmalı”* biçiminde görüşünü bildirerek, öğrencinin kendisine kızılmasını hak ettiğine inandığı bir noktaya kadar sabrettiğini ve artık bir noktadan sonra kızdığını belirtmiştir.

7) Öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **14EÖ**: *“Bazı öğrenciler de ne kadar uğraşsak da derse ilgi göstermiyor. Fırsat bulsa konuşuyor. Bu durumdaki öğrencilerin yerlerini değiştiriyorum. Mesela arka sıraya geçip konuşmak istiyorlar. Bu durumda yer değiştiriyorum. Göz önünde olabileceği bir tarafa oturtuyorum”* biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **15EÖ**: *“Öğrenci okuduğu zaman yanındaki arkadaşı, öğretmen gibi onun yanlışlarını düzeltmeye kalkıyor. Bu durumda öğrencilerin yerlerini değiştiriyorum”* diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen **12EÖ**: *“Sınıfta ahengi bozan, çok konuşan öğrenci olursa ön sıraya alıyorum”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **19EÖ**: *“Konuşmayı adet haline getirenler var, bunların yerlerini değiştiriyorum”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

8) Öğrenciyle konuşma/ nasihat etme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **8KÖ**: *“Kızları özel hallerinde okutmuyorum. Benim hocam Fatih Çollak’tı. O hafızlık yapan öğrenciye bile ‘gerekirse altı ay sonra bitirsin ama okumasın’ derdi. İhmal etmemesi için dikkat ediyorum. Yapan öğrenci ile konuşuyorum”* biçiminde görüş belirterek, kız öğrencilerin özel hallerini ihmal ettiklerinde onlarla konuştuğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen **20EÖ**: *“...Erkeklerde yüzüne okurken, takip etmek istemiyor. Bunlara genelde nasihat ediyorum, bazen dışarıda özel olarak konuşuyorum”* biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

9)Tekrar okutma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **18EÖ**: “Ben ilk yıllarda tecrübesizlik yaşadım. Sınıfta genel bütünlüğü sağlayamayınca okuturken bakıyorsun ki öğrenci dersten kopuyor. Başka dersle uğraşıyor. Bu durumda tekrar okutuyorum” biçiminde görüş belirterek öğrenciler dersten koptuklarında tekrar okuttuğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **3KÖ**: “...özellikle yüzüne okumalarda, öğrenci kendisi okuduktan sonra sıkılıyor, arkadaşı ile konuşuyor. Bunu fark ettiğimde kendisine bir defa daha okutuyorum” biçiminde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **1KÖ**: “Okuyan arkadaşlarını takip etmediğinde tekrar okumalarını istiyorum” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **8KÖ**: “Sınıf kalabalık olursa illa ki konuşma oluyor. Takip etmeyip, konuşan olursa hemen devam ettiriyorum” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

10) Dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **15EÖ**: “Ezber almadan önce, sınıfı teker teker dolaşıyorum. Ne yaptıklarını soruyorum. Ezber dersinde ne yapacaklarını görmek istiyorum. Dersin ortasına gelindiğinde yine sesler çıkmaya başlıyor. Sonra tekrardan ya dolaşarak, ya da sözlü uyarı yaparak sükûneti sağlamaya çalışıyorum. Ama mutlak manada sükûneti sağlamak mümkün olmamıştır. ...İlk derslerde Kur'an-ı Kerim getirip getirmediğini kontrol ediyorum. Çocuk Kur'an-ı Kerim okumaya başlıyor. Sonra olmadı ben başka Kur'an alacağım diyor. Okumayı yarıda kesip diğer Kur'an'ı alıyor” şeklinde bu konuyla ilgili açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **19EÖ**: “Derse giren öğretmen, öncelikle herkesin önünde Kur'an-ı Kerim olmasına dikkat edecek. Kontrol edecek çünkü Kur'an olmasa dersten de kopuyor. Buna çok dikkat ederim” şeklinde görüş belirtmiştir.

11) Ayakta durarak/dolaşarak ders işleme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **6KÖ**: “İlk yıllar da tecrübesizken ezber alırken gürültü oluyordu. Sonra ezberleri ayakta durarak dinliyorum. Kim okumak istiyorsa onu dinliyorum. Diğer öğrenciler de dinliyor. Herkes eksiklerini bulmaya çalışıyor. Böylece sınıfı daha rahat kontrol ediyorum” biçiminde görüş belirterek, ezberleri dinlerken gürültü olmaması için ayakta durarak ezberleri dinlediğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **16EÖ**: “Sınıf ortamı kalabalık, sınıf hâkimiyeti zor

oluyor. Öğrenci sayısı 40 kişi. Herkes haftıdan bir okumaya başlayınca ister istemez bir uğultu çıkıyor. Sınıflar kalabalık ve büyük olunca sınıf üzerinde hâkimiyet kurmak, Kur'an-ı Kerim dersi için çok çok zor. Sessizce takip et diyorum. Ama çoğu sesli takip ediyor. Ses çıkıyor. Bunun önüne geçemedik. Ancak sınıf sayısı düşerse olabilir. Sınıf içinde dinlerken kendisi okuyor ve zaman içinde sesini artırıyor. Bu durumda öğrencinin yanına gitmek zorunda kalıyorsun” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **15EÖ**: “...bazen dolaşıyorum...” biçiminde bu konuyla ilgili görüş belirtmiştir.

12) Ödev verme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerden **4KÖ**: “Öğrenci dersi takip etmez ise diğer sayfayı yazma ödevi veriyorum” şeklinde görüş belirterek öğrencinin dersi takip etmemesi durumunda yazma ödevi verdiğini ifade etmiştir. Kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an okumak istemediklerini, Maliki mezhebinin fetvasına göre okuyabileceklerini ifade ettiğini, fakat 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerin birer yetişkin olarak kendi mezheplerine göre amel etmek istediklerini, bu durumda öğrencilere “esmaulhüsna, yemek duası vb.” ödev verdiğini belirten öğretmen **3KÖ**: “Kız öğrenciler özellikle 'özel hallerinde' Kur'an okumak istemiyorlar. Bir ara Maliki mezhebinin fetvasına göre okuttum. Fakat bunlar 11. ve 12. sınıftaki öğrenciler oldukları için bilinçliler. Dolayısıyla öğrenci okumak istemiyor. Bu durumda okutmadım. Onun yerine esmaulhüsna, yemek duası vs. ezberletiyorum” biçiminde açıklama yapmıştır.

13) Öğrenciyi sınıfta yok sayma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **14EÖ**: “Bazı öğrenciler çalışmıyor. Oku dediğimde sorun çıkarıyor. Ben de onu bir süreliğine okutmuyorum. Sanki sınıfta yokmuş gibi davranıyorum. Sonra bakıyorum. O da okumak istiyor” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

14) Genel uyarı yapma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenden **14EÖ**: “Takip etmese, bizzat öğrencinin ismini söylemeden, gençler takip edelim” diyerek görüşünü belirtirken, bir diğer öğretmen **17EÖ**: “...okuyana 'bir dakika dur yavrum' diyorum. Konuşanın ismini

vermeden Kur'an'ın dinlenilmesi gerektiğini belirtiyorum” diyerek görüşünü beyan etmiştir.

15) Velisini arama

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **16EÖ**: *“Sene başında velilerin telefonlarını alıyorum. Öğrenci çalışmasa veya olumsuz bir durum olduğunda hemen sınıfın içinde telefon ile ailesini ararım”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

16) Öğrenciye veya sırasına dokunma

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **13EÖ**: *“Göz göze gelmez ise, ayağa kalkarım, yine de anlamaz ise yanına kadar gider sıraya dokunurum”* şeklinde görüşünü ifade ederken, bir diğer öğretmen **15EÖ**: *“Bazen yanına kadar gidiyorum. El teması ile sırtına dokunuyorum. Sınıfın atmosferini bozmamaya dikkat ediyorum”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

17) İdareye götürme

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **8KÖ**: *“Çocuk ayak ayak üzerine atmış Kur'an okuyor. Boy abdesti olmadan erkek öğrenci gelmiş okuyamam diyor. Çocuk bunu kullanmaya başlıyor. Erkek öğrenci olduğu için idareye götürdüm”* diyerek sınıfta yaşadığı bir durumu anlatmıştır.

18) Tahtaya isim yazdırma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **11EÖ**: *“Yüzüne okumada ben öğrenciyi ön sırada dinliyorum. Diğer öğrenciler de görevlendirdiğim öğretici öğrencilere derslerini veriyorlar. Vermese kendi özel çalışıyor. İlla ki sınıfta ciddi bir gürültü oluyor. Arada bir bunu istismar eden, ders çalışmayan öğrenciler de çıkıyor. Yandaki ile konuşuyor. Ben o arada önceden dersini dinlediğim bir öğrenciyi tahtaya kaldırıyorum ve ben arkadaşını takip ederken biri ders dışı bir şey yaparsa onu tahtaya yaz derim. İki defa üç defa tahtaya yazılanı, öğrencilerin gelişimlerini takip ettiğim çetelenin üzerine işaretlerim. Yazılanın puanını kıracağımı söylüyorum. Tahtaya yazılan öğrenciyi hemen kaydetmiyorum. Yazılan beş dakika içinde orada ismini sildirmezse ondan sonra yazıyorum. Tahtaya kaldırdığım öğrenciye de ‘yazdıktan sonra beş dakika sessiz kalırsa onun ismini sil’ diyorum. Öğrenci ismini tahtada görünce*

kendi alemine çekiliyor. Sessiz kalıyor. Ders sonuna kadar olumsuz davranışına devam ederse ben onu kayda alıyorum. Kayda aldıktan sonra da öğrencinin dizlerinin bağı çözülüyor. Tamam, bizim beş puan gitti. Aslında kimsenin puanını sildiğim falan da yok. Yani o öğrenciye yetiyor. Bu durum genel olarak dönem sonunda boşluklar olduğunda oluyor” şeklinde açıklama yaparak sınıfta uyguladığı bir durumu aktarmıştır.

19) Grup tepkisini kullanma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **14EÖ**: *“Küçük sınıflarda, sıralara göre gruplar oluştuyorum. Mesela üçlü sıralar var, A, B, C, sırası var. Takip etmeyen grubun notunu düşürüyordum. İyi takip edenlerin notunu yükseltiyordum. Bu açıdan sükûnet de sağlanmış oluyordu. Gruba not veriyordum. Birbirlerini susturuyorlar ve gruplarının daha iyi not alması için birbirlerini motive ediyorlar”* şeklinde görüşünü belirterek grup etkisini kullanarak istenmedik davranışların önüne geçtiğini ifade etmiştir.

20) Serbest çalışma yaptırma

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **10EÖ**: *“Ben iyi okuyanları önce okutuyorum. Bu öğrenciler takip etse bile öylesine ediyorlar. Bundan dolayı bunları bir dersle veya başka bir kitap okumak kaydıyla serbest bırakıyorum”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Kur'an-ı Kerim dersinde istenmedik öğrenci davranışlarına karşı geliştirdikleri yaklaşımlar hakkında kendisi ile görüşülen öğretmenlerin birçoğu istenmedik davranışın ortaya çıkmasını önlemek için farklı etkinlikler (önemli gördükleri ayetlerin mealini verme, öğrencilerden yüzüne okuma metnindeki anlamını bildikleri kelimeleri bulmalarını isteme, kısa bir sohbet yapma, derste en iyi okuyanı seçme) yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerden birçoğu öğrencilere uyarıda bulunduklarını ifade ederken, bazıları soru sorduklarını, notla uyardıklarını, göz teması-iletişimi kurduklarını, sesini yükselttiklerini/kızdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı öğrencinin fiziksel durumunu değiştirdikleri, tekrar okuttukları, öğrenciyle konuştukları/nasihat ettikleri, dersten önce sınıfı dolaşarak öğrencileri kontrol ettikleri, ayakta durarak/dolaşarak ders işledikleri biçiminde görüşlerini belirtirken, bir kısmı da ödev verdikleri, öğrenciyi sınıfta yok saydıkları, genel uyarı yaptıkları, velisini aradıkları, öğrenciye veya sırasına dokunduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra bir

öğretmen idareye götürdüğünü ifade ederken, başka bir öğretmen tahtaya isim yazdığını, diğer bir öğretmen ise grup etkisini kullandığını dile getirmiştir. Bir öğretmen de okuyan öğrencilere serbest çalışma yaptırdığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki temalar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı bazı öğretmenlerin “farklı etkinlikler yapma, dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme, ayakta durarak/dolaşarak ders işleme” şeklinde önlemsel sınıf yönetimi modeline uygun yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Yine öğretmenlerin birçoğunun “uyarma, soru sorma, tekrar okutma” gibi yaklaşımlar sergilemeleri, tepkisel sınıf yönetimi modeline göre davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3.12. Öğretmenlere Göre İHL Kur'an-ı Kerim Dersini Olumsuz Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlere göre İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerin neler oldukları konusundaki görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersini Olumsuz Etkileyen Faktörler

Temalar	n
Öğrenciler arasında seviye farklılıkları	20
Sınıfların kalabalık olması	17
Zamanın yetersiz olması	10
Öğrenci profili	7
Okul dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi	5
Öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması	4
Öğrencinin yaşı	3
Öğrencinin derse gereken önemi vermemesi	3
Derslerin sürekli olmaması	3
Son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı	3
Öğretmenlerin derse karşı tutumu	3
Öğrencilerin ezber metinlerini latin harflerinden ezberlemeleri	2
Öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı	2
Öğretim programından kaynaklanan nedenler	2

Tablo18’de görüldüğü gibi, İmam-Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim dersi öğretimini olumsuz etkileyen faktörler hakkında kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, öğrenciler arasında seviye farklılıkları (n=20), sınıfların kalabalık olması (n=17), zamanın yetersiz olması (n=10), öğrenci profili (n=7), okul dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi (n=5), öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması (n=4), öğrencinin yaşı (n=3), öğrencinin derse gereken önemi vermemesi (n=3), derslerin sürekli olmaması (n=3), son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı (n=3), öğretmenlerin derse karşı tutumu (n=3), öğrencilerin ezber metinlerini latin harflerinden ezberlemeleri (n=2), öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı (n=2) ve öğretim programından kaynaklanan nedenler (n=2) olarak belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları

Kur’an-ı Kerim dersini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili en dikkat çeken alt tema “öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları”dır. Kur’an-ı Kerim dersinde öğrenciler arasında seviye farklılıkları olduğunu belirten öğretmen **4KÖ**: “*İmam-Hatip Lisesine gelen öğrenciler arasında seviye farklılıkları var. Bu durum sınıf içinde öğrencilere yaklaşımımı olumsuz etkiliyor*” şeklinde ifade ederken bir başka öğretmen **15EÖ**: “*En büyük sorun seviye farklılıkları*” diyerek öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları olduğuna vurgu yapmıştır.

Seviye farklılıklarının hiç bilmeyen öğrenciler üzerinde olumsuz etki ettiğini belirten öğretmen **7KÖ**: “*9. sınıfa gelenlerde Kur’an Kursuna gidenler var. Mahreci iyi olanlar var. Seviyeleri farklı. Seviye farkının olması hiç bilmeyenler için olumsuz bir durum oluşturuyor. Hiç bilmeyenlerde bir aşağılık duygusunun oluşmasına sebep oluyor*” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir diğer öğretmen **10EÖ**: “*İmam-Hatip Lisesine gelen öğrencilerin aileleri dindar insanlar olduğu için, öğrenciler bize biraz hazır geliyor. Fakat her biri farklı yerden öğrendiği ve kısa bir süre gittikleri için tam öğrenemiyorlar. Öğrendikleri de onlarda tam yerleşmiyor. Bu şekilde geldikleri için bize hiçbir şey bilmeden gelen öğrenciden daha çok zorluk çıkarıyorlar*” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **18EÖ**: “*Öğrenci seviyeleri farklı oluyor. ...dışarıdan öğrenmiş, ben biliyorum diyor, mahreç çalışmıyor*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir.

2) Sınıfların kalabalık olması

Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin bir diğer alt tema "sınıfların kalabalık olması"dır. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olması durumunda, öğrenciyi takip etme, bire bir ilgilenme, verilen ödevleri kontrol etme, her bir öğrenciyi tekrar tekrar dinleme, yanlışları düzeltme imkânlarının olmadığı ve dersin işkenceye dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden **8KÖ**: *"40 kişilik sınıfta Kur'an dersi işkence oluyor. Sınıf mevcudu 30'un üstü olunca Kur'an dersi hiç verimli olmuyor. Çocuktan bir sayfa dinlemek var, bir de iki ayet dinlemek var. Çocuğun durumunu tam ölçemiyorsun"* şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir diğer öğretmen **6KÖ**: *"Sınıfın sayısı az olursa ezberlenecek ayet ve sureleri önceden öğrenciye okutabiliyorsunuz. Öğrenci bu defa ezber yerini ben okumadım diyor. Ama vakit olmayınca da yapacak bir şey yok. Kur'an dersi sınıflarının çok az olması gerekiyor"* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **9EÖ**: *"Sınıf mevcudu arttığında ders işlenişi olumsuz etkileniyor. Sayı az olduğunda öğrenci daha iyi kontrol ediliyor, öğrenci kontrol edildiğini hissettiği zaman da biraz daha toparlıyor, çalışıyor"* diyerek öğrenci sayısının az olması durumunda öğrencinin daha iyi kontrol edildiğini vurgulamıştır. Bu konuyla ilgili görüş belirten diğer bir öğretmen **13EÖ**: *"Sınıflar kalabalık olunca öğrenciyi takip etme, bire bir dinleme imkânımız olmuyor, verilen ödevi kontrol etme imkânı olmuyor. Her bir öğrenciyi tekrar tekrar dinleme, yanlış düzeltme imkânı olmuyor. Kitabı kontrol etme vs. olmuyor"* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

3) Zamanın yetersiz olması

Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir başka alt tema "zamanın yetersiz olması"dır. Öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretiminin bire bir yapılması gerektiğini, bu açıdan haftalık olarak öğrenci başına düşen zaman miktarının Kur'an öğretimi için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden **3KÖ**: *"Tecrübelerime göre söyleyeyim, sınıfta bir öğrenciye haftada iki dakika zaman ayırmakla öğrenci Kur'an'ı öğrenemiyor. Öğrenci evde iyi çalışıp gelse bile onu yeteri kadar dinleyecek zaman ayıramıyoruz. Sınıflar laboratuvar ortamı şeklinde olsa ve derse iki hoca girse daha verimli olacak diye inanıyorum"* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Ders saati ile sınıftaki öğrenci sayısı arasındaki ilişkiye dikkat çeken öğretmenlerden **11EÖ**: “Şimdi en fazla ders 10. sınıfta var, 7 saat. 35 kişilik bir sınıf düşünün, öğretmen, yoklamaydı vs. beş dakika gider, geriye kalır 35 dakika. 35 dakika içerisinde biz bu öğrencilerin her birine bir dakika zaman ayırmış olacağız. Demek ki bir haftada bir öğrenciye 7 dakika zaman ayırmış olacağız. Şimdi iki saatlik üst üste iki derste öğrenciye 2 dakika ayırmış oluyorum. İki gün sonra iki saat yine 2 dakika ayırmış oluyorum. İki gün önce iki dakikada vermiş olduğum bilgiler sonraki iki dakikaya kadar unutulmuş oluyor. Haftada bir öğrenciye 7 dakika ayırarak bunuda bir hafta içerisinde dağıtarak, 7 dakikada Kur’an öğretilceği kanaatinde değilim” şeklinde düşüncesini açıklarken bir başka öğretmen **21EÖ**: “Ders saati ile öğrenci sayısı arasında çok imkân yok. Haftada beş saat ders var. Ders saati 40 dakika. Beş saat 200 dakika eder. 200 dakikanın da 160 dakikası ancak ders işleniyor. Bu süre içinde de öğrenci hiç konuşmayacak... Bir-iki kişi konuşunca sükûnet bozuluyor. Bu süre içinde ezber mahreç, tecvit yüzüne okumak zor. Kur’an-ı Kerim dersi birebir ilgilenilmesi gereken ders. Laboratuvar ortamında olması gerekiyor. Herkese üç ayet okutuyoruz ders bitiyor diğerlerini haftaya okutalım diyorum. Bir hafta geçince de söylenen şeyler unutulmuş oluyor” diyerek bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgi olarak bir başka öğretmen **10EÖ**: “Zaman ayıramıyorsunuz. Bu çok önemli bir şey. Her ders 40 dakika. 40 dakikanın 40 dakikasında da ders işleyemiyorsunuz. Öğrenciyi toplamak, motive etmek bile zaman kaybı” şeklinde açıklama yaparken benzer düşüncüyü ifade eden bir diğer öğretmen **12EÖ**: “Bizde ders 40 dakika, 10 dakikası yoklama vs. kalıyor. 30 dakika. Bu 30 dakika içinde ne anlatacaksın ne öğreteceksin” şeklinde açıklama yapmıştır.

Zamanın yetersizliğinden ezberlenecek metinleri sınıftaki her öğrenciye yüzünden okutamadığını belirten öğretmen **5KÖ**: “Ezberlenecek ayet, sure ve duaları ezberlemeden önce her öğrenciye okutmak gerekiyor. Öğrenci yanlış ezberlemesin. Fakat zaman kalmadığı için her öğrenciye okutamıyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4) Öğrenci profili

Kur’an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir diğer alt tema “öğrenci profili”dir. Bu konuda görüş belirten öğretmenler, İmam-Hatip Lisesine gelen bazı öğrencilerin, okumak istemedikleri, fakat aileleri tarafından zorla gönderilmiş

öğrencilerden oluştuğunu ve bunların sınıfta da Kur'an öğretimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **16EÖ**: “Öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olması. Öğrenci profili kırsal veya kenar mahallelerden geliyor. Okuma imkânı olmayan fakat en azından dinini öğrensin diye İmam-Hatip Lisesine gönderilen öğrenciler...” şeklinde düşüncesini açıklarken bir diğer öğretmen **4KÖ**: “Hiçbir okula girememiş, kayıt yapamamış, akademik seviyesi düşük öğrenciler geliyor. Bu öğrenciler dışarıdan destek almadan İmam-Hatip Lisesinde verilen eğitim yeterli olmuyor” ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır. Bir başka öğretmen **10EÖ**: “İmam-Hatip Lisesinde sahip olması gereken ruhu yitirmiş. İmam-Hatip Lisesindeki öğrenci bu sorumluluğu taşıyor. Öğrencilerin birçoğu ailenin veya çevrenin yönlendirmesi ile gelmiş. Çünkü bu insanlar dışarı çıktıklarında İmam-Hatip Lisesinin baskısını yaşamışlar gibi hissediyorlar. Öğrencilerin beyanlarına binaen söylüyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **17EÖ**: “Sınıfta iki öğrenciye Kur'an öğretemedim. Kendileriyle konuştum, babalarıyla konuştum. Sonunda anladım ki İmam-Hatip Lisesinde okumak istemiyorlar. ‘Babam beni zorla gönderiyor’ dediler. İstemeyen kişiye öğretmek zor” şeklinde görüş belirterek yaşadığı bir durumu örnek vermiştir.

5) Okul dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi

Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili başka bir alt tema “okul dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi”dir. Bu temayla ilgili görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin İmam-Hatip Lisesine gelmeden önce farklı yerlerde öğrendikleri yanlış öğrenmelerin, sınıf içerisinde Kur'an öğretme-öğrenme sürecine olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **6KÖ**: “Öğrencilerin bazıları İmam-Hatip Lisesine isteyerek geliyor, ama yanlış öğrenmiş, mahreci tam veremiyor. Medreseden ders alan öğrenciler, medresedeki hocanın ağzıyla öğrenmiş, oranın okuma şekline göre öğrenmiş. Bir iki öğrencide sıkıntı çekmiştim. Benim doğru okuduğuma da inanmıyordu. Biz böyle öğrendik diyordu. Bu böyle değil, biz böyle öğrendik. ‘Ra’ kalın okunur ‘a’ sesi ile okunur dediğimde, ‘re’ şeklinde öğrenip de değiştirmedikleri oluyordu. Önceki öğrenmeleri olumsuz etkiliyor. Cami ve Medresede yanlış öğrenenler özellikle bu bölgede zannedersen daha çok rastlanır. Önceden yanlış öğrenmeleri düzeltirken bir de güvensizlik oluyor... Medresede öğrenmiş olan öğrencilerde zaten ben biliyorum güveni var. Bu, öğrencilerle iletişimi de olumsuz etkiliyor. Sınıfta otorite sağlama konusunda da olumsuz etkiliyor. Bir öğrenci kalkıyor

hocam bu böyle değil de böyleydi dediğinde, siz orda az bilen hoca konumuna düşüyorsunuz” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **12EÖ**: “*Öğrenciler daha önce Kur’an Kursu veya Cami’de öğrenmiş. Dolayısıyla yeterli değil. Ama bildiğini zannediyor ve çalışmıyor*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **13EÖ**: “*Yazın Kur’an Kursunda biraz okumuş ve ‘ben bunu biliyorum’ diyor*” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir.

6) Öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması

Kur’an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir başka alt tema “öğretmenler arası davranış ve tutum birliğinin olmaması”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur’an-ı Kerim dersinde ölçme-değerlendirme, kız öğrencilerin özel hallerinde okutup-okutmama gibi hususlarda tutum birliğinin olmamasının Kur’an öğretimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **1KÖ**: “*...öğretmenler arasında birlik yok. Örneğin kızların özel hallerinde bazı öğretmenler okutuyor. Bazı öğretmenler okutmuyor*” şeklinde açıklama yaparken, bir başka öğretmen **9EÖ**: “*Öğretmenler arasında tutum birliğinin olmaması. Not değerlendirmede de sıkıntı yaşıyoruz. Yani aslında notlarımız belli, ama bakıyorsunuz öğretilmelerin eskiden belli alışkanlıkları var ve dolayısıyla siz de öğretmen arkadaşlarınıza karşı bir şey diyemiyorsunuz veya bir orta yol bulmak zorunda kalıyorsunuz. Kız öğrencilerin mazeretli iken Kur’an-ı Kerim okumalarıyla ilgili diyanetin fetvasını takip ediyordum. Fakat öğretmen arkadaşlar farklı hareket edince kız öğrenciler okumak istemedi. Biz de geri adım atmak zorunda kaldık*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Kız öğrencilerin özel halleri ile ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmen **6KÖ**: “*Bu konuda hocalar arasında farklı uygulamalar olmakla birlikte, çocuk ailesinden böyle görmüş, bunu değiştirmek istemiyor. Okumasını istediğimde oturup ağlayanlar oluyor. Baktım okumak istemiyorlar, kendim de acaba günaha mı giriyorum dedim. Okutulmayabilir diyorum, ama o zaman da verim düşüyor. Hepsinin okumasının daha faydalı olduğunu düşünüyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır.

7) Öğrencinin yaşı

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **10EÖ**: “*...bir de okul kültürünün oluşması çok önemli. 9. sınıfta, 8. sınıftan gelen öğrencinin bilinç seviyesi, hazırbulunuşluğu İHL için yeterli değil. Bu anlamda ortaokulun açılması İHL için çok*

faydalı olacak. Şu an gelen öğrenci hem psikolojik hem biliş olarak İmam-Hatip Lisesine hazır değil. Birinci dönemimiz adaptasyon süreci, 2. dönem dersleri toparlamaya başlıyorsunuz” diyerek lise öğrencisinin gelişim dönemi olarak Kur’an öğretimi için geç kalınmış bir yaş olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretmen **1KÖ**: *“Burada sadece yüzüne Kur’an-ı Kerim okutabiliriz. Fakat bu işin uzmanını yetiştirmek için 9. sınıf çok geç bir yaş...”* diyerek yaş faktörüne dikkat çekmiştir. Bir diğer öğretmen **8KÖ**: *“Kuran eğitimi erken yaşta başlamalı. Erken başlarsa mahreçleri çok daha düzgün oluyor”* diyerek erken yaşlarda Kur’an öğrenmenin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

8) Öğrencinin derse gereken önemi vermemesi

Kur’an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir diğer alt tema “öğrencinin derse gereken önemi vermemesi”dir. Bu konuda öğretmen **9EÖ**: *“...bunu bir ders olarak, zorunlu işlenmesi gereken bir ders olarak algılayan, sadece dersle yetinen öğrencilerde okul sonuna kadar öğrenmedikleri de aşikârdır. Şahsi gayret önemlidir. Tecrübe ile sabittir ki dört saatlik bir derste yapamayan bir öğrenci, altı saatlik bir derste de öğrenmiyor. Ders saatinin artması bir yerde çözüm getirmiyor. Önemli olan öğrencinin ihtiyaç olarak algılayıp algılamamasıdır. Öğrenci ihtiyaç olarak algılamışsa derse çalışıyor, iyi okuyanları dinliyor. Dışarıdan bir hocaya derse gidiyor. İhtiyaç olarak görmemişse 7 saatlik bir derste de çalışmıyor”* şeklinde düşüncesini açıklarken bir başka öğretmen **20EÖ**: *“Öğrenci Kur’an’ı doğru öğreneyim bilinci olmuyor. Normal bir ders gibi görüyor. Dersi geçme amacı güdüyor”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Öğrencide dersi geçme kaygısı olduğunu belirten öğretmen **21EÖ**: *“Kur’an-ı Kerim’de ders geçme kaygısı var. Öğrenmekten ziyade dersi geçeyim derdi var”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

9) Dersin sürekli olmaması

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **15EÖ**: *“Kur’an-ı Kerim dersi haftada bir defa öğrenciye okutmakla öğrenilecek bir ders değil. Dersi öğrenmek istiyorsanız birinden her gün ders almanız ve ara vermeden sürdürmeniz gerekir.”* diyorum. Bunu yapan öğrenciler başarıyor. Okulda, araya bir hafta girdiği için öğrencinin bu gelişim durumunu takip etme imkânı iyi olmuyor” şeklinde açıklama yapmıştır.

10) Son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı

“Son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı” temasıyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden **10EÖ**: *“Bu işin uzman olarak öğretilmesi için Kur’an ve Arapça dersinin ilk iki seneye yığılması gerekiyor. İlk yıl meslek derslerinin, gerçi müfredat buna uygun değil 9. sınıfta alınması gereken ortak dersler var, meslek derslerinin 9. ve 10. sınıfların biraz daha yoğun işlenmesi lazım. 11. sınıftan itibaren öğrencide üniversite kaygısı başlıyor. Meslek dersleri etkinliğini yitiriyor. 9. ve 10. sınıflar İHL kültürünün alınacağı sınıflardır. Bu açıdan 9. ve 10. sınıflarda Kur’an dersleri artırılmalı”* şeklinde açıklama yaparken bir diğer öğretmen **19EÖ**: *“...üniversiteye hazırlık, dersane dersleri, 11. sınıftan sonra öğrenciler üniversiteye hazırlanıyor”* şeklinde görüş belirterek 11. sınıf ile birlikte Kur’an dersinde verimliliğin düştüğünü belirtmiştir.

11) Öğretmenlerin derse karşı tutumu

Kur’an-ı Kerim dersini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir başka alt tema “öğretmenlerin derse karşı tutumu” dur. Öğretmenlerden **10EÖ**: *“Öğretmen ben dersimi anlatırım alan alsın anlayışı var”* diyerek derse giren öğretmenlerle ilgili düşüncesini ifade etmiştir.

12) Ezber metinlerini latin harflerinden ezberleme

Kur’an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili bir başka alt tema “ezber metinlerini latin harflerinden ezberleme” dir. Bu konuda görüş belirten öğretmen **4KÖ**: *“İlköğretimde kısa surelerin ezberlerini Türkçe olarak ezberliyorlar. Bunları düzeltmek zor oluyor”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen **21EÖ**: *“Öğrenci Türkçeden ezberliyor. Yanlış ezberlemiş. Bu durumda tecvit, mahreci düzeltmek zor oluyor”* diyerek latin harflerinden yapılan ezberleri düzetmenin zor olduğuna vurgu yapmıştır.

13) Öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı

Kur’an-ı Kerim dersini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili alt temalardan biri de “öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı”dır. Öğretmenlerden **6KÖ**: *“...bir de bayan hocanız, erkek hoca olsa okumalarından daha çok etkileniyorlar ama bir bayan hoca olunca da bir güvensizlik oluyor. Az biliyordur anlayışı var”* şeklinde

düşüncesini açıklamıştır. Bir başka öğretmen **7KÖ**: “*Erkek öğrenciler bayan hocayı çok ciddiye almıyorlar. En büyük sıkıntı buydu benim için*” diyerek erkek öğrencilerin bayan öğretmenleri fazla ciddiye almadıklarını belirtmiştir.

14) Öğretim programından kaynaklanan nedenler

Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen **6KÖ**: “*...dokuzuncu sınıfta ezberler başlıyor fakat tecvit konuları olmadan başlıyor*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **8KÖ**: “*...tecvit konularını elif-bada verdiğimizde çocuğun kafası karışıyor. İsmi vermesen bile bahsetmek bile çocuğun kafasını karıştırıyor*” diyerek elif-ba öğretiminde tecvit konularının verilmesinin öğrencinin öğrenmesine olumsuz etki ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörler konusundaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin, çoğunlukla; öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması görüşleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, seviye farklılıklarının olmasının sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki davranışları olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenler öğrenci sayısının fazla olmasının öğrencilere okutacakları metin miktarını, öğrencilerin öğrenme gelişim düzeylerinin takibini, verilen ödevlerin kontrolünü, ezberleri tekrar dinlemeyi ve yanlışları düzeltmeye ayrılan zaman miktarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Zamanın yetersiz olduğunu belirten öğretmen görüşleri incelendiğinde; zamanın verimli kullanılmasının öğrenci sayısı ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Sınıfta öğrenci sayısı arttıkça öğrenciye ayrılan zaman miktarı azalmaktadır. Bazı öğretmenler ise: İmam-Hatip Lisesini tercih eden öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olmasının, öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini doğru kabul etmesinin, öğrencilerin yaşlarının ilerlemiş olmasının, öğrencinin Kur'an dersine gereken önemi vermemesinin, ezberleri latin harflerinden yapmalarının, son sınıf öğrencilerinin üniversite kaygısının olmasının Kur'an öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise, öğretmenler arası öğrencilerin başarı düzeylerinin değerlendirmedeki farklılıkları, kız öğrencileri özel hallerinde okutup-okutmama gibi tutum farklılıklarının olması, öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı, bazı öğretmenlerin derse karşı umursamaz tutumunun Kur'an öğretimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dikkat çektikleri diğer olumsuz durumlar ise; Kur'an derslerinin haftanın sadece belirli günlerinde

olduğu ve dolayısıyla süreklilik olmadığı, öğretim programında tecvit konularının bir kısmının 9. sınıfta bir kısmının 10. sınıfta olmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerden dikkat çeken bir alt tema "zamanın yetersiz olması"dır. Bu tema öğretmenlerin "ezber metinlerini yüzüne okuma derslerinde" zamanın yetersiz olmasından "okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma" yöntemini seçmelerinin nedenini de oluşturmaktadır. Kur'an öğretiminde öğrencileri derse katma ve yanlış okumalarının düzeltilmesi esas olduğundan, zamanın yetersiz olmasından okuma seviyesi istenen düzeyde olmayan öğrenciler "ezber metinlerini yüzüne okuma derslerinde" derse katılma ve yanlışlarını görme imkânı bulamamaktadırlar. Her öğrenciye ayrılan zaman miktarının yeterli seviyede olmamasının, dersin verimliliğine olumsuz etki ettiği söylenebilir.

3.13. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersine Girecek Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersine girecek öğretmende bulunması gereken özelliklerin neler olmasıyla ilgili görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulan temalar ve frekans dağılımları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler

Temalar	n
Alan bilgi ve becerisine sahip olma	16
Öğrenciyle iyi iletişim kurabilme	15
Örnek olma	10
Öğrenciyi iyi tanıma	7
Planlı olma	7
Sabırlı olma	6
Derse isteyerek girme	4
Ölçme-değerlendirmede adil olma	3
Teknolojiyi iyi kullanma	3
Farklı yöntemler kullanma	1
Öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma	1
Öğrenciyi zorlamama	1

Tablo 19’da görüldüğü gibi, Kur’an-ı Kerim dersine girecek öğretmende bulunması gereken özellikler konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, ortaya çıkan alt temalar, alan bilgi ve becerisine sahip olma (n=16), öğrenciyle iyi iletişim kurabilme (n=15), örnek olma (n=10), öğrenciyi iyi tanıma (n=7), planlı olma (n=7), sabırlı olma (n=6), derse isteyerek girme (n=4), ölçme-değerlendirmede adil olma (n=3), teknolojiyi iyi kullanma (n=3), farklı yöntemler kullanma (n=1), öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma (n=1), öğrenciyi zorlamama (n=1) şeklindedir. Tabloda yer alan her bir alt temaya ilişkin açıklamalara ve referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1) Alan bilgi ve becerisine sahip olma

Öğretmenlerin, Kur’an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler ilgili en dikkat çeken alt teması “alan bilgi ve becerisine sahip olma”dır. Öğretmenler; Kur’an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmenin, harflerin mahreçlerini ve tecvitlerini uygulayabilmesi, öğrenci tarafından kabul görecektel usulüne uygun okuma becerisine sahip olması, sesinin öğrenciler tarafından beğenilecek kadar iyi olması, öğretim programındaki ezberleri bilmesi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **4KÖ:** *“Mahrecinin, tecvidinin, seriliğinin iyi olması gerekir. Çünkü yetiştireceği insan da insan yetiştirecek”* şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir başka öğretmen **15EÖ:** *“Kur’an mahreçleri iyi olmalı, okuyuşu düzgün olmalı, makam yapması önemli değil. Ama harfin mahrecini bilecek, kalın mı ince mi bunu uygulayabilmeli”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten başka bir öğretmen **7KÖ:** *“Sınıftaki en iyi öğrenciden daha seri okuyabilmesi gerekiyor. Ezberleri bilmeli. Öğrenci ezber okurken hoca metne bakarak ezberi takip ettiğinde öğrenci ‘hoca ezberleri bilmiyor mu?’ diye uyanıyor”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **9EÖ:** *“Başta hoca kendisi okuyacak, kendisi Kur’an’a vakıf olmalı, öğretmen ses problemi, okuma problemi yaşamamalı. Okuma problemi olan ses problemi yaşayan ben yapamıyorum diyen birine ders verilmemeli. Bazen de hoca çok iyi okuyor ama hep kendisi okuyor. Böyle bir profille de karşılaşıyoruz, bu da yanlış”* diyerek açıklamada bulunmuştur. Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **13EÖ:** *“Kur’an-ı Kerim’i iyi bilmesi gerekir. Çok iyi öğretici olması gerekir. Tecvit, kıraat ve mahreçleri iyi olmalı. Sesi de olursa daha iyi olur”* diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Başka bir öğretmen **10EÖ:** *“Öğrencilerin kendisini dinleyeceği kadar sesinin iyi olması*

gerekiyor. Bu bir eksiklik te değildir. Herkesin sesi vs. iyi değildir. Kur'an-ı Kerim'in son cüz'ünü ezbere bilmeli, okunması gereken aşırıları ezbere bilmesi ve kesinlikle günlük Kur'an okuması gerekiyor. Öğretmenin ben biliyorum deyip tekrarı bırakmaması gerekiyor. Öğretmen de insandır. Bilgisi eskiyor” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Alan becerisi olarak okuma üzerinde duran öğretmenlerden **17EÖ**: “*Kendisinin öğrenciyi doyurucu bir Kur'an okuması gerekiyor. Bence Kur'an dersine giren hoca, derste kendisi okumadan sınıfa okutuyorsa derse girmemeli”* şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir diğer öğretmen **22EÖ**: “*Yüzüne ve ezber okuyuşları öğrenciler tarafından beğenilecek seviyede olmalı”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu konuyla ilgili görüş belirten bir başka öğretmen **8KÖ**: “*Hoca İHL müfredatındaki ezberleri iyi bilmeli. Bazı hocalar Kur'an okumuyor. Öğrenciler, 'hocalar hiç Kur'an okumuyor' diyor. Ezberi önce ben okudum, son sınıf öğrencisi, hocam, biz şu ana kadar ilk defa sizden bu okumayı duyduk dediler”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Diğer bir öğretmen **1KÖ**: “*Öğretmen Yasin suresini ezbere bilmiyorsa öğrenciye bu sureyi ezberletemez. Öğretmen kendini geliştirmelidir”* diyerek düşüncesini ortaya koymuştur.

Günlük Kur'an okuyup kendisini yenilemesine dikkat çeken öğretmen **3KÖ**: “*Alan bilgisi olarak sürekli kendini yenilemeli. Kur'an öğretmeni günlük Kur'an okumalı. Kendini beslemeli ki öğrenciyi de besleyebilsin”* şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “*İyi bir Kur'an okuyuşunun olması gerekiyor. Deneyimli olması gerekiyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu konuyla ilgili görüş belirten başka bir öğretmen **18EÖ**: “*Kur'an'ı akışına göre rahat okuyabilmeli. 30. cüzü ezbere bilmeli, Yasin, Hucurat, Fetih, Rahman gibi dört beş aşır ezberi olmalı. Kuran'a hâkim olmalı, hangi surenin nerde olduğunu bilmeli”* diyerek Kur'an'ı rahat bir şekilde okuması ve gerekli ezberleri bilmesine dikkat çekmiştir.

2) Öğrenciyle iyi iletişim kurabilme

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özelliklerle ilgili dikkat çeken bir diğer alt tema “öğrenciyle iyi iletişim kurma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmenin “teşvik edici, pozitif, güler yüzlü, rehberlik eden, değer veren, öğrencilerin yanında olan, isimlerini bilen, ayırım

yapmayan, anlattığı şeyleri temsil eden, alınganlık göstermeyen, öğrenciye güven veren, saygılı olan, empati yapabilen, kendisini öğrenciye sevdiren, öğrencilerin durumları ile ilgilenen, öğrenciyi dersten nefret ettirecek durum ve davranışlardan uzak duran, öğrenciye ümit veren” vasıflara sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca “caydırıcı, korkutucu, kızan, sesini yükselten, öğrencilerle irtibatı olmayan, onların dertlerini anlamayan, öğrencilere sert davranan, öğrenciyi rencide eden, öğrenciyi azarlayan, asık suratlı olan” biri olmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak görüş belirten öğretmenlerden **6KÖ**: “*Bir öğretmende rehberlik özelliğinin bulunması gerekiyor. Caydırıcı, korkutucu, kızan, sesini yükselten, öğrencilerle irtibatı olmayan, onlara hitap etmeyen, onların dertlerinden anlamayan bir hocanın öğrencilerle irtibatı bozuluyor. Çok sevdikleri bir ders bile onlar için kâbus olabiliyor. Öğretmen dersi çok etkiliyor. Kur’an öğretmeni öğrencinin yanında olarak, onlara bir şeyler vermeli. Bazen kılık kıyafette, sürme vb. kullananları eleştirdim. Bu sanki iyi olmadı. Bazen anlatmaktansa, temsil etmek yetiyor. Söylemeye gerek kalmıyor*” şeklinde görüşünü ifade ederken, bir başka öğretmen **11EÖ**: “*Hal ve hareketleri ile öğrenciye güven vermeli. Öğrenciye karşı saygılı olmalı. Öğrenciye hakaret ederek, onurunu, gururunu kırarak bir kelime kullanmamalı. Kur’an hocası isterse öğrenciye hiçbir şey vermesin ama saygılı davransın. Hocadan bir saygısızlık görürse o hocanın şahsında dine, imana ve Kur’an’a da saygısız oluyor. Bir şey veremiyorsak hiç değilse dostluğu verelim. Bir şey vermesek de olumsuz bir şey vermeyelim*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **9EÖ**: “*Öğrenciye değer vermeli, rencide etmemeli, hatalarını söylerken dahi rencide etmeden söylemeyi bilmeli, hal hatır sorarken dahi ayırım yapmadan hepsiyle ilgilenmek gerekiyor. Yoksa öğrenci küsüyor. Bazı öğrenciler sizin okuyuş tarzınızı beğenmeyebilir, bunu da anlayışla karşılayacaksınız. Öğrenci başka bir kârinin okuyuşunu sevebilir. Bu durumda öğrenciye karşı alınganlık göstermemek gerekiyor. Her öğrencinin bireysel olarak tercihi farklıdır*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu konuyla ilgili görüş belirten başka bir öğretmen **12EÖ**: “*Dayaktan kesinlikle sakınmalı. Bir kere eğitimin temeli sevgidir. Öğrenci öğretmenini severse, öğretmenin ağzından ne çıkarsa şeker, şerbet gibi alır hayatında uygulamaya çalışır. Ama sevmediği zaman öğretmen isterse alleme-i cihan olsun, her ilme vakıf olsun, bir kere onu sevmediği için onu dinlemez. ...Her şeyden önce öğretmen kendini sevdirecek, dersi sevdirecek, böyle olduğu zaman ders daha verimli olur. Geçen yıl meşhur bir 9/O sınıfı vardı. Bütün öğretmenler el-aman*

etmişti. Öğretmenler odasında 9/O dan bahsedildi. Fizik hocası benden alsalar da kurtulsam o sınıftan dedi. Bana sordular ben çok memnunum dedim. Dediler hocam sen şaka yapıyorsun. Yok dedim ben çok memnunum. Yav dediler nasıl olur. Dedim ben onların anladığı dilden konuşuyorum. Hatta bir gün sınıfta çocuklarla konuştum. Dedim çocuklar bütün öğretmenler sizden şikâyetçi, niye böyle. Dediler hocam bize hakaret ediyorlar bize bağıyorlar çağırıyorlar. Peki dedim benim dersimde böyle bir şey yok. Dediler hocam siz bize değer veriyorsunuz. Bu sınıfın hepsi sınıf tekrarı idi. Ve geçen yıldan kalma Kur'an-ı Kerim bilgileri vardı. Çocukların çoğunun Kur'an-ı Kerim bilgileri vardı. Kur'an okumasını biliyordu. % 80/90 dört beşti. İdareciler geliyordu, efendim bu çocuklara dört-beş verme. Ben de bu çocukların hakkı bu diyordum. Amaç sınıfta kalsın. Çocukların Kur'an okuma ve ezberi iyi idi fakat ahlaki yönden yanlışlıkları vardı. Ben bunlara bir iki ay hep nasihat ettim. Hep böyle ahlaki, namaz, Kur'an'ın faziletlerinden bahsediyordum. Ve o sınıf belli bir seviyeye geldi. O sınıfta kimse ders işleyemiyordu. Hocalar diyordu çok affedersin 'burnunu silip öğretmen masasının üzerine sürmüşler, etrafa tükürmüş, kâğıtları fırlatıyorlar kafama.' Fakat bende böyle bir şeyin zerresi yok. Etki tepki meselesi, 'kediye köşeye sıkıştırırsan sana saldırır' sen çocuğa hakaret edersen, argo kelimeler kullanırsan, çocuğu rencide edecek söz ve ifadeler kullanırsan çocuk da sana aynı tepkiyi verebilir" şeklinde yaşadığı bir deneyimi örnek olarak anlatmıştır.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerden **16EÖ:** "Tatlı sert olmalı. Bilmeyeni uyarırsın. Yapanı takdir edersin. Öğretmen elinden geleni yapar. Herkes Kur'an'ı çok güzel okuyabilir ama çok güzel öğretemez tezi vardır. Öğretmenlik öğretmen için artıdır. Benim görüşüme göre hafız olması daha iyi olur. Ama hafız olmak da yetmiyor. Dersini sevdirmeli" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen **14EÖ:** "Kur'an-ı Kerimde başarılı olmak için öncelikle şu çok önemli, öğrenciyi nefret ettirecek durum ve davranışlardan uzak durmamız gerekiyor. Bazen bir olumsuz davranışta öğrenci tamamen Kur'an-ı Kerim'i bırakıyor. Örneğin çok düşük not verirken, artık ben hayatta bunu yapamam diyor. Kur'an-ı Kerim'i kafasından siliyor. Bunun oluşmaması için daima ümit payını bırakmak gerekiyor" şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerden **15EÖ:** "Bütün öğrencilere istenen seviyede Kur'an öğretemeyebiliriz. Sınıfa gelen her öğrenci, Kur'an ile din ile ilgili bir şeyler öğrenebilmeli. İmam-Hatip Lisesine karşı, dine karşı olan çocuklarla bu yolla bir kanal

kurulmalı. *Bu yapıldığında çocuk derse olumlu yaklaşabiliyor*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Bir başka öğretmen **18EÖ**: *“Lise öğrencisi, bir genç, bir yetişkin olarak görülmeli, ona göre davranmalı. Çocuk olarak gördüğünde rahatsız oluyor. Dinen de mükelleftir, sorumlulukları başlamıştır. Bunu hissettirmek gerekiyor”* diyerek konuyla ilgili düşüncesini ortaya koymuştur.

Kur'an öğretmenin ders için olumsuz koşullanma oluşturmamasına dikkat çeken öğretmen **7KÖ**: *“Çok sert bir öğretmen olmamalı. Sonuçta Kur'an okutuyoruz. Olumsuz koşullanma olmasın diyorum. En başta isimlerini öğrenmeye çalışıyorum. İsimleri ile hitap edince hoşlarına gidiyor”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

İmam-Hatip Lisesinde öğrenciyken yaşadığı bir durumu anlatan öğretmen **21EÖ**: *“Ben öğrenciyken ne kadar çalışırsam çalışayım emeğimizin karşılığını alamıyorduk. Kur'an'ın zayıf olması kötü oluyordu. Hoca hiç gülmezdi. Zayıf not verirdi... Ben İmam-Hatip Lisesinde iken Kur'an çalışmayı hocadan dolayı bırakmıştım. Hoca, kendisini sevdirmeli. Öğrencilerin muhatap, şahsiyet olarak kabul edilmeleri hoşlarına gidiyor. Hocanın gözünde değerli olduğunu hissedince hem hocaya hem de derse ilgisi artıyor. İnsan olarak, şahsiyet olarak görmek hoşuna gidiyor. Hoca insan psikolojisini çok iyi bilmeli. Çocuk bir şeyi yapamıyorsa üzerine çok gitmemek gerekiyor. Yaptığı kadarını öğrenciden almak lazım. Öğrencinin rahatsızlığı vs. olabilir. Öğrenciye yapabildiğini gösterince hoşuna gidiyor. Bazı öğrenciler de gerçekten yapamıyor”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Hocanın önemine dikkat çeken bir başka öğretmen **23EÖ**: *“Hoca çok önemli. Küçük bir hata yaptığında çocuk soğuyor. Güler yüzlü olmalı. Asık suratlı olmamalı. İnsan psikolojisinden çok çok iyi anlayacak. Ben İHL ortaokul yedinci sınıfta iken, öğretmenden ödümüz kopuyordu. En ufak şeyde kulak çekiyordu. Ben çok çalışıyordum. Bir gün bana bir sayfa okutturdu. Kötü okudum. Bana on üzerinde 5 verdi. Bugünkü notla 2 vermişti. Eve gittim hocadan da Kur'an'dan da uzaklaşmıştım. Kur'an öğretmeni not noktasında cimri olmamalı. Öğrenci psikolojisi iyi bilmeli. Öğrenci öğretmenden çok etkileniyor ne konuşsak evde dahi anlatıyor”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bu konuyla ilgili yaptıklarından örnekler veren öğretmen **13EÖ**: *“Derse ilk girdiğimde onların benim için ne kadar değerli olduğunu sözlerle davranışlarla vurguluyorum. Kız öğrencilerse, geleceğin anneleri onlar olacağını ve çocuklara ahlakı*

onların vereceğini belirtiyorum. Dertlerini paylaşıyorum. Ne olmak istedikleri vs. soruyorum. Onlara ilgi ve sevgi gösteriyorum. Derslerini, sınavlarını soruyorum. Öğrencileri gözlemliyorum. Kendi içine kapanık öğrenciler ile teneffüste vs. ilgileniyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenin İmam-Hatip Lisesine yeni başlayan öğrencilere karşı daha hassas olunması gerektiğine vurgu yapan öğretmen **22EÖ**: *“İmam-Hatip Lisesine yeni gelen öğrencilere çok baskı kurmamak gerekir. Kur'an'dan soğuyorlar. Sürekli azarlayan ve asık suratlı profilli olmamalı”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

3) Örnek olma

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özelliklerle ilgili bir başka alt tema “örnek olma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin “kişiliği, giyim kuşamı, abdestli olması, Kur'an okurken konuşmaması, gıybet etmemesi” gibi özelliklerde öncelikle kendinin örnek davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **1KÖ**: *“Kendiniz yapmazsanız öğrenciye bir etkiniz olmaz. Öğretmenin kendisi abdestli olmalı. Kur'an okunurken kendisi konuşmamalı. Bizim davranışımız onlar için modeldir. Biz şunu yapma, bunu yapma derken dikkat etmek gerekir, giyim kuşam konusunda, dedikodu konusunda. Öğretmenin başka biri hakkında dedikodu yapması, bunlar eksi puanlardır. Öğrenciler öğretmeni güzel değerlendirirler. Öğrencinin bunlara dikkat eden hocaya karşı saygısı artar”* şeklinde görüşünü açıklarken, bir diğer öğretmen **8KÖ**: *“Kişiliği, edebi, davranışı ile örnek olmalı, model olmalı. Ben ‘Müslüman kişinin giyimi kuşamı şöyle olmalı’ dediğimde öğrenci ‘falan kişi de böyle’ diyor. Bu noktada ben çok zorlanıyorum. O hocanın tercihi diyorum... Meslek dersi, Kur'an hocası dikkat ettiğinde öğrenci de buna saygı duyuyor. Hakkını vermeyen hocaları öğrenci ölçüyor. Bu hocalara öğrencilerin davranışları vs. farklı oluyor. Hoca anlattığı şeyi yaşadığında öğrenci bunu çok iyi gözlemliyor. Sınıf içinde ve dışında bu hocalara karşı daha saygılı oluyor”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **21EÖ**: *“Kur'an'ın ahlakını kendinde yansıtmalıdır. Söylediği şeyler hocada olmalıdır. Kâl ile değil hâl ile öğrenci üzerinde etkili olunur. Öğrenci seni mescidde görmeli, hoca adaleti, namazı vs. söylüyor. Bunlar hocada da olmalı”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüş belirten başka bir öğretmen **11EÖ**: *“Kur'an hocasının bol bol nasihat etmesi, kendisini alim yerine koyup öyle bilgiçlik taslamasının öğrenciye bir şeyler sağlayacağı kanaatinde değilim.*

Öğrenci bunları değerlendirir ve kaldırır bir yere atar. Söylediği ile yaşadığı bir olmalı. Tebliğ'den önce temsilin ön plana çıkması gerekiyor. Bizim 20. yy. da öğretmenler ve ümmet olarak eksikimiz herkeste bilgi ve laf var, ama uygulama yok. Herkes bir başkasından başlıyor. Kendinden başlamıyor” diyerek açıklamada bulunmuştur. Bir diğer öğretmen **4KÖ**: *“Bu işi severek yapması gerekir. Fedakâr olmalı. Rabbimin katında mesuliyeti olduğunu bilmeli. Her haliyle örnek olmalı”* görüşünü ifade ederken, başka bir öğretmen **17EÖ**: *“Ahlakı ile edebi ile öğrenciye örnek olmalı. Kur'an öğretmeni tertemiz olmalı, mâsiyetlerden arınmış biri olmalı”* biçiminde görüş belirtmiştir.

4) Öğrenciyi iyi tanıma

Öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özelliklerle ilgili bir başka alt teması “öğrenciyi iyi tanıma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin “öğrencinin ailevi, kültürel ve sosyal çevresi, öğrencinin okul dışında çalışıp çalışmadığı” hakkında bilgi sahibi olması ve öğrencinin bu özelliklerini dikkate alarak davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmenden **18EÖ**: *“Not tuttuğum defterimde çocuğun ailevi, kültürel, çevresel bilgilerini alıyorum. Benim anlayacağım şekilde, nereli, kaç kardeş, kaçınıcı kardeş. Babası ne iş yapıyor. Bu okula niye geldi?, istekli mi?, şu anda pişman mı?, değil mi?. Özellikle 9. sınıfta bunları alıyorum. Evin en büyük çocuğuna davranma şeklim farklıdır. Hepimiz çocuklarımızdan biliyoruz. Evin büyük çocukları çok baskıcıdır. Bir yanlışlık olmasın diye baskı ile yetiştirilmiş ve ailenin ilk çocuğudur. Bu çocuğa biraz serbestlik verip, biraz sorumluluk veriyorum. Bu çocuk ailem bana güvenmiyordu, ama bak hocam bana güveniyor. En küçük çocuk şumarıktır. Ona göre davranacaksın. Bir öğretmen anne babadır. Çocuklarından bunu bilir. Geldiği çevre köy mü?, Şehir mi? buna dikkat ediyorum. Bunların bakış açıları farklıdır. O na göre davranmak gerekiyor”* şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **12EÖ**: *“Öğretmenin öğrencisini iyi tanıması gerekir. Aile durumunu, fakir mi zengin mi, anne babası boşanmış mı beraber mi, evi uzak mı yakın mı? Öyle öğrenciler var ki okul çıkışı simit satmaya gidiyor. Çalışıyor. Bazen akşam 9-10'a kadar çalışıyor. Ailevi durumları çok kötü, bunu göz önünde bulundurmak gerekiyor”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen **4KÖ**: *“Öğrencisini iyi tanıması gerekir. Hatta ev ortamına kadar*

tanınması gerekir. Rehber öğretmen gibi olması gerekir” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

5) Planlı olma

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özelliklerle ilgili belirttikleri bir alt tema “planlı olmak”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin, “bir hafta boyunca ne yapacağını ne işleyeceğiyle ilgili plan yapması gerektiğini, öğrenciye bunu bildirmesi gerektiğini, kendisinin de derse hazırlıklı gelmesi gerektiğini, hafız değilse okuyacağı yeri kendisinin çalışıp gelmesi gerektiğini” ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **1KÖ**: “Kur'an öğretmeni program yapmalı. Sınıfta bir haftada, öğrenci de öğretmen de ne yapacağını ne işleyeceğini bilmeli. Rastgele bir şey yapılırsa bir gelişme sağlanmaz. Ödevin yerini belirlemek bile öğrenci üzerinde bir etkidir. Öğrenci sizin disiplinli olduğunuzu anlar” şeklinde düşüncesini açıklarken, bir diğer öğretmen **10EÖ**: “Yüzüne okumada mutlaka her hafta öğretmen kendi kafasında konuyu belirlemeli, mesela bu hafta ne üzerinde duracağını bilmeli, idğam-ı meal günne üzerinde duracağını bilmeli, bunu sınıfta ara ara sormalı, yoksa öğrenci bunu unutuyor” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **14EÖ**: “Bir planlama yapmak gerekiyor. Haftanın en son iki saati ezber saatimizdir, diyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Hafız olmayan bir öğretmenin okunacak metni çalışması gerektiğine dikkat çeken öğretmen **20EÖ**: “Derse hazırlıklı gelmeli, hafız değilse öğrenciye okutacağı yeri kendisinin çalışıp gelmesi gerekir” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **4KÖ**: “Derse planlı programlı girecek. Derste bir sonraki dersi öğrenciye bildirecek. Derse hazırlıklı girecek” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

6) Sabırlı olma

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında dikkat çeken bir önemli alt teması ise “sabırlı olmak”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, “Kur'an-ı Kerim dersinde bir öğrenciye bir konuyu birçok kere tekrar etmek zorunda kaldıklarını” bu açıdan Kur'an-ı Kerim öğretmenin çok sabırlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden **3KÖ**: “Öğretmen çok çok sabırlı olmalı. Karşıdakinin de insan olduğunu, duygularının olduğunu anlamalı. Bu bütün dersler için geçerli ama Kur'an-ı Kerim dersinde daha geçerli. Özellikle 9.

sınıftaki öğrenci bize yeni geldiği, dışarıdaki hayatın etkisi altında olduğu için bunlara karşı biraz sabır, biraz hoşgörü lazım. Bu yaşa gelen öğrenci ergen olmuş, duyguları çok farklı yönlerde, benim ona Kur'an anlatmam ezber almam çok da etkili olmuyor” diyerek düşüncesini belirtirken, bir diğer öğretmen **9EÖ**: “Hoca bire bir sabırlı bir şekilde öğrenciyle ilgilenebilmeli. Hoca aynı hatayı, yeri gelir 100 defa düzeltebilmeli, ben bunu söylemişim dememeli. Sınıf ortamında düzeltmiş olabilir ama Kur'an eğitiminde bire bir kişiye göre eğitim veriyoruz. Bilgileri genel olarak anlatmış olsak da öğrenci almamış olabiliyor. Bir defa daha ferdi olarak aktarıyoruz. Yani sabır çok önemli. Ezber öğretiminde moralimiz bozulabiliyor, ama sabırlı olmazsanız, bir şey yapamazsınız. Sabırlı olmayan Kur'an öğretmeni olmasın diyebiliriz” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **10EÖ**: “Bir öğrenci hata yaptığında, öğrenciyi rencide etmeden o hatayı tahtada tekrar tekrar anlatmalı. Bazen bir şeyi 50 defa anlatmak zorunda kalabiliyorsunuz. Bu açıdan öğretmen çok sabırlı olmalı. Tekrar etmekten çekinmemek gerekiyor. Bir öğrencinin gururunu ve onurunu rencide edecek şekilde onu aşağılayarak onun şevkini ve motivasyonunu kırmamak gerekiyor. Özellikle 9. sınıf çok önemli. Öğrenci küsüyor. Dersinize küsüyor. Bunu size hissettirmiyor. Siz hissetmiyorsunuz” diyerek açıklamada bulunmuştur.

7) Derse isteyerek girme

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özelliklerle ilgili bir diğer alt tema “derse isteyerek girme” dir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin, “derse isteyerek girmesini, bıkkınlık, acizlik göstermemesi gerektiğini aksi durumda bunun öğrencilere de yansıdığına” belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **3KÖ**: “Sıradan bir ders olarak görüp girmemeli. İstekli olmalı ki bu öğrenciye de yansısın” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğretmen **15EÖ**: “Kur'an dersine girecek hoca bu işi istemeli. Aksi durumda çocukları Kur'an'dan soğutabilir. Dersi rahatlık dersi olarak görmemeli. ...yaparım ederim diyorsa girmeli” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen **19EÖ**: “Kendisine güveni olacak, ben bu çocuklara faydalı olacağım diyecek. Bıkkınlık, acizlik olmayacak. Derse severek isteyerek girecek, çocuklara önce sevgisini verecek, hem kendisinin hem de dersinin sevgisini verecek. Falan hoca derse geliyor dediğinde, öğrenci ‘aman Allah yine o mu geliyor?’ dememeli” diyerek bu konudaki görüşünü açıklamıştır.

8) Ölçme-değerlendirmede adil olma

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında belirttikleri bir başka alt tema “ölçme-değerlendirmede adil olma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin, “not verirken adil olması gerektiğini, ezber ve yüzüne okumayı bütüncül olarak değerlendirmesi ve gereksiz yere öğrenciye fazla not verilmemesi gerektiğini” belirtmişlerdir. Öğretmenlerden **14EÖ**: *“Adil bir değerlendirme yapabilmesi gerekir. Bazı sınıflarda önceki sınıfta iyi bir not almış ama bakıyorsun notu iyi değil. Bazen hocalar sadece ezbere not vermiş, ezberi de Türkçesinden ezberlemiş ve beş almış, ama yüzüne okumayı dahi bilmiyor”* şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğretmen **11EÖ**: *“Öğrenciye karşı hocanın adaletsizlik yaptığı zannını uyandırmamak gerekiyor. Bizim ona adil olduğumuzu hissettirmemiz gerekiyor. Ben Kur'an dersinde de diğer derslerde de buna çok dikkat ettim. Mahşer yerinde hocam sen benim hakkımı yedin diyemez. Kızdığım öğrenci de olur, fakat notla cezalandırmam. Öğrenciye adil olmalıyız. Şuna da şahit oluyoruz. Bazı öğretmenler çok gereksiz not veriyorlar. 45'lik öğrenciye 85 veriyor. Bu gereksiz notlar öğrenciyi bitirir. Eksiği olduğunu kabul etmez alıcı olmaktan çıkar”* diyerek düşüncesini belirtmiştir. Öğrencinin de hocanın not verirken adaletli olup olmadığına dikkat çeken bir başka öğretmen **21EÖ**: *“Öğrenci hocanın adaletli olup olmadığına bakıyor. Not verişine bakıyor. Öğrenci hocanın her şeyini takip ediyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

9) Teknolojiyi iyi kullanma

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında belirttikleri bir başka tema “teknolojiyi iyi kullanma”dır. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler, Kur'an-ı Kerim öğretmenin “kendi alanını ilgilendiren teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve bunu sınıfa yansıtabilmesi gerektiğine, bu noktada öğrenciden daha iyi olunması gerektiğine” dikkat çekmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüş belirten öğretmen **9EÖ**: *“Teknoloji ile aramızın iyi olması gerekiyor. Öğrenciler teknolojide öğretmenlerden iyiler ama en azından kendi sahamızla ilgili şeylerde bizim onlardan iyi olmamız gerekiyor”* şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen **4KÖ**: *“Teknolojiyi takip etmeli, yeni gelişmeleri sınıfa yansıtabilmeli”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

10) Farklı yöntemler kullanma

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında “farklı yöntemler kullanma” temasıyla ilgili görüş belirten öğretmen **3KÖ**: *“Hep aynı metot ile ders işlemek öğrenciyi de öğretmeni de sıkır. Bir ay grup çalışması bir ay başka bir metot kullanmalı”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

11) Öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında “öğrencinin olumlu yanlarına vurgu yapma” temasıyla ilgili görüş belirten öğretmen **11EÖ**: *“Öğretmen, öğrenciye müdahale ettiği zaman, diyelim bir sayfayı veya sureyi dinlediği zaman, eksiklerini çok fazla belirtmeyecek, 10 hata yaptıysa, telaffuz vs. bir ikisini nazara verecek. Öğrencinin güvenini kaybetmemesi için gayret gösterecek. Öğrenci güvenini kaybettiği zaman, artık ben yapamam dediği zaman, artık yapamaz. Maalesef bizim öğretmenler olarak yaptığımız hatalardan birisi bu. Adam bir harfin telaffuzunda hata yapıyorsa, ısrarla üzerine gidiyor. Öğrenci de ondan diyor daha da ben bunu yapamam. Yapamam dedikten sonra da daha yapamıyor. O öz güvenini kaybettikten sonra da yapamıyor. Öğretmen öğrencinin özgüvenini kaybettirmeyecek, bardağın boş tarafını değil de devamlı dolu tarafını gösterecek. Tebrik ederim bak bu harfi geçen hafta yapamıyordun bu hafta düzelttin. Bu öğrenciyi ciddi motive ediyor. Dönütlerimizi olumlu taraflarında verdiğimizde olumlu oluyor. Öğrenciyi takdir ile motive etmeli. Öğrenciye öz güveni kazandırır. Yanlışlarını zamana yaymak ve tedrici olarak düzeltmek gerekiyor. Bütün yanlışlarının üzerine gitmemek. Öğrenciye daima olumlu tarafından yaklaşmak, daima eksiklerini söyleyerek sanki o eksikleri tamamlayacakmış gibi! Hâlbuki o çocuğun artılarını söyleyerek, bak şu hususun çok iyi, şu hususun şöyle, şuna da dikkat etsen daha iyi olacak. Çocuğun psikolojisine ve pedagojisine de uygun şeyler. Öğretmen arkadaşların bu hususa dikkat etmeleri gerektiğine inanıyorum”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

12) Öğrenciyi zorlamama

Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında “öğrenciyi zorlamama” temasıyla ilgili görüş belirten öğretmen **6KÖ**: *“Öğrencileri biraz zorladım. O ara bu zorlamadan çok rahatsız oluyorlar. Sonra dua etseler bile bu durumdan sıkıldıklarını hissettim. Öğrenci ile öğretmenin karşı karşıya durmaması gerekiyor diye*

düşünüyorum. Öğrenci, öğretmenin yanında olduğunu hissetmeli. Öğrenci bize açılmıyor. Sen onun daima ders hocasıysın Kur'an hocasıysın, zorluyorsun. Bu şekilde bakıyor. Daima bir ön yargı var. Kur'an-ı kerim meşakkatli bir ders, sorumluluğu fazla, not vermek bile çok zor” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özellikler hakkında görüş bildiren öğretmenlerden birçoğu, alan bilgi ve becerisine sahip olma, öğrenciyle iyi iletişimi kurabilme, örnek olma özelliklerine sahip olunması gerektiğini ifade ederken bazıları sabırlı ve planlı olunmasının yanında, derse isteyerek girilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirmede adil olunması, teknolojinin iyi kullanılması gerektiği noktasında görüş belirten birkaç öğretmenin yanı sıra, bir öğretmen farklı yöntemler kullanılması, bir öğretmen öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapılması, bir öğretmen de öğrencinin zorlanmaması gerektiğini dile getirmiştir.

Yukarıdaki temalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenciyle iletişim kurmasının, alan bilgi ve becerisi kadar önemli olduğudur. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde oluşturulan temalarda dikkat çeken bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin genel kültüre hiç yer vermemeleridir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma İHL meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an'ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarını incelemek amacıyla nitel yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır. Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmamaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerle araştırma problemi cevaplanmaya çalışılmıştır. Fakat elde edilen sonuçların, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnek ve deneyimler oluşturduğu söylenebilir.

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Derse Başlama Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, görüşme yapılan öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim dersine başlama davranışları; model okuma yapma (n=23), etkileşimli tahta, mp3 çalar vb.'den model okuma gösterme (n=10), öğrencilerden model okuma gösterme (n=6), önemli yerlere dikkat çekme (n=5), tecvit konularını sorma/tekrar etme (n=5)'dir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde dikkat çekilen hususlar, ders öğretmenin, derse giriş aşamasında Kur'an okumasının öğrencilerin dikkatini derse çektiği ve bu okumanın öğrenciler tarafından kolayca taklit edilecek bir okuma olması gerektiğidir. Öğretmenlerin kendileri okumadığında veya kendileri okuduktan sonra etkileşimli tahta (akıllı tahta) vb. materyallerden, özellikle Türk hafızlardan, model okuma gösterdikleri veya iyi okuyan bir öğrenciye okuttukları sonucu çıkarılabilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersinde Öğrencileri Derse Katma Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre Kur'an-ı Kerim dersinde öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemleri; okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma (n= 21) [a) ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=18) b) yüzünden okuma derslerinde (n=13), c) elif-ba derslerinde (n=5)], çalışan/gönüllü

öğrencilere öncelik vererek derse katma (n=20) [a) ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=20) b) yüzünden okuma derslerinde (n= 2)], öğrencileri toplu olarak derse katma (n=15) [a) elif-ba derslerinde (n=13), b) ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=8)], öğrencileri rastlantısal derse katma (n=14) [a) yüzünden okuma derslerinde (n=11), b) elif-ba derslerinde (n=9), c) ezber metinleri dinleme derslerinde (n=3)], öğrencileri grup oluşturarak derse katma (n= 10) [a) elif-ba derslerinde (n= 8), b) yüzünden okuma derslerinde (n= 2)], öğrencileri sıra ile derse katma (n=4) [a) ezber metinlerini dinleme derslerinde (n= 3), b) elif-ba derslerinde (n=2), c) yüzünden okuma derslerinde (n=2)], öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma (n=4) [a) elif-ba derslerinde (n= 2), b) yüzünden okuma derslerinde (n= 2)], ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma (n= 1) biçimindedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun “okuma seviyesi iyi olan öğrenciden başlayarak rastlantısal olarak derse katma”, “çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma”, “öğrencileri rastlantısal derse katma” yöntemini kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin, “ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma” yöntemi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, “okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal olarak derse katma (n=21)” yöntemini öğretmenlerin, ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=18), yüzünden okuma derslerinde (n=13) ve elif-ba derslerinde (n=5) bu yöntemi kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu bu yöntemi “ezber metinlerini yüzüne okumada” kullandığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu yöntemin okuma seviyesi istenen düzeyde olmayan öğrencilerin faydasına olduğu ve sınıfı kontrol etmede olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

“Çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma (n=20)” yöntemini öğretmenlerin, ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=20) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun bu yöntemi “ezber metinlerini dinleme derslerinde” kullandığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ezberini yapmış ve gönüllü olarak derse katılmak isteyen öğrencilere öncelik verildiğinde, diğer öğrencilerin ezberlerini tekrar ettikleri ve böylece sınıfta istenmedik öğrenci davranışlarının önüne geçildiği sonucuna varılabilir.

“Öğrencileri toplu olarak derse katma (n=15)” yöntemini öğretmenlerin, elif-ba derslerinde (n=13) ve ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde (n=8) kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun bu yöntemi “elif-ba derslerinde” kullandığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu yöntem ile birden çok öğrencinin öğretime aktif katıldığı ve böylece istenmedik davranışların önüne geçildiği sonucu çıkarılabilir.

“Öğrencileri rastlantısal derse katma (n=14)” yöntemini öğretmenlerin, yüzüne okuma derslerinde (n=11), elif-ba derslerinde (n=9) ve ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=3) kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre bu yöntemin, çoğunlukla elif-ba derslerinde ve yüzüne okuma derslerinde kullanıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sürekli olarak iyi okuyan öğrencilerden derse başlanılmasının diğer öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturduğu; ama rastlantısal derse katma yöntemi uygulandığında sınıfta iyi-kötü öğrenci ayrımı yapıldığına dair herhangi bir algı oluşmadığı ve öğrencilerin her an sıra kendilerine gelebileceği için dersi dikkatli bir şekilde dinledikleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrencileri grup oluşturarak derse katma (n=10)” yöntemini öğretmenlerin, elif-ba derslerinde (n=8) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, söz konusu yöntemi çoğunlukla elif-ba derslerinde kullandığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, grup oluşturarak derse katma yöntemi ile okuma seviyesi iyi olanlar ve olmayanlar bir araya getirilerek öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlandığı, bu yöntem sayesinde iyi okuyan öğrencilerden diğer öğrencilerin istifade etmesinin amaçlandığı söylenebilir.

“Öğrencileri sıra ile derse katma (n=4)” yöntemini öğretmenlerin, ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=3), elif-ba derslerinde (n=2) ve yüzüne okuma derslerinde (n=2) kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu yöntemi metnin tamamını her öğrenciye okuttuklarında ve diğer öğrencilere arkadaşlarını dinleme kuralını koymadıklarında uyguladıkları, fakat bu durumda sınıf içinde istenmedik davranışların daha çok çıkabileceği sonucuna varılabilir.

“Öğrencileri başarı grupları oluşturarak derse katma (n=4)” yöntemini öğretmenlerin, elif-ba derslerinde (n=2) ve yüzünden okuma derslerinde (n=2) kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, uygulanan bu yöntem aracılığıyla grup davranışlarının birey üzerindeki etkisinden yararlanarak sınıfta

istenmedik davranışların önüne geçilmesi ve öğrencilerin bir birlerini motive etmesi amaçlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Dersteki performansına göre öğrenciyi derse katan öğretmenin görüşü incelendiğinde, öğrencilerin ders içerisindeki bütün davranışlarından yola çıkılarak sınıfta bir sıralama oluşturulduğu ve öğrencilerin bu sıralamaya göre derse katılmaları sağlanarak sınıf içerisinde yarışma ortamının düzenlendiği sonucu çıkarılabilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Dönüt-Düzeltilme ve İpucu Verme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre Kur'an-ı Kerim dersinde öğretmenlerin dönüt-düzeltilme ve ipucu verme yaklaşımlarının; öğrencilerin yaptıkları her hataya müdahale ederek hata odaklı yaklaşım (n=17) [a) elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde (n=14), b) ezber metinleri dinleme derslerinde (n= 7)] ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğrenci odaklı yaklaşım (n= 20) [a) elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde (n=9), b) ezber metinlerini dinleme derslerinde (n= 16)] şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hata odaklı yaklaşımı çoğunlukla elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde; öğrenci odaklı yaklaşımı ise çoğunlukla ezber metinlerini dinleme derslerinde ortaya koydukları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde hatalara hemen müdahale edilmediğinde öğrencinin yanlış öğrenebileceği, okuma sonunda söylemenin etkili olmadığı, bu nedenle öğrencilerin yaptıkları her hataya hemen müdahale ettikleri sonucuna varılabilir. Öğrenci odaklı yaklaşım gösteren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hatalarına müdahale edilmesinden rahatsızlık duydukları, bu nedenle öğrencilerin psikolojik durumlarını dikkate alarak hatalara müdahale ettikleri sonucuna varılabilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde kullandıkları pekiştireçler; “övgü ifadeleri kullanma (n=23), simge kullanma (n=9), maddi ödül kullanma (n=7), sınıfın dikkatini çalışan öğrencilere çekme (n=5), alkışlatma (n=4), başarılarını gösterme (n=3), namaz kıldırma, ezan ve kamet okutma (n=1), koşullu anlaşma yapma (n=1)'dir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kullandıkları övgü ifadelerinin; aferin, çok güzel okuyorsun, ne güzel ezberlemişsin, böyle okuyunca sevap kazanacaksın, harika olmuş, bravo, gelişme var, bugün çok güzel

çalışmışsın, bugün beni şaşırttın çok güzel okudun, sen sınıfın en iyisi olacaksın, gayet iyi okudun, şimdi çok iyi okudun, aferin böyle çalışırsan başaracaksın, biraz daha gayret edersen çok güzel okuyacaksın, sende çok gelişme görüyorum, tebrikler, harika olmuş, bugün daha iyiydin, aynen böyle çalışmaya devam et ve ismiyle övme şeklinde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere karşı övgü ifadeleri kullanmasının öğrencileri hoşnut ettiği söylenebilir. Bu konuyla ilgili bir dikkat çeken sonuç, öğretmenlerin bir öğrenciye övgü ifadeleri kullanıp diğer öğrencilere kullanmamaları durumunda öğrencilerin bundan rahatsızlık duymalarıdır.

Simge kullanan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin puan, not, artı ve yıldız şeklinde simgeleri kullandıkları söylenebilir.

Maddi ödül kullanan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin; çikolata, şeker, kitap (tefsir ve ilmihal kitabı) vermek, kahve ısmarlamak şeklinde maddi ödül kullandıkları söylenebilir. Bu konuyla ilgili dikkat çeken bir sonuç ise, sınıf içerisinde maddi pekiştireç kullanılırken, öğrenciler arasında ayrımcılık algısının oluşmaması için dikkat edilmesi gerektiğidir.

4.1.5. Öğretmenlerin Ezberlenen Metinleri Tekrar Dinleme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, ezberlenen metinleri tekrar dinleme durumlarının; ezberleri tekrar dinleme (n=19), ezberleri tekrar dinlemenin imkânsızlığı (n=12), doğru ezberleyinceye kadar tekrar dinleme (n=6) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, ezber metinlerini tekrar dinlemenin faydalı olduğunu, fakat sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması ve programın yoğun olmasından dolayı sadece kontrol amaçlı olarak sordukları, ezber metinlerini verimli bir şekilde tekrar dinleme imkânlarının olmadığı sonucuna varılabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim'i niçin öğrenmeleri gerektiğiyle ilgili öğrencileri motive etme şekillerinin; dini açıdan Kur'an'ın önemine dikkat çekme (n=15), hatim yaptırma, (n=9), ayet ve hadisten yararlanma (n=9), sesi güzel birinden Kur'an dinletme (n=7), örnek şahıslar ve olaylar anlatma (n=4), materyal kullanma (n=3), yaşamla ilişkilendirme (n=3), kendi bakış açılarını ifade etme (n=1)

olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Kur'an-ı Kerim'in son ilahi kitap olduğu, dinimizin temel kaynağı olduğu, ayrıca din görevlisi gibi bir meslekte çalışmak isteyenlerin mutlaka iyi bir şekilde öğrenmesi gerektiğiyle ilgi açıklamalar yaparak öğrencileri motive etmeye çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını sürekli tutmak için hatim yaptırarak, sesi güzel birinden Kur'an dinlettikleri sonucuna varılabilir.

4.1.7. Derse Katılan Öğrencinin Sınıf İçerisindeki Fiziksel Mekânına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, derse katılan öğrencinin sınıf içerisindeki fiziksel mekânının; “geleneksel oturma düzeninde oturduğu sırada derse katma (n=22) [a) elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde (n=22), b) ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=9)]”, “geleneksel oturma düzeninde ön sırada derse katma n=14) [a) ezber metinlerini dinleme derslerinde (n=14), b) yüzünden okuma derslerinde (n=2)],” “U düzeninde oturarak derse katma (n=3)” ve “sınıfın önünde oturarak derse katma (n=1)” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencinin geleneksel oturma düzeninde oturduğu yerde derse katılmasının sınıfı kontrol etme açısından daha verimli olduğu söylenebilir. Ezber metinlerini dinleme derslerinde, öğrencinin ön sırada oturmasının becerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi açısından önemli olduğu, fakat sınıf yönetimi açısından olumsuz olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.8. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim dersinde kullandıkları görsel materyaller (n=23); ders kitabı ve Kur'an-ı Kerim (n=23), değerlendirme çizelgesi/defteri (n=21), yazı tahtası (n=16), tecvit kitabı (n=3), elif-ba kitabı (n=2), resim-şema (n=2), ezber kartları (n=1)'dir. İşitsel materyaller (n=5); mp3 çalar-ses bombası (n=4) ve mikrofon-hoparlör (n=2)'dür. Görsel-işitsel materyaller (n=19); etkileşimli tahta (n=19) ve cd (n=5)'dir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde görsel materyallerden ders kitabındaki örneklerin yeterli olmadığından dolayı elif-ba kitabı kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca etkileşimli tahtanın (akıllı tahta)

hem görsel hem de işitsel olduğu için öğrencilerin derse karşı ilgilerini daha fazla artırdığı sonucuna varılabilir.

4.1.9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Elif-ba, Yüzünden Okuma ve Ezberleme Ödevlerine Nasıl Çalışmaları Gerektiğine İlişkin Tavsiyelerine Ait Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilere verdikleri yüzüne okuma ödevlerinde; tekrar etme (n=20), işitsel/görsel cihazlardan dinleme yapma (n=14), bilen birinden yardım alma (n=8), yazdırma (n=8) biçiminde tavsiyede bulundukları görülmüştür.

Öğretmenler, öğrencilere ödev olarak verdikleri ezber metinlerine nasıl çalışmaları gerektiği ile ilgili; ezberlemeden önce okuma yapma (n=18), dinleyerek ezberleme (n=14), metni baştan sona kadar ayet ayet ezberleme (n=11), günün belirli saatlerinde ezberleme (n=4), metni bütün halinde ezberleme (n=4), yardım alarak ezberleme (n=4), yazarak ezberleme (n=4), aynı metinden ezberleme (n=3), dış dünyadan uzaklaşıp, abdest alıp, dua ederek ezbere başlama (n=3), metni sondan başa ayet ayet ezberleme (n=2), metni ikiye bölerek ezberleme (n=2) ve sesli okuyarak ezberleme (n=1) biçiminde tavsiyede bulunduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin nasıl ezber yapacaklarıyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve öğrencilerin öğretmenlerinden bu konuda bilgi istedikleri söylenebilir.

4.1.10. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, görüşme yapılan öğretmenlerin, Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri değerlendirme yaklaşımlarının; öğrenciyi tanımaya dönük değerlendirme (n=23), öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme (n=23), öğrencilerin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirme (n=12) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin İmam-Hatip Lisesine gelmeden önce Kur'an-ı Kerim öğrendikleri ve seviyelerinin farklı olduğu, bundan dolayı öğrencileri tanımaya dönük değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Yine öğretmenlerin bir kısmının süreci değerlendirmenin yanında, süreç sonucunu değerlendirmelerinin öğrencilerin ezberlerini tekrar etme fırsatı verdiği sonucu çıkarılabilir.

4.1.11. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersinde Karşılaştıkları İstenmedik Davranışlar ve Bu Davranışlara Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, görüşme yapılan öğretmenler, Kur'an-ı Kerim derslerinde ortaya çıkan istenmedik öğrenci davranışlarının; izinsiz konuşma (n=21), dersi takip etmeme (n=16), gürültü yapma (n=12), kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an okumak istememesi (n=10), heyecanlanma (n=7), derse abdestsiz gelme (n=6), öğretmene karşı çıkma (n=6), arkadaşının okumasına müdahale etme veya gülme (n=4), ders kitabını getirmeme (n=4), başka ders ile meşgul olma (n=3), uyuma/dalıp gitme (n=3) Kur'an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme (n=2), şımarma (n=2), kopya çekme (n=2), telefon ile oynama (n=2), sınıfta dolaşma (n=1), dersi okumak istememe (n=1) şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, Kur'an-ı Kerim dersinin sürekli belirli bir metni okumaya dayanan bir ders olduğu, bundan dolayı öğrencilerin derste sıkıldıkları ve istenmedik davranışlar gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim derslerinde görülen istenmedik davranışlara karşı yaklaşımlarının; uyarma (n=15), farklı etkinlikler yapma (n=14), soru sorma (n=10), notla uyarma (n=9), göz teması-iletişimi kurma (n=6), sesini yükseltme/kızma (n=6), öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme (n=6), öğrenciyle konuşma/ nasihat etme (n=5), tekrar okutma (n=4), dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme (n=4), ayakta durarak/dolaşarak ders işleme (n=4), ödev verme (n=3), öğrenciyi sınıfta yok sayma (n=2), genel uyarı yapma (n=2), velisini arama (n=2), öğrenciye veya sırasına dokunma (n=2), öğrenciyi idareye götürme (n=1), tahtaya isim yazdırma (n=1), grup etkisini kullanma (n=1), serbest çalışma yaptıрма (n=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, önlemsel sınıf yönetimi modeli yaklaşımları (farklı etkinlikler yapma, dersten önce sınıfı dolaşarak öğrencileri kontrol etme, ayakta durarak/dolaşarak ders işleme) sergilemekle beraber, çoğunlukla, tepkisel sınıf yönetimi modeli yaklaşımları sergiledikleri söylenebilir.

4.1.12. Öğretmenlere Göre İHL Kur'an Öğretimini Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerin; öğrenciler arasında seviye farklılıkları (n=20), sınıfların kalabalık olması (n=17), zamanın yetersiz olması (n=10), öğrenci profili (n=7), okul

dışı yanlış öğrenmelerin doğru kabul edilmesi (n=5), öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması (n=4), öğrencinin yaşı (n=3), öğrencinin derse gereken önemi vermemesi (n=3), dersin sürekli olmaması (n=3), son sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite kaygısı (n=3), öğretmenlerin derse karşı tutumu (n=3), öğrencilerin ezber metinlerini Latin harflerinden ezberlemeleri (n=2), öğretmen ile öğrenci arasındaki cinsiyet farklılığı (n=2), öğretim programından kaynaklanan nedenler (n=2) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin İmam-Hatip Lisesine gelmeden önce Kur'an öğrendikleri için seviye farklılıkları olduğu ve bu durumun sınıfta Kur'an öğretimine olumsuz etki yaptığı söylenebilir. Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısı, programın ön gördüğü kazanımlar ve derse ayrılan süre açısından bir denge olmamasının Kur'an öğretimine olumsuz etki ettiği sonucuna varılabilir.

4.1.13. Öğretmenlere Göre Kur'an-ı Kerim Dersine Girecek Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, görüşme yapılan öğretmenler Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin; alan bilgi ve becerisine sahip olma (n=16), öğrenciyle iyi iletişim kurabilme (n=15), örnek olma (n=10), öğrenciyi iyi tanıma (n=7), planlı olma (n=7), sabırlı olma (n=6), derse isteyerek girme (n=4), ölçme-değerlendirmede adil olma (n=3), teknolojiyi iyi kullanma (n=3), farklı yöntemler kullanma (n=1), öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma (n=1), öğrenciyi zorlamama (n=1) olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende, alan bilgi ve becerisinin yanında, sınıf içi iletişimin çok iyi olması gerektiği, bu iletişimin iyi olmaması durumunda öğrencilerin öğretmenin şahsında derse küstükleri ve çalışmayı bıraktıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin bireysel özelliklerini iyi tanması, bir konuyu öğretirken sabırlı olması ve öğrenciyi değerlendirirken adil davranması gerektiği sonucuna varılabilir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizlerine dayanarak elde edilen bulgulardaki temaların ve alt temaların tartışması ve alan yazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Bireyin kaslarını, vücut organlarından birini ya da bir kaçını veya tümünü kullanarak bazı davranışlar ortaya koyması psiko-motor davranışlar içerisinde değerlendirilir. Kur'an okuma gibi, psiko-motor becerilerin ilk basamağı olan "uyarılma" basamağında, öğrencinin yapması gereken eylem, öğretmen tarafından canlı bir şekilde ya da bir cihazla gösterilerek model oluşturulur (Fidan, 2012: 177; Akyürek, 2009: 54; Bloom, 2012: 113; İşman ve Eskicumalı, 2003: 257). Bu araştırmada, dersin giriş aşamasında, okuma davranışının model olarak, öğretmenlerin kendileri tarafından, etkileşimli tahta, mp3 çalar vb. materyallerden ve okuma seviyesi iyi olan öğrenciler tarafından gösterildiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenler öğrencilere hem beceriye ilişkin bir model vermiş, hem de öğrencilerin beceriye ilişkin bir görüş kazanmalarını sağlamışlardır. Bu durumu, alan yazında hocanın okuyup öğrencinin dinlemesi (semâ) (A. Çetin, 2014: 51; Sarı, 2011: 25-26) şeklinde belirtilen yöntemi öğretmenlerin dersin giriş aşamasında üç farklı yolla gösterdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerinde dikkat çeken ayrıntı öğretmenlerin kendilerinin her zaman model okuma davranışını göstermedikleridir. Öğretmenlerin kendilerinin okumadığı durumlarda etkileşimli tahtadan veya okuma düzeyi iyi olan öğrencilerden model okuma davranışını gösterdikleri görülmektedir. Fakat öğrencilerin, öğretmenlerini her açıdan model aldıkları düşünülürse, öğretmenlerin bizzat kendilerinin model okuma davranışını göstermeleri, öğrencilerin Kur'an öğrenmeleri üzerinde daha etkili bir sonuç ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Nitekim öğretmenlerden **15EÖ** dersin başında öğretmenin okumasının çok önemli olduğunu ve öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye katkı sağladığını ifade ederken bir başka öğretmen **17EÖ**, öğrencinin iyi okuyabilmesi için öğretmenin okuması gerektiğine dikkat çekmiştir (öğretmen görüşleri için bkz. "Model okuma yapma"). Burada dikkat çekilmesi gereken bir başka husus, öğretmenlerin model okumalarını, dersin kazanımları dikkate alınarak göstermeleri gerektiğidir. Kur'an okumaya yeni başlamış bir öğrenciye, ileri düzey bir kazanımın (makamlı Kur'an okumanın) model olarak gösterilmesi, öğrencinin bu okuma biçimini taklit etmesini güçleştirebilir. Dolayısıyla bu durum öğrencinin öğrenmesine faydadan çok zarar verebilir.

Araştırma grubundaki bir kadın öğretmen erkek öğrenci sınıflarında okumadığını ifade etmiştir. Bu durumu, bazı fakihlerin kadınların sesinin, erkekler için bazı durumlarda haram olduğu şeklindeki görüşüyle açıklamak mümkündür (Karaman, 2009: 135). Ayrıca bu durum, kadın öğretmenin erkek öğrenci sınıflarına istekli olarak

girmediği şeklinde de yorumlanabilir. Daşkın'ın (2007) yaptığı araştırmada, Kur'an'ı Kerim dersine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “her zaman ve çoğu zaman” derste önce kendilerinin okudukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (% 36,6) dersi, önce iyi bilen öğlencilere okuttuklarını belirtmişlerdir. Topcuk'un (1995) yaptığı araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmı (% 79.66) öğretmenlerinin örnek okuma yaptığını belirtmiştir. Bu araştırmaların nicel bulgularının bizim araştırmamızı destekleyen bulgular olduğunu söyleyebiliriz.

“Kılavuz denetiminde yapma” psiko-motor davranışların öğretiminde ikinci basamağı oluştırmaktadır. Bu basamakta, yapılacak olan davranışı, öğrencinin bizzat kendisi uygular (İşman ve Eskicumalı, 2003: 257; Başaran, 1985: 269). Geleneksel Kur'an öğretiminde bu durum “arz” olarak isimlendirilmektedir (A. Çetin, 2014: 51). Dolayısıyla model tarafından gösterilen davranışın öğrenen birey tarafından gösterilmesi gerekmektedir. Sınıf içerisinde öğrencinin derse aktif bir şekilde katılarak modelden gördüğü davranışı uygulaması motivasyon, öğrenme ve sınıf kontrolü açısından önemli bir etkindir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemlerinin okuma seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma (n=21), çalışan/gönüllü öğrencilere öncelik vererek derse katma (n=20), öğrencileri toplu olarak derse katma (n=15), öğrencileri rastlantısal olarak derse katma (n=14), öğrencileri grup oluşturarak derse katma (n=10), öğrencileri sıra ile derse katma (n=4), başarı grupları oluşturarak derse katma (n=4), ders içi performansına göre öğrenciyi derse katma (n=1) şeklinde olduğu görölmektedir. Daşkın'ın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını (% 90,3), beceriyi uygulaması için her öğrenciyi derse kattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 60,9,) “her zaman ve çoğu zaman” elif-ba derslerinde, bir kısmı (% 31,7) “her zaman ve çoğu zaman” yüzünden okuma derslerinde, yarıya yakını (% 46,4) “her zaman-çoğu zaman-bazen” ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde öğrencileri toplu olarak derse katmaktadırlar. Öğretmenlerin yarısı (% 51,2) “her zaman ve çoğu zaman” öğrencileri sırayla okuttuğunu, yarıya yakını (% 48,8) “her zaman ve çoğu zaman” öğrencileri karışık okuttuğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 9,8) öğrencileri gruplara ayırmaktadır. Daşkın'ın araştırmasındaki bu bulguların bizim araştırmamızı destekleyen bulgular olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada, bu konuyla ilgili pedagojik olarak dikkat çeken bir husus, öğretmenlerin öğrencileri derse katma yöntemlerinden okuma

seviyesi iyi olan öğrencilerden başlayarak rastlantısal derse katma (n=21) yöntemini kullanmasının, okuma seviyesi iyi olmayan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik (Bakırcıoğlu, 2012: 635; Budak, 2000: 565) duygusunun ortaya çıkmasına neden olabileceğidir. Bu durumu rastlantısal olarak derse kattıklarını belirten öğretmenlerin, okuma seviyesi iyi olmayan öğrencilerin, dersin sonunda okumalarına itiraz ettiklerini belirten görüşleri de desteklemektedir (öğretmen görüşleri için bkz. “Öğrencileri rastlantısal derse katma” teması).

Beceri öğretiminde en güçlü değişkenlerden biri, öğrenme sonuçlarının bilgisi ve öğrenmelerin eksiklerinin belirlenip düzeltilmesidir. Öğrenciye gösterdiği beceriye ilişkin bilgi verilmediği durumda beceride gelişme meydana gelmez (Senemoğlu, 2012: 542). Bizim araştırmamızda, öğretmenlerin çoğunluğu elif-ba ve yüzünden okuma derslerinde okuma hatalarına anında müdahale ettiklerini ifade ederken, ezber metinlerini dinlemede öğrencinin psikolojik durumunu dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Daşkın’ın (2007) yaptığı araştırmada yapılan hataların çoğunlukla (% 61,0) öğretmen tarafında düzeltildiği görülmüştür. Aynı araştırmada öğretmenlerin % 90,3 ü elif-ba, yüzünden okuma, ezbere okuma öğretiminde hatayı anında düzelttikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Topcuk’un (1995) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 78,88) öğrencinin yaptığı hatayı düzelterip, doğrusunu söyledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguların bizim bulgularımızı destekleyici bulgular olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin pekiştireç olarak övgü ifadeleri (aferin, çok güzel vb.), maddi ödül (çikolata, kitap vb.) kullandıkları görülmektedir. Daşkın’ın (2007) yaptığı araştırmada, Kur’an-ı Kerim dersine giren öğretmenlerin % 63,5’i “her zaman ve çoğu zaman” güzel okuyan öğrencileri ödüllendirdikleri tespit edilmiştir. Topcuk’un (1995) yaptığı araştırmada öğrenciler, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 76,72) güzel ve doğru Kur’an okuduklarında “aferin, çok güzel, teşekkür ederim” gibi güzel sözlerle kendilerini takdir ettiklerini belirtmişlerdir. Ay’ın (2000: 109-111; 2005: 157-158) İmam-Hatip öğrencilerine uyguladığı ankette, öğrenciler “Kur’an Kursu, Cami veya özel bir hocadan aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükâfat veriliyor muydu?” sorusuna % 48 oranında “hayır” cevabı vermişlerdir. Öğrencilere verilen mükâfat türleri sorulduğunda % 46’sı “güzel söz, övgü, tebrik ve takdir”, % 15’i “değişik armağanlar (kitap, para vb.)” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Koç’un (2005:187) Kur’an Kursları üzerine yaptığı araştırmada, öğreticilerin % 84’ü “sevgi,

ilgi, takdir gibi manevi ödüllere yer verme” , % 15’i “öğrencilerin hoşlanacağı yiyecek, yiyecek vb. armağanlar alma” pekiştirecini kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular gerek İmam-Hatip Liselerinde gerekse farklı kurumlarda Kur’an öğretiminde benzer pekiştireçlerin kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat bunların ne sıklıkla kullanıldığı, öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin ne olduğu başka bir araştırmanın konusu olabilir.

Tekrar psiko-motor becerilerin öğretiminde temel ilkedir. Becerinin gelişmesi yapılan tekrara bağlıdır. Tekrarın belirli aralıklarla yapılması becerinin unutulmasını önlemekte ve kalıcılığını sağlamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin bir kısmı (n= 12), sınıfların kalabalık olması ve ezber metnlerinin fazla olması gibi gerekçelerle ezberleri tekrar ettirme imkânlarının olmadığını ifade etmiştir. Ezber metnlerini tekrar dinlediklerini belirten öğretmenler ise kontrol amaçlı sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum psiko-motor becerilerin öğretiminde önemli bir ilke olan “tekrar” ilkesinin çeşitli gerekçelerle Kur’an-ı Kerim derslerinde öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin geleneksel oturma düzeninde dersi işledikleri görülmektedir. Fakat ezber metnlerini dinleme derslerinden öğretmenlerin çoğunluğu, geleneksel oturma düzenini bozmadan, ezber okuyan öğrenciyi ön sırada dinlemektedirler. Daşkın’ın (2007) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çok az bir kısmının (% 4,9) “bazen daire bazen de U” düzeninde ders işledikleri, dolayısıyla geleneksel düzende ders işledikleri söylenebilir. Bu çalışma da bizim bulgularımızı desteklemektedir. Bizim çalışmamızda öğretmenler geleneksel oturma düzeninin sınıfı kontrol etmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler farklı oturma düzenini tercih etmemelerinin gerekçesi olarak sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasını göstermişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Kur’an-ı Kerim dersinde kullandıkları materyaller; ders kitabı-Kur’an-ı Kerim, değerlendirme çizelgesi/defteri, yazı tahtası, tecvit kitabı, elif-ba kitabı, resim-şema, ezber kartlar, mp3 çalar-ses bombası, mikrofon-hoparlör, etkileşimli tahta ve cd dir. Kantar’ın (2008) yaptığı çalışmada İHL meslek dersleri öğretmenlerinin Kur’an-ı Kerim dersinde en çok kullandıkları materyaller “Kur’an-ı Kerim kitabı, tecvit kitapları, Kur’an-ı Kerim cd’leri”dir. Daşkın’ın (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok kullandıkları

ders materyalleri, ders kitabı ve yazı tahtasıdır. Bu bulgular bizim bulgularımız ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları arasında yer alan önemli bulgu, öğretmenlerin ders kitabı yerine farklı elif-ba kitabı kullanmayı tercih etmeleridir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenler ders kitabının örneklerinin yetersiz kaldığını ve bu nedenle klasik elif-ba kitabını okuttuklarını ifade etmişlerdir. Elif-ba kitabı, Kur'an öğretimi ile ilgili bilinen en eski ve en yaygın kitaptır. Kitabın yazarı ve ilk yazıldığı tarih hakkında bilgi bulunmamaktadır (Akyüz, 2010: 210-211). Bu kitapta uygulanan yöntem "usûl-i tehecci" yöntemidir. Bu yöntemde kelimeler, harflerin uzun uzun hecelenmesi ile okutulmuştur. Örneğin "cim üstün ce, cim esre ci, cim ötre cu" gibi. Bu yöntem Usûl-i cedîd hareketi ile birlikte Tanzimat sonlarına doğru bırakılmıştır. Bu yöntemin yerine "usûl-i savtiye denen harflerin seslerini doğrudan okutan yöntem benimsenmiştir. Harfler örneğin, "ce, ci, cu..." şeklinde okutulmuştur (Akyüz, 2010: 204). Fakat "usûl-i tehecci" yöntemi de uygulanmaya devam edilmiştir. Öğretmenlerin bazısının elif-ba kitabını tercih etmesinin, geleneksel olarak okutulan bu kitabın daha faydalı olacağına kanaat getirmelerinden ileri geldiği söylenebilir.

Geleneksel olarak okullarda öğrencilere birçok farklı bilgi verilir ve onlardan bu bilgileri öğrenmeleri beklenir. Fakat iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretmeyi sağlayan öğretimdir. Öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmaları ve bu yolları etkili bir şekilde kullanmaları başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 2012: 545). Bunun için sınıf dışında öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde sürdürmeleri ve bunu sınıfa yansıtmaları için öğrenme stratejileri hakkında bilgiler verilmelidir. Bu çalışmada elif-ba ve yüzünden okuma metinlerinde öğretmenlerin, öğrencilere nasıl çalışmalarını gerektiğiyle ilgili olarak tekrar etme, işitsel/görsel cihazlardan dinleme yapma, bilen birinden yardım alma ve metni yazma şeklinde tavsiyede bulundukları görülmektedir.

Kur'an metinlerinin (ayet, sure, aşır) ezberlemeden önce, hatasız bir şekilde okuyana kadar tekrar edilmesi ve bir kâriden dinlenilmesi ezber yapmayı kolaylaştırmaktadır (Yavuz, 2007: 60-61). Okuma ve dinleme faaliyetinden sonra ezber yapmaya geçilmelidir. Kur'an-ı Kerim'i ezberlemede takip edilen iki ana metot vardır: Parçadan bütüne ve bütün olarak ezberleme. Parçadan bütüne yöntemi de kendi içinde mekanik ezberleme yöntemi ve tahlilî ezberleme yöntemi olarak iki kısma ayrılmaktadır. Mekanik ezberleme yönteminde, Kur'an metni (sayfa, sure, aşır) baştan

sona, yukarıdan aşağıya doğru parça parça (ayet ayet, satır satır veya ikiye, üçe ayırarak bölüm bölüm) ayet ayet ezberlenir. Bu şekilde parçalar eklenmek suretiyle tüm metin (sayfa) ezberleninceye kadar devam edilir. Bütün olarak ezberlemede ise, Kur'an'dan ezberlenecek kısımlar defalarca okuyarak ezberlenmektedir (Bayraktar, 2008b: 122-123; Koç, 2005: 167-168). Bu araştırmada öğretmenler öğrencilere öğretim programında belirtilen ezberleri, ezberlemeden önce okuma yapma (n=18), dinleyerek ezberleme (n=14), metni baştan sona ayet ayet ezberleme (n=11), günün belirli saatlerinde ezberleme (n=4), metni bütün halinde ezberleme (n=4), yardım alarak ezberleme (n=4), yazarak ezberleme (n=4), aynı metinden ezberleme (n=3), dış dünyadan uzaklaşıp abdest alıp dua ederek ezbere başlama (n=3), metni sondan başa ayet ayet ezberleme (n=2), metni ikiye bölerek ezberleme (n=2), sesli okuyarak ezberleme (n=1) şeklinde ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Daşkın'ın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bir kısmı (% 19,5) sayfanın başından ayet ayet sayfanın sonuna doğru, bir kısmı (% 14,6) sayfanın sonundan ayet ayet sayfanın başına doğru, bir bölümü (% 29,3) iki ayet iki ayet ezberlettiklerini, bir bölümü (% 21,9) ise üç ayet üç ayet ezberlettiklerini veya evde bu şekilde ezberlemelerini tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 63, 4) öğrencilere nasıl ezber yapmaları gerektiğiyle ilgili bilgi verdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 70,4) ezberlenecek yeri kaset ve cd'den dinlemelerini istemektedirler. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 60) uzun ayetleri uygun yerlerden bölerek ezberlettiklerini belirtmişlerdir. Koç'un (2005: 168), Kur'an Kursları üzerine yaptığı araştırmada da Kur'an Kursu öğrencilerinin % 34,8'i hafızlık yaptırırken "sayfanın sonundan yukarı doğru", % 30,4'ü ise "sayfa başından aşağı doğru", % 5,1'i ise ezberlenecek sayfayı tekrar tekrar okuyarak "bütün olarak" ezberleme yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bayraktar'ın (1992: 80) Kur'an Kursları üzerine yaptığı bir araştırmada ise, hafızlık yaptırma Kur'an Kursu öğrencilerinin "sayfa başından aşağıya doğru ezberletme" (% 62,2), "sayfanın sonundan yukarı doğru ezberletme" (% 21,6) ve "bütün olarak ezberletme" (% 21,6) yöntemini öğrencilere tavsiye ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kur'an öğretiminde yazma ödevleri vermek, öğrenme sürecinde göz, kulak ve ağızla birlikte el becerisinin de etkili kılınmasını, bu sayede birçok duyu organının öğrenme sürecine katılmasını ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayacaktır (Kaymakcan vd., 2013: 76). Bu araştırmada yüzünden okuma metinlerinde ve ezber metinlerini

ezberlerken de yazma ödevi verildiği görülmektedir. Bu bulgular gerek İmam-Hatip Liselerinde gerekse farklı kurumlarda Kur'an öğretiminde benzer ezberleme şekillerinin tavsiye edildiği biçiminde yorumlanabilir.

Psiko-motor becerilerin değerlendirilmesinde öğretmen, süreç üzerinde, ürün/sonuç üzerinde ya da bu ikisi üzerinde birlikte durabilir (Tekin, 2013: 223). Bu çalışmada, öğretmenlerin tamamı süreci değerlendirirken, bir kısmı da (n=12) süreçle birlikte sonucu da değerlendirmişlerdir. Bazı eğitimciler ürüne bakıldıktan sonra, bir de sürece bakmanın gereksiz olduğunu belirtse de, sonucu süreçten ayrı düşünmek çoğu zaman doğru değildir (Tekin, 2013: 223). Bu nedenle öğrencinin bir sureyi ezberlemiş olmasının yanında, o sureyi ezberlemek için süreç içinde gösterdiği çaba ve kat ettiği yol görmezden gelinmemelidir. Sürecin sonuçla birlikte değerlendirilmesi öğrencinin Kur'an-ı Kerim okuma becerisinin doğru bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kur'an-ı Kerim derslerinde öğretmenlerin en çok gözlemledikleri istenmedik davranış "izinsiz konuşma"dır. Elban (2009), ilköğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada; Keskin (2009) ve Tolunay (2008)'ın sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada; Özer (2007), lise öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada; Doğan (2013), ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflar) görevli öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada "izinsiz konuşma"nın, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları istenmedik davranış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular benzer durumu içeren sınıf ortamlarında öğrencilerin benzer istenmedik davranışları gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersinde karşılaştıkları istenmedik davranışlar arasında belirttikleri "kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an-ı Kerim okumamak istememesi", "derse abdestsiz gelme" ve "Kur'an-ı Kerim kitabına gereken özeni göstermeme" biçimindeki davranışların, dini naslardan ve bu dini nasların mezhepler arasındaki yorum farklarından dolayı (Paksoy, 1999: 331-378) istenmedik davranış olarak kabul ettikleri şeklinde açıklamak mümkündür (A. Çetin, 2014: 431-449). Nitekim öğretmenlerden bir kısmı (n=10) "kız öğrencilerin özel hallerinde Kur'an-ı Kerim okumak istememesi"ni olumsuz davranış olarak görmüşlerdir. Bu konuda öğretmenler arasında "tutum birliğinin olmadığı" görülmektedir. Bu bulgu "İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim dersinin verimliliğini olumsuz etkileyen

faktörler” arasında belirtilen “öğretmenler arasında davranış ve tutum birliğinin olmaması” bulgusunu da teyit etmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımları; uyarma, önemli gördükleri ayetlerin mealini verme, öğrencilerden yüzüne okuma metnindeki anlamını bildikleri kelimeleri bulmalarını isteme, kısa bir sohbet yapma ve derste en iyi okuyanı seçme gibi farklı etkinlikler yapma, soru sorma, notla uyarma, göz teması-iletişimi kurma, sesini yükseltme/kızma, öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme, öğrenciyle konuşma/ nasihat etme, tekrar okutma, dersten önce sınıfta dolaşarak öğrencileri kontrol etme, ayakta durarak/dolaşarak ders işleme, ödev verme, öğrenciyi sınıfta yok sayma, genel uyarı yapma, velisini arama, öğrenciye veya sırasına dokunma, öğrenciyi idareye götürme, tahtaya isim yazdırma, grup etkisini kullanmadır. Öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımları genel olarak incelendiğinde, önleyici sınıf yönetimi modelini sergilemekte beraber, ağırlıklı olarak tepkisel sınıf yönetimi modelini uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulguları, Uçar’ın (2004) temelde aynı formasyona sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çoğunlukla tepkisel sınıf yönetimi modelini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Sadık’ın (2006), öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerini öğretmen, öğrenci ve veli açısından incelediği araştırmada; ilköğretim 4. sınıfta görevli öğretmenlerin istenmedik davranışlara karşı kullandıkları “sözlü uyarı, açıklama yapma-nasihat etme, azarlama, notunu azaltma, izolasyon, görev verme, aile ile iletişim kurma” stratejileri ile Ercoşkun (2011)’un etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini incelediği araştırmada; sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde ortaya çıkan istenmedik öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları “göz teması-iletişim, sözlü uyarma, genel uyarı yapma, fiziksel durumu değiştirme” yaklaşımlarına ait bulgularının, bizim araştırmamızın sonuçları ile benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları arasında istenmedik davranışlara karşı öğretmenlerin “öğrenciyle konuşma/nasihat etme” yaklaşımının özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde etkili olabileceği söylenebilir. Öğrenciye hangi davranışlarının olumsuz olduğunu ve ondan hangi davranışların beklendiğini baş başa ve nazik bir şekilde anlatmak uygun olan başka bir yaklaşımdır (Emmer vd., 2003’ten Akt. Marzano vd.,

2003: 35). Bu yaklaşımın önemini ortaya koyan ayetler de bulunmaktadır. Allah (cc.) Kur'an'da "Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle çağır (Nahl, 16: 125)", "öğüt ver; doğrusu öğüt insanlara fayda verir (Zâriyât, 51: 55)" ve başka bir ayette "öğüt yararlı olacaksa öğüt ver. Allah'tan korkan öğüt alacaktır (A'lâ, 87: 9-10)" buyurmaktadır. Bu ayetler nasihat etmenin insanlar üzerindeki etkisini göstermektedir. Nasihat ederken de daima yumuşak bir dil kullanmak önemlidir. Nitekim Kur'an da Allah, Hz. Musa ve kardeşini Firavun'a gönderirken "O'na yumuşak bir dil kullan; olur ki öğüt alır veya saygı duyar (Tâhâ, 20: 44)" buyurmaktadır. Muallim olarak gönderilmiş Hz. Peygamber'de bu özelliklerin bulunmasını isteyen Allah (cc.), son ilahi kitabını öğreten günümüz öğretmenlerinin bu özelliklere sahip olması, sınıf içerisinde öğretmenden kaynaklanan istenmedik davranışların (Öztürk, 2004:139-142) ortaya çıkmasının önüne geçebilir.

Araştırmanın bulguları arasında yer alan, istenmedik davranışlar karşısında "öğrenci velisini aramanın" öğretmenler tarafından çok fazla ihtiyaç duyulmayan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin problemleri daha çok okul içinde çözdükleri şeklinde yorumlanabilir. Fakat öğretmen, öğrencinin alışkanlık haline getirdiği bir istenmedik davranışı öğrenci velisi ile iletişim kurarak (Hoşgörür, 2009:159) çözebilir. Çünkü aile sınıf dışı faktörler arasında öğrenci başarısında, öğrencilerin okul kurallarına uyumunda, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımında en önemli öğedir. Ergenlik dönemi öğrencinin uyum problemlerinin yoğun yaşandığı dönem olmasından dolayı hem sınıf yönetimi açısından hem de bireyin sağlıklı gelişiminin sağlanması açısından aile ile işbirliği (Gelişli, 2007: 196) yapılması önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Yine araştırmanın bulguları arasında yer alan, bir öğretmenin istenmedik davranışlara karşı uyguladığı "grup tepkisi" yaklaşımı alan yazında istenmedik davranışlara karşı uygulanacak yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Fakat bu yöntemi uygularken öğrenciler akran baskısı altında kalmaktadır. Bu durum öğrenciyi utandıracağından, öğretmenlerin bu yaklaşımı dikkatli kullanmaları gerektiği (Marzano vd., 2003: 38) söylenebilir.

Kur'an öğretiminde, dersin kazanımları, öğretmenin yeterliliği, öğrencilerin bireysel özellikleri, derse karşı tutumları, ders saati, sınıftaki öğrenci sayısı direkt veya dolaylı olarak birbirini etkileyen faktörlerdir. Bu çalışmada, sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması, öğrenciler arasındaki seviye farklılığı, öğrencinin yaşı,

akademik başarı düzeyinin düşüklüğü İmam-Hatip Liselerinde Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Nitekim araştırmanın bu bulguları Kantar'ın (2008), Daşkın'ın (2007) ve Topcuk'un (1995) yaptığı araştırmada ders saatinin yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması bulgusu ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, öğretmenlerin bir kısmının da ifade ettiği üzere, Kur'an öğretimi ve yaş arasındaki uyumsuzluktur. Öğretmenlerin bu düşüncesi eğitim psikolojisinde belirli davranışların gerçekleşmesinde kritik dönem (Bakırcıoğlu, 2012:538) kavramıyla benzerlik göstermektedir.

Kalabalık sınıflar, daha çok düzen çalışması ister (Başar, 2010: 12). İdeal sınıf sayısının 20-25 olduğu ve bu sayının öğrenme verimliliğinde etkili olduğu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlardandır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça başarı artar. Sınıflarda öğrenci sayısı artıkça davranış problemlerinin ortaya çıkmasında ve öğrenme düzeyinde bir düşüş gözlenmektedir (Öztürk, 2004: 134). Bu araştırmada İmam-Hatip Liselerinde Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen bulgular arasında, sınıfların kalabalık olması bulunmaktadır. Bu bulgu Zengin'in (2010) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üzerine yaptığı nitel araştırmada öğretme-öğrenme sürecinde en çok problem olarak görülen husus olan "sınıfların kalabalık olması" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Önceki doğru öğrenmeler yeni öğrenmeleri kolaylaştırabildiği gibi, yanlış öğrenmeler de yeni öğrenmeleri olumsuz etkileyebilmektedir. Önce öğrenilen bilgilerin, sonra öğrenilen bilgileri engellemesi olarak ifade edilen ileriye ket vurma, öğrencinin bilgileri öğrenmesini ve uzun süreli bellekten geri getirmesini zorlaştırmaktadır (Ulusoy, 2009: 145; Senemoğlu, 2012: 281, 325). Bu araştırmada İmam-Hatip Liselerinde Kur'an öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin ezber metinlerini önceden Latin harflerinden ezberlemelerinin, daha sonra Arap harfleriyle ezberlemelerine olumsuz etki etmesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin başında, alan bilgi ve becerisinin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu özellik öğretmenlik mesleğinin üç temel boyutundan birini oluşturmaktadır. Çollak (2009: 325) ve Yılmaz (2012: 2) da Kur'an dersine girecek bir öğretmende alan bilgisinin ve okuma becerisinin iyi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yılmaz'a (2010: 532) göre "Kur'an-ı Kerim eğitimi, hoca merkezli bir eğitimidir". Bu açıdan Kur'an-ı Kerim öğretmenin öğretimi programındaki ezberleri

bilmesi, tecvit, mahreç ve seri okuma becerilerine sahip olması alan bilgi ve becerisi açısından önemlidir. Kur'an öğretmenin okuyuculuk özelliğinin (alan bilgi ve becerisi) yanında okutuculuk özelliğinin de bulunması gerekir (Çollak, 2009: 325). Bu ise sınıf içinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin istenen düzeyde olması ile mümkündür. Bu araştırmada katılımcılar Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasında öğrenci ile iletişimin iyi olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Topcuk'un (1995) yaptığı araştırmada, ankete katılan öğrencilere göre ideal bir Kur'an-ı Kerim öğretmeni, öğrenciyi iyi tanımalı, hafız olmalı, derse iyi hazırlanmalı, tecvit kurallarını tek tek göstermeli ve kendisi uygulamalı, ezberlenecek sureleri önce yüzünden hatasız öğretmeli, tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamalı, öğrencinin bilgi seviyesini iyi tespit etmeli, öğretmenin kendisi Kur'an'a göre yaşamalı, öğrenciye kendini sevdirmeli, ders dışında öğrenciyle ilgilenmeli, güler yüzlü olmalı, öğrenci okuyuşuyla hata yaptığı zaman ona kızarak değil, hoşgörüyle yaklaşmalı, çalışan öğrencilere kitap hediye etmeli, çay ısmarlamalı şeklindeki bulgular bizim çalışmamızdaki, alan bilgi ve becerisine sahip olma, öğrenciyle iyi iletişim kurabilme, örnek olma, öğrenciyi iyi tanıma, planlı olma, sabırlı olma, derse isteyerek girme, ölçme-değerlendirmede adil olma, teknolojiyi iyi kullanma, farklı yöntemler kullanma, öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapma, öğrenciyi zorlamama bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yine bu araştırmada, Kur'an-ı Kerim öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasındaki bulgular öğretmenin sabırlı olması, öğrencileri iyi tanıması, derse isteyerek girmesi, ölçme-değerlendirmede adil davranması ve örnek olmasıdır. Araştırmanın bu bulguları, İslam eğitim geleneğinde öğretmende bulunması gereken özellikler arasında, onun ferasetli olması (öğrenciyi tanıması) (Mâverdî, 1998: 108), adil davranması (İbn Sahnûn, 2006: 49) meslek sevgisi, sabırlı olması ve söz-fiil/ilim-amel yönünden örnek teşkil etmesi (Bayraktar, 2008a:123-146) gibi sayılan özellikler ile örtüşmektedir.

4.3. Öneriler

4.3.1. Uygulayıcılar için öneriler

1) Kur'an-ı Kerim dersi psiko-motor becerilerin öğretimine dayanmaktadır. Bundan dolayı İmam-Hatip Liselerinde zorunlu, ortaokul ve liselerde ise seçmeli olarak

okutulan bu derse girecek öğretmenlere üniversite eğitimleri sürecinde “Kur’an-ı Kerim öğretiminde sınıf yönetimi dersi” okutulmalıdır.

2) İmam-Hatip Liselerinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek; Kur’an-ı Kerim dersinde okuma becerisini gösterebilme, öğrenme alanlarına göre öğrencilerin derse etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, dönüt-düzelme ve ipucu vermede bireysel farklılıkları dikkate alabilme, etkili bir şekilde pekiştireç kullanabilme, öğrencileri motive edebilme, zamanı verimli bir şekilde kullanabilme, öğrencilerin sınıf içerisindeki yerlerini dersin öğrenme alanlarına göre değiştirebilme, farklı materyalleri dersin kazanımlarını dikkate alarak etkili bir şekilde kullanabilme, gelecek derslerle ilgili ödevlere nasıl çalışmalarını gerektiğiyle ilgili bilgiler verebilme, öğrencilerin değerlendirilmesine ait uygun yaklaşımlar sergileyebilme ve istenmedik öğrenci davranışlarını önleyebilme ve bu davranışlara uygun tepkiler verebilme gibi konularda hem teorik bilgiler verilmeli, hem de pratik uygulamalar yapılmalıdır.

3) Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı; sınıftaki öğrenci sayısını, dersin kazanımlarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan esnek bir uygulama imkânı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

4) İmam-Hatip Liselerindeki mesleki derslerde branşlaşma olmamasından dolayı yeterli altyapı ve donanıma sahip olmayan öğretmenlerin bu dersi yürütmesi düşünülerek, öğretme-öğrenme sürecinde hangi noktaların vurgulanacağını, gerektiğinde öğrencilere nasıl ipucu verileceğini, yanlış okumalarına nasıl müdahale edileceğini ve öğrencileri derse katarken nasıl bir yöntem takip edileceğini, zamanın nasıl kullanılacağını, ölçme-değerlendirmede her sınıfın kazanımlarının nasıl dikkate alınacağını, sınıf içerisinde ne tür istenmedik davranışların çıkabileceğini ve bu davranışlara nasıl bir yaklaşım gösterileceğini içeren kılavuz kitap hazırlanmalıdır.

5) Kur’an-ı Kerim öğretim programında yer alan üniteler, konular ve yüzünden okunacak ve ezberlenecek metinler kolaydan zora doğru küçük birimlere bölünerek aşamalı bir şekilde programlı öğretimin ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

6) Kur’an-ı Kerim dersi öğretmenleri dersin başında model okuma göstermelidir.

7) Öğretmenler model okuma davranışı esnasında, öğrencilerin dikkatini konunun kazanımlarına çekmelidir.

8) Öğretmenlerin yüzünden okuma derslerinde öğrencileri rastlantısal derse katma, ezber metinlerini dinleme derslerinde gönüllü olan öğrencilerden başlayarak

derse katma, elif-ba derslerinde öğrencileri toplu olarak (koro halinde) derse katma yöntemini kullanması Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi açısından daha uygun olabilir.

9) Öğrencilere dönüt-düzeltilme yapılırken ve ipucu verilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme düzeyi dikkate alınmalıdır. Ezber metinleri dinlenirken hatırlatma amacıyla ipucu verilebilir; fakat dönüt-düzeltilmenin öğrencinin okumasından sonra verilmesi daha uygun olabilir.

10) Öğrencilerin gelişim seviyeleri ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alınarak sözlü ifadeler (aferin, çok güzel okudun vb.), simgeler (not, artı, yıldız vb.), maddi (çikolata kitap vb.), alkışlatma gibi pekiştireçler kullanılabilir. Pekiştireç kullanılırken sınıf içerisinde her öğrenciye pekiştireç verilmesine dikkat edilmesi daha faydalı olacaktır. Ayrıca sürekli aynı pekiştireçler kullanmak yerine farklı pekiştireçler kullanılmalıdır.

11) Öğretim programında yer alan ezberler kısa aralıklarla tekrar edilmelidir.

12) Öğrencileri Kur'an öğrenmeye motive etmek için, Kur'an-ı Kerim'in İslam dini açısından önemine ve günlük hayatta kendileri için faydasına dikkat çekilmelidir.

13) Oturma düzeni, öğrenme alanlarına veya konunun özelliklerine göre U, bireysel, küme şeklinde değiştirilmelidir.

14) Öğrenilen konuların daha kalıcı olması için öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun görsel-işitsel materyaller kullanılmalıdır.

15) Öğrencilere elif-ba ve yüzünden okuma ödevlerinde çalışırken tekrar stratejini kullanabilecekleri, işitsel/görsel cihazlardan dinleme yapabilecekleri ve bilen birinden yardım alabilecekleri tavsiye edilmelidir. Ezber metinlerini ezberlerken bireysel farklılıkları dikkate alarak ezberlemeden önce okuma yapmaları gerektiği, dinleyerek ezberleyebilecekleri, metni baştan sona, sondan başa ayet ayet ezberleyebilecekleri bunun yanında metni bütün halinde ezberleyebilecekleri tavsiye edilmelidir.

16) Öğrencileri tanımaya dönük değerlendirmenin yanı sıra süreç ve sonuç/ürün değerlendirmeleri de uygulanmalıdır.

17) Kızların özel hallerinde Kur'an'ın okunup okuyamamaları durumu, Kur'an dersine abdestli gelmek ve Kur'an-ı Kerim kitabına gereken önemi göstermemek gibi sebeplerden kaynaklanan istenmedik davranışları önlemek için öğretmenler, dönem başında bu konuların dindeki yerini açıklayacak fıkhi bilgiler vermelidirler.

18) Sınıf içi istenmedik öğrenci davranışlarına karşı; görmezden gelinmeli, göz teması kurulmalı, öğrenciye doğru yürünmeli, öğrencinin sırasına dokunulmalı, soru sorulmalı, tekrar okutulmalı, uyarılmalı, genel uyarı yapılmalı, öğrencinin yeri değiştirilmeli, ayakta bir süre dolaşarak ders işlenmeli, öğrenciyle bire bir konuşulmalı, okul idaresinden yardım alınmalı, velisiyle görüşülmelidir.

19) İstenmedik öğrenci davranışlarının ortaya çıkmaması için önemli görülen ayetlerin mealini verme, öğrencilerden yüzüne okuma metnindeki anlamını bildikleri kelimeleri bulmalarını isteme, kısa bir sohbet yapma ve derste en iyi okuyanı seçme gibi farklı etkinlikler yapılmalıdır.

20) İstenmedik davranış gösteren öğrencilere ceza olarak düşük not, ödev verilmemeli, öğrenciler notla tehdit edilmemelidir.

21) Kur'an-ı Kerim öğretmenleri alan bilgi ve becerilerinin yanı sıra, öğrenciyle iyi iletişim kurabilmeli, örnek olmalı, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve sosyo-kültürel yapılarını bilmeli, planlı ve sabırlı olmalı, ölçme-değerlendirmede adil davranmalı, teknolojiyi iyi kullanmalı, öğrencinin olumlu yönlerine vurgu yapmalıdır.

4.3.2. Araştırmacılar için öneriler

1) Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak İHL meslek dersleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları incelenebilir.

2) Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin derse katılımı, pekiştireç kullanımı, dönüt-düzeltme ve ipucu verme yaklaşımlarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

3) Bu araştırma öğrenci velilerinin, öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak genişletilebilir.

4) Kur'an-ı Kerim dersinde ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini dikkate alan araştırmalar yapılabilir.

5) Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirilerek İmam-Hatip Liselerindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda Kur'an-ı Kerim öğretimine katkı sağlayacak farklı öğretim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıl, M. (2005). *Başarılı ve Etkin Öğretmenin Beden Dili* (2. baskı). İstanbul: Armoni Yayınları.
- Ada, Ş. (2009). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Z. Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 313-337.
- Ağaoğlu, E. (2009). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular*. Sınıf Yönetimi (Ed: Z. Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 1-42).
- Akbaşı, S. (2011). Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (Ed: C. Gülşen, 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 62-100.
- Akçadağ, T. (2012). Sorun Davranışların Yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed: H. Kıran, 4 baskı), Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 271-302.
- Akkutay, Ü. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Elazığ: Data Yayınları.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 9-20.
- Aksoy, N. (2004). Sınıf İçi Kurallar. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip, 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 11-30.
- Aksüt, M. (2009). Derslerle İlgili Süre Kullanımı. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 267-285.
- Akşit, B., & Coşkun, M. K. (2004). Türkiye'nin Modersleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce İslamcılık* (6).
- Akyürek, S. (2009). *Din Öğretimi Model Strateji Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S.2010* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alaylıoğlu, R., & Oguzkan, F. (1968). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Arif Bolat Kitabevi.

- Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 181-192.
- Arı, R. (2008). Sınıfta Zaman Yönetimi ve Disiplin Kuralları. *Sınıf Yönetimi* (Ed: R. Arı, & M. E. Deniz, 2. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları, ss. 148-193.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed: L. Küçükahmet) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 172-191.
- Ay, M. E. (2000). Kur'an Öğretiminde Teşvik ve Ödüllendirme. *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul: Ensar Neşriyat, ss. 107-121.
- Ay, M. E. (2005). *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza* (3. baskı). Bursa: Düşünce Yayınları.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni* (2. baskı). İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi.
- Aydın, M. Ş. (2010). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu* (2. baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2007). *Din Öğretiminde Yöntemler* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2011). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (Ed: C. Gülşen, 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 196-214.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balay, R. (2009). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. 2009: Maya Yayınları.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Başar , H. (2010). *Sınıf Yönetimi* (16. baskı). (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi* (8. baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayraklı, B. (2002). *İslam'da Eğitim* (2. baskı). İstanbul: Seçil Ofset.
- Bayraktar, F. (2008a). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münâsebetleri* (7. baskı). İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, F. (2008b). Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları. *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*. Ankara: Fecr Yayınları. ss. 117-138.
- Berg, B. L. (2001). *Quantitative Research Methods for the Sciences* (fourth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1997). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik, 2. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buhârî. (1998). *el-Câmiu's-Sahih* (Cilt 3). Beyrut: Darul-Efkar.
- Buyrukçu, R. (2007). *Kurumsal Değişim ve Gelişim Boyutlarıyla Türkiye'de Mesleki Din Eğitim-Öğretimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakma, E. k., Akgün, Ö. E., Kardeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cebeci, S. (1994). *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cebeci, S. (2003). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantative, and Mixed Methods Approaches* (Third edition). ThousandOaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning* (fourth edition) Boston: Pearson Education.
- Cummings, C. (2000). *Winnings Strategies for Classroom Management*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları. ss. 27-45.
- Çalık, T. (2003). Yeni Öğretim Yılına Hazırlık. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed: L. Küçükahmet, 3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları, ss. 150-167.
- Çalık, T. (2011). Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 1-16.
- Çelebi, A. (1998). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi* (Çev: A. Yardım, 3.baskı). İstanbul: Damla Yayınları.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çeliköz, N. (2008). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu. *Sınıf Yönetimi* (Ed: R. Arı, & E. Deniz, 2. baskı) Ankara: Maya Akademi Yayınları, ss. 52-84.
- Çetin, A. (2014). *Kur'an Okuma Esasları* (22. baskı). Bursa: Emin Yayınları.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, F. (2013). 1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi* (197), 187-208.
- Çollak, F. (2005). İmam-Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler. *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, ss. 125-136.
- Çollak, F. (2009). Kur'an-ı Kerim Öğretim Teknikleri. *Etkili Din Öğretimi* (Ed: Ş. Karaköse). İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, ss. 325-328.

- Dartma, B. (2005). *Kur'an Kelimesinin Semantik Analizi Üzerine*. Bilimname, VII(1), 21-28.
- Daşkın, A. (2007). *İmam-Hatip Liselerinde Kur'an'ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler*. Kayseri: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, O. Ö. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Ed: K. Böke, 3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları, ss. 273-306.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 81-107.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed: H. Kıran, 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 1-34.
- Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis* (2. baskı). London: Taylor & Francis Group.
- Dinçer, N. (1998). *1913'ten Gümümüze İmam-Hatip Okulları Meselesi*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Dodurgalı, A. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Doğar, A. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe (6.7 ve 8.Sınıflar) Beden Eğitimi Derslerinde Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi*. Erzurum: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, B. (2012). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman, & S. Turan, 9. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 45-59.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ebu'l-Bekâ Eyyûb b. Musa Huseynî el-Kefevî. (2012). *Külliyyât (Mu'cemu fî Mustalahâtı ve'l Furûki'l-Luğaviyye)*. Beyrut: Muessetu'r-Risâle.
- Ekici, G. (2004). Öğretim Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip, 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları, ss. 61-92.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- elazigihl. (tarih yok). (<http://elazigihl.meb.k12.tr>. 02 01, 2013 tarihinde alındı
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Karşılaşma ve Çözüm Bulma Durumlarının İncelenmesi*. Konya: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan, L. (2011). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12 baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 184-210.
- Ercoskun, M. H. (2011). *Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi*. Erzurum: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden , M. (2005). *Sınıf Yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek* (2. baskı). İzmir: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları* (14. baskı). Ankara: Alfa Yayınları.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (Cilt V). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertürk , S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Filiz, S. B. (2011). Sınıfta Zaman Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 211-241.
- Gelişli , Y. (2007). Sınıf Yönetiminde Aile ile İşbirliği. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Özdemir). Ankara: Ekinoks. ss. 185-219.
- George, M. (2012). *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*. (Çev: A. H. Çavuşoğlu, & T. Başoğlu). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoglu, 2. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2002). *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Fecer Yayınları.
- Grbich, C. (2004). *New Approaches in Social Research*. London: Sage.

- Güçlü, N. (2011). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 17-54.
- Gündüz, Y. (2011). Eğitim Programı ve Plan Etkinlikleri. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Y. İnandı) Adana: Karahan Kitabevi, ss. 123-139.
- Haldeman, M. (2008). *The New Teacher's Guide to Success*. Huntington Beach: Shell Education.
- Hamidullah, M. (2003). *İslam Peygamberi* (Cilt II). (Çev: S. Tuğ). Ankara: Yenişafak.
- Hasan, A. (1997). *Osmanlı Medrese Sistemi*. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hayıt, H. (1991). İmam-Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü. *Din Öğretimi Dergisi*(31), 6-21.
- Hesapcıoğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoşgörür, V. (2009). İletişim. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Z. Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 150-179.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Işık, H. (2012). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman, & S. Turan, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi. ss. 62-76.
- İbn Abidin, M. (1415/1994). *Reddu'l-Muhtar* (Cilt II). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Sa'd, M. (. (trs.). *Tabakâtü'l-Kübrâ* (Cilt III). Kahire: Mektebetü'l Hanci.
- İbn Sahnûn, E. (2006). *Eğitim ve Öğretim Esasları Âdâbu'l-Muallimîn*. (Çev: M. F. Bayraktar). İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- İnandı, Y. (2011). Öğrenci Davranışları. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Y. İnandı). Adana: Karahan Kitabevi. ss.236-260.
- İnandı, Y., & Peker, S. (2011). Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Y. İnandı). Adana: Karahan Kitabevi. ss.51-77.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (4. baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jaschke, G. (1972). *Yeni Türkiye'de İslamlık*. (Çev: H. Örs). Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Kantar, H. (2008). *İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)*. Sivas: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11. baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karaçam, İ. (1991). Kur'an Öğretimi Metodunun Ana Çizgileri. *Din Öğretimi Dergisi*(30), 93-107.
- Karaman, H. (2009). *Güllük Hayatımızda Helaller ve Haramlalar* (31. baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşlı, M. D. (2012). Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman, & S. Turan, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 147-163.
- Kaymakcan, R., & Aşlamacı, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Litaratürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 71-101.
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., & Telli , A. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısaç, İ. (2004). Öğretmen-Öğrenci İletişimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip, 4. baskı). Ankara: Pegem Yayınları. ss. 97-114.
- Koç, A. (2005). *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*. Ankara: Avrasya Yayıncılık.
- Koç, A. (2011). *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (2. baskı). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2009). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Z. Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 287-311.
- Köylü, M. (2011). *Psiko-Sosyal Açıdan Dinî İletişim* (3. baskı). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

- Kuran, K. (2012). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman , & S. Turan, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 165-183.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (25. baskı). Anlara: Nobel Yayınları.
- Mâce, İ. (1998). *es-Sünen* (Cilt I). Beyrut: Darul Ceyl.
- Major, M. R. (2008). *The Teacher's Survival Guide*. Toronto: Rowman & Littlefield Education.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mâverdî, E.-H.-B. (1998). *Edebü'd-Dünyâ ve'd-Dîn*. (Çev: A. Akın). İstanbul: Çelik Yayınları
- Mcleod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB. (2010a). *İmam-Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: Devlet Kitapları ve Sermaye İşletmesi Müdürlüğü.
- MEB. (2010b). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, *Tebliğler Dergisi*. 73(2635). Ankara.
- Memişoğlu, S. P. (2009). Sınıf Ortamında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 3-26.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Reheber*. (Çev: S. Turan, Dü., & S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Münzirî, A. (2008). *et-Terğîb ve't-Terhîb*. Beyrut: Daru'l-Marife.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*. Ankara: Sarkaç Yayınları.

- Neuman, W. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge) Ankara: Yayın Odası Yayınları.
- Otrar, M., Ekşi, H., & Durmuş, A. (2011). Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Gürsel, 3. baskı). Konya: Eğitim Akademi. ss. 33-49.
- Öcal, M. (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (1999). Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(6), 201-254.
- Öcal, M. (2005). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Anlara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Öcal, M. (2007). Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitimi ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, ss. 511-559.
- Öcal, M. (2013). *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri (1923-2013)*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öncü, H. (2011). Motivasyon (Güdülenme). *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 159-182.
- Özdem, G. (2008). Sınıfta Zaman Yönetimi. *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (Ed: B. Yiğit). İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 159-169.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed. M. Ç. Özdemir). Ankara: Ekinoks Yayınları, ss. 223-246.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 333-343.
- Özdemir, Ş. (1998). *Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu. Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, ss. 166-188.
- Özdemir, Ş. (2005). *Seyyit Ahmet Arvasi'nin Hayatı Eserleri ve Eğitimi Üzerine Görüşleri* (2. baskı). Malatya: Huzur Matbaası.
- Özdemir, Ş. (2006). *Cezaevlerinde Din Eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Özden, Y. (2004). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretmen Ortamın Düzenlenmesi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip, 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları. ss. 33-60.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Özer Özgözü, E. (2004). *Lise Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışla Baş Etme Stratejileri*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta Zaman Yönetimi. (Ed: L. Küçükahmet) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları. ss. 91-106.
- Öztürk, B. (2004). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip, 4. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları, ss. 128-162.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi* (2. baskı). Ankara: Kök Yayınları.
- Özyürek, M. (2009). *Bilişsel ve Devimsel Davranışları Öğretmeyi Kazanma*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Paksoy, K. (1999). Kur'an'a Abdestli Dokunmakla İlgili Rivayetlerin Tahlili. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(5), 331-378.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (thirth edition). Thousand Oaks: Sage .
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*. Ankara: Asil Yayınları.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeeyn Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Adana: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Sarı, M. A. (2011). *Kur'ân-ı Kerim-i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*. İstanbul: İfav yay.,.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 43-84.
- Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi* (2. baskı). (Çev: A. Ç. Çelik) İstanbul: Rota Yayınları.

- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*(22), 63-75.
- Smith, C. J., & Laslett, R. (2002). *Effective Classroom Management* (Second edition). New York: Routledge Falmer.
- Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2007). Sınıfta Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Ç. Özdemir). Ankara: Akinoks Yayınları, ss. 51-75.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (15. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suphi es-Salih, Mebahis fî Ulûmî'l Kur'an, Daru'l-İlm lil Melayin, Beyrut, 1998.
- Sûyûtî, C. A. (2006). *el-İtkân fî Ulumil Kur'an* (thk. Ahmed b. Ali) (Cilt II). Kahire: Darul-Hadis.
- Şibli, M. (1974). *Asr-ı Saadet* (Cilt 4). (Çev: Ö. R. Doğrul) İstanbul: Eser Matbaacılık.
- Tabancalı, E. (2012). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed: H. Kıran, 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 61-81.
- Taş, A. (2012). Sınıf yönetimini Etkileyen Etkenler. *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed: H. Kıran, 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 35-60.
- Taş, S. (2008). Sınıf Yönetimi Modelleri. *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (Ed: B. Yiğit) İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 129-144.
- Taşdan, M., & Ertan Kantos, Z. (2007). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (Ed: Z. Cafoğlu) Ankara: Grafikler Yayınları, ss. 9-42.
- Taşköprizade, A. b. (1985). *Miftâhü's-Seâde, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye* (Cilt II). Beyrut: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Tekin , H. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (21. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tertemiz, N. (2011). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet, 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 109-132.
- Tok, T. N. (2008). Sınıfta Öğrenciyi Güdüleme. *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (Ed: Y. Birol). İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 91-118.

- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri*. Bursa: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Topcuk, A. (1995). *İmam-Hatip Liselerindeki Kur'an-ı Kerim Öğretiminin Verimliliği*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, C. (2001). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turan, S. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman, & S. Turan, 9. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-19.
- Tutar, H., & Yılmaz, K. (2003). Genel İletişim (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tutkun, Ö. F. (2009). Sınıf Düzeni. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Z. Kaya, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 235-265.
- Uçar, R. (2004). *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*. Kayseri: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, A. (2009). *Gelişim ve Öğrenme. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri* (2. baskı). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Warner, J., Bryan, C., & Warner, D. (2001). *The Unauthorized Teacher's Survival Guide* (Second edition b.). Indianapolis: Park Evenue.
- Wragg, E. C. (2001). *Class Management in the Secondary School*. New York: Routledge Falmer.
- Yavuz, F. (2007). Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 549-568.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılı.
- Yılmaz, H. (2003). *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları.

- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (4. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2006). İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi İçin Öneriler. *İmam-Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalı?* içinde İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, ss. 19-35.
- Yiğit, B. (2012). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman, & S. Turan, 9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 77-95.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Designand Methods* (Fourth edition b.). ThousandOaks, California.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York London: The guilford press.
- Yörük, D., & Tezcan, H. (2009). Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmenin Özellikleri. *Milli Eğitim*(183), 219-227.
- Yüksel, G. (2007). Öğrenme İçin Motivasyon. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Ç. Özdemir). Ankar: Ekinoks. ss. 77-118.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*. İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zerkeşî, B. M. (2006). *el-Bürhân fî Ulûmi'l-Kur'an* (thk. ebulFazıl Dimyeti),. Kahire: Darü'l-Hadis.
- Zeydan, C. (1976). *İslam Medeniyeti Tarihi* (Cilt 3). (Çev: Z. Megamiz) İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- <http://www.elazizliyiz.biz/gundem/ogretmen-ogrencisi-tarafindan-bicaklandi-h1693.html>. (Erişim tarihi: 07.06.2013).
- (<http://www.sondakika.com/haber/haber-okul-koridorunda-ogretmenini-bicakladi-4220058/>) (Erişim tarihi: 03.01.2013).
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27790_0.html;(Erişim tarihi: 05.09. 2012

EKLER**EK-1: Orjinallik Raporu**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLIK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Tuncay KARATEKE
Öğrenci Numarası	101205203
Enstitü Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Din Eğitimi
Danışmanının Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim Dersi Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 211 sayfalık kısmına ilişkin, 03/08/2015 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
 Danışmanın Adı-Soyadı
 (İmzası)

Prof./Dr. İskender OYMAK
 Anabilim Dalı Başkanı
 (İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

EK-2 : Kur'an-ı Kerim Dersi Sınıf Yönetimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Soruları: İHL Meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışları nasıldır?

Giriş: Merhaba, adım Tuncay KARATEKE. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim Dersi Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi yönelik bir doktora araştırması yapıyorum. Bu konuda sizlerin görüşlerine ihtiyacım var. Bana vereceğiniz bilgiler değerlidir ve görüşlerinizi uzmanların dışında kimse bilmeyecek ve bunlar tarafımda gizli tutulacaktır. Ayrıca, görüştüğüm bireylerin isimleri araştırma raporuna yazılmayacaktır. Zamanı daha iyi kullanabilmek için izin verirseniz görüşmeyi sesli kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

- 1) Kendinizi tanıtır mısınız? (Kıdem, hafızlık, mezun olduğunuz fakülte, program, yüksek lisans vb.)
- 2) Kur'an-ı Kerim dersinde derse nasıl başlıyorsunuz?
- 3) Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencileri derse nasıl katıyorsunuz?
 - Elif-ba derslerinde
 - Yüzüne okuma derslerinde
 - Ezber metinlerini yüzünden okuma derslerinde
 - Ezber metinlerini dinleme derslerinde
- 3) Kur'an-ı Kerim Dersi öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yanlış okuma durumunda dönüt-düzeltilme ve ipucu verme yaklaşımınız nasıldır? Açıklar mısınız?
- 4) Kur'an-ı Kerim dersinde kullandığınız pekiştiriciler nelerdir? Açıklar mısınız?
- 5) Kur'an-ı Kerim dersinde ezberlerin kalıcılığını sağlamak için ezberleri öğrencilere tekrar dinleme durumunuz nasıldır?
- 6) Öğrencileri Kur'an öğrenmeye nasıl motive ediyorsunuz? Bu motivasyonlarını devam ettirmek için neler yapıyorsunuz?
- 7) Derse aktif katılan öğrencinin fiziksel mekânında ne gibi bir değişiklik yapıyor? Bu durumda sınıfı kontrol etme durumunuz nasıldır?
 - Ön sıra
 - Arka sıra
- 8) Derste kullandığınız materyaller nelerdir? Bunların kullanımıyla ilgili örnek verir misiniz?
- 9) Yüzüne okuma ve ezber ödevleri konusunda öğrencilerin nasıl çalışmalarıyla gerektiğiyle ilgili tavsiyeleriniz nelerdir?
- 10) Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin gelişim durumlarını ne zaman değerlendiriyorsunuz?
 - Dönem başında
 - Dönem içerisinde
 - Dönem sonunda
- 11) Derste karşılaştığınız istenmedik/olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
- 12) Derste karşılaştığınız istenmedik/olumsuz öğrenci davranışlarına karşı yaklaşımlarınız nasıldır?
- 13) Size göre İmam-Hatip Lisesinde Kur'an-ı Kerim öğretimini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- 14) Size göre Kur'an-ı Kerim dersine girecek bir öğretmende bulunması gereken özellikler nelerdir?

EK-3: Kurs Belgesi

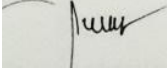


4. Eğitim Bilimleri Araştırma Günleri

KATILIM BELGESİ

Sayın Tuncay KARATEKE, Öğretmen

19-23 Ocak 2013 tarihleri arasında Pegem Akademi Yayıncılık tarafından düzenlenen
"4. Eğitim Bilimleri Araştırma Günleri" seminerine katılmıştır.


Servet SARIKAYA
Yönetici


Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Koordinatör

1. MODÜL: 19-20 Ocak 2013		2. MODÜL: 22-23 Ocak 2013	
SEMİNER -1	SEMİNER -2	SEMİNER -3	SEMİNER -4
NİTEL ARAŞTIRMA - 1	NİTEL ARAŞTIRMA - 2	ARAŞTIRMALARDA YÖNTEM SORUNU	VERİ ANALİZİ: SPSS Uygulamaları
8 Saat	8 Saat	3 Saat	11 Saat
- Nitel Araştırmanın Kuramsal Temelleri - Nitel Araştırma Desenleri - Nitel Araştırmada Örneklem Seçimi - Görüşme	- Gözlem - Nitel Veri Analizi - Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlilik	- Araştırma Deseni - Değişkenlerin Sınıflandırılması - Değişken-Desen-İstatistik ilişkisi - Örnekler - Örneklem Kuramı - Örneklem Yöntemleri - Örneklem Büyüklüğünün Tahmini - Örnekler	- Giriş - SPSS Ana Menüler - Veri Girişi - Ki Kare Testi - Farkların Analizi - Gruplararası Desenler İçin - T-Testi ve Mann Whitney U-Testi - ANOVA ve Kruskal Wallis Testi - Çok Faktörlü ANOVA - Gruplar İçin Desenler İçin - T-Testi ve Wilcoxon İşaretti Sıralar Testi - ANOVA ve Friedman Testi - Karşıklı Desenler İçin ANOVA - Korelasyonel Desenler İçin - Korelasyon, Kısmi Korelasyon - Regresyon Analizi - Basit Regresyon - Çoklu Regresyon: Standart, Aşamalı, Hiyerarşik Yöntemler - Lojistik Regresyon Analizi - Kovaryans Analizi (ANCOVA) - Çok Değişkenli ANOVA/MANOVA

Ek-4: Anadolu Üniversitesi’nde Lisans Üstü Öğrencilerine “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri” Dersini Okutan Prof. Dr. Erkan YÜKSEL’in Araştırmacının Sorularına Verdiği Cevaplardan Bazıları

Kimden: Tuncay Karateke

Kime: Erkan YÜKSEL

09 Ocak

Sayın hocam, nitel ve nicel araştırmanın paradigmalarındaki farklılıkları düşünürsek, nitel araştırmanın bulguları nicel araştırmanın benzer bulguları ile karşılaştırma veya yorumlama yapılabilir mi?

Tuncay KARATEKE

Yanıtla - Tümüne Yanıt Ver - İlet - Daha Fazla İşlem

Kimden: Erkan YÜKSEL

Kime: Tuncay Karateke

09 Ocak

Elbette. Multimethod research ikisini birlikte yapar zaten. Önce nitel yapıp sonra nicel yaptığımız çalışmalar var. Örnek bir çalışma için bkz. <http://saglikvemedya.blogspot.com.tr/>

Prof. Dr. Erkan YÜKSEL
Anadolu Üniversitesi
İletişim Bilimleri Fakültesi
Basın ve Yayın Bölümü
Bölüm Başkanı

T: 0.222.3350580 / 5260-5266
G: 0 505 643 54 53
<http://eyuksel2.blogspot.com/>
<http://home.anadolu.edu.tr/~eyuksel>

Sayın Hocam, anadolu üniversitesi açık öğretimden derslerinizi takip eden bir öğrencinizim. Hocam, nitel bir çalışmada katılımcılardan doğrudan alıntı yaptığımız cümlelerde anlatım bozukluğu, cümle düşüklüğü gibi. durumlarda araştırmacının düzeltme hakkım var mıdır?

Tuncay KARATEKE

Yanıtla - Tümüne Yanıt Ver - İlet - Daha Fazla İşlem

Kimden: Erkan YÜKSEL

Kime: Tuncay Karateke

30 Nisan

Şöyle yanıtlayayım:

1. Metin içerisinde dolaylı aktarma cümleleriyle kendi ifadenizle yazabilirsiniz. Bu sayede o kişinin cümlesini tınak içinde kullanma gereği kalmaz.
2. İla doğrudan aktarma yaparsanız ve yazım yanlış çok vahim ise ve yanlış anlaşılmalara neden olacaksa köşeli parantez kullanarak yazamı düzeltmesi şeklinde belirterek metne müdahalede düzeltmede bulunabilirsiniz. Yani yazamı yaptığı düzeltilmenin bir şekilde köşeli parantez içinde belirtilmesi daha uygundur.

Kolaylıklar dilerim.
Erkan Yüksel

Ek-5: Öğrencilerin Ezber Metinlerini Öğretmene Dinletirken, Öğretmen Masasına Yazdıkları Kopya

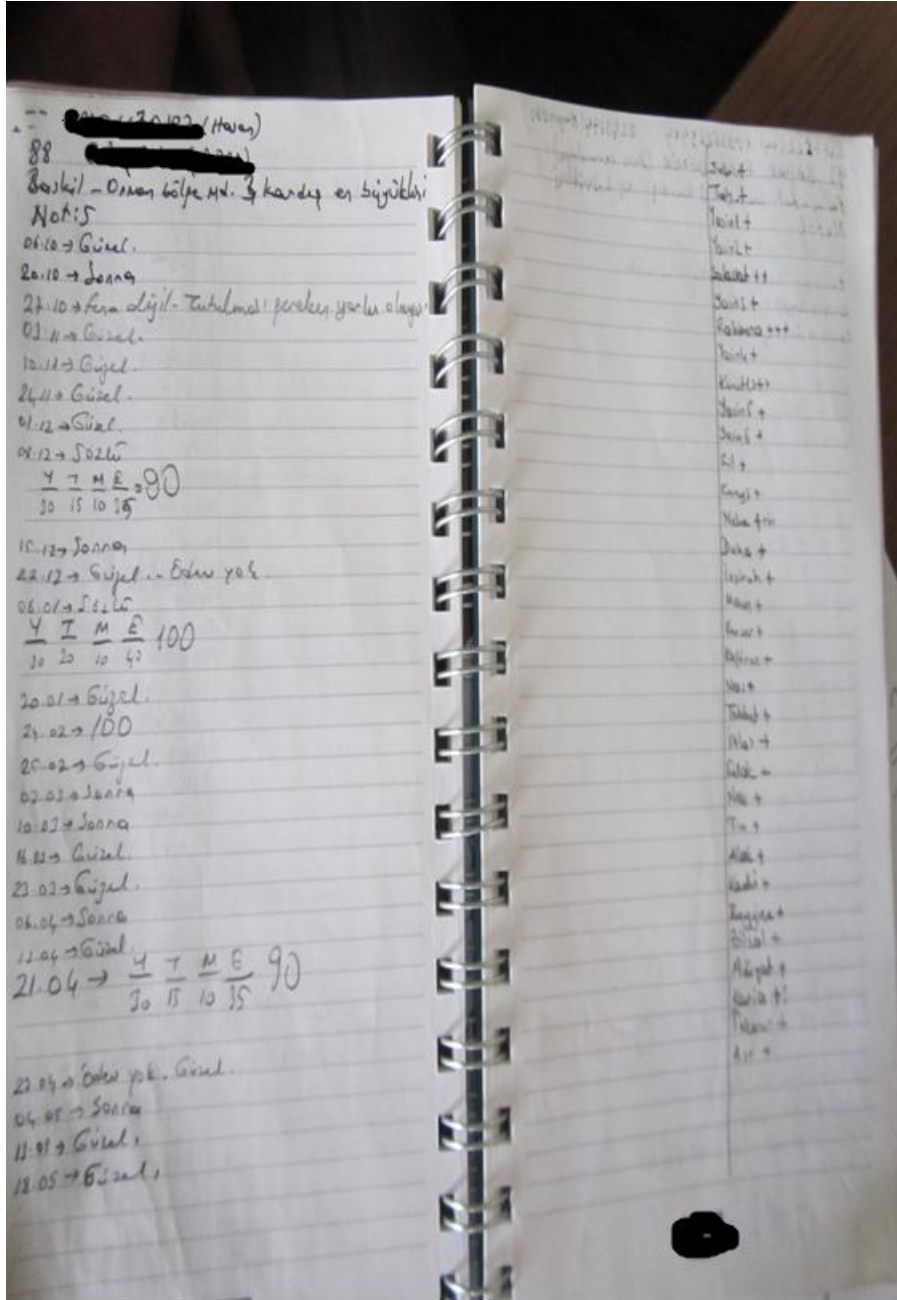


Ek-6: Öğretmenlerin Kullandıkları Değerlendirme Çizelgesine Örnekler

1-Örnek Çizelge

ÖĞRETMENİN SINIFI NO		1230										TECVID YANLIŞLIĞI												
TELAFUZ VE MAHREC YANLIŞLIĞI												TECVID YANLIŞLIĞI												
	1. HAFTA	2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA	10. HAFTA		1. HAFTA	2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA	10. HAFTA			
+											+	M. TABİ	X	X										
+											+	M. MUTTASIL					X							
+											+	M. MUNFASIL					X							
+											+	M. LAZİM												
+											+	M. ARİZ												
+											+	M. LİN												
+											+	İHFA		X										
+											+	İZHAR												
+											+	İKLAB												
+											+	İ. M. GUNNE												
+											+	İ. B. GUNNE												
												İ. MÜTEC.												
												İ. MÜTEKAR..												
												KALKALE												
												HÜKMÜRA												
												LAFZATULLAH	X											
												ZAMİR												
												SEKTE												
												ŞEDDE												
												TENVİN												
												HAREKE	X											
												İ. MİS. M. GUN.												
												KALIN. İNCE H.												
												EZBERLER(X)												
												Mülk süresi 1	Mülk Süresi 2	Mülk Süresi 3	Nebe süresi 1	Nebe Süresi 2	Bakara 153-157	Tarık Süresi	Fecr Süresi	Fecr Süresi	Beled Süresi	Şems Süresi	Leyl Süresi	
												100	55	100				97	35	100	100	95	45	50
OKUMA DURUMU												DEĞERLENDİRME												
Ç. ZAYIF												35-60-70												
ZAYIF	X		X	X			X					70												
ORTA		X										27												
İYİ												14												
ÇOK İYİ												28												
PEKİYİ												50-65-95=70												

2- Örnek Defter Sayfası



Ek-7: Öğretmenlerin Kullandıkları Mp3 çalar-Ses Bombasına Bir Örnek



ÖZ GEÇMİŞ

1984 yılında Elazığ’da doğdu. Orta öğrenimini 2002 yılında Elazığ İmam-Hatip Lisesinde tamamladı. 2006 yılında Elazığ Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. Yüksek Lisansını Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde 2010 yılında bitirdi. 2006-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretmeni ve İmam-Hatip Lisesi meslek dersi öğretmeni olarak çalıştı. 2013 yılında Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı.

Yüksek Lisans Tezi: İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri, (2010).