



**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
MATERYALLERİNİ KULLANIM DURUMLARI**

Tuncay CEYLAN

**Doktora Tezi
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK
2023
Her Hakkı Saklıdır**

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

Tuncay CEYLAN

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM DURUMLARI**

DOKTORA TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK**

ERZURUM-2023



TEZ BEYAN FORMU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

BİLDİRİM

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddelerine göre hazırlamış olduğum "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanım Durumları" adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının aşağıda belirttiğim koşullarda saklanması için izin verdiğimi onaylarım.

Gereğini bilgilerinize arz ederim *.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun makale için **altı ay**, patent için **iki yıl** süreyle erişiminin ertelenmesini istiyorum.

14/07/2023

Aslı Islak İmzalıdır

Tuncay CEYLAN

*** LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ELEKTRONİK ORTAMDA TOPLANMASI, DÜZENLENMESİ VE ERİŞİME AÇILMASINA İLİŞKİN YÖNERGE**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Lisansüstü tezlerin erişime açılmasının ertelenmesi **MADDE 6– (1)** Lisansüstü teze ilgili **patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda**, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu **iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.**

(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz **makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış** ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile **altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.**

Gizlilik dereceli tezler MADDE 7– (1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Graduate School of Social Sciences

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK danışmanlığında, Tuncay CEYLAN tarafından hazırlanan bu çalışma 23 / 06 / 2023 tarihinde savunulmuş ve Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ceyhun OZAN

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nazım BAYRAKDAR

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahmet Çakmak

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Prof. Dr. Sait UYLAŞ

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VI
ŞEKİLLER DİZİNİ	VII
RESİMLER DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	X
ÖN SÖZ.....	XII
GİRİŞ	1
I. PROBLEM	4
II. AMAÇ	7
III. ÖNEM.....	8
IV. SINIRLILIKLAR	15
V. TANIMLAR.....	15
VI. YÖNTEM	18
A. Araştırma Deseni	18
B. Çalışma Grubu	20
C. Veri Toplama Araçları	24
D. Veri Toplama Süreçleri	34
E. Verilerin Analizi	42
F. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	44
G. Araştırma Süreci	48

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ/ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ	50
1.2. DİN ÖĞRETİMİ TEKNOLOJİSİ	52

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

2.1. ÖĞRETMENLERİN KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALİ İLE HEDEFLenen ÖĞRENMELEİN GERÇEKLEŞMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR GÖRÜŞLER.....	62
2.2. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM ÖZ-YETERLİKLERİ.....	67
2.3. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM MATERYALLERİ...	73
2.4. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM SIKLIKLARI	77
2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM AMAÇLARI	85
2.6. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	92
2.7. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ TASARLARKEN VEYA GELİŞTİRİRKEN/HAZIRLARKEN DİKKATE ALDIKLARI İLKELER	111
2.8. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ TEMİN ETTİKLERİ KAYNAKLAR	116
2.9. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM DURUMLARINI ETKİLEYEN KİŞİLER/KURUMLAR	122
2.10. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM YÖNTEMLERİ	129
2.10.1. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular....	130
2.10.2. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular.....	173
2.10.3. Öğretmenlerin Üç Boyutlu Materyalleri Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	209
2.10.4. Öğretmenlerin Sunu Materyalini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	235
2.10.5. Öğretmenlerin Eğitsel Oyun Materyallerini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	251
2.10.6. Öğretmenlerin Video Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	261

2.10.7. Öğretmenlerin Resim/Fotoğraf Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular ..	276
2.10.8. Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	285
2.10.9. Öğretmenlerin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	289
2.10.10. Öğretmenlerin Web Teknolojilerini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	291
2.10.11. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular ..	295
2.10.12. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve Meali, Tefsir, Siyer Kitaplarını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular	296
SONUÇ	300
KAYNAKÇA	305
EKLER	328
EK 1. Uygulama İzin Belgesi	328
EK 2. Etik Kurul Onay Belgesi	330
EK 3. Görüşme Formu	332
EK 4. Gözlem Formları	337
ÖZGEÇMİŞ	348

ÖZET**DOKTORA TEZİ****DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM DURUMLARI****Tuncay CEYLAN****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK****2023, 348 Sayfa****Jüri: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ****Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK****Doç. Dr. Ceyhun OZAN****Doç. Dr. Nazım BAYRAKDAR****Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK**

Çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarını belirlemektir. Bu amaçla öğretmenlerin öğretim materyalleriyle ilgili görüşleri ve uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, konuyu kapsamlı bir şekilde incelemesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, Bitlis il merkezinde amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen dokuz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle ve altı ortaokulda yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden edinilen verilere içerik analizi yapılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla yazı tahtası ve ders kitabı gibi geleneksel öğretim materyallerini ve akıllı tahtadan sunu ve video gibi teknolojik öğretim materyallerini kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin sınırlı sayıda ve çeşitte öğretim materyallerini çoğunlukla ön hazırlık yapmadan, materyal tasarım ve kullanım ilkelerine dikkat etmeden plansızca kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin derste öğretim materyallerini kullanmaları derse görsellik ve canlılık katarak öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, öğretmen anlatımlarını desteklediği ve etkileyici öğrenme ortamlarının tasarlanmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Öğretmen, Öğretim Materyalleri.

ABSTRACT**THE USAGE STATUS OF INSTRUCTIONAL MATERIALS BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS****PhD. DISSERTATION****Tuncay CEYLAN****Advisor: Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK****2023, Page: 348****Jury: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ****Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK****Assoc. Prof. Dr. Ceyhun OZAN****Assoc. Prof. Dr. Nazım BAYRAKDAR****Assoc. Prof. Dr. Ahmet ÇAKMAK**

The aim of the study is to determine the usage status of instructional materials by Religious Culture and Ethics teachers. For this purpose, the opinions and practices of teachers regarding instructional materials were examined. The study is significant as it is one of the first comprehensive research projects on the subject. A qualitative research method, specifically a case study design, was employed in the study. The research was conducted with nine Religious Culture and Ethics teachers selected through purposive sampling method in the city center of Bitlis, along with six middle schools. Semi-structured interview and observation forms were used as data collection tools. Codes and themes were determined through content analysis of the data obtained from interviews and observations.

In the study, it was found that teachers mostly use various traditional instructional materials, primarily chalkboards and textbooks, in their classes. Additionally, they also utilize some technological instructional materials such as smart boards, presentations, and videos. As a result, it was concluded that teachers use a limited number and variety of instructional materials without adequate preparation and without paying attention to material design and usage principles. However, it was also determined that the use of instructional materials in the classroom contributes to the visual appeal and liveliness of the lesson, attracting students' interest and attention. Furthermore, it supports teacher explanations and facilitates the creation of impactful learning environments.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Ethics Lesson, Teacher, Instructional Materials.

KISALTMALAR DİZİNİ

A.Ü.	: Ankara Üniversitesi
A.Ü.E.B.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
A.Ü.İ.F.	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
AÇT	: Anlam Çözümleme Tablosu
C.Ü.	: Cumhuriyet Üniversitesi
Çev.	: Çeviri
D.E.Ü.	: Dokuz Eylül Üniversitesi
DEM:	: Değerler Eğitimi Merkezi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EARGED	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
Ed.	: Editör
H.Ü.	: Hacettepe Üniversitesi
Haz.	: Hazırlayan
K.Ü.	: Kastamonu Üniversitesi
KEFAD	: Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ	: Milattan önce
MS	: Milattan sonra
MÜ İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
O.M.Ü.	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
S.Ü.	: Selçuk Üniversitesi
SKK	: Seçmeli Kur'an-ı Kerim
SPH	: Seçmeli Peygamberimizin Hayatı
ss.	: Sayfa sayısı
STDB	: Seçmeli Temel Dini Bilgiler
T.D.V.	: Türkiye Diyanet Vakfı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
vb.	: Ve benzeri
ve diğ.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayın
yaz.	: Yazar

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Nitel Araştırma Veri Analiz Süreçleri	42
Şekil 2. Uygulanan Geçerlik Stratejileri	45
Şekil 3. Uygulanan Güvenirlik Stratejileri	47
Şekil 4. Öğretim Materyali Kullanım Süreçleri	54
Şekil 5. Materyal Kullanım Basamakları	58
Şekil 6. Materyallerin Çeşidine Göre Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Durumları	75
Şekil 7. Materyallerin Sayısına Göre Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Sıklığı	77
Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Amaçlarıyla İlgili Bulgular ..	86
Şekil 9. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Sorunlarıyla İlgili Bulgular ..	93
Şekil 10. Öğretim Materyalleriyle İlgili Karşılaşılan Sorunların Nedenleri	110
Şekil 11. Öğretmenlerin Akıllı Tahtayı Kullanım Durumlarıyla İlgili Gözlem Sonuçları	285

RESİMLER DİZİNİ

Resim 1. Öğretmen Ö1'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	156
Resim 2. Öğretmen Ö2'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	157
Resim 3. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	158
Resim 4. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	158
Resim 5. Öğretmen Ö1'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	162
Resim 6. Öğretmen Ö2'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	163
Resim 7. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	165
Resim 8. Öğretmen Ö4'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	166
Resim 9. Öğretmen Ö5'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	167
Resim 10. Öğretmen Ö6'nın Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	168
Resim 11. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	169
Resim 12. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	170
Resim 13. Öğretmen Ö8'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	170
Resim 14. Öğretmen Ö9'un Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin	
Görsel Öğeler	171
Resim 15. Öğretmen Ö4, Ö7 ve Ö9'un Gözlendiği Derslerde Kullandıkları Maketlere	
İlişkin Görsel Öğeler	221

Resim 16. Öğretmen Ö1'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Üç Boyutlu Materyallere İlişkin Görsel Öğeler	226
Resim 17. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Üç Boyutlu Materyallere İlişkin Görsel Öğeler	230
Resim 18. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Web 2.0 Teknolojilerinden Eğitsel Oyun Materyallerine İlişkin Görsel Öğeler	259
Resim 19. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Resim Materyallerine İlişkin Görsel Öğeler	283



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri.....	23
Tablo 2. Öğretmenlerin Gözlem Yapılan Derslerine İlişkin Bilgiler	38
Tablo 3. Araştırma Süreci	49
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretim Materyali Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri	62
Tablo 5. Öğretmenlerin Geleneksel Öğretim Materyallerini ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Öz-Yeterlikleriye İlgili Görüşleri	67
Tablo 6. Ders Sayısına Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Yönelik Gözlem Sonuçları	73
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Tasarlarken veya Geliştirirken/Hazırlarken Dikkate Aldıkları İlkelerle İlgili Görüşleri.....	112
Tablo 8. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Materyallerini Temin Ettikleri Kaynaklara Yönelik Bulgular	116
Tablo 9. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Materyallerini Temin Etme Yöntemine Yönelik Görüşleri	119
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Durumlarını Etkileyen Kişilere/Kurumlara Yönelik Bulgular	122
Tablo 11. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Nedenleri Yönelik Görüşleri	132
Tablo 12. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları.....	137
Tablo 13. Yazı Tahtasının Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar.....	140
Tablo 14. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanım Nedenlerine Yönelik Görüşleri	174
Tablo 15. Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları.....	181
Tablo 16. Ders Kitabının Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar	184
Tablo 17. Öğretmenlerin Üç boyutlu Materyal Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları	211
Tablo 18. Üç Boyutlu Materyallerin Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar	214
Tablo 19. Öğretmenlerin Sunu Materyalini Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları.....	237

Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitsel Oyun Materyali Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları	252
Tablo 21. Öğretmenlerin Video Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları ..	263
Tablo 22. Öğretmenlerin Resim/Fotoğraf Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları.....	277
Tablo 23. Öğretmenlerin DKAB Derslerinde Bilgisayar ve İnterneti Kullanım Uygulamaları	289
Tablo 24. Öğretmenlerin Kullandıkları Web 2.0 Teknolojileri.....	291
Tablo 25. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim'i Kullanım Durumlarıyla İlgili Görüşleri ..	297



ÖN SÖZ

Öğretim materyalleri öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenlerin öğretmesini etkinleştiren her türlü öğrenme öğretme yardımcısıdır. Öğretim materyallerinin öğrenme öğretme süreçlerinde etkili olmaları, öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumlarına bağlıdır. Araştırma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyali kullanım durumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, giriş, bulgular ve sonuç şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve yöntemi incelenmiştir. Birinci bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşme ve öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirilen gözlem bulgularına ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise araştırma bulgularının sonuçlarına ve konu çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Bu çalışmanın tamamlamasında öncelikle danışman hocam sayın Prof. Dr. Eyup Şimşek'in büyük katkıları olmuştur. Akademik hayatım boyunca beni sürekli destekleyen, bana ilgi gösteren ve her konuda bana rehberlik eden danışman hocam sayın Prof. Dr. Eyup Şimşek'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendilerine sonsuz şükranlarımı sunarım. Tez konusunun belirlenmesi ve tezin taslak şeklinin tasarlanması başta olmak üzere, tezin her aşamasında önemli katkıları olan tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Ceyhun OZAN ve Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK hocalarıma da değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Araştırmayı okuyup araştırmaya yaptıkları katkılardan dolayı sayın Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ ve Doç. Dr. Nazım BAYRAKDAR hocalarıma da şükranlarımı sunarım. Araştırmalarımızda teknik konularla ilgili yardımlarından dolayı Arş. Gör. Yakup UZUNPOLAT'a, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden çalışma grubundaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ve çalışmaya izin veren Bitlis Milli Eğitim Müdürlüğü'ne de teşekkür ederim. Son olarak bugüne kadar yetişmemde emeği geçen tüm hocalarıma ve aileme ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Eğitim sistemi öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri, eğitim programları, fiziki ve finansal kaynaklar vb. öğelerden oluşmaktadır. Eğitim sistemindeki her bir öğenin kendine özgü eğitsel işlevleri bulunmaktadır. Bu öğeler, birbiriyle etkileşim içerisinde olup bunlardan birinin eksikliği, diğerlerinin gücünü/işlevini; dolayısıyla okuldaki eğitimi olumsuz yönden etkilemektedir.¹

Eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri de öğretim materyalleridir.² Öğretim hedefleri doğrultusunda etkili öğrenme ve öğretmeleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan her türlü ders yardımcısı olarak tanımlanan öğretim materyalleri;³ somut, kalıcı, kolay, zengin ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse çekerek onların öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamakta, öğretmenlere de etkili bir öğrenme ortamı tasarlama imkânı vermektedirler.⁴ Bu özelliklerinden dolayı, öğretmenlerin hedef davranışları kazandırmaya yönelik öğrenme yaşantılarını düzenlerken yararlanacakları en önemli öğelerden biri de öğretim materyalleridir.⁵

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretimi gibi soyut konulara sıklıkla yer veren bir alan için öğretim materyalleri kuşkusuz daha fazla önemlidir.⁶ Çünkü öğretim materyalleri soyut konuların somutlaştırılarak daha etkili bir biçimde öğretilmesini ve

¹ Fatma Hacıoğlu, Cevat Alkan, *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*, Alkım Yayınevi, Ankara 1997, 21; Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul 2001, 52, 62-64; Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, (3. Baskı), DEM Yayınları, İstanbul 2016, 24.

² Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 55; Mehmet Şişman, *Eğitim Bilimine Giriş*, (4.Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008, 191; Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, XV (1), 6-8.

³ Sharon E. Smaldino, Deborah L. Lowther, Clif Mims, James D. Russell, *Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Araçları* (11. Baskıdan) (Çev. Ed. Asım Arı), Eğitim Yayınevi, Konya 2015, 36; Halil İbrahim Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (8. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003, 92; Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006, 26.

⁴ Müslim Pekgöz, Rifat Hancılar, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*, (2. Baskı), Güvendi Matbaası, Ankara 1972, 33; Kenan Okan, *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*, Gül Yayın Evim, Ankara 1979, 26; Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1979, 124-128.

⁵ Cevat Alkan, *Eğitim Ortamları, (Kavramlar Süreçler Araçlar Gereçler Planlama Organizasyon Yönetim Kullanma)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1979, 73; Ferhan Oğuzkan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*, (6. Baskı), Kadioğlu Matbaası, Ankara 1988, 43-44; Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1988, 23.

⁶ Ahmet Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikleri”, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, DEM Yayınları, İstanbul 2011, 535.

öğretilmesini sağlamaktadırlar.⁷ Ayrıca DKAB öğretiminde öğretim materyalleri konuların daha kolay, etkileyici, kalıcı, ekonomik bir biçimde öğrenilmesini ve öğretilmesini sağlamakta, öğrencilere bireysel öğrenme stillerine uygun öğrenme fırsatları sunmakta, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek derse katılmalarını artırmakta ve öğretmenlere de etkili bir din öğretimi için önemli imkânlar sağlamaktadırlar.⁸ Bu çerçevede DKAB öğrenme öğretme süreçlerinde öğretim materyallerinin kullanılması, işlenecek konuların etkili bir biçimde öğrenilmesine ve öğretilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Din öğretiminin tüm kademelerinde öğretim materyallerinin kullanımı gerekli olmakla birlikte özellikle ilköğretim kademesinde daha çok önem arz etmektedir. Çünkü ilköğretim öğrencilerinin içinde bulundukları dönemin gelişim özellikleri bunu gerekli kılmaktadır.⁹ İlköğretim öğrencileri somut düşünme döneminden soyut düşünme dönemine geçiş sürecinde oldukları için bu dönemdeki öğrencilerin soyut düşünebilmeleri konusunda bazı eksiklikleri bulunabilmektedir.¹⁰ DKAB dersleri de soyut konuları içerdiğinden¹¹ öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak somut öğretimlerin yapılması önemlidir. Öğretim materyalleri de soyut konuları somut bir biçimde öğrenmeye ve öğretmeye fırsat sunduklarından, öğretim materyalleri kullanılarak henüz soyut düşünebilme becerisine yeterli düzeyde sahip olamayan ilköğretim öğrencilerinin DKAB derslerini etkili bir biçimde öğrenmeleri sağlanabilir. Ayrıca ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ortaöğretim öğrencilerine göre öğretim materyallerine daha fazla ilgili olmaları ve buna ihtiyaç duymaları da ilköğretim kademesinde öğretim materyallerinin daha çok kullanılması gerektiğini göstermektedir.¹² Diğer alanlarda olduğu gibi¹³ DKAB derslerine de kullanılacak öğretim

⁷ Okan, 26; S. Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, (10. Baskı), Beta Basım Yayın, İstanbul 1999, 269-270; Pekgöz, Hancılar, 33; Süleyman Doğdu, Zülfikar Arslan, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*, Tek Işık Baskı, Ankara 1993, 352.

⁸ Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 3. Baskı, Gün Yayıncılık, Ankara 1997, 159; Mehmet Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, (4. Baskı), Kimlik Yayınları, Kayseri 2018, 86-91; Adem Güneş, *Din Öğretimi Materyalleri*, (4. Baskı), DEM Yayınları, İstanbul, 2019, 17-18.

⁹ A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 535.

¹⁰ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1993, 269; Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, (2. Baskı), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1991, 90-94; Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2011, 169.

¹¹ Recai Doğan, Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002, 231.

¹² A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 538.

¹³ Doğdu, Arslan, 65; Büyükkaragöz, Çivi, 24-25; Akif Ergin, *Öğretim Teknolojisi: İletişim*, Pegem Personel Eğitim Merkezi, Ankara 1995, 23; Tuğba Yanpar Şahin, Soner Yıldırım, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık 1999, 21.

materyallerinin etkili olabilmeleri ve materyallerin öğrenme öğretme süreçlerine katkı sağlayabilmeleri, ders öğretmenlerinin yani DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma durumlarına bağlıdır.¹⁴ Bu çerçevede çalışmada ilköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları araştırılmıştır.

Öğretim materyalleriyle ilgili yapılan araştırmalarda incelemeyi kolaylaştırmak için öğretim materyalleri sınıflandırılarak araştırma yapılmaktadır.¹⁵ Yapılan araştırmaların amacına göre ise öğretim materyalleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.¹⁶ Bu sınıflandırmalardan biri de ‘zaman’ faktörü merkeze alınarak yapılan ‘kullanma süresine göre materyal çeşitleri’dir.¹⁷ Bu sınıflandırmaya göre öğretim materyalleri, farklı isimler de kullanılmakla birlikte,¹⁸ ‘Geleneksel Öğretim Materyalleri’ ve ‘Teknolojik Öğretim Materyalleri’ olarak iki grupta tasnif edilmiştir. Alkan ve İşman bu sınıflandırmada geleneksel öğretim materyalleri ile teknolojik öğretim materyallerini sahip oldukları özelliklere göre tasnif etmişlerdir. Buna göre teknolojik öğretim materyallerinin en belirleyici özelliği mekanik ve elektronik donanımlarının olmasıdır.¹⁹ Bu donanımlar ise genel olarak elektronik/elektrik sistemleriyle çalışmaktadır.²⁰ Geleneksel öğretim materyallerinin ise mekanik ve elektronik donanımları bulunmamakta ve bu materyallerin çalışması için elektrik enerjisine ihtiyaç yoktur.²¹ Çalışmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları araştırılırken incelemeyi kolaylaştırmak, öğretmenlerin bilgi ve teknolojideki gelişmeleri öğretim materyallerini kullanım süreçlerine ne ölçüde ve nasıl yansıttıklarını ortaya koymak ve öğretmenlerin DKAB derslerinde hangi öğretim materyallerini ve nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla materyal sınıflandırmalarından kullanım süresine göre yapılan tasnif tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları geleneksel öğretim

¹⁴ M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri 1996, 91-92.

¹⁵ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 213.

¹⁶ Özcan Demirel, Süleyman Sadi Seferoğlu, Esed Yağcı, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005, 22.

¹⁷ Cevat Alkan, *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1992, 47-50.

¹⁸ “Geleneksel/Klasik Öğretim Materyalleri” ve “Teknolojik/Teknoloji Destekli/Yeni/Modern/Çağdaş Öğretim Materyalleri” veya “Birinci Kuşak, İkinci Kuşak, Üçüncü Kuşak, Dördüncü Kuşak Öğretim Materyalleri”.

¹⁹ Alkan, *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, 53.

²⁰ Aytekin İşman, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (2. Baskı), Sempati Pegem A Yayınları, Ankara 2005, 151.

²¹ İşman, 93.

materyalleri ve teknolojik öğretim materyalleri sınıflandırması perspektifinden incelenmiştir.

I. PROBLEM

Eğitimde materyal kullanmak evrensel bir ilkedir.²² Materyallerin eğitim alanında kullanımı uzun süreden beri gelişerek ve çeşitlenerek devam etmektedir. Eğitim alanında uzun süre boyunca öğretmen takrirleriyle birlikte ders kitabı, yazı tahtası gibi sınırlı sayıdaki geleneksel öğretim materyalleri kullanılmıştır.²³ Çağdaş gelişmeler, bilgi ve teknolojiye ilerlemelerle birlikteyse verimli, etkileyici ve eğlenceli öğretim imkânı sunan radyo, teyp, televizyon, tepegöz, projeksiyon, film, bilgisayar, internet, web 2.0 araçları gibi çeşitli teknolojik materyaller de eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır.

Hem geleneksel hem de teknolojik her öğretim materyalinin yararları olduğu gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle bir öğretim materyali yalnızca teknolojik veya geleneksel oluşuna göre ne kullanılmalı ne de kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Bazen en ileri teknolojilerle hazırlanan bir öğretim materyalinin gerçekleştiremediği bir hedefi, çok basit bir öğretim materyali gerçekleştirebilir.²⁴ Örneğin kullanım durumuna göre yeri geldiğinde yazı tahtası, bilgisayar programından çok daha etkili olabilir.²⁵ Çünkü öğretim materyalleri konusunda önemli olan materyal tasarlama ve geliştirme ilkelerine uygun öğretim materyallerinin hazırlanması ve materyallerin doğru zamanda, doğru yerde ve etkili bir biçimde kullanılmasıdır.²⁶ Başka bir deyişle öğretimde materyal kullanmak önemli olmakla birlikte, bundan daha da önemli olan öğretim materyallerinin nasıl hazırlandıkları ve nasıl kullanıldıklarıdır.²⁷

²² Benjamin S. Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev.: Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1995, 9.

²³ Cevat Alkan, "Eğitim Teknolojisi Açısından Türk Eğitim Politikası", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1977, 46; Alişan Hızal, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, Sevinç Matbaası, Ankara 1983, 47.

²⁴ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 188; Cavit Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, (3. Baskı), Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1983, 226; Enver Tahir Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-* (4. Baskı), Anadolu Matbaası, İzmir 1997, 53.

²⁵ Doğdu, Arslan, 29; Tuğba Yanpar Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (11. Baskı), Anı Yayınları, Ankara 2012, 10; Enver Tahir Rıza, "Eğitim Teknolojisi: Dert Mi, Derman Mı?", *D.E. Ü.Nahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı VI, İzmir 1989, 352-353.

²⁶ James E. Eisele, Mary Ellin Eisele, *Eğitim Teknolojisi Programa Destek Bir Planlama ve Kaynak Kılavuz*, (Çev.: Cevat Alkan), Basın ve Yayın Etam A.Ş., Ankara 1994, Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1986, 87; Necmettin Teker, "Öğretim Araçları", Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987, 52; Akif Ergin, "Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi", Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987, 67; Yalın, 92.

²⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44; Necmettin Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, (2. Baskı), Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Matbaası, Ankara 1981, 3; Doğdu, Arslan, 353-354; Pekgöz, Hancılar, 35.

Her ne kadar bütün öğrenme ve öğretme durumlarında kullanılabilecek tek bir öğretim materyalinden bahsetmek mümkün olmasa da yapısal özellikleri ve ayrıcalıkları açısından kimi durumlarda bazı materyaller diğerlerine göre ilgili konuların öğrenilmesinde ve öğretilmesinde daha etkili olabilirler.²⁸ Özellikle bilgi ve teknolojiye ilişkin ilerlemelerle birlikte geliştirilen teknolojik öğretim materyalleri, öğrenme öğretme süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadırlar. Çünkü sahip oldukları farklı özellikler sayesinde teknolojik öğretim materyalleri etkileşimli ve aktif öğrenmeye imkân vermeleri, birden çok duyuya aynı anda hitap edebilmeleri, zengin öğrenme imkânı tanımları, kolay, canlı, renkli ve eğlenceli olmaları, günümüz öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha çok çekebilmeleri gibi özellikleriyle öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmelerine daha fazla imkân sağlamakta ve öğretmenlerin zengin öğrenme ortamları tasarlamalarına fırsat sunmaktadırlar.²⁹ Fakat bu özellikler teknolojik öğretim materyallerinin kullanılmalarıyla öğrencilerin öğrenmelerini garantileyeceği anlamına gelmemektedir. Çünkü derste en gelişmiş teknolojik öğretim materyalleri kullanılsa bile, bunlar etkili bir biçimde tasarlanmaz, geliştirilmez ve kullanılmazlarsa bu materyaller öğrenme öğretme süreçlerine yarardan çok emek, maliyet ve zaman kaybı gibi çeşitli sorunlara neden olabilirler.³⁰

Teknolojik öğretim materyalleri öğrenme öğretme süreçlerine önemli ve yeni fırsatlar sunsalar da bu durum geleneksel öğretim materyallerinin önemini yitirdikleri anlamına gelmemektedir. Bugün yazı tahtası, ders kitabı vb. geleneksel materyaller de iyi bir öğretmenin elinde ustalıkla kullanılabilir ve bunlarla da etkili öğrenme ve öğretmeler gerçekleştirilebilir.³¹ Çünkü geleneksel öğretim materyalleri de ucuz ve yaygın olma, kolay temin edilebilme, ilgi ve dikkat çekme, görsel ve somut özelliğe sahip olma, birden çok hedef davranış için kullanılabilme, öğrenmeye yardımcı olma, teknolojik materyalleri destekleme gibi kendine özgü önemli avantajlara sahiptirler.³² Geleneksel öğretim materyallerinin de etkili olmaları, bu materyallerin doğru bir biçimde hazırlanıp etkili bir şekilde kullanılmalarına bağlıdır. Bu kapsamda geleneksel öğretim materyalleri materyal

²⁸ Hızal, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, 69-70; Doğdu, Arslan, 29; Salih Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım-Seçim-Geliştirme-Kullanım-Yöntem-Değerlendirme-*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006, 239.

²⁹ Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 28-29; İ. Ethem Başaran, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ekinoks Yayınları, Ankara 2007, 163; İşman, 21-23.

³⁰ Doğdu, Arslan, 65; İsa Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002, 14.

³¹ Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 226.

³² İşman, 92-93.

tasarlama ilkelerine uygun hazırlanmayıp doğru kullanılmadıkları zaman, bu materyaller de öğrenme öğretme sürecine yarardan çok emek, maliyet ve zaman kaybı gibi çeşitli sorunlara neden olabilirler.³³ Hem geleneksel hem de teknolojik öğretim materyallerinin etkili ve ilkeli bir biçimde tasarlanmaları, geliştirilmeleri ve kullanılmaları ise öğretmenlerin materyal kullanım durumlarına bağlıdır.³⁴

Genel öğretimin yukarıdaki durumuna benzer bir süreç DKAB dersleri için de geçerlidir. DKAB dersleri de uzun süre boyunca öğretmen (takrirleri), sınıf ve ders kitabı geleneksel üçlüsüyle sınırlı kalmıştır.³⁵ Bilim ve teknolojiye gelişmeler ve oluşan imkânlarla birlikte DKAB derslerinde de geleneksel öğretim materyallerin yanı sıra çeşitli teknolojik öğretim materyalleri de kullanılmaya başlanmıştır.³⁶ Günümüz koşulları ve teknolojinin yapısal özelliklerinden dolayı etkili ve ilkeli bir biçimde tasarlanıp kullanıldıkları zaman, teknolojik öğretim materyalleri DKAB öğretiminde çok etkili olabilirler. Sahip oldukları özellikler ve sağladıkları imkânlardan dolayı etkili ve ilkeli bir biçimde tasarlanıp kullanıldıkları zaman geleneksel öğretim materyalleri de DKAB öğretimine önemli katkılar sağlamaktadırlar. Fakat diğer alanlarda olduğu gibi DKAB öğretiminde de kullanılacak geleneksel veya teknolojik öğretim materyallerinin öğrenme öğretme süreçlerinde etkili olmaları ders öğretmenlerinin yani DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarına bağlıdır.³⁷ DKAB öğretmenlerinin öğretim materyali kullanım durumlarının nasıl olduğu ise alan yazında konuyla ilgili yapılacak bilimsel araştırmalarla ortaya konulabilir. DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları kapsamlı bir biçimde incelenerek konuyla ilgili ihtiyaç ve sorunlar belirlenebilir, öğretmen yetiştirme programlarına bilimsel veriler sunulabilir, öğretmenlerin mevcut durumlarıyla ilgili analizler yapılabilir ve konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara bilimsel veriler sunulabilir. Bu amaçla yapılan çalışmanın problem cümlesini şöyle ifade edebiliriz:

³³ Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 14; İşman, 92-93.

³⁴ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 130; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 87; Doğdu, Arslan, 353-354; Pekköz, Hancılar, 35; Yeşilmen, 3; Okan, 25; Yalın, 92.

³⁵ Bilgin, Selçuk, 159.

³⁶ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-100; Şuayip Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, T.D.V. Yayın Matbaacılık, Ankara, 1998, 172; Recep Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004, 114-117.

³⁷ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 91-92.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları nasıldır?

DKAB öğretmenlerinin öğretim materyali kullanım durumlarını kapsamlı bir biçimde ve çok boyutlu olarak açıklığa kavuşturmak için şu alt problemlerin cevabı aranmıştır:

1. Öğretmenlerin DKAB derslerinde öğretim materyallerinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım öz-yeterlikleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım sıklıkları nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım amaçları nelerdir?
6. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin öğretim materyallerini tasarlarken ve hazırlarken dikkate aldıkları ilkeler nelerdir?
8. Öğretmenler kullandıkları öğretim materyallerini hangi kaynaktan ve nasıl temin etmektedirler?
9. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
10. Öğretmenler öğretim materyallerini materyal kullanım ilkelerine uygun kullanmakta mıdır?

II. AMAÇ

Çalışmanın amacı DKAB öğretmenlerinin öğretim materyali kullanım durumlarını belirlemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin hangi materyalleri ne sıklıkta kullandıklarını, materyal kullanım amaçlarını, materyal kullanırken karşılaştıkları sorunları ve materyalleri nasıl kullandıklarını ortaya koymak çalışmada amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada din öğretiminde uygun öğretim materyallerinin tespiti ve kullanımı, uygun öğretim ortamlarının özellikleri, kullanılmakta olan materyaller ve bunların etkililiği konuları da incelendiği için din eğitimi biliminin alt bilim dallarından olan din

eğitimi/öğretimi teknolojisi alt bilim dalına³⁸ da alan çalışmasına dayalı bilimsel veriler sunarak katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

III. ÖNEM

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları belirlenerek din eğitimi alan yazınına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Alan yazında DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları çerçevesinde değerlendirilebilecek çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak dört grupta toplanabilir.

1. *DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri çerçevesinde, öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanma yeterliklerinin incelendiği araştırmalar:* Bu gruptaki çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin³⁹ yeterlikleri üzerinde durulmuş, DKAB öğretmenlerinin materyal kullanma yeterlikleri de bu kapsamda incelenmiştir.⁴⁰ Bu

³⁸ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, (4. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2010, 75; Süleyman Akyürek, "Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz", *Bilimname*, XIX(2), 2010, 132-133.

³⁹ Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise DKAB öğretmen adaylarının yeterlikleri çerçevesinde, öğretmen adaylarının öğretim materyali yeterlikleri konusu ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan bazı araştırmalara şunlar örnek verilebilir: Halit Ev, *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1999; Şükrü Keyifli, "İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları ile ilgili Bir Uygulama (DEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-1*, Z. Şeyma Arslan (Ed.), DemYayınları, İstanbul 2004; Süleyman Akyürek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri (Kayseri Örneği)*, Laçın Yayınları, Kayseri 2008; Yakup Keskin, "Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile ilköğretim Bölümü Karşılaştırması)", *Turkish Studies*, 8(3), 2013; Ayşegül Gün, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 2017.

⁴⁰ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*; Suat Cebeci, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1994; Recai Doğan, Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1); Recai Doğan, Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(2), 2003; Eyüp Şimşek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri(Erzurum Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006; Davut Işıkdöğen, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006; Mücahit Arpacı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004; Işıl Yazıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004; Safinaz Asrı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2005; Ahmet Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 2010; A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri"; Ahmet Koç, "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* XIII(2), 2009; Aşkoğlu, "Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)"; Süleyman Akyürek, "DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, DEM Yayınları, İstanbul 2011; Süleyman Akyürek, "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-

araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili geliştirilen ölçekler kullanılarak öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili görüşlerine başvurulmuş ve varılan sonuçlar neticesinde genel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri, hangi materyalleri ne düzeyde kullandıkları, DKAB derslerinde materyal kullanmanın gerekli olup olmadığı gibi çeşitli konularda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Fakat bu gruptaki araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin bu yeterliklerini ve görüşlerini materyal kullanım durumlarına ne düzeyde yansıttıkları, başka bir değişle ne düzeyde uyguladıkları ve öğretmenlerin materyalleri nasıl kullandıkları konusu incelenmemiştir. Bu çerçevede algının olguyla/gerçekle karşılaştırılması ve test edilmesi için DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım yeterlikleriyle ilgili algılarının ve görüşlerinin sınıf ortamında gözlemlenmesi de önemlidir.⁴¹

2. DKAB öğretmenlerinin materyal kullanma durumları hakkında yapılan araştırmalar: Konuyla ilgili en çok araştırmanın yapıldığı bu gruptaki çalışmalarda, hazırlanan ölçeklerle veya yapılan görüşmelerle DKAB öğretmenlerinin derslerinde öğretim materyallerini kullanma durumları öğretmen görüşlerine, kimi zaman da öğrenci görüşlerine dayandırılarak incelenmiştir. Bu gruptaki araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin DKAB derslerinde hangi öğretim materyallerini ne düzeyde kullandıkları temel amacı çerçevesinde yapılmışken⁴² bir kısmı da belli materyal türü örneklemeden

Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 2012; Mahmut Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (27), 2013; Rıdvan Akdemir, *İlahiyat ve İdab Programlarından Mezun İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerine Dair Bir Araştırma (Gaziantep İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis 2009; Ahmet Akif Erbaş, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinden Beklenen Yeterlikler Üzerine Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Bağlamında Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize 2015.

⁴¹ Akyürek, “DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, 501, 520-521.

⁴² Beyza Bilgin, *Türkiye ‘de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, Emel Matbaacılık, 1980, 88-90; Ş. Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”; Şuayip Özdemir, “Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi”, Şeyma Arslan (Yay. Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*, DEM Yayınları, İstanbul 2004; Muhammed Emin Yaşlı, *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007; Rıdvan Demir, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2008; Mustafa Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Dkab Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2010; Adem Güneş, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI(1), 2012; Zeynep Öner Gür, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Materyal Kullanma Alışkanlıklarının İbadet Öğrenme Alanındaki Kazanımların Gerçekleşmesine Etkisi (6.Sınıf Namaz İbadeti Ünitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim

öğretmenlerin materyal kullanma durumları incelenmiştir.⁴³ Bu gruptaki çalışmaların diğer bir kısmı ise çeşitli konuların incelemesi sırasında öğretmenlerin DKAB öğretiminde materyal kullanma durumlarına da değinilmiştir.⁴⁴ Genel olarak bu ikinci gruptaki araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma durumları derinlemesine ve kapsamlı olarak incelenmemiş, öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumlarının nasıl olduğu konusuna yoğunlaşılmamış, yalnızca öğretmenlerin belli materyalleri kullanma durumları yüzeysel olarak incelenmiş ve konuyla ilgili gözlemler yapılmamıştır.

3. Din öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek öğretim materyalleriyle ilgili yapılan teorik çalışmalar: Bu gruptaki çalışmalarda din öğretiminde öğretim materyallerinin kullanılması gerektiği temel konusu çeşitli öğretim materyalleri örnekleminde teorik olarak incelenmiştir. Bu gruptaki çalışmaların bir kısmı müstakil

Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2016; Ömer Demir, Fatma Cesur, “DKAB ve İlh Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Dersleride Kullandıkları Öğretim Teknolojileri-Materyaller Ve Konuya İlişkin Görüşleri”, *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 2019; Nazif Yılmaz, İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2021.

⁴³ Hasan Dam, *İlköğretim I. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1996; Göksel Korkmaz, *İlköğretim II. Kademe Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları (Kayseri Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2007; Yakup Ekici, *Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007; Emine Zehra Turan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Teknolojilerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (2), 2012; Yunus Sancak, *Çizgi Filmlerin Din Eğitimindeki Rolü Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri: Sivas ve Kars İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2018; Hatice Büşra Erim, *6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde “İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2019; Zeynep Var, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Algı ve Tutumları'nın İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019; Müslüm Yalçı, *Dkab ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanma Becerileri (Diyarbakır Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2019; Zeki Çakan, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2021.

⁴⁴ Şeref Şen, *İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1997; Hüseyin Öztürk, *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1995; Recep Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 1998; Kamuran Çelik, *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1999; Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*; Hüseyin Algur, *İlköğretim İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Bayrampaşa Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009; Zeynep Ayşe Akdağ, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sure ve Dua Öğretimi (Malatya Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2016.

kitap biçiminde,⁴⁵ bir kısmı kitap içindeki bir bölüm başlığı altında,⁴⁶ bir kısmı da kitaptaki çeşitli başlıklar altında din öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri üzerinde incelemeler yapılmıştır.⁴⁷ Müstakil kitap çalışmalarında din öğretimde öğretim materyallerinin kullanımı konusu çeşitli boyutlarıyla ve kapsamlı bir biçimde farklı öğretim materyalleri örnekleri çerçevesinde incelenmiştir. Bir kitap bölümü tarzında hazırlanan çalışmalarda da din öğretiminde öğretim materyallerinin kullanımı konusu temel hatlarıyla örnek materyaller üzerinden ele alınmıştır. Kitaplardaki çeşitli başlıklar altında din öğretiminde materyal kullanma konusuna dolaylı olarak değinen çalışmalarda ise işlenen konu çerçevesinde din öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek çeşitli materyal örneklerine değinilmiştir. Üçüncü gruptaki diğer araştırmalar ise konuyla ilgili yapılan tez çalışmaları⁴⁸ ve MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde hazırlanan Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Klavuzudur.⁴⁹ Tez çalışmalarında DKAB derslerinde çeşitli öğretim materyallerinin kullanılabilirlikleri teorik bir biçimde incelenmiştir. Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Klavuzu çalışmasında ise din öğretiminde materyal

⁴⁵ M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*; A. Güneş, *Din Öğretimi Materyalleri*; Tuğrul Yürük, Rıdvan Demir (Ed.), *Din Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Geliştirme*, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara 2021.

⁴⁶ Bilgin, M. Selçuk, *Din Öğretimi*; Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2020.

⁴⁷ Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*; Mehmet Emin Ay, *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, Bilge Yayınları, İstanbul 2001; Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1990; Halis Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, (3. Baskı), Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul 1997; Cemil Oruç *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dini Eğitimi*, (2. Baskı), DEM Yayınları İstanbul 2014.

⁴⁸ Adem Korukcu, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. Sınıf 1. Ünite Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesi Örneğinde Bir Uygulama Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2001; Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2003; Fatma Betül Aybar, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008; Ültüve Atasoy, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize 2009; Necmettin Bayram, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2009; Bilal Yorulmaz, *Sinema ve Din Eğitimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010; Safinaz Asri, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011; Kamil Şahin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2010; Murat Aktaş, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Materyal Kullanımı İlköğretim 6. Sınıf Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2011; Bayram Tunç, *Din Eğitiminde Dua Öğretimi (İlke, Yöntem ve Materyal Kullanımı)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2011; Mukaddes Cezayirli, *Ortaokul 6. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Materyal Tasarımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 2014; Muhammed Babacan, *Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2015; Züleyha Öncü, *Din ve Ahlak Eğitim-Öğretiminde Materyal Kullanım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2018.

⁴⁹ MEB, <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/MateryalGelistirmeKlavuzu.pdf>, (Erişim Tarihi 05/07/2022)

hazırlama ilkeleri örnek materyaller üzerinden incelenmiştir. Genel olarak bu üçüncü gruptaki çalışmalarda din öğretiminde öğretim materyallerinin kullanımı konusu teorik bir biçimde çeşitli materyal örnekleri kapsamında incelenilmiş, fakat uygulamada DKAB derslerinde öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumları incelenmemiştir.

4. DKAB öğretmenlerinin çeşitli özellikleri incelenirken konu çerçevesinde öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumlarıyla ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğretmen derslerinin gözlemlendiği araştırmalar: Bu gruptaki çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin⁵⁰ çeşitli konulardaki özellikleri incelenirken incelenen konu çerçevesinde DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları da gözlem ve görüşmelerle ele alınmıştır. Bu araştırmaların sayısı ise oldukça azdır. Altıntaş, Kayseri’de ilköğretim kurumlarında çalışan 24 DKAB öğretmeni üzerinde nitel yöntem kullanarak yaptığı doktora çalışmasında, DKAB öğretmenlerine göre değer öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunu incelemiştir. Altıntaş’ın yaptığı bu araştırma, DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarına yönelik bir araştırma olmayıp, öğretmenlerin değer öğretiminde materyal kullanım durumları ayrıca incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı ilköğretim DKAB dersinde değer öğretimi hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve öğretmenlerin ahlak öğrenme alanının işlendiği üç dersinde de gözlem yapmıştır. Yapılan bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin değer öğretiminde öğretim araç gereçlerini etkili ve verimli bir biçimde kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.⁵¹ Bu gruptaki çalışmalardan biri de Musluk tarafından yapılmıştır. Musluk “Dkab Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed’in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” konulu yüksek lisans tez çalışması için Kahramanmaraş’ta devlet ortaokullarında görev yapan 18 DKAB öğretmeniyle görüşme yapmış ve bunlardan üç öğretmenin farklı derslerini birkaç kez izleyerek gözlem formlarını doldurmuştur. Musluk tarafından yapılan bu çalışma doğrudan DKAB öğretmenlerinin materyal kullanma durumlarıyla ilgili olmayıp, çalışmada öğretmenlerin

⁵⁰ Erdoğan “Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” konulu doktora tez çalışması için Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 4. sınıftaki 40 öğrenci ile “Öğretmenlik Uygulaması” dersi çerçevesinde, DKAB öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğrencilerin uygulama yaptıkları derslerinde gözlemler yapmıştır. (İrfan Erdoğan, *Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2017.)

⁵¹ Muhammed Esat Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004.

DKAB derslerinde öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Bu süreçte DKAB öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyalleriyle ilgili görüşleri de araştırılmış ve birkaç derste de belirlenen öğretmenlerin bu materyalleri kullanım durumları gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyallerini DKAB derslerinde az miktarda kullandıkları sonucuna varılmıştır.⁵² Bu grupta değerlendirilebilecek çalışmalardan biri de Kaya tarafından yapılmıştır. Kaya tarafından yapılan araştırmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi İDKAB ve İlahiyat Bölümü'nde okuyan 331 öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri ortaokul ve liselerde çalışan 93 DKAB öğretmenine ilişkin gözlemleri incelenmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının staj yaptıkları okullardaki DKAB öğretmenlerine ilişkin gözlem verilerini analiz etmek için öğretmenlik yeterlik ölçeğini öğretmen adaylarına uygulamıştır. Bu araştırmada öğretmen yeterlikleriyle ilgili araştırılan konulardan biri de gözlemlenen DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumları olmuştur. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumları sadece staj yapan öğretmen adaylarının kişisel gözlemlerine dayalı olup gözlemlenen DKAB öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerine başvurulmamıştır. Yapılan araştırma sonucundaysa DKAB öğretmenlerinin materyal kullanma boyutundaki yeterlik aritmetik ortalamalarının yüksek çıktığı (oldukça düzeyde) sonucuna ulaşılmıştır.⁵³ Genel olarak dördüncü grupta toplanan araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumlarına doğrudan değinilmediği tespit edilmiştir. Ancak DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları da araştırılan konu çerçevesiyle sınırlandırılarak küçük örneklem grubu çok sınırlı bir sürede gözlemlenmiş ve öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri araştırılmış veya Kaya'nın çalışmasında olduğu gibi sadece gözlem yapan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

Netice itibarıyla hem DKAB öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda hem de DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin DKAB derslerinde hangi öğretim materyallerini ne düzeyde kullandıkları ve bu materyalleri kullanma yeterlikleri, daha çok

⁵² İlyas Musluk, *Dkab Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri 2019.

⁵³ Umut Kaya, "Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (55), 2018.

konuyla ilgili geliştirilen ölçeklerle veya yapılan görüşmelerle incelenmiş, öğretmenlerin bu materyalleri nasıl kullandıkları konusuna değinilmemiş ve öğretmenlerin materyal kullanım uygulamaları çok az gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili gözlem yapılan çalışmada ise öğretmenlerin materyal kullanım durumlarına doğrudan değinilmemiş, sadece araştırılan konu çerçevesinde öğretmenlerin materyal kullanım durumları gözlemlenmiş, gözlemlerde ise çalışma grubunu oluşturan örneklem sayısı az tutulmuştur. Yapılan gözlemlerin süresi ise çok kısa olup ya bir ders saati ile ya da birkaç ders saati ile ve belli konularda yapılmıştır. DKAB öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek öğretim materyalleri konusundaki araştırmalarda ise din öğretiminde öğretim materyallerinin kullanımı teorik içerikli bir biçimde yapılmış, öğretmenlerin öğretim materyallerini nasıl kullandıkları konusu ise uygulama boyutuyla incelenmemiştir. Oysaki daha önce de belirtildiği gibi öğrenme öğretme süreçlerinde öğretim materyallerinin kullanılmasından daha çok bu materyallerin nasıl kullanıldıkları önemlidir. Çünkü gerek geleneksel gerekse teknolojik olsun kullanılan öğretim materyallerinin öğrenme öğretme sürecine katkı sağlamaları, etkili öğrenmeleri gerçekleştirmeleri ve materyallerin etkili olmaları öğretmenlerin öğretim materyallerini nasıl kullandıklarına bağlıdır. Öğretmenlerin öğretim materyallerini nasıl kullandıkları ise öğretmen görüşlerine ve araştırmacı gözlemlerine dayalı kapsamlı araştırmalarla ortaya konulabilir. Literatürdeki bu ihtiyaca yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde hem öğretmenlerle yapılan görüşmelerle hem de araştırmacının konu sınırlandırması olmaksızın belirli uzun bir sürede yeterli büyüklükteki örneklem grubu üzerinde yaptığı gözlemlerle incelendiği için araştırmanın alan yazına bu konuda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları çeşitli açılardan incelenerek konunun kapsamlı bir biçimde incelenmesi sağlanmıştır. Böylece DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarını görmelerine ve değerlendirmelerine, DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelere, bu fakültelerdeki program geliştirme çalışmalarına, öğretim üyelerine ve konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara, kurum ve kuruluşlara, MEB tarafından yapılacak hizmet içi çalışmalara, öğretmenlerin öğretim materyalleriyle ilgili ihtiyaç ve eksikliklerine ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara bilimsel veriler sağlaması açısından çalışma önem arz etmektedir. Ayrıca din eğitimi biliminin alt bilim dallarından

olan din eğitimi/öğretimi teknolojisi alanında çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulduğundan, çalışmamız din eğitimi/öğretimi teknolojisi alanına da katkı sağlamayı amaçladığından önemlidir.

IV. SINIRLILIKLAR

Çalışma grubundaki öğretmenler 20-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Bitlis ilindeki DKAB öğretmenlerinin yaş ortalamaları genel olarak genç olduğundan, büyük yaş aralığındaki DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumları tespit edilememiştir. Bu durum araştırmamız açısından bir sınırlılık olarak da değerlendirilebilir.

V. TANIMLAR

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi/Dersleri: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretimin son sınıfına kadar iki ders saati olarak okutulan zorunlu bir derstir. Bu dersin yasal dayanağı 1982 Anayasasının 24. maddesidir. Anayasanın 24. maddesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilgili olarak şunlar belirtilmektedir: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”⁵⁴ 2012 yılında yapılan düzenlemeyle birlikte ortaokul ve liselerde seçmeli olarak din, ahlak ve değerler alanı dersleriyle ilgili olarak seçmeli Kur’an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri okutulmaktadır.⁵⁵ Çalışmada “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ibaresi ortaokulda okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kullanılmıştır. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri” ibaresi ise ortaokulda okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, seçmeli Kur’an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri için kullanılmıştır.

2. Öğretim Materyali: Literatürde öğretim materyali kavramıyla ilgili olan ve bu kavramın yerine kullanılan araç, gereç, malzeme, kaynak, öğretme yardımcıları, görsel

⁵⁴ <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>, (Erişim Tarihi 07/07/2022)

⁵⁵ MEB, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>, (Erişim Tarihi 07/07/2022)

işitsel yardımcıları gibi çeşitli kavramlar bulunmaktadır. Esas itibarıyla öğretim materyallerini araç, gereç, malzeme, kaynak vb. isimlerle birbirinden soyutlamak gerçekçi bir yaklaşım olmadığı gibi gerçek anlamda bu ayrımı yapma olasılığı da yoktur. Bu konudaki farklı isimlendirmelerin nedeni incelemeyi kolaylaştırmak içindir.⁵⁶ Binbaşıoğlu da benzer gerekçeyle konuyla ilgili kullanılan kavramları *öğretim materyali* kavramı çatısı altında birleştirerek kavramlarda kullanım birliğini sağlamıştır.⁵⁷ Bu çerçevede öğretim materyali kavramını doğru bir biçimde açıklamak için öncelikle araç, gereç, malzeme, kaynak, öğretme yardımcıları, görsel işitsel yardımcıları gibi kavramlar açıklanmıştır.

Araç (alet), herhangi bir işi yapmak veya anlamak için kullanılan ve sürekliliği olan şey,⁵⁸ bir işi yapmada gücünden yararlanılan nesne,⁵⁹ herhangi bir işi anlamada kolaylık sağlayan, kullanıldıktan sonra özelliğini koruyan malzemelerdir.⁶⁰ Araç kavramı daha çok mekanizma ve mekanik bir ortamı ifade etmekte ve yaşantı içeriğini takdim etme aparatı anlamını taşımaktadır.⁶¹ Eğitimde araç, öğrencinin öğrenmesi öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme öğrenme yardımcılarıdır. Eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve öğretmenin etkinliğini artırmak amacıyla geliştirilmiş öğretme öğrenme yardımcılarıdır. Araç kavramı daha çok organizma ve mekanik bir ortamı ifade etmektedir ve genellikle yüksek fiyatlı, sürekli bir yatırım ve yaşantı içerdiğini takdim malzemesidir.⁶² Öğrenme öğretme sürecinin etkisini arttırmak amacıyla hazırlanmış olan araçlar birer aracıdır. Gerçekte araçlar öğrenen ile öğrenilecek olan arasında bir etkileşimin oluşmasına yardım edici kanallardır.⁶³ Eğitim aracı genel olarak şöyle de ele alınabilir; öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etken bir öğretim sağlayabilmesi için bilgilerin kavratılmasında, olayların açıklanmasında, varlıkların tanıtılmasında, üzerinde gözlem ve araştırma yapmada kullanılan her türlü öğrenme öğretme yardımcılarına eğitim aracı denir.⁶⁴ Veya

⁵⁶ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 213.

⁵⁷ Cavit Binbaşıoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1974, 76.

⁵⁸ Binbaşıoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama*, 76.

⁵⁹ Naciye Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Çanakkale Kitaplığı Akademi Yayınları, Çanakkale 2009, 26.

⁶⁰ Büyükkaragöz, Çivi, 269.

⁶¹ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 267.

⁶² Alkan, *Eğitim Ortamları*, 6.

⁶³ Nurettin Fidan, *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*, Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi, Ankara 1997, 63.

⁶⁴ Necmettin Teker, "Öğretme Öğrenme Süreçleri ve Yeni Teknolojiler", *A.Ü.E.B.F. Yıllığı*, Ankara 1987,52; Doğdu, Arslan, 37.

öğretmenlerin öğrencileri dersin hedef davranışlarına ulaştırmak için düzenledikleri, öğrenme ortamlarında kullandıkları her türlü iletişim araçlarına eğitim aracı denir.⁶⁵ Gereç ise herhangi bir işi yapmakta kullanılan ve kullanıldıktan sonra özelliğini kaybeden bir nesne, malzeme, maddelerdir.⁶⁶ Eğitimde gereç kavramı daha çok basılı ve yazılı öğretim öğrenme ortamı anlamındadır. Gereç daha ucuz, geçici nitelikte ve yaşantı içeriğinin yapı ve düzenini ifade eder.⁶⁷ Konuyla ilgili çalışmalarda araç ve gereç arasında şöyle bir ayırım yapılmıştır. Araç herhangi bir işi yapma veya anlamada kolaylık sağlamak için kullanılan ve sürekliliği olan bir nesnedir. Gereç de bir iş yapmakta kullanılır. Aralarındaki fark, gerecin bir işi yaptıktan sonra tükenmesidir. Örneğin kâğıt bir gereç, dolma kalem bir araçtır. Tahta bir araç, tebeşir bir gereçtir.⁶⁸ Araç kavramı daha çok mekanizma ve mekanik bir ortamı ifade eder. Gereç kavramı ise daha çok basılı ve yazılı öğretim öğrenme araçları anlamındadır.⁶⁹ Kimi çalışmalarda ise eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve öğretmenin etkinliğini artırmak amacıyla geliştirilmiş öğrenme öğretme yardımcılara genellikle öğretim araç ve gereçleri denildiği de kaydedilmektedir.⁷⁰ Malzeme kavramı, gereç, materyal veya bir eserin hazırlanmasında yararlanılan bütün bilgi ve kaynaklar olarak tanımlanmaktadır.⁷¹ Kaynak ise öğrenimi desteklemek amacıyla kullanılan araç ve gereçlerdir.⁷² Öğretim yardımcısı, öğrenme öğretme durumunda gerçekleri, bilgileri, anlayış ve takdirleri, tutum ve becerileri öğrencilere iletmede öğretmene yardımcı ortamlardır. Görsel işitsel yardımcılar/araçlar, işitme ve görme duyularıyla iletişim sağlayan öğrenme öğretme yardımcısıdır/araçlarıdır.⁷³

Öğretim materyali ise öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştıran her türlü araç ve gereçler,⁷⁴ farklı araçlarla sunulan bilgiler, mesajlar, malzemeler,⁷⁵ öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencileri aktif kılabilmek ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için pedagojik ilkeler ışığında oluşturulan ve kullanılan öğretim yardımcısıdır.⁷⁶ Öğretim materyali en

⁶⁵ Kamuran Çilenti, *Fen Eğitimi Teknolojisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1985, 103.

⁶⁶ Büyükkaragöz, Çivi, 269; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 26.

⁶⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 6.

⁶⁸ Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 224; Büyükkaragöz, Çivi, 269.

⁶⁹ Cevat Alkan, Haydar Taymaz, *Öğretmeyi Öğretmek*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1987, 52.

⁷⁰ Alkan, Taymaz, 52.

⁷¹ N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 26; Uşun, 8.

⁷² Hıfzı Doğan, *Analiz ve Program Hazırlama*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1979, 184.

⁷³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 7.

⁷⁴ Smaldino ve diğ., 36.

⁷⁵ Yalın, 92.

⁷⁶ Şahin, Yıldırım, 20-21; Cenk Akay, "Öğretim Materyalleri", Tuğba Yanpar Yelken(Ed.), *Öğretim Teknolojileri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2019, 46.

genel anlamıyla eğitim öğretim sürecini etkili kılmak için kullanılan her türlü malzemelerdir (Örneğin kitap, harita, videokaseti, bilgisayar programı, tepegöz asetat, slayt vb.). Öğretim materyali öğretimi etkinleştirmek, verimliliği arttırmak, amacına dönük her türlü destekleyici nesne, obje öğretim materyali olarak da adlandırılabilir.⁷⁷ Materyal hizmet ettiği amacın aracıdır. Bu araç bilgi veya madde olabilir. Bir dersin veya amacın hizmeti için bulunan varlıkların hepsi materyaldir. Her materyal bir varlık olabilir, fakat her varlık bir materyal olmayabilir.⁷⁸ Ayrıca öğretim materyali kavramı yalnızca teknolojik destekli araç gereçler için değil, aynı zamanda elle hazırlanabilen küçük büyük, yazılı, görsel veya somut her türlü araç gereç için de kullanılan bir kavramdır.⁷⁹ Bu bağlamda öğretim materyali kavramı hem teknolojik hem de geleneksel materyalleri kapsamaktadır. Çalışmada, konuyla ilgili kullanılan kavramları genel bir çatı altında toplamak, kavramları kapsamak, kavramlar arasında kullanım birliğini sağlamak ve incelemeyi kolaylaştırmak için teknolojik ve geleneksel araç, gereç, malzeme, kaynak, görsel işitsel yardımcıları gibi kavramların tamamı için “öğretim materyali” kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

VI. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, verilerin analizi, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ve çalışma süreci ele alınmıştır.

A. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci veya bir ya da daha fazla bireyin derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir.⁸⁰ Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) veya belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında

⁷⁷ Rauf yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, Rauf Yıldız (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Atlas Kitabevi, Konya 2004, 14-15; Z. Kaya, 26.

⁷⁸ Uşun, 8.

⁷⁹ Güneş, *Din Öğretimi Materyalleri*, 15.

⁸⁰ John W. Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (3. Baskı), (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir), Eğiten Kitap Yayınlar, Ankara 2017, 14.

çeşitli veri toplama yöntemleri (gözlemler, görüşmeler, görsel işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum (çok mekânda çalışma) veya tek bir durum (tek mekânlı çalışma) olabilir.⁸¹ Durum çalışmalarında özel bir durumun belirlenmesi ile başlanır. Bu durum bir birey, küçük bir grup, bir kuruluş veya ortaklık gibi somut bir varlık olabilir. Durum çalışma alanında temel nokta, durumun özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılabilir veya tanımlanabilir olmasıdır. Durum çalışmaları zaman kaybı olmaksızın araştırmacıları doğru bilgiyi toplayabilmek için sürmekte olan güncel, gerçek yaşam durumları üzerinde çalışırlar. Tek bir durum seçilebilir veya karşılaştırma yapabilmek için birden çok durum tanımlanabilir.⁸² Çalışmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanımları araştırma durumu olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerinin materyal kullanım uygulamalarına nasıl ve hangi düzeyde yansıttıklarını gerçek yaşam koşullarında ve belirli bir zaman içerisinde, güncel bir konunun DKAB öğretmeni örnekleminde, farklı veri toplama yöntemleri (gözlemler, görüşmeler, görsel işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla derinlemesine inceleme, değerlendirme ve yorumlamayı sağladığı için durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Nitel durum çalışma türleri sınırlandırılmış durumun büyüklüğüne yani durumun bir kişi, birkaç kişi, bir grup, bütün bir program veya aktivite içerip içermediğine göre farklılaşabilir. Ayrıca durum çalışmaları durum analizinin amacı açısından da farklılaşabilmektedir. Amaç açısından bir tek araçsal durum çalışması, ortaklaşa veya çoklu durum çalışması ve içsel durum çalışması olabilir. Bir tek araçsal durum çalışmasında araştırmacılar bir konu veya soruna odaklanır ve sonra bu konuyu örneklemek için sınırlı bir durum seçer. Çoklu durum çalışmasında (veya birden fazla durum çalışması) da yine bir konu veya sorun seçilir fakat bu sefer araştırmacı konuyu örneklemek için birden fazla durum çalışması seçer. Birden fazla durum çalışması genel analizin etkisini azaltır; bireysel çalışmalarda durumlar ne kadar artarsa her bir durumla

⁸¹ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (4. Baskı), (Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara 2018, 97.

⁸² Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102.

ilgili derinlik o kadar azalır.⁸³ Çalışmada durumun büyüklüğüne göre bir grup durum çalışma çeşidi ve durum analizinin amacına göreyse bir tek durum çalışması çeşidi kullanılmıştır. Çünkü çalışma dokuz kişilik DKAB öğretmenleri grubu örnekleminde, bir tek durum olaraksa DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarının değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır. Böylece çalışmada tek bir durum araştırılarak bu durumun genel analiz etkisi artırılmaya çalışılmış ve bu durumun derin bir biçimde farklı açılardan incelenmesi amaçlanmıştır.

B. Çalışma Grubu

Nitel araştırmaların merkezindeki olguyu anlamak amacıyla katılımcılar veya alanlar amaçlı örneklem olarak seçilir. Bu örneklem türüne ise amaçlı örneklem denir. Nitel araştırmanın arkasında yatan fikir; araştırmacının, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini (veya dokümanlar veya görsel materyaller) amaca yönelik olarak seçmektir.⁸⁴ Amaçlı örneklem çeşitlerinden biri de nitel araştırmalarda yaygın kullanılan maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Bu yaklaşım genellikle bir araştırmacının çalışmanın başlangıcında maksimum farklılığı sağlamak istendiğinde seçilmekte, ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtmaya olasığını artırmaktadır. Böylece bu yaklaşım bireylerde veya mekânlarda farklı olan bazı kriterleri önceden belirlemeyi ve sonrasında kriterlere göre oldukça farklılık gösteren katılımcıların veya mekânların seçimini içerir.⁸⁵ Araştırmada amaçlı örneklem stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu şekilde DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları, çalışmanın problemini ve araştırma sorularını en iyi biçimde ortaya konulmasına yardımcı olacak, konunun anlaşılmasında maksimum çeşitliliği sağlayarak farklı bakış açılarını, farklılıkları ve benzerlikleri yansıtabilecek özelliklere sahip dokuz DKAB öğretmenini⁸⁶ seçilmiştir. Araştırmada çalışma grubundaki öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğretmenlerin kimliğini saklı

⁸³ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102.

⁸⁴ Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 189.

⁸⁵ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 156-157.

⁸⁶ Araştırmanın çalışma grubu 8 DKAB öğretmenleri olarak tasarlanmıştır. Fakat sağlık sorunları nedeniyle Ö8 ile görüşme ve üç haftalık gözlem yapıldıktan sonra Ö8 çalışma grubundan çıkartılmıştır. Çalışmada çeşitliliği sağlamak ve örneklem grubunun büyüklüğünü devam ettirmek amacıyla, Ö8 yerine aynı okulda DKAB öğretmenleri olarak görev yapan Ö9 çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ö9 ile de görüşme yapılmış ve üç hafta boyunca derslerde gözlemlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sürecinde Ö8 ve Ö9'dan toplanan veriler ise iki farklı öğretmen olarak analiz edilmiştir.

tutmak için her öğretmene bir kod isim verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9).

Veri toplama sürecinde örneklemin büyüklüğü, örneklem seçme stratejisi kadar önemli bir karardır. Nitel bir araştırmada birkaç bireyle veya mekânla çalışmanın yanında çalışılan her bir birey veya mekân hakkında detaylı geniş bilgilerin edinilmesi örneklem büyüklüğüne karar vermede genel bir kuraldır. Nitel araştırma desenlerinin her biri spesifik örneklem büyüklüğünü ortaya çıkartmaktadır.⁸⁷ Durum çalışmalarında da bir araştırma içerisinde dört veya beş durumdan daha fazlasının olmaması önerilmektedir. Çünkü bu sayı, ele alınan durumlarda temaların tanımlanması için yeterli ve geniş sayıda fırsat sağlarken aynı zamanda çapraz durum analizinin yapılmasını da sağlamaktadır.⁸⁸ Durum çalışmaları, durumun büyüklüğüne göre bir kişi, birkaç kişi, bir grup olabilir.⁸⁹ Bu kapsamda araştırmada tek bir durum araştırması yapıldığından dokuz DKAB öğretmenin örneklem olarak seçilmesi, durum çalışması örneklem büyüklüğü önerilerine uygun düştüğü söylenebilir.

Araştırmada çalışma grubu olarak ortaokulda (İmam Hatip dışındaki ortaokullar) görev yapan DKAB öğretmenleri tercih edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak ortaokulda DKAB öğretmenlerinin tercih edilmesi üç nedene bağlanabilir. Birinci neden ilköğretim döneminde bulunan öğrenciler gelişim özellikleri açısından somut düşünmeden soyut düşünme dönemine henüz geçiş sürecinde oldukları için bu dönemdeki öğrencilerin ortaöğretim öğrencilerine göre öğretim materyallerine daha fazla ilgi ve ihtiyaç duymalarıdır.⁹⁰ İlköğretim öğrencilerinin öğretim materyallerine daha fazla ilgi göstermeleri, bu dönemdeki öğrencilerin çocukluk döneminden gençlik dönemine henüz geçiş sürecinde olmalarıyla, ihtiyaç göstermeleri ise materyallerin somut öğrenme imkânı sağlamalarıyla açıklanabilir.⁹¹ Böylece çalışmada ilköğretim dönemindeki öğrenciler tercih edilerek DKAB öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci neden ortaöğretim düzeyinde okul türleri çeşitlilik gösterdiklerinden (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, İmam Hatip lisesi, spor lisesi, güzel

⁸⁷ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 157.

⁸⁸ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 157.

⁸⁹ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102, 157.

⁹⁰ A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 538.

⁹¹ A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 538.

sanatlar lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi vb.) okulların müfredat ve fiziki durumları, öğretmenlerin materyal kullanım durumlarını farklı açılardan ve çeşitli düzeylerde etkileyebilir. Bu da tek durumlu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini olumsuz açıdan etkileyebilir. Bu nedenle aynı müfredatı öğreten ortaokullardaki öğretmenler araştırmanın çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Üçüncü neden ise ilköğretimde görev yapan DKAB öğretmenleri arasında ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği programından mezun olanların oranlarının ortaöğretimde görev yapanlara göre daha yüksek olmasıdır.⁹² Çünkü ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programından mezun olan öğretmenler, aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi yetkinlikleri açısından ve yetiştikleri programın gereği olarak öğrenme öğretme sürecini bir eğitsel oyun ve eğlence ortamına dönüştürmeye daha yatkındırlar.⁹³ Bu sürecin etkili, verimli ve eğlenceli olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri de öğretim materyalleridir.⁹⁴ Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin yetiştikleri lisans programlarının materyal kullanım durumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ortaokulda DKAB öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmada çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken çalışma problemini en iyi şekilde açıklayabilmek için çeşitli kriterler esas alınmıştır. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlerin materyal kullanım durumlarının cinsiyete, yaş aralığına, mesleki kıdeme göre değerlendirmek için cinsiyet ve yaş aralığı dikkate alınmıştır. Mezun olunan fakülte, program/bölüm ve lisansüstü öğrenim öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini etkileyebileceğinden, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, program/bölüm ve lisansüstü öğrenim dikkate alınmıştır.

⁹² A. Koç, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 538.

⁹³ A. Koç, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 538.

⁹⁴ Pekgöz, Hancılar, 33; Okan, 26; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 11-12; Yeşilmen, 19.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek
Yaş Aralığı	20-30	31-40	20-30	20-30	31-40	20-30	31-40	20-30	20-30
Mezun Olunan Fakülte (Yıl)	İlahiyat Fakültesi (2018)	İlahiyat Fakültesi (2016)	Eğitim Fakültesi (2016)	İlahiyat Fakültesi (2015)	İlahiyat Fakültesi (2015)	İlahiyat Fakültesi (2015)	İlahiyat Fakültesi (2016)	İlahiyat Fakültesi (2016)	İlahiyat Fakültesi (2016)
Mezun Olunan Bölüm	İlahiyat	DKAB	DKAB	İlahiyat	İlahiyat	İlahiyat	İLİTAM	İlahiyat	DKAB
Lisansüstü Eğitimi/ Bölüm/ (Mezuniyet)	Yüksek Lisans/ Temel İslam Bilimleri (Mezun 2021)	Yok	Yüksek Lisans/ İslam Hukuku (Devam Ediyor)	Yok	Doktora/ İslam Tarihi (Devam Ediyor)	Yok	Yok	Yok	Yok
Mesleki Deneyim	2	6	6	6	10	7	7	5	5

Durum çalışmalarında amaçlı örneklem stratejilerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında, çalışmada çeşitlilik ve farklılığı sağlamak için çalışma grubunda olduğu gibi araştırma yapılan mekânda da çeşitliliğin sağlanması gerekmektedir.⁹⁵ Bu kapsamda çalışmada mekânsal açıdan çeşitlilik sağlamak için DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları tek bir okulda değil, çeşitli özelliklerdeki altı farklı ortaokulda yapılmıştır. Bu okulların seçilmesinde, materyal kullanım durumu açısından DKAB öğretmenlerinin görüşleri ve kullanımları üzerinde okulun ve imkânlarının etkili olup olmaması durumu dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmanın yapılacağı okullar belirlenirken hem geleneksel hem de teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı açısından alt yapısı yeterli olan okullar seçilmiştir. Araştırmacı Bitlis'te görev yaptığından verilere kolay ulaşılabilirlik sağlaması açısından araştırma Bitlis'te yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu ve çalıştıkları okullar yukarıdaki kriterler gözetilerek belirlenmiş ve araştırmadaki her bir öğretmenle çalışma başlamadan önce yüz yüze görüşülüp araştırmanın amacı ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Bu ön görüşme sonucunda çalışma grubundaki öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini belirtmiş ve böylece çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada dokuz DKAB öğretmenin çalışmanın problemi hakkındaki görüşleri ve uygulamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

C. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında araştırılan duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmak bir durum çalışmasının ayırıcı özelliğidir. Bunu gerçekleştirmek içinse araştırmacı görüşmelerden gözlemlere, dokümanlardan görsel işitsel materyallere kadar birçok veri çeşidi toplar. Tek bir veri kaynağına dayanma, bu derinlemesine anlayışının geliştirilmesi için genellikle yeterli olmayacaktır.⁹⁶ Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Özellikle nitel araştırmalarda verilerin çok çeşitli biçimlerde toplanması ve bilgilerin doğal ortamlarda

⁹⁵ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 156-157.

⁹⁶ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102.

elde edilmesi için çok fazla zamanın harcanması gerektiğinden⁹⁷ araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak tek bir veri toplama aracının zayıflığı minimize edilmeye ve her veri toplama aracının güçlü yönleri araştırmaya yansıtılmaya çalışılmıştır.⁹⁸

Çalışmada temel veri toplama araçları olarak görüşme ve gözlemler kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma merkezinde yer alan olgunun anlaşılabilmesine yardım ettiği için⁹⁹ dokümanlar (belgesel tarama) da kullanılmıştır. Durum çalışmalarında dokümanlar daha ziyade diğer veri toplama araçlarından toplanılan verileri desteklemek ve verilerin güvenilirliğini artırmak için kullanılır.¹⁰⁰ Çalışmada dökümanlar, çalışma boyunca diğer verileri toplama araçlarını desteklemek ve çalışmanın kavramsal bölümünü oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma problemini farklı acılardan inceleme ve konuyla ilgili farklı yorumlar yapabilme imkânı sağlayacağından¹⁰¹ araştırmada konuyla ilgili farklı çeşitten doküman kaynakları kullanılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili yapılan işlemler aşağıda ayrıntılarıyla belirtilmiştir.

Görüşme.

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir.¹⁰² Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, duygu, düşünce, algı, deneyim, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır.¹⁰³ Bir temel veri toplama aracı olarak görüşme, araştırmacıya önemli fırsatlar sunmaktadır. Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamlarının yanı sıra söylenenin doğrudan ifadesi ve derinliği de ortaya çıkarılabilir. Ayrıca verilen cevaplardaki gerçek dışı veya sahte ifadelerinde fark edilme olasılığı yüksektir.¹⁰⁴ Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, onun da soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir. Görüşmede, ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamadaki istek, söylenenleri anlamlandırmada önemli ipuçları

⁹⁷ Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 189-190.

⁹⁸ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 162-163

⁹⁹ Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 191.

¹⁰⁰ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, (33. Baskı), Nobel Akademik Yayınları, Ankara 2018, 229-238.

¹⁰¹ Karasar, 230-231; Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008, 188.

¹⁰² Karasar, 210-211.

¹⁰³ Yıldırım, Şimşek, 120-128; Karasar, 210-211.

¹⁰⁴ Karasar, 210-211.

olarak değerlendirilir.¹⁰⁵ Bununla beraber görüşmenin kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarınca filtrelenen dolaylı bilgi saklanır. Bilgi, doğal ortamdan ziyade tasarlanmış bir yerde elde edilir. Araştırmacının varlığı, cevaplarda önyargıya neden olabilir. Bütün insanlar, aynı düzeyde algılama ve ifade etme becerisine sahip değildir.¹⁰⁶

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkartmak için temel veri kaynaklarından biri olarak görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma durumlarının nasıl olduğu problemini açıklığa kavuşturmak için görüşmeler, gözlem ve dokümanlarla birleştirilip araştırmanın problemi hakkında ortak bir sonuca ulaşmak amacıyla kullanılmıştır.

Görüşmenin farklı çeşitleri bulunmaktadır. Görüşmeye katılanların sayısına göre görüşmeler: bireysel ve grupça (odak grup) olmak üzere iki sınıfta incelenebilir. Bireysel görüşmede görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz. Bireysel niteliktedir. Kişiyi özel bilgiler ancak bireysel görüşmelerde elde edilebilir. Grupça görüşmede ise çok sayıda kaynak kişi konuyu birlikte görüşüp tartışır. Uygulanan "kuralların" katılığına göre de görüşmeler yapılandırılmış (formal), yarı yapılandırılmış (yarı formal) ve yapılandırılmamış (informal, serbest) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yapılandırılmış görüşme, daha çok ne tür soruların ne şekilde sorulup hangi verinin toplanacağını önceden en ayrıntılı biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı bir tekniktir. Bu teknikte görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeydedir. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması kolaydır. Fakat görüşme tekniğinin esnekliğinden beklenen anlam çıkarma ve içtenliği sağlama olanakları sınırlıdır. Yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket serbestisi veren, esnek, kişisel görüşlerin ve yargıların kökenlerine inmeyi kolaylaştıran bir tekniktir. Sorulacak sorular, önceden ana çizgilerle hazırlanmış olsa da görüşmedeki gelişmelere göre yeni ve farklı sorular sorulabilir. Fakat toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güçtür. İyi bir şekilde yapılmazsa bu tür görüşmeler zaman kaybından başka bir işe yaramayabilir.¹⁰⁷ Yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacıya hem önceden hazırladığı soruları sorma

¹⁰⁵ Karasar, 210-211.

¹⁰⁶ Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 191.

¹⁰⁷ Karasar, 211-213.

hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etmek için ek sorular sorma esnekliğini sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşme sırasında araştırmacı soruların ve konuların yerini değiştirebilir, kimi konuların ayrıntısına inebilir veya sohbet tarzında bir görüşme yapılabilir.¹⁰⁸

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerini doğru bir şekilde ortaya koymak için öğretmen ile araştırmacı dışında kimsenin bulunmadığı görüşme çeşidi olarak bireysel görüşme çeşidi kullanılmıştır. Uygulama kuralları açısından çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme çeşidi kullanılmıştır. Çünkü DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşleri ortaya konulurken önceden hazırlanmış sorulara sıkı sıkıya bağlı kalmak, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin tam olarak anlaşılmasına (yapılandırılmış) veya önceden hazırlanan soruların dışında yeni ve farklı sorular sorularak veri değerlendirmelerin zorlaştırılmasına (yapılandırılmamış) neden olabilir. Bunun yerine DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerini tam olarak ortaya koyabilmek için konuyla ilgili önceden hazırlanan sorularla birlikte, bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etmek ve verilen cevapların altındaki nedeni çözebilmek için ek sorular sorma esnekliğini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından eğitim teknolojisi, öğretim materyali tasarlama ve geliştirme, din eğitimi bilimi, psikoloji ve eğitim bilimi alanındaki çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, çalışmanın temel problemi ve alt problemlerine yönelik olarak; araştırmacıyı tanıtan, çalışmanın amacını belirten ve görüşme süreci hakkında öğretmene bilgi veren bir yönerge ile başlayan ve toplamda başlangıçta 20 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir “Görüşme Formu” olarak yazıya aktarılmıştır. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra soruların anlaşılabilirliğini tespit etmek için dört DKAB öğretmenin (iki kadın, iki erkek) görüşüne başvurulmuş ve iki dil uzmanına danışılmıştır. Gelen dönütler çerçevesinde kullanılan dilde sadeleştirmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu, alanında uzman iki din eğitimi bilimi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerine bağlı olarak görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış, formda sadeleştirme yapılmıştır ve görüşme soruları 10’a indirilmiştir. Görüşme formu üzerinde

¹⁰⁸ Yıdırım, Şimşek, 120-128.

gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra tekrar dört DKAB öğretmeniyle (iki kadın, iki erkek) görüşülerek pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulamada öğretmenlerin anlamakta güçlük çektikleri sorularda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra alanında uzman bir din eğitimi bilimi uzmanı öğretim üyesiyle görüşülerek uzmandan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Gözlem.

Gözlem, gözlemcinin belli olay, oluşum ve davranışları tespit etme, anlama ve açıklama amaçlı bakışı ve dinleyişi ile veri toplama tekniğidir.¹⁰⁹ Gözlem herhangi bir ortamda meydana gelen davranışı ayrıntılı bir biçimde tanımak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bir araştırmacı bir ortamda meydana gelen bir davranışa ilişkin kapsamlı, ayrıntılı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemi kullanılabilir.¹¹⁰

Gözlemin iki özelliği ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi gözlemde verilerin, bir başkası tarafından rapor edilmesi gibi yollarla değil, doğrudan doğruya araştırmacı tarafından tespiti söz konusudur. Yani ilk elden bilgi elde edilmektedir. İkinci özelliği ise yaygın algının aksine, gözlemin yalnızca göz ile değil, bütün duyu organları ile yapılabilen bir süreç olmasıdır. Görme, işitme ve benzeri duyu organlarının yetersizliği halinde onların duyarlılığını artırıcı gözlem araçları kullanılabilir.¹¹¹ Gözlem tekniğinin en önemli özelliği gözlenenlerin kendi doğal ortamları içerisinde bulunmasıdır. Birçok davranış ancak bu şekilde objektif olarak anlaşılabilir. Özellikle insanlardan öteki tekniklerle veri toplarken bunların "oldukları gibi" değil "görünmek istedikleri gibi" davranma eğilimleri ile belleğe dayalı bilgilerin hatırlanması güçtür. Bu durumda gözlem yöntemi iyi bir imkân sunmaktadır.¹¹² Bununla birlikte gözlemde araştırmacı davetsiz misafir olarak görülebilir. Araştırmacının rapor edemeyeceği özel bir bilgi gözlemlenebilir. Araştırmacının dikkati ve gözlem yapma becerisi iyi olmayabilir.¹¹³ Birey veya grup gözlemlendiklerinin farkına vardıklarında davranışlarını değiştirebilirler. Duruma bağlı olarak bu değişim olumlu veya olumsuz olabilir. Kişilerin veya grupların davranışlarındaki bir değişimin gözlemlenmelerine atfedildiği durumlara Hawthorne

¹⁰⁹ Karasar, 209.

¹¹⁰ Yıdırım, Şimşek, 169.

¹¹¹ Karasar, 200-201.

¹¹² Karasar, 200-201.

¹¹³ Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 191.

etkisi denir. Gözlemlerin böyle bir durumda yapılması çarpıtmalara neden olabilir; yani gözlenen kişilerin normal davranışlarını temsil etmeyebilir. Gözlem esnasında eksik gözlem veya gözlemlerin kaydedilmesi olasılığı da bulunmaktadır.¹¹⁴ Bunlar da gözlemin olumsuz yönleri olarak değerlendirilebilir.

Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve gözlemdeki süreklilik ölçütleri dikkate alınarak gözlemler sınıflandırılmaktadır. Buna göre fiziki yakınlık ve ilişkilere göre gözlem iki ayrılmaktadır: Dışarıdan gözlem (katılımlı olmayan) ve katılarak gözlem. Dışarıdan gözlem, gözlenenin gözlemciyi görmediği ve/veya varlığından etkilenmediği ortamlarda yapılan gözlemdir.¹¹⁵ Bu gözlem araştırmacının grubun etkinliklerine dâhil olmadığı, ancak pasif bir gözlemci olarak etkinlikleri dinleyip bunlardan sonuçlar çıkartıldığı durumlarda gerçekleşir.¹¹⁶ Gözlemcinin varlığıyla gözleneni etkileme tehlikesi ya hiç yoktur veya en düşük düzeydedir. Katılarak gözlem ise gözlemci ile gözlenenlerin birlikte oldukları; gözlemcinin gözlenenlerce "kendilerinden biri gibi kabul edildiği" veya gözlemci olduğunun bilinmediği¹¹⁷ veya bilindiği ortamlarda yapılan gözlemlerdir.¹¹⁸ Katılarak gözlem, dışarıdan gözleme oranla, muhtemelen daha çok ve daha geçerli bilgi verir. Dışarıdan gözlemde, gözlenen davranışların nedenleri, gözlemci tarafından kesilmeye çalışıldığı halde, katılarak gözlemde bu nedenler daha derinliğine ve daha "geçerli" bir biçimde öğrenilebilir. Çünkü belli bir davranışı anlayabilmenin en kestirme yolu onu bizzat yaşamak ve hissetmektir.¹¹⁹ Bu konuda Creswell ise gözlemleri dört tipte toplamaktadır. Tam katılımcı, araştırmacı gözlediği kişilerle tamamen devreye girerek ilgilenir. Gözlemci olarak katılımcı, araştırmacı sürece çalışma alanında katılır. Katılımcı rolü araştırmacı rolünden daha belirgindir. Bu, araştırmaya daha içeriden bir bakış açısı ve öznel veri edinmesine yardımcı olabilmektedir. Fakat araştırmacının aktiviteye katıldığı durumlarda veri kaydetmesi rahatsız edici durum oluşturabilmektedir. Katılımcı olmayan gözlemci, katılımcı dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katılır, uzaktan izler ve alan notları alır. İnsanlarla veya aktivitelerle doğrudan etkileşime

¹¹⁴ Ranjit Kumar, *Araştırma Yöntemleri*, (Çev Ed. Ömay Çokluk), (3. Baskı), Edge Akademi Yayınları, Ankara 2011, 149-150.

¹¹⁵ Karasar, 201-202.

¹¹⁶ Kumar, 149.

¹¹⁷ Karasar, 201-202.

¹¹⁸ Kumar, 149.

¹¹⁹ Karasar, 201-202.

girmeden veri kaydını gerçekleştirmektedir. Tam gözlemci, araştırmacı çalışmadaki insanlar tarafından ne gözlenir ne de fark edilir.¹²⁰

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma durumlarının neler olduğunu belirlemek ve DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerini sınıf ortamına nasıl ve hangi düzeyde uygulandıklarını gerçek yaşam ortamlarında ve olduğu gibi yorumlamak amacıyla araştırmacının katılımcı olmayan bir gözlemci olarak öğretmenlerin materyal kullanım süreçlerine dâhil olduğu dışarıdan gözlem (katılımlı olmayan) türü kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı önceden hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formlarıyla, DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumlarını sürece müdâhil olmayan bir gözlemci olarak izlemiştir.

Gözlemdeki sürekliliğe göre olgu ve zaman örneklemleri gözlemler de vardır. Bunlar sürekli ve aralıklı gözlemlerdir. Sürekli gözlemde, belli bir olgu başından sonuna kadar bütünüyle izlenir. Gözlem süresi olgunun özelliğine bağlıdır. Olguların başlama zamanlarını önceden bilmek ve tahmin etmek her zaman olarak da olmayabilir, araştırmacının olguyu beklemesi gerekebilir. Bu tür gözlemler az rastlanan olgular için yapılır. Aralıklı gözlemlerde ise belli bir oluşum içinde bulunan gözlem üniteleri, belli veya örneklenmiş zaman aralıkları içerisinde izlenir. Örneğin bir dersteki öğretmen-öğrenci ilişkisi, günün belirli saatlerinde ve kısa süreli örnekler alınarak gözlemlenebilir. Böylece gözlenen ilişkilerin çeşitli durumları temsil etme olasılığı da yükselir. Bu tür gözlemler, sık sık rastlanan gözlem ünitelerinin bulunduğu olgular için yapılır.¹²¹ Gözlem süresini amaca uygun olarak araştırmacı kendisi kararlaştırır. Olgu gözlemlemeyse, evrenin tümünü ifade eder ve elde edilen bilginin dışında bir kestiriyi gerektirmez. Fakat zaman örneklemleri gözlemde, örneklemden toplanan verilerin evrene genellenmesinde olduğu gibi zaman örneklemlerinden elde edilen bilginin, olgunun bütününe genellemesi beklenir. Her kestirmede olduğu gibi bu konuda da belli ölçüde yanılma kaçınılmazdır. Zaman örneklemleri bir gözlem hem daha ucuza mal olur hem de gözlemin daha kontrollü yapılabilmesine olanak sağlar.¹²²

DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumları araştırmacı tarafından belirlenen sürelerde yapıldığı için araştırmada zaman örneklemleri gözlem çeşitlerinden

¹²⁰ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 166-167.

¹²¹ Karasar, 201-203.

¹²² Karasar, 201-203.

aralıklı gözlem çeşidi kullanılmıştır. DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumlarının belli veya örneklenmiş zaman aralıkları içerisinde izlenmesini sağlayan aralıklı gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin materyal kullanımıyla ilgili gözlenen ilişkilerinin çeşitli durumları temsil etme olasılığını yükseltmektedir. Aralıklı gözlemler, DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma durumlarında sık sık gözlemlenen davranışların nasıl ve ne kadar olduğu konusunda araştırmacıya yorumlama imkânı sağlamaktadır. Böylece bu çalışmada zaman örneklemli aralıklı gözlem çeşidi kullanılarak belirlenen veya örneklenmiş zaman aralıkları içerisinde DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumları hakkında toplanan bilgilerin, olgunun bütününe genellenmesi amaçlanmıştır.

Gözlemlerde, gözlem yapmayı ve gerektiğinde verilerin kaydedilmesini kolaylaştırmak amacıyla gözlem formları geliştirilir ve kullanılır. Gözlem formu konuya ve gözlem amacına bağlı olarak çeşitli şekillerde olabilir. Çoğu gözlem formları, ayrıntılı gözlem ünitelerinin listelendiği maddelerden oluşur. Bu maddelerin yanına amaca göre onun görüldüğünü belirten bir işaret (+, x gibi) veya kaç defa yapıldığını göstermek için derecelendirilmiş bir ölçek üzerinde ne kadar yapıldığını gösterecek kategoriler oluşturularak (çok sık, sık sık, normal vb.) bir form geliştirilebilir. Gözlemler yoluyla insanların çok küçük ayrıntılarını fark etme olanağı sınırlı olduğu için derecelendirilmiş ölçek formlarında derece sayısı çok fazla yukarıya çıkartılmamasında (mümkün mertebede en fazla beş) fayda vardır. Ayrıca formlardaki cümlelerin (gözlenecek ünitelerin) sayıca az ve ifade olarak kısa ve kolay anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Gözlemci bu cümleleri gözlem anında kolayca hatırlayabilmelidir.¹²³ Gözlem ünitelerinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken iki temel ölçüt vardır: Gözlemlenebilirlik ve anlamlılık. Genellikle bir bütün ne kadar küçük dilimlere ayrılabilirse gözlenmesi de ölçüde kolaylaşır. Fakat dilimlere ayırma işlemi, her dilimin var olan bütünlüğünü etkilemeyecek ve sonuç olarak da bütünden bağımsız anlamını bozmayacak bir noktada bırakılmalıdır. Bu aynı zamanda tutarlılık ile geçerlilik dengesinin kurulmasıdır. Yani gözlem ünitesinin tutarlı ölçümler (gözlemler) yapılabilecek kadar küçük olması, bağımsız ama gözlenenin anlam bütünlüğünü bozmayacak kadar büyük olmasıdır.¹²⁴ Bu kapsamda ve bu ilkeler ölçüsünde DKAB öğretmenlerinin materyal kullanım durumlarını

¹²³ Karasar, 202-204.

¹²⁴ Karasar, 202-204.

gözlemlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formları hazırlanmıştır.

Hazırlanan gözlem formları eğitim teknolojisi, öğretim materyali tasarlama ve geliştirme, din eğitimi bilimi, psikoloji ve eğitim bilimi alanındaki çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Materyallerin kullanım süreçleri arasında genel olarak ortak noktalar bulunsa da her öğretim materyalinin tasarlama, geliştirme/hazırlama, kullanma ve öğrenme süreçlerindeki etkisi farklı olduğu için çalışmada her bir öğretim materyali türü için farklı yarı yapılandırılmış gözlem formları hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formları toplamda yedi bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde gözlemin yapıldığı tarih, ders, öğretmen ve hangi materyal türünün kullanıldığını belirten künye bilgileri yer almakta. Gözlem formlarının 2, 3, 4, 5 ve 6. bölümlerinde ise öğretim materyallerinin doğru kullanımına yönelik her bir beceriyi temsil eden kodlar ve bu kodlardan da ulaşılan temalara ilişkin bölümler oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalinin materyal tasarım ilkelerine uygun hazırlanıp hazırlanmadığıyla ilgili kodlanan beceriler “Materyal Tasarım Becerisi” teması altında 2. bölümde toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili, ilkeli ve doğru bir biçimde kullanmalarıyla ilgili beceriler kodlanmış ve bunlar “Materyal Kullanma Becerisi” teması altında 3. bölümde toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler, öğretim materyallerinin kullanma ilkeleriyle ilgili becerilerdir. Öğretim materyalleri kullanma ilkeleri ise üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar materyal kullanmadan önce yapılması gereken ilkelerin yer aldığı hazırlık basamağı, materyal kullanılırken yapılması gerekenlerin yer aldığı materyal kullanma basamağı ve materyal kullanıldıktan sonra yapılması gerekenlerin yer aldığı materyal değerlendirme basamağıdır.¹²⁵ Bu çerçevede 2. bölümde materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanma basamağı” ve “değerlendirme basamağı” alt temaları/kategorileri altında ele alınmıştır. DKAB dersleri öğretim programlarında öğrencilerin aktif olması, öğretmenlerin ise rehberlik görevini üstlenmesi gerektiği vurgulandığından, materyal kullanma süreçlerinde öğrencilerin aktif olup olmadıkları, kullanılan materyalin öğrenciler üzerinde ne ölçüde ve nasıl bir etki bıraktığıyla ilgili beceriler kodlanmış ve bunlar “Öğrenci Rolü” teması altında 4. bölümde toplanmıştır. Materyal kullanma süreçlerinde öğretmenlerin rehberlik rolünü ne ölçüde

¹²⁵ Doğdu, Arslan, 38-39.

yaptıkları, kullanılan materyalin öğretmenin rolünü ne ölçüde ve nasıl etkilediğiyle ilgili kodlanan beceriler ise “Öğretmen Rolü” teması altında 5. bölümde toplanmıştır. Diğer temalar altında kodlanan beceriler de göz önünde bulundurularak öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyali için harcanan zaman, maliyet ve emeğe değip değmediği, materyalin sınıf ortamına etkisinin nasıl olduğu, materyalin derse anlamlı bir katkı sağlayıp sağlamadığıyla ilgili beceriler kodlanmış ve bunlar da “Materyalin Derse Etkisi” teması altında 6. bölümde toplanmıştır. 7. bölümde ise araştırmacının genel olarak değerlendirmelerini yapabileceği ve ekstra gözlemlendiği bulguları not aldığı bir bölüm tasarlanmıştır.

Gözlem formlarında kodlanan becerilerin sınıf ortamında gözlenip gözlenmediğini, eğer gözlenmişse ne ölçüde gözlemlendiğini belirtmek için kodlanan her bir maddenin karşısına “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” ölçütleri belirlenmiştir. Ayrıca her bölümün karşısında araştırmacının eklemek istediği notlarını yazması için “Açıklama” kısmı da eklenmiştir. Gözlem formlarında yer alan maddeler, gözlemlenen materyale göre değiştiği için her gözlem formunda kodlanan beceri maddelerinin sayısı aynı değildir. Bu maddelerden bazıları benzer olsa da kullanılan materyale göre farklı becerileri içeren maddeler de bulunmaktadır. Ayrıca gözlem sürecinde kullanılmak üzere, gözlem yapılan sınıfın fiziksel betimlemesini yapmak amacıyla derslik gözlem formu hazırlanmıştır. Bu gözlem formu, gözlemlenen derslik ve okulun fiziki durumunu genel olarak betimlenmeye yönelik olup gözlem yapılan öğretim ortamının DKAB öğretmenlerinin materyal kullanmalarına uygunluğunu tespit etme amacına yönelik hazırlanmıştır.

Taslak gözlem formları hazırlandıktan sonra alanında uzman iki din eğitimi bilimi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerine bağlı olarak gözlem formlarının kısaltılmasına yönelik formlar üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış. Daha sonra sekiz DKAB öğretmenin (beş erkek, üç kadın) derslerinde iki hafta boyunca pilot gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı pilot uygulama sürecinde gözlem formlarıyla ilgili yaşadığı sorunları not alarak alanında uzman bir din eğitim bilimi uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurmuştur. Uzmandan gelen geri dönütler çerçevesinde gözlem formlarında gerekli düzeltmeler yapıp gözlem formlarına son şekli verilmiştir.

D. Veri Toplama Süreçleri

Veri toplama basamakları, çalışmanın sınırlarının çizilmesini, bilginin kaydedilmesi için formların oluşturulmasını ve bunların yanında yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve görsel materyaller vasıtasıyla bilgilerin toplanmasını içerir. Veri toplama süreçlerinde araştırmacının, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcılar, çalışma yerleri ve dokümanlar amaca yönelik olarak seçilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, temalar (ve kategoriler) doygunluğa ulaştıklarında ve yeni verilerin toplanmasıyla ilgili yeni bakış veya özellikler ortaya çıkmadığında verilerin toplanma sürecinin durdurulmasına karar verilmesi önerilmektedir.¹²⁶ Bu kapsamda DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları için temalar doygunluğa ulaştığında, yeni verilerin toplanmasıyla ilgili yeni bakış açıları ve özellikler ortaya çıkmadığında ve verilerin birbirini tekrar ettiği görüldüğü anda veri toplama sürecinin durdurulmasına karar verilmiştir. Veri toplama araçlarına göre verilerin toplanması süreci aşağıda belirtildiği gibidir.

Görüşme.

Görüşmenin başarıya ulaşabilmesi büyük ölçüde kaynak kişinin yeterince güdülenmesine; soruların, içerik ve biçim yönünden birörnekliğinin korunabilmesine ve iyi bir kayıt sisteminin varlığına bağlıdır. Bu ise rahat bir görüşme yeri de dâhil olmak üzere fiziki ve psikolojik olarak uygun bir ortam gerektirir.¹²⁷ Bu çerçevede araştırmada görüşme, öğretmenlerin rahat edebileceği, kendisini güvende hissedebileceği, dostane bir ortam içerisinde yapılmasına dikkat edilmiştir. Görüşmenin kesintiye uğramaması, konsantrasyonun bozulmaması ve zamanında tamamlanabilmesi için sessiz, sakin ve uygun bir yer tercih edilmiştir.

Görüşmenin yeri ve zamanı çalışma grubundaki öğretmenlerin istedikleri yerde ve istedikleri zamanda 60-80 dakika arasında değişen iki görüşme şeklinde yapılmıştır. Ö1, Ö3, Ö7, Ö8 ve Ö9 çalıştıkları okulların kütüphane ve öğretmenler odasını, Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö6 ise araştırmacının çalıştığı okulun öğretmenler odasını görüşme yeri olarak uygun görmüşlerdir. Görüşmeler okullarda yapıldığı için görüşmelerin yapıldığı zamana dikkat

¹²⁶ Creswell, Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 189.

¹²⁷ Karasar, 215.

edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin okulda olmadıkları, öğretmenlerin yeterli vakitlerinin olduğu ve görüşmenin yapılacağı ortamın uygun olduğu vakitlerde yapılmıştır.

Görüşmede veri kaybını önlemek için öğretmenlerin izni ve rızası da alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede ayrıca verilerin kaydedilmesi için araştırmacı tarafından önceden hazırlanan görüşme kılavuzu üzerinde de bazı bilgiler not alınmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış bir biçimde yapıldığı için öğretmenlerin verdikleri cevapların ve problem durumunun açıklığa kavuşturulması için ek sorular da araştırmacı tarafından sorulmuştur. Araştırmacı ek soru sorarken soruların yönlendirici olmamasına özen göstermiştir.

Gözlem.

Gözlemde önemli olan gözlem sürecinde "doğal ortamın" değişmemesi ve gözlenmek istenen belirtilerin eksiksiz kaydedilmesidir. Doğal ortam, gözlenmek istenen belirtilerin "normal" oluşumlarının gözlem nedeniyle etkilenmediği bir ortamdır. Bu doğal ortamın korunması gözlenene bağlı olarak kolay veya zor olabilmektedir. Örneğin dışarıda bir doğa olayını (yağmur, kar) gözlemleyen bir araştırmacı ile sınıftaki öğrencileri/öğretmenleri gözleyen bir araştırmacının gözlenenler (yağmur, öğrenci/öğretmen) üzerindeki etkileri çok değişiktir. Birinde hemen hiçbir etki söz konusu değilken, diğesinde çok yapay bir ortamının gelişmesine neden olunabilir. Gözlemci, gözlem süresi boyunca, gözlemlediği her durum için doğal ortamın bozulmaması amacıyla ön görebildiği kadar önlem almalıdır.¹²⁸ Bu çerçevede araştırmacı, öğretmenlerin materyal kullanma durumlarını doğal bir ortam içerisinde ve olduğu gibi gözlemlemek için gözlem yapılan dersin önceden öğretmene bildirilmesi konusunda iki farklı uygulamaya gitmiştir. Birinci uygulamada, gözlem süreci başlamadan önce çalışma grubundaki öğretmenlerin ders programları öğretmenlerle birlikte incelenmiş, öğretmen ve araştırmacı için uygun olan ders saatleri tespit edilmiştir. Buna göre gözlem sürecinin ilk iki haftasında araştırmacı ve öğretmenler tarafından belirlenen gün ve derslerde gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinin bu ilk iki haftasında araştırmacı, öğretmenlerle birlikte derse girerek öğrencilere kendisini tanıtmış, ne için sınıfta olduğunu, sınıftaki rolünün ne olduğunu/olacağını ve bundan sonraki süreçte derslerine bu amaçla girebileceğini belirtmiş, öğrencilerin konuyla ilgili varsa soru(n)larını cevaplamıştır.

¹²⁸ Karasar, 205.

Böylece gözlem sürecinde öğretmen, öğrenci ve araştırmacı arasında güvenli, amacı belli ve doğal bir ortamda araştırmanın yapılması amaçlanmıştır.

İkinci uygulamada, öğretmenlerin materyal kullanım durumlarını doğal bir ortam içerisinde ve olduğu gibi gözlemlemek için araştırmacı, öğretmenlerin de rızasını alarak gözlem yapacağı günü ve dersi öğretmenlere önceden bildirmeyip araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacının belirlediği gün ve derslerde gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılacak dersin belirli olduğu ilk iki haftada yapılan gözlemler ile gözlem yapılacak dersin önceden öğretmenlere bildirilmediği sonraki derslerde yapılan gözlemler arasında bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre gözlem tarihinin belli olduğu derslerde öğretmenlerin materyal kullanma açısından daha sık ve çok çeşitli materyal kullandıkları; gözlem tarihinin öğretmenlere önceden bildirilmediği derslerdeyse öğretmenlerin daha az ve az çeşitte materyal kullandıkları tespit edilmiştir. Gözlem sürecinde gözlem yapılacak ders saatinin öğretmenlere bildirilmemesi yöntemi, öğretmenlerin materyal kullanım durumlarını nispeten doğal bir ortam içerisinde ve olduğu gibi gözlemleme imkânı vermiş ve çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlanmıştır.

Araştırma gözlem sürecinde dokuz DKAB öğretmenin her biri haftada bir ders saati olmak üzere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 altışar ders saati, Ö8 ve Ö9 ise üçer ders saati şeklinde toplamda 48 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem yapılacak dersleri tespit ederken çalışmada çok çeşitliliği sağlamak ve öğretmenlerin farklı durumlarda materyal kullanma durumlarını gözlemlemek için öğretmenlerin derslerine girdiği farklı sınıf kademelerini (5-8. Sınıflar) ve farklı dersleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Seçmeli Peygamberimizin Hayatı, Seçmeli Temel Dini Bilgiler) belirleyip farklı ders ve farklı kademelerde gözlem yapmıştır.

Gözlenen verilerin kaydedilmesi en kısa zamanda yapılmalıdır. Bu kayıtlar gözlem formları üzerinden anında alınacak notlarla, gözlemden hemen sonra alınan belleğe dayalı notlarla ve fiziki kayıt cihazlarıyla (görüntü veya ses kaydediciler) tutulabilir. Gözlem yaparken anında not almak oldukça güçtür. Not alırken gözleneni etkileme ve önemli davranışları gözden kaçırma olasılığı yüksektir. Verilerin gözlemin bitiminde kaydedilmek istenmesi halinde ise eksik ve yanlış kayıt olasılığı yüksektir. Fiziki kayıt cihazlarıyla gözlenmek istenen olgudaki gelişmelerin bütünüyle kaydedilebilir ve bunların sonradan ayrıntılı olarak yeniden gözlenebilme olanağı vardır. Ortamın

doğallığını bozmadığı sürece, anında tutulan fiziki kayıtlar tercih edilir. Eğer bu mümkün değil ise iyi hazırlanmış kısa bir gözlem formu kullanılmalıdır.¹²⁹ Araştırmada gözlem sürecinde verilerin kaydedilmesi için bu üç farklı kaydetme yöntemi de birlikte kullanılarak her bir yöntemin eksikliği diğer yöntemlerle giderilmeye çalışılmıştır.

Gözlem verilerini kaydetme sürecinde araştırmacı, öğretmenle birlikte gözlemin yapılacağı sınıfa girip öğretmeni en iyi şekilde görebilmek, öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtmamak ve dersin akışına müdahale etmemek için sınıfın en arkasında uygun ve boş bir sırada oturarak gözlemlmelerini yapmıştır. Araştırmacı gözlem verilerini kaydetmek için hangi materyal türü kullanılıyorsa onunla ilgili olan gözlem formunu kullanarak verileri kaydetmiştir. Buna göre öğretmenlerin hangi öğretim materyallerini kullandıkları, kullandıkları öğretim materyallerinin materyal tasarlama, geliştirme/hazırlama ve kullanma ilkelerine uygun kullanıp kullanmadıkları, kullandıkları materyallerin öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamı üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Gözlem sırasında ilgili beceriler gözlenme durumuna göre üç farklı şekilde tanımlanıp sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma şöyledir:

- Gözlemlenen beceri veya durum gözlem sırasında tam olarak gözlemlenmişse “*Evet*”
- Gözlemlenen beceri veya durum gözlem sırasında gerçekleştirilmeye çalışılmış fakat tam ve sürekli olarak gerçekleştirilmemiş “*Kısmen*”
- Gözlemlenen beceri veya durum gözlem sırasında hiç gerçekleşmemişse “*Hayır*” olarak belirtilmiştir.

Gözlem formlarının dışında araştırmacı, daha sonra değerlendirmek üzere öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin görüntüsünü bazen ders içerisinde, bazen de teneffüste görüntü kayıt cihazına almıştır. Görüntüler alınırken sadece öğretmenlerin kullandıkları akıllı tahta, yazı tahtası gibi materyallerin görüntüsü alınmış; görüntüde öğretmen ve öğrencilerin yer almamasına büyük bir özen gösterilmiş ve hiçbir öğretmen veya öğrenci görüntülerde yer almamıştır. Gözlem sürecinde gerek formların doldurulmasında, gerekse kullanılan materyallerin kaydedilmesinde hiçbir şekilde dersin işlenmesine müdahale edilmemiş, öğretmen ve öğrenciler rahatsız edilmemiş, öğrenme

¹²⁹ Karasar, 205.

sürecine olumsuz bir etki verilmemeye çalışılmıştır. Gözlem esnasında not alırken gözlemlenen öğretmenin etkilenme durumunun olacağı veya önemli davranışları gözden kaçırma olasılığının olacağı düşünülen durumlarda, ders içerisinde gözlem formlarına not alınmayıp dersin hemen bitiminde önemli görülen veriler gözlem formlarına kaydedilmiştir.

Araştırmada gözlem anında, veriler yorumlanmadan olduğu gibi kaydedilmiştir. Çünkü yorum, bütün veriler toplandıktan (kaydedildikten) sonra yapılır. Verilerin yorumlanarak kaydedilmesi, yansızlığı ve birörnekliği bozabilir; gözlemcinin bakış açısında, sapmalara ve değişmelere neden olabilir.¹³⁰

Tablo 2. Öğretmenlerin Gözlem Yapılan Derslerine İlişkin Bilgiler

Ö1:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Euzu Besmele Okunuşu	5	16	Yazı Tahtası/ Video
2. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Hac	7	24	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası/ Video/Fotoğraf
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Namaz	6	21	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası/Video/ Üç Boyutlu Materyaller
4. Gözlem	Seçmeli Temel Dini Bilgiler	İbadetin Kabul Şartları	6	20	Yazı Tahtası
5. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Harekeleri/ 1.Cüz Okuma/ Sübhaneke Duası	5	18	Ders Kitabı/ Video/ Mıknatıslı Kur'an Harfleri/Yazı Tahtası
6. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Okunuşu/ Rabbena Duası	5	17	Video/Yazı Tahtası/Mıknatıslı Kur'an Harfleri

Ö2:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Seçmeli Temel Dini Bilgiler	Konut Duası	6	22	Sözel Anlatım
2. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Harekeleri	5	18	Yazı Tahtası/ Ders Kitabı

¹³⁰ Karasar, 206.

3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Zekât	8	14	Yazı Tahtası
4. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Namaz	6	24	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası
5. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Mekke'nin Fehhi	7	23	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası/Video
6. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	5	18	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası

Ö3:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ramazan ve Oruç	5	16	Eğitsel Oyun Materyalleri (Web 2.0)/Yazı Tahtası/Resim/Fotoğraf
2. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Okunması	6	18	Yazı Tahtası/ Ders Kitabı
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Melek ve Ahiret İnancı	7	19	Slayt Sunusu/Yazı Tahtası
4. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kader İnancı	8	23	Slayt Sunusu/ Video/Yazı Tahtası
5. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Davud (A.S.)	5	23	Yazı Tahtası/ Slayt Sunusu/Ders Kitabı
6. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Allah'ın İnsanlığa Lütü: Peygamberlik	5	16	Yazı Tahtası

Ö4:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Hac	7	19	Üç Boyutlu Materyaller/ Maket/ Yazı Tahtası
2. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Okunması	6	17	Video/ Elif Ba/ Yazı Tahtası
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Zekât	8	20	Akıllı Tahta Uygulaması ¹³¹ / Yazı Tahtası/ Üç Boyutlu Materyaller /Ders Kitabı

¹³¹ Bir DKAB öğretmeni olan İzzet Eker, "İzzet Eker.com" sitesinden her kademedeki DKAB derslerine göre hazırladığı yardımcı ders kaynaklarını, akıllı tahta ile uyumlu ve interaktif kullanıma uygun olarak tasarladığı "eker test akıllı tahta uygulaması"nı öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Çalışmada "akıllı tahta uygulaması" ibaresi Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 tarafından İzzet Eker.com sitesinden indirilip kullanılan eker test akıllı tahta uygulaması için kullanılmıştır.

4. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Namaz	6	18	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası/ Üç Boyutlu Materyaller
5. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kader İnancı	8	23	Akıllı Tahta Uygulaması/Yazı Tahtası
6. Gözlem	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	Harflerin Harekeleri	6	20	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası/ Elif Ba/ Video

Ö5:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Peygamberimizin Çocukluğu	8	19	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası
2. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bir Pergamber Tanıyorum: Hz. Şuayb (As)/ Bir Sure Öğreniyorum: Maun Suresi	8	17	Ders Kitabı
3. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Veda Hutbesi	8	15	Ders Kitabı
4. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Peygamberimizin Doğduğu Çevre	5	18	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası
5. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Uhud Savaşı	5.	17	Ders Kitabı
6. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Mekke'nin Fethi	8	28	Ders Kitabı

Ö6:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Abdest ve Namaz	5	8	Yazı Tahtası/ Üç Boyutlu Materyaller
2. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Zekât	8	11	Akıllı Tahta Uygulaması/Yazı Tahtası
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Oruç	5	12	Akıllı Tahta Uygulaması
4. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Namaz	6	15	Yazı Tahtası/ Üç Boyutlu Materyaller/Akıllı Tahta Uygulaması
5. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Hac	7	16	Üç Boyutlu Materyaller
6. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ramazan	5	14	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası

Ö7:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Allah İnancı	5	14	Slayt Sunusu/ Yazı Tahtası
2. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ramazan	5	15	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Hac	7	15	Akıllı Tahta Uygulaması / Ders Kitabı/ Yazı Tahtası/Eğitsel Oyun Materyalleri
4. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kurban	7	13	Akıllı Tahta Uygulaması / Yazı Tahtası
5. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Hac	7	16	Üç Boyutlu Materyaller/Maket
6. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Peygamberimizin Mekke ve Medine Yılları	6	14	Akıllı Tahta Uygulaması / Yazı Tahtası

Ö8:

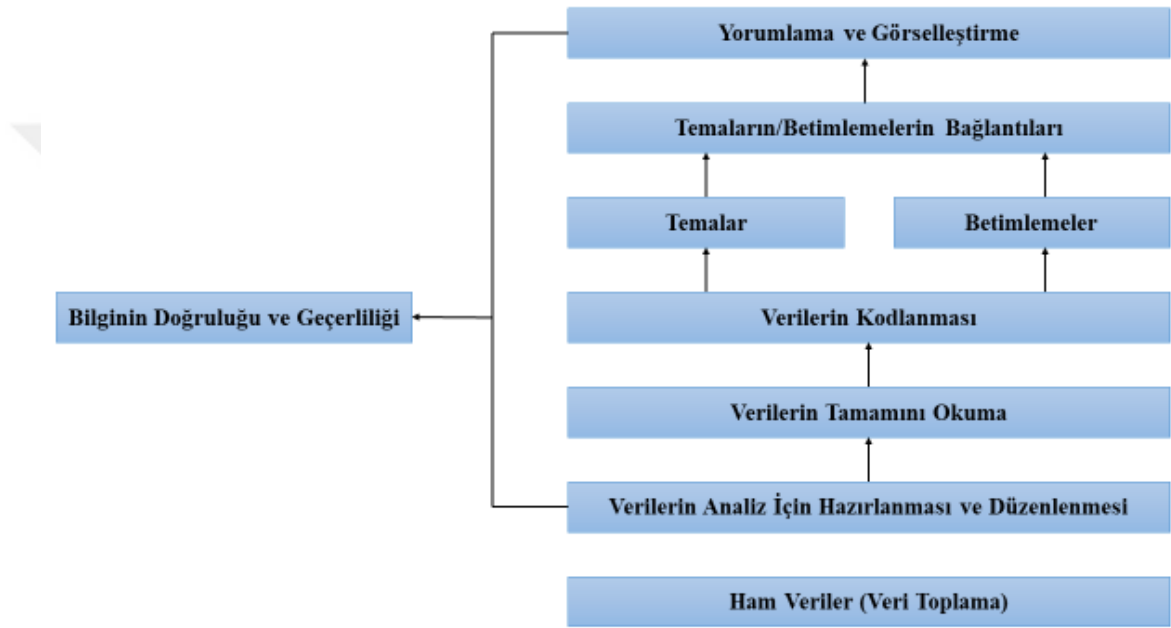
	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bedir, Uhud ve Hendek Savaşı	8	21	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası
2. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Namaz	6	19	Üç boyutlu materyaller/ Yazı tahtası
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Zekât	8	21	Ders Kitabı/ Yazı Tahtası

Ö9:

	Ders	Konu	Sınıf	Öğrenci	Kullanılan Materyal
1. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlaki Davranışlar	7	18	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası
2. Gözlem	Seçmeli Peygamberimizin Hayatı	Veda Hutbesi	7	14	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası/ Ders Kitabı/ Üç Boyutlu Materyaller
3. Gözlem	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ramazan	5	17	Akıllı Tahta Uygulaması/ Yazı Tahtası/Ders Kitabı

E. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi için öncelikle verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi yapılır. Sonra veriler okunup kodlar oluşturulur ve daha sonra oluşturulan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılır. Kod ve tema oluşturma süreçlerinde bilgisayar programları kullanılabileceği gibi elle de yapılabilir. Veri analizinin sonraki aşamalarında ise temalar yorumlanır ve ulaşılan sonuçlar şekiller, tablolar veya bir tartışma ile sunulmaktadır.¹³² Nitel araştırmalarda veri analizini Creswell şöyle şekillendirmiştir:



Şekil 1. Nitel Araştırma Veri Analiz Süreçleri

Görüşme Verilerinin Analizi.

Araştırmada öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde tutulan ses kayıtları ve görüşme sırasında araştırmacının not aldığı veriler transkript yapılarak bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan veri metinleri üzerinde araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, görüşmelerin veya alan gözlem notlarının katılımcılar tarafından verilen yanıtlardan veya araştırmacının tuttuğu gözlem notlarından ortaya çıkan ana temaların tanımlanması amacıyla analiz edilmesidir. İçerik analizinde ana temalar tanımlanır, kodlar atanır, temalar üzerinde incelemeler yapılır ve yorumlanır.¹³³

¹³² Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 197-200; Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 182-187.

¹³³ Kumar, 299-300.

DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi temel amacına yönelik olarak görüşmedeki verilerin tamamı araştırmacı tarafından okunarak manuel olarak kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bazı kodlar ise farklı temalar altında da değerlendirilmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar tablolar veya grafikler halinde frekans ve/veya yüzdeleri hesaplanarak sunulmuştur. Tabloların ve grafiklerin altında ise incelenen durum hakkında öğretmenlerin ifadelerini içeren doğrudan (veya dolaylı) alıntılara yer verilmiş ve daha sonra ise ulaşılan bulgular yorumlanarak alan yazıyla desteklenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntı yapıldığında alıntı yapılan yer çift tırnak işareti ("*öğretmen görüşü*") içerisine alınarak italik yazılmıştır. Görüşü alınan öğretmenin kim olduğu ise Ö1, Ö2, Ö3 vb. kod ismi ile belirtilmiştir. Örneğin Ö1'in görüşüne yer verilirken "*Öğretmen görüşü*" (Ö1) şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken araştırmada incelenen durumla ilgili olan kısım belirtilmiş, cümlelerin öncesi veya sonrası varsa bu kısımlar üç nokta (...) işareti konularak belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler düz konuşma şeklinde gerçekleştiği için yapılan alıntılarda temel görüşün anlamını bozmayacak biçimde metinlerde (cümle düşüklüğü açısından) bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Gözlem Verilerinin Analizi.

Gözlem verilerinin analizinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin doğru kullanımına yönelik her bir beceriyi temsil eden kodlar oluşturulmuş, bu kodlar materyal tasarlama becerisi, materyal kullanma becerisi, materyalin öğrenci üzerindeki etkisi, öğretmen üzerindeki etkisi ve ders üzerindeki etkisi temaları altında bir araya getirilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin derste kullandıkları her öğretim materyalinin her bir beceri koduna ait frekanslar (f) ve ilgili becerinin gözlemlene durumunun toplamaları belirlenmiş ve bu toplamaların yüzdeleri hesaplanarak tablolar veya grafikler şeklinde sunulmuştur. Tablolardan veya grafiklerden sonra ise temalar ve temaların altındaki kodlara yönelik analizler bütünsel bir yaklaşımla yapıp değerlendirilmiştir. Her bir beceriyi gösteren kodlar hakkında öğretmenlerin derslerinde gözlemlenen durumlar, materyal kullanımla ilgili literatürdeki ilkeler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin kullandıkları her bir materyalle ilgili, öğretmenlerin gözlemlenen becerileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da araştırmacı tarafından betimlenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin materyal kullanım durumlarıyla ilgili muhtemel çeşitlilikler, farklılıklar, benzerlikler ve zenginlikler araştırmada belirtilerek bütüncül bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır.

F. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

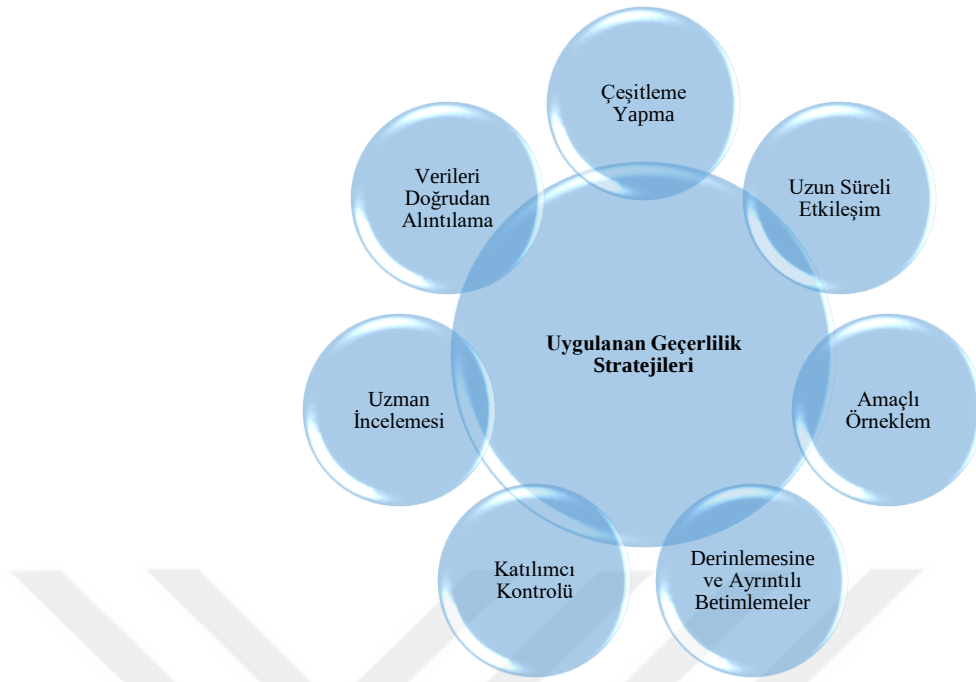
Araştırmadaki bulguların geçerliği ve güvenirliliğini kontrol etmek için araştırma basamaklarının bu çerçevede aktarılmaya ihtiyacı vardır.¹³⁴ Çalışmada kullanılan çeşitli stratejilerle çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

Geçerlilik.

En genel anlamıyla geçerlilik, ölçülmek istenen şeyin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir. Buna doğruluk da denir. Geçerlilik iki şekilde ele alınmaktadır. Ölçme aracının kendi içinde geçerlenmesiyle ilgili olana iç geçerlilik, yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayatta tasarlanan işleve uygunluğu ise dış geçerlilik olarak ele alınmaktadır.¹³⁵ Araştırmada geçerliliği sağlamak için uygulanan stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

¹³⁴ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 201.

¹³⁵ Karasar, 194-197.



Şekil 2. Uygulanan Geçerlik Stratejileri

- *Çeşitleme yapma.* Bilginin farklı veri kaynaklarından toplanarak temaların tutarlı doğrulanmasını inşa etmek için kullanılır.¹³⁶ Araştırmada veri kaynağı olarak doküman, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır.
- *Uzun süreli etkileşim.* Alanda uzun zaman geçirilerek araştırmacılar, incelenen fenomen hakkında derinlemesine bir anlam geliştirir ve anlatıya güvenirlik verecek insan ve araştırma ortamı hakkında detaylı bilgiyi aktarabilirler. Araştırmacı, katılımcıların ortamlarında katılımcılara ait ne kadar fazla deneyime sahip olursa o kadar doğru veya geçerli olacaktır.¹³⁷ Araştırmada her bir öğretmenle 60 ile 80 dakika arasında değişen iki görüşme gerçekleştirildi. Her bir öğretmenin dersine 6 hafta boyunca (Ö8 ve Ö9'un 3 hafta) toplamda 48 ders saatinde gözlem yapılarak öğretmenlerle alanda uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiştir.
- *Amaçlı örneklem seçme.* Amaçlı örneklem çeşitliliği sağlanarak bulguların geçerliği oluşturulmaya çalışılır.¹³⁸ Çalışma grubu olarak yaş, cinsiyet, bölüm

¹³⁶ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 251.

¹³⁷ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 251-252.

¹³⁸ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 251-252.

mezuniyeti, öğrenim durumu, mesleki deneyim gibi özellikler açısından farklı özelliklerine sahip öğretmenler ve farklı okullar amaçlı örneklem ile seçilmiştir.

- *Derinlemesine ve ayrıntılı betimlemeler yapma.* Bu betimleme okuyuculara ortamı aktarabilir ve paylaşılan deneyimlerin tartışılmasını verebilir. Nitel araştırmalarda ortamın detaylı betimlemesi sağlandığında sonuçlar daha gerçekçi olur ve daha zenginleşir.¹³⁹ Araştırmada araştırma ortamının detaylı betimlemesi yapılarak ilgili temalar hakkında daha gerçekçi ve zengin sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.
- *Katılımcı kontrolü kullanma.* Araştırmanın doğrulama, örtüşme, gerçeklik kazandırma ve onay alma amacıyla katılımcılara sunulması ve onların bulguları kendi duygu ve düşünceleriyle uyumlu bulma dereceleri belirlenir.¹⁴⁰ Bu amaçla görüşme verileri öğretmenlere transkript edilerek verilmiş ve öğretmenlerin ilgili bulguları kendi düşünceleriyle uyumlu bulma dereceleri belirlenmiştir.
- *Uzman incelemesi.* Uzman incelemesi dış denetleyici rolündedir. Çalışmanın nesnel bir değerlendirmesini sağlar. Bu da geçerliliği artırır.¹⁴¹ Araştırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, öneri ve değerlendirmeleri analiz edilerek kullanılmıştır. Ayrıca çalışma süresince danışmam öğretim üyesinin görüşlerine sık sık başvurulmuştur.
- *Verileri doğrudan alıntılama.* Görüşme ve gözlemlerden konuyla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirlilik.

Güvenirlilik araştırmada sonuçlarının tekrar edilebilirliğidir. Eğer bir aracı aynı veya benzer koşullar altında benzer bir gruba uygulandığında ve benzer sonuçlar alınırsa aracın güvenilir olduğu söylenebilir. Sonuçlar ne kadar benzeşiyorsa güvenirlilik de o kadar yüksektir.¹⁴² Güvenirlilik genel olarak iç güvenirlilik ve dış güvenlik olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. İç güvenirlilik bir ölçme aracının kendi içinde uyumlu bir bütün olması ile ilgilidir. Dış güvenirlilik ise zamana göre değişmezlik ve bağımsız gözlemciler arası

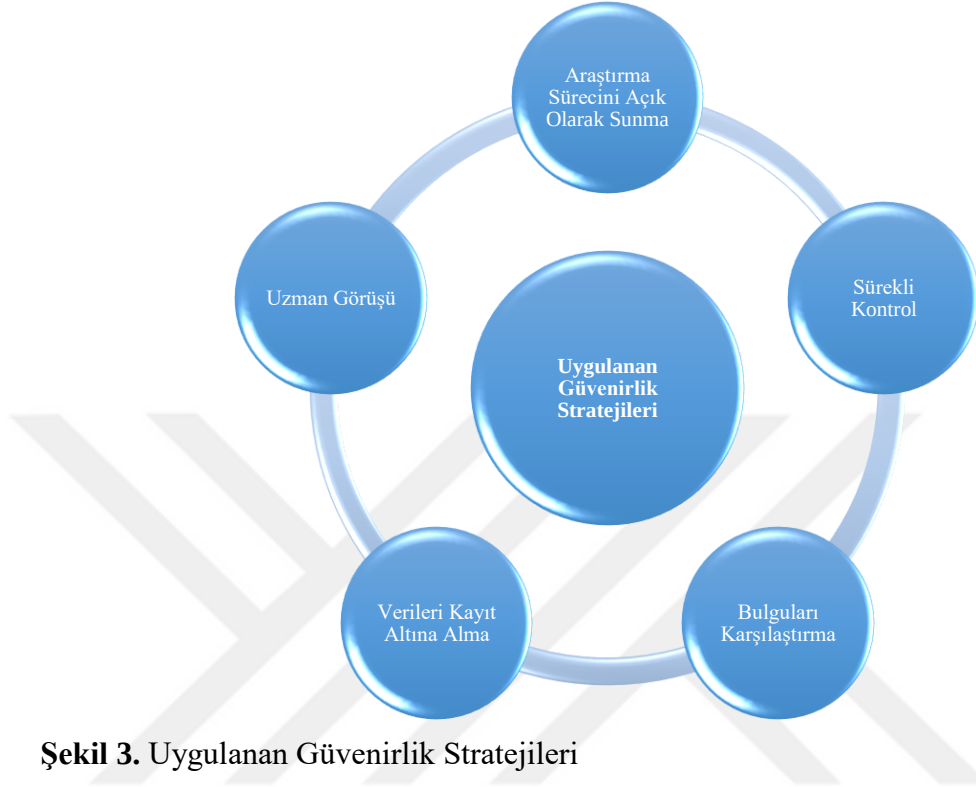
¹³⁹ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 251-252.

¹⁴⁰ Kumar, 198

¹⁴¹ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 252-253.

¹⁴² Kumar, 197-199.

uyumu ifade etmektedir.¹⁴³ Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uygulanan stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3. Uygulanan Güvenirlik Stratejileri

Güvenirlik için araştırma sürecinin bütünüyle net, açık ve anlaşılır bir biçimde sunulması gerekir.¹⁴⁴ Not, kod, tema ve yorum süreçlerinin her birinde sürekli kontrollerin yapılması; verilerin kontrol edilip kod ve temaların doğrulanarak tümevarım; kod ve temaların da verilerle karşılaştırılarak tündengelim kullanılmasıyla muhtemel hataların yok edilmesi. Ulaşılan kod ve temaların doğruluğunu teyit etmek için verilerin okunmasında oluşan ilk kodlamalar ve tema oluşturmak için veri analizinin yapıldığı kodlama süreçlerini belli aralıklarla kontrol edilmesi ve bulgularla karşılaştırılması çalışmanın güvenilirliğini sağlamaktadır.¹⁴⁵ Bu kapsamda araştırmada güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu stratejiler uygulanmıştır. Buna göre araştırmanın her aşamasında hata riskini yok etmek amacıyla iç kontrol yapılmış ve temalar ile veriler sürekli karşılaştırılmış, tüm öğretmenlere aynı görüşme soruları sorulmuş, istedikleri yer ve zamanlarda görüşme yapılmış, görüşme ve gözlem notları kayıt altına alınmış, görüşme

¹⁴³Karasar, 191-193.

¹⁴⁴ Kumar, 198.

¹⁴⁵ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 45; Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 203.

ve verileri daima birbiriyle karşılaştırılarak incelenmiş, uzman görüşlerine danışılmış, sonuçların doğrulanabilmesi için veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamalarında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır.

G. Araştırma Süreci

Temmuz 2020 tarihinden itibaren tüm süreçlerde öğretim materyalleri konusuyla ilgili alan yazınındaki dokümanlar analiz edilmiştir. (Doküman analizi S1) Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs 2021'de yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları alan yazınından yararlanılarak hazırlanmıştır (Görüşme ve gözlem formlarının oluşturulması S2). Haziran 2021'de uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü çerçevesinde formlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Uzman görüşünün alınması S3). Ekim 2021'de Atatürk Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır (Etik kurulu onay S4). Araştırmanın yapılması için Kasım 2021'de Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Bu süreçte pilot görüşmeler ve gözlemler yapılmış, uzman görüşüne tekrar başvurulmuş, veri toplama araçlarının geçerlilikleri ve güvenilirlikleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması S5). Kasım 2021 DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kasım ve Aralık 2021'de DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumlarına yönelik ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir (Görüşme ve gözlem çalışmalarının yapılması S6). Ocak-Şubat-Mart ve Nisan 2022'de görüşme ve gözlemlerden toplanan veriler transkript edilmiş, okunmuş ve düzenlenmiştir (Görüşme ve gözlem verilerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi S7). Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos, Eylül, Ekim ve Kasım 2022'de veri analizleri ile ulaşılan bulgular yorumlanarak yazılmıştır (Bulgular, yorumlar, tartışma ve sonuçların yazılması S8).

Tablo 3. Araştırma Süreci

YIL	AY	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
2020	Temmuz	X							
	Ağustos	X							
	Eylül	X							
	Ekim	X							
	Kasım	X							
	Aralık	X							
2021	Ocak		X						
	Şubat		X						
	Mart		X						
	Nisan		X						
	Mayıs		X						
	Haziran			X					
	Temmuz			X					
	Ağustos			X					
	Eylül			X					
	Ekim				X				
	Kasım					X	X		
	Aralık						X		
2022	Ocak							X	
	Şubat							X	
	Mart							X	
	Nisan							X	
	Mayıs								X
	Haziran								X
	Temmuz								X
	Ağustos								X
	Eylül								X
	Ekim								X
	Kasım								X

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ/ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ

Teknoloji (teknologia) sözcü iki sözcükten oluşmuştur. Birincisi (tekhne) sanat anlamına, ikincisi ise (logia) bilgi anlamına gelmektedir.¹⁴⁶ Kavram olarak teknoloji, bilimsel bilgilerin uygulanmaya dönüştürülmesi ve insan yaşamını etkili verimli, güvenli ve güçlü hale getirilmesiyle ilgilidir.¹⁴⁷ Buna göre teknoloji bilim, üretim, hizmet, ulaşım vb. alanlardaki sorunları uygulanması olarak tanımlanabilir. Genel anlamıyla teknoloji insan-makine sistemlerinin desenlenmesi, organizasyonu üzere işletilmesini kapsayan ve bu konuda yeni fonksiyonel yapılar geliştiren bilimsel ilkelerin uygulanması etkinliğidir. Teknoloji kapsamında makinalar, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları gibi çeşitli öğeler yer almaktadır. Buna göre teknoloji bu öğelerin belirli bir düzende bir araya getirilmesiyle oluşan ve bilim ile uygulama arasında köprü görevi yapan bir disiplin olarak tanımlanabilir.¹⁴⁸

Teknolojinin uygulandığı bilimsel alanlardan biri de eğitimidir. Bunun bir sonucu olarak eğitim teknolojisinden söz edilmektedir. Eğitim teknolojisi eğitim alanındaki kuram ile uygulama arasındaki boşluğu dolduran bir uğraşı alanıdır. Eğitim teknolojisi eğitimle ilgili kuramların en etken ve olumlu uygulamalara dönüştürülebilmesi için personel, araç gereç, süreç ve yöntemlerden oluşturulmuş bir sistemler bütünüdür.¹⁴⁹ Eğitim teknolojisi farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bir anlayışa göre eğitim teknolojisi daha etkin bir öğrenme ve öğretme için insan-makine sisteminde personel ve öğretim araçlarının faaliyetini koordine eden; çevresel faktörleri artan bir duyarlılıkla kontrol altında bulunduran, kuram ile uygulamanın birleştiği ve eğitim işlemlerinin devamlı olarak değiştirildiği uygulamalı bilimsel araştırmalarla geliştirilmiş bir disiplin alanıdır. Diğer bir anlayışa göre eğitim teknolojisi öğrenme ve öğretmeni en iyi biçimde planlayıp gerçekleştirmek ve gerekli değerlendirmeyi yapabilmek amacıyla öğrenme-öğretim sürecine sistematik bir yaklaşımdır. Başka bir görüşe göre ise eğitim teknolojisi iletişim

¹⁴⁶ Okan, 2

¹⁴⁷ Cevat Alkan, Deniz Deryakulu, Nurettin Şimşek, *Eğitim Teknolojisine Giriş Disiplin Süreç Ürün*, Önder Matbaacılık, Ankara 1995, 8

¹⁴⁸ Cevat Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara 1977, 51-52

¹⁴⁹ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 52.

devriminin yarattığı ve eğitim maksadıyla kullanılabilecek yeni ortamlar ve teknolojik sistemlerdir.¹⁵⁰ Bu anlamda eğitim teknolojisi çok çeşitli makine ve öğretim materyallerini kapsamaktadır. Buna göre öğretim materyalleri eğitim teknolojisinin tamamı olmayıp onun bir kısmını ihtiva etmektedir.¹⁵¹

Eğitim teknolojisi başlangıçta her ne kadar çeşitli yeni eğitim araçları geliştirme ve uygulama anlamında kullanıldıysa da sadece cihaz ve makinelerin teknik kapasitelerini geliştirmeyle sınırlı bir makine yaklaşımı gerçek anlamda ve tam kapsamıyla bir eğitim teknolojisi değildir. Eğitim teknolojisinin bu anlamda kullanılması eğitim araçlarının daha çok teknik ve ticari yönüyle ilgili çevrelerce olmuştur.¹⁵² Eğitim teknolojisi öğrenme ve öğretmeyi en etkin biçimde planlayıp uygulamak, gerekli değerlendirme ve geliştirmeyi yapabilmek amacıyla öğretme-öğrenme süreçlerine sistematik bir yaklaşım olarak kabul edilmekte ve araç-gereç, materyal bu süreçte yer alan sayısız öğelerden sadece biri olarak dikkate alınmaktadır.¹⁵³ Bu anlamda eğitim teknolojisi öğrenme ve öğretmeyi teşvik etmek, kolaylaştırmak ve öğrenciyi güdülemek amacını taşıyan araç gereçlerle belirli öğretme-öğrenme sistemlerine göre hazırlanmış programların denenmesi ve geliştirilmesine ilişkin bütün süreç ve yöntemleri kapsar.¹⁵⁴

Bazen eğitim teknolojisi ile eş anlamlı olarak kullanılan öğretim teknolojisi ise eğitim teknolojisi içinde yer almayan durumlar ve olguları ifade etmek için kullanılmaktadır.¹⁵⁵ Öğretim teknolojisi, öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir. Örneğin fen öğretimi teknolojisi, biyoloji öğretimi teknolojisi gibi.¹⁵⁶ Bu terim, ilgili disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insangücü ve insangücü dışı kaynakları birlikte işe koşarak belirli hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin tümünü içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir.¹⁵⁷

¹⁵⁰ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 52.

¹⁵¹ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 52.

¹⁵² Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 53.

¹⁵³ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 53.

¹⁵⁴ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 52-53.

¹⁵⁵ Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 12.

¹⁵⁶ Cevat Alkan, *Eğitim Teknolojisi*, (4. Baskı), Atilla Kitabevi, Ankara, 1995, 19.

¹⁵⁷ Alkan, *Eğitim Teknolojisi*, 19.

Eğitim teknolojisi öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili özgün bir disiplini vurgularken, öğretim teknolojisi ise bir konunun öğretimiyle ilgili öğrenmenin klavuzlanması etkinliğini ifade etmektedir.¹⁵⁸ Eğitim teknolojisi eğitimle ilgili özellikleri kazandırmak üzere yapılan tüm sistemlerin tasarımını ifade ederken, öğretim teknolojisi derslerin öğretimiyle ilgili sistemlerin tasarımı, geliştirilmesi, kullanma, yönetim ve değerlendirmeyi içine alan sistematik bir bütünü ifade eder.¹⁵⁹ Bu kapsamda genel anlamda öğretim teknolojisi, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamın oluşturulması ve organizasyonunu içeren, çıkacak sorunların çözümü için eğitimlere yol gösteren, uygun materyalin seçimi, tasarlanması, hazırlanmasını sağlayan bir süreçtir.¹⁶⁰

1.2. DİN ÖĞRETİMİ TEKNOLOJİSİ

Öğretim teknolojisinin ilgili olduğu konu alanına göre farklılıkları içermesi öğretim teknolojisinin özgünlüğüne işaret etmektedir. Öğretim teknolojisi her konu alanına göre ortak özellikleri barındırdığı gibi farklılıkları da içermektedir. Bu farklılıklar amaçlarda, içerikte, yöntemlerde olduğu gibi öğretim materyallerinde de olmaktadır.¹⁶¹ Buna göre öğretim teknolojisi ilgili olduğu alanın etkili bir biçimde öğrenilmesine ve öğretilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretim teknolojisinin kullanıldığı alanlardan biri de din öğretimidir.

Din öğretimi okulda planlı, programlı, amaçlı, dizheli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, başka bir anlatımla kalıcı izli davranış geliştirmelerine klavuzluk etmektir.¹⁶² Din öğretimi teknolojisi ise bireylerin dinle ilgili öğrenmelerine klavuzluk yapılırken, öğrenme öğretme süreçlerine yardımcı olacak araç, materyal ve ortamların tasarımı, hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesiyle ilgilenen bir disiplin olarak tanımlanabilir. Bu anlamda din öğretimi teknolojisi din öğretimi süreçleri (planlama-uygulama-değerlendirme) ve bu süreçlerdeki öğelerle (öğretmen-öğrenci-program) yakından ve organik bir ilişki içerisindedir.¹⁶³ Din öğretimi teknolojisinin görevleri şöyle sıralanabilir:

¹⁵⁸ Alkan, *Eğitim Teknolojisi*, 19.

¹⁵⁹ Yelken, 8-9.

¹⁶⁰ Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 13.

¹⁶¹ M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 22-23.

¹⁶² Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giri*, 27.

¹⁶³ M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 23.

- Din eğitiminde kullanılabilecek araç-gereç ve materyalleri belirlemek,
- Örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinde kullanılmakta olan din eğitimi materyallerini ve bunların etkililiğini incelemek,
- Örgün ve yaygın din eğitimi alanının özelliideri doğrultusunda materyal geliştirme çalışmaları yapmak,
- Din eğitiminin unsurları (öğretmen-öğrenci-program-ortam) ile din eğitimi teknolojisi arasındaki ilişkiyi açıklamak,
- Bilgisayar Destekli Din Eğitimi (BDDE) çalışmaları yapmak,
- Örgün ve yaygın din eğitime yönelik bilgisayar yazılımları/programlar geliştirmek,
- Uzaktan eğitim materyalleri geliştirmek ve bunların etkililiğini incelemek,
- Örgün ve yaygın din eğitimi sitelerinin özelliklerini belirlemek ve örnekler hazırlamak,
- Din eğitimi yapılan ortamların özelliklerini araştırmak,
- Din eğitimi ortamında bulunması gereken nitelikleri belirlemek,
- Din eğitimi ortamında bulunması gereken araç-gereçleri ve özelliklerini belirlemek,
- Din eğitimi ortamlarının öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini araştırmak,
- Din eğitimi yapılan kurumların amaçlarına hizmet edecek din eğitimi ortamları düzenlemek,
- Din eğitimi ortamlarının ergonomik özelliklerini araştırmak.¹⁶⁴

Genel anlamda öğretim teknolojisinde olduğu gibi din eğitimi teknolojisinde de temel amaç öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için öğretim materyallerinin kullanımı üzerinde durulmaktadır.¹⁶⁵ Öğretim materyallerinin kullanımı ise sistematik bir sürecin sonucudur. Bu süreç genel anlamda materyal tasarlama, materyal geliştirme ve materyal kullanma basamaklarından oluşmaktadır.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Akyürek, "Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz", 132-133.

¹⁶⁵ Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 13.

¹⁶⁶ Süleyman Sadi Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (6. Baskı), Pegem Akademi, Ankara 2011, 26-27; Uşun 239; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 31-48; Yelken, 164.



Şekil 4. Öğretim Materyali Kullanım Süreçleri

Öğretim materyalleri önce tasarlanır, sonra yapılan tasarlama göre geliştirilir/hazırlanır ve daha sonra kullanılırlar. Bu süreç bir bütünü oluşturan tümleşik bir yapıya sahiptir. Bu süreçteki basamakların her biri önceki ve sonraki basamaklarla etkileşim halinde olup birbirlerini olumlu veya olumsuz açıdan etkilemektedirler. Bu süreçlerin her biri öğretim materyallerinin öğrenme öğretme sürecindeki etkinliğini önemli oranda etkilemektedir. Fakat materyal kullanım süreçlerinin merkezinde materyal kullanım basamağı yer almaktadır.¹⁶⁷ Çünkü öğretim materyallerinin temin edilmesi, tasarlanması ve geliştirilmesi, materyalleri kullanmak için yapılan hazırlıklardır. Materyallerin değerlendirilmesi de kullanılan/kullanılacak materyallerin nasıl tasarlanıp geliştirildikleriyle ilgili olup bu süreçlerin tamamlayıcısıdır.¹⁶⁸ Öğretim materyali kullanım süreçlerinin etkililiği için çeşitli ilkeler belirlenmiştir. Her bir materyalin materyal kullanım süreçleriyle ilgili kendine özgü ilkeleri olsa da genel anlamda materyal tasarlama, geliştirme ve kullanma basamaklarıyla ilgili ortak ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler yeni bir materyalin tasarlanma, geliştirme ve kullanılmasında uygulandığı gibi hazır bir materyalin öğretim materyali kaynaklarından seçilip veya değiştirilip kullanılması süreçlerinde de uygulanmaktadır.¹⁶⁹ Materyal tasarlama, geliştirme ve kullanma süreçlerinde uygulanan ortak ilkeler genel hatlarıyla aşağıda özetlenmiştir.

¹⁶⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 188; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 130; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 49; Pekgöz, Hancılar, 35; Doğdu, Arslan, 353-354; Büyükkaragöz, Çivi, 270; Teker, “Öğretim Araçları”, 52; Ergin, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, 67; Yalın, 92, 122; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 37; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 79.

¹⁶⁸ Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 191-192; Uşun 337-339; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 31-48; Yelken, 85-86.

¹⁶⁹ S. Sadi Seferoğlu, “Çeşitli Öğretim Materyallerinin Seçimi Tasarımı ve Hazırlanması”, H.Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (4. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006, 24; Yelken, 85-86; Levent Çelik, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, Özcan Demirel, Eralp Altun (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (5. Baskı), Pegem Akademi Yayınları Ankara 2011, 29.

Öğretim materyallerinin kullanım süreçlerinde materyaller geliştirilmeden/hazırlanmadan önce tasarlanmalıdırlar. Çünkü geliştirilecek bir materyal tasarıma göre şekillenmektedir.¹⁷⁰ Materyal tasarlama boyutu yaratıcılık gerektirir¹⁷¹ ve tasarlama boyutunda görsellik önceliklidir. Çünkü öğrenme süreci öncelikli ve etkileyici olarak görsellik yoluyla gerçekleşmektedir.¹⁷² Materyalde tasarlama eğitim öğretimi en etkili şekilde verebilmek, belirli bir amaca ulaşmak ve uygun görsel-işitsel eğitim ortamlarını sağlamak amacıyla renk, harf, yazı, şekil, ses, hareket, ahenk vb. öğeleri anlamlı bir şekilde sıraya koyma ve bilinçli olarak düzenlemedir.¹⁷³ Materyalde tasarlama boyutu etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Öğretim materyali ne kadar mükemmel olursa olsun mesaj kötü tasarlanmışsa, öğrenme açısından pek bir yararı olmayacaktır.¹⁷⁴ Fakat materyal doğru tasarlanmışsa öğrenmeye yön verir, materyal geliştirme ve kullanma süreçlerini kolaylaştırır, öğrenme süresini kısaltıcı ve öğrencinin estetik duygusunu geliştirici olur.¹⁷⁵ Bu nedenle tasarım ilkeleri sıradan kurallar dizini olmayıp belli amaçlarla ve bilinçli olarak harcanan çabalar bütünüdür. Materyal tasarlama ilkeleri görsel unsurlar, materyalleri çekici kılan/destekleyici unsurlar, yazılı/sözel unsurlar gibi tasarım unsurları; çizgi, alan, şekil, boyut, form, doku ve renk gibi tasarım öğeleri; bütünlük/uyum, denge, vurgu, hizalama/ritim, oran-ölçek, basitlik ve gerçeklik gibi yerleşim elemanları; tasarım öge ve yerleşim elemanlarının materyalde düzenlenmesini sağlayan yakınlık, yönlendirme, uyumluluk ve şekil-zemin zıtlıkları gibi düzenleme ilkelerinden oluşmaktadır.¹⁷⁶

Materyaller tasarlandıktan sonra sıra materyallerin geliştirilmelerine, başka bir deyişle hazırlanmalarına gelmektedir. Tasarlanan materyallerin etkili olmaları için çeşitli ilkeler dikkate alınarak geliştirilmelidir/hazırlanmalıdır. Buna göre öğretim materyali konu kazanımlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlar),¹⁷⁷ öğretmenin öğretim

¹⁷⁰ Yelken, 164; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 66

¹⁷¹ Yelken, 164.

¹⁷² Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 30.

¹⁷³ N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 134-135.

¹⁷⁴ Yalın, 92.

¹⁷⁵ N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 134-135.

¹⁷⁶ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 192-196; Yalın, 106-119, 144-154; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 30-40; Nevide Gökaydın, *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, Sedir Yayınları, Ankara 1990, 32-38; Zekiye Doğan, “Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Sunu Materyalleri”, H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006, 80-82; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 123-143; Yelken, 166-169; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 136-142; Uşun, 260-279.

¹⁷⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 52-54; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72; Pekgöz, Hancılar, 32; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 29; Gülsüm Kurubacak, “Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri Ve Kullanımı: Görsel-

materyaliyle ilgili bilgi ve becerisine,¹⁷⁸ öğrenci özelliklerine (gelişim, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme hızı, öğrenme kapasitesi, öğrenme stili),¹⁷⁹ kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine,¹⁸⁰ kısıtlamalara (maliyet, zaman, temin edilebilirlik vb.),¹⁸¹ öğretim ortamının fiziksel donanım yeterliklerine (derslik, oturma düzeni, aydınlık, sıcaklık, büyüklük vb.)¹⁸² ve konu alanı özelliklerine (inanç, ibadet, ahlak vb.) dikkat edilerek geliştirilmelidir.¹⁸³ Geliştirilecek/hazırlanacak öğretim materyali eğitim ve davranış bilimlerinin temel verilerine uygun olmalı,¹⁸⁴ basit, sade ve anlaşılabilir olmalı, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalı, materyalde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, renk vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.¹⁸⁵ Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalı,¹⁸⁶ tekrar kullanabilmek için sağlam olmalı, gerektiğinde kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir nitelikte olmalıdır.¹⁸⁷ Öğretim materyali geri bildirim sunabilmeli,¹⁸⁸ farklı konularda kullanılabilecek şekilde çok amaçlı olmalı,¹⁸⁹ materyalde milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerlere, temel insan hak ve özgürlüklerine dikkat edilmeli¹⁹⁰ ve öğrencilerin hayat anlayışlarını (sosyal, kültürel, ekonomik vb.) yansıtabilmelidir.¹⁹¹

İşitsel Araçlar”, H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006, 55-56; İşman, 33-34; Z. Kaya, 26; Uşun, 251-256.

¹⁷⁸ Pekgöz, Hancılar, 123-124; Okan, 28; Büyükkaragöz, Çivi, 24-25; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 23; Yalın, 97; İşman, 33-34; Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 191-192; Yelken, 10-11.

¹⁷⁹ Hızal, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, 76; Doğdu, Arslan, 37; Pekgöz, Hancılar, 32, 119; Yalın, 93; Şahin, Yıldırım, 27-31.

¹⁸⁰ Ferhan Oğuzkan, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler)*, Emel Matbaacılık, Ankara 1985, 71-72; Doğdu, Arslan, 353-354; Kamuran Çilenti, "İlkokullarımızdaki Fen Eğitiminde Çağdaşıktan Ne Kadar Uzaktayız?", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 64 (2), 1992, 67; Uşun, 250-251; Nedim Alev, Haluk Özmen, Taner Altun, Salih Akyıldız, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (3. Baskı), Nevzat Yiğit (Ed. ve Yaz.), Akademi Kitabevi Yayınları, Trabzon 2007, 90-92; Ramazan Sever, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Tasarım Örnekleri* (3 Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2017, 37-39.

¹⁸¹ Doğdu, Arslan, 353-354; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 40; Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 192; L. Çelik, "Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi", 36.

¹⁸² Alkan, *Eğitim Ortamları*, 155; Münire Erden, Sınıf Yönetimi, (2. Baskı), Epsilon Yayıncılık, İstanbul 2005, 23; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 22; Z. Kaya, 28; Yalın, 95-97.

¹⁸³ Doğdu, Arslan, 37; Pekgöz, Hancılar, 32; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 59-60; M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagogik Formasyonları*, 92; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 34; Eyüp Şimşek, "Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Etkinlikleri", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-I* (30 Mart-01 Nisan 2012, Ankara), I, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2013, 376-377; Z. Kaya, 26; İşman, 33-34.

¹⁸⁴ Dale H. Schunk, *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*, (Çev. Ed., Muzaffer Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009, 143-146; Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (22. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2012, 241-246; Münire Erden, Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, (13. Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara 2004, 164-170; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 63-84; Yelken, 20.

¹⁸⁵ Pekgöz, Hancılar, 119; Şahin, Yıldırım, 27-31; R. Yıldız, "Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri", 30.

¹⁸⁶ Pekgöz, Hancılar, 119; Şahin, Yıldırım, 27-31.

¹⁸⁷ Şahin, Yıldırım, 27-31.

¹⁸⁸ R. Yıldız, "Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri", 20-30.

¹⁸⁹ N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 36-37.

¹⁹⁰ İşman, 31-33; Mesut Gün, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Asos Yayınları, Elazığ 2017, 34-35.

¹⁹¹ Pekgöz, Hancılar, 119-120.

Öğretim materyalleri öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlamalı, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalı, hem öğretmenin hem de öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.¹⁹²

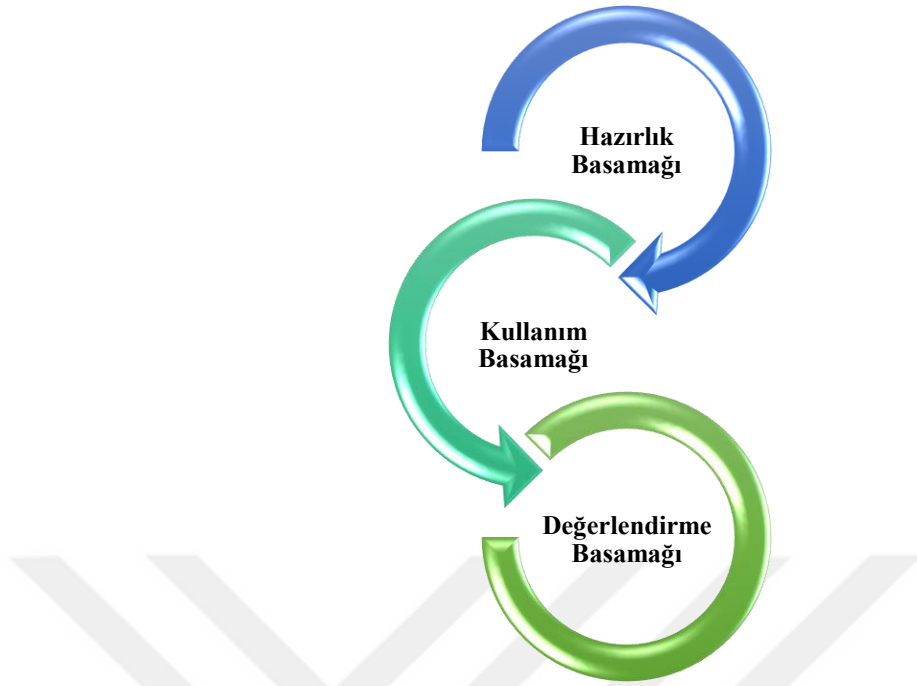
Materyal kullanım süreçlerinde asıl önemli olan materyal kullanım yöntem ve tekniğidir. Yani materyalin kullanım basamağıdır.¹⁹³ Bir öğretim materyali ne kadar iyi tasarlanıp hazırlanmışsa hazırlansın eğer materyal uygun zamanda, uygun yerde etkili, ilkeli ve doğru bir şekilde kullanılmazsa materyalden beklenen yarar sağlanamayacağı gibi zaman, emek ve maliyetin boşa harcanmasına da neden olur.¹⁹⁴ Materyallerin etkili ve doğru kullanılmalarıysa birbirleriyle etkileşim halinde olan ve birbirlerini ekileyen üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar materyal kullanmadan önce yapılması gereken ilkelerin yer aldığı hazırlık basamağı, materyal kullanılırken yapılması gerekenlerin yer aldığı materyal kullanım basamağı ve materyal kullanım sonrasında yapılması gerekenlerin yer aldığı materyal değerlendirme basamağıdır.¹⁹⁵

¹⁹² Şahin, Yıldırım, 27-31.

¹⁹³ Eisele, Eisele, 5; Pekgöz, Hancılar, 25; Okan, 25; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 226; Doğdu, Arslan, 21, 38-39; Yeşilmen, 3; Şahin, Yıldırım, 21; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28.

¹⁹⁴ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 188; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 130; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*, 49; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 87; Pekgöz, Hancılar, 35; Doğdu, Arslan, 353-354; Büyükkaragöz, Çivi, 270; Teker, “Öğretim Araçları”, 52; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 37; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 79; Yalın, 92; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 14.

¹⁹⁵ Doğdu, Arslan, 38-39; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28.



Şekil 5. Materyal Kullanım Basamakları

Hazırlık basamağında hangi materyalin, nerede, ne kadar sürede ve nasıl kullanılacağı gibi konuları belirten¹⁹⁶ ‘materyal kullanma planı’ yapılmalıdır.¹⁹⁷ Derste kullanılacak materyaller ünitelendirilmiş ders planında belirtilmeli,¹⁹⁸ materyalin yayım hakkı varsa izin alınmalı,¹⁹⁹ kullanılacak materyaller öğrenme ortamında hazır bulundurulmalı,²⁰⁰ materyallerin sağlam ve çalışır durumda olup olmadıkları kontrol edilmeli, varsa eksiklikleri tamamlanmalıdır.²⁰¹ Materyal kullanımı için öğretim ortamı fiziksel olarak hazırlanmalı (uygun oturma düzeni, ışık, aydınlatma vb.),²⁰² öğrenciler

¹⁹⁶ Kurubacak, 55-56; Yelken, 62-63.

¹⁹⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Okan, 25; Pekgöz, Hancılar, 134; Doğdu, Arslan, 38-39; Sait Güngör Elgin, “Öğretim Araç ve Gereçlerinin Kullanımı”, Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987, 88; Kurubacak, 55-56.

¹⁹⁸ MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge”, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> (Erişim Tarihi 6.11.2022); Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (13. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2007, 166; Okan, 28.

¹⁹⁹ İşman, 31-33.

²⁰⁰ Raleigh Schorling, G. Max Wingo, *İlk Okullarda Genel Öğretim Metodu ve Uygulama*, (Çev.: Vedide Baha Pars), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1965, 195; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 42; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; Büyükkaragöz, Çivi, 270.

²⁰¹ Okan, 28; Pekgöz, Hancılar, 122; Büyükkaragöz, Çivi, 270; Yelken, 62-63; Elgin, 84.

²⁰² Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Okan, 28; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Büyükkaragöz, Çivi, 270; Yelken, 62-63; Elgin, 84.

hazırlanmalı (motive etme, hedeften haberdar etme, materyale ilgi çekme, öğrencilerden ne beklendiğini açıklama vb.)²⁰³ ve hazırlık sürecine dâhil edilmelidir.²⁰⁴

Kullanım basamağında ise materyaller konu kazanımlarına,²⁰⁵ materyal kullanım planına²⁰⁶ ve etkili sunum yapma ilkelerine uygun kullanılmalıdır.²⁰⁷ Materyal kullanılırken öğrencilerin geçmiş yaşantı, bilgi, beceri, gözlem ve deneyimlerinden yararlanılmalı,²⁰⁸ bütün öğrenciler aktifleştirilmeli, kullanım sürecine dâhil edilmeli,²⁰⁹ materyalin etkisini arttıracak için öğretmen de bu süreçte öğrencilere rehberlik etmeli²¹⁰ ve öğrencilere gerekli geri bildirimler vermelidir.²¹¹ Materyal ne çok hızlı ne de çok yavaş gerekli hızda kullanılmalı,²¹² materyal kullanımı ders süresini geçmemeli,²¹³ birbirlerini desteklemeleri ve etkili öğrenme ve öğretim sağlamaları için farklı materyaller belli bir sistem bütünlüğünde birlikte kullanılmalıdır.²¹⁴ Öğretmen materyal kullanımında öğrencilerin anlayacağı şekilde sade ve açık bir dil kullanmalı²¹⁵ ve kültür, inanç, ulus, cinsiyete vb. farklılıklara saygı göstermelidir.²¹⁶ Materyal tüm öğrencilerin kolayca görebileceği biçimde kullanılmalı, materyalin önü kapatılmamalı,²¹⁷ materyalin sahip olduğu potansiyelden maksimum düzeyde yararlanılmalı,²¹⁸ olası gelişmelere açık ve

²⁰³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Doğdu, Arslan, 38-39; Büyükkaragöz, Çivi, 270; Elgin, 84-85; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29.

²⁰⁴ Pekgöz, Hancılar, 115-116.

²⁰⁵ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Alkan, Deryakulu, Şimşek, 12-13; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; Pekgöz, Hancılar, 119; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*, 57-58; Doğdu, Arslan, 353-354; Şahin, Yıldırım, 27-31.

²⁰⁶ Doğdu, Arslan, 38-39; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29.

²⁰⁷ Pekgöz, Hancılar, 119; Akif Ergin, Cem Birol, *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000, 205; R. Yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, 44.

²⁰⁸ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; R. Yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, 44.

²⁰⁹ Bloom, 24-25; Schorling, Wingo, 106-107; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Pekgöz, Hancılar, 129; Doğdu, Arslan, 353-354; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29; Ergin, Birol, 205; İşman, 32-33; Yelken, 62-63; R. Yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, 42-43.

²¹⁰ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Elgin, 84-85.

²¹¹ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 130-131; R. Yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, 20-30; Ergin, Birol, 205.

²¹² Pekgöz, Hancılar, 129.

²¹³ Filiz Sezen, Şerif Oruç, *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Bilgi Ofset Matbaa, Ankara 2010, 51-62.

²¹⁴ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Hızal, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, 76; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*, 66; Yelken, 10.

²¹⁵ Fidan, *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*, 8.

²¹⁶ İşman, 31-33.

²¹⁷ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228.

²¹⁸ Alkan, Deryakulu, Şimşek, 12-13; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; R. Yıldız, “Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri”, 44-45.

uyarlanabilir esneklikte kullanılmalı,²¹⁹ ilgi ve dikkat dağıtmaması için materyal kullanılacağı zaman ortada bulundurulmalı, işi bitince kaldırılmalıdır.²²⁰

Değerlendirme basamağında ise materyal kullanıldıktan sonra ders özet ve sonuç şeklinde materyal yardımıyla bitirilmeli,²²¹ materyal içeriği ders konusuyla ilişkilendirilmeli, hazırlanan tartışma, değerlendirme soruları öğrencilere sorulmalıdır.²²² Materyalin öğrenme ve öğretmedeki etki derecesini belirlemek için materyal değerlendirilmeli, materyalin eksiklikleri belirlenmeli ve giderilmelidir.²²³ Materyal kullanıldıktan sonra güvenli bir yere bırakılmalı²²⁴ ve bakımları yapılmalıdır.²²⁵

Öğretim materyali tasarlama, hazırlama/geliştirme ve kullanma süreçlerinden oluşan materyal kullanım süreçlerinin her bir adımında öğretmenler rehber ve yürütücü bir rol oynamaktadırlar.²²⁶ Bu nedenle öğretmenlerin materyal kullanım süreçleriyle ilgili yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.²²⁷ Eğer öğretmenler nitelikli, etkili ve ilkeli bir şekilde materyal kullanım süreçlerini gerçekleştirebilirlerse, öğrencilerin öğrenme başarıları gelişecek ve öğrenciler hedef davranışlara daha etkili, kolay, aktif, kısa ve başarılı bir şekilde ulaşabileceklerdir. Öğretmenlerin materyal kullanım süreçleriyle ilgili yetersiz kaldıkları aksi bir durumdaysa, öğrencilerin öğrenme başarıları olumsuz bir şekilde etkilenebilecek, öğrenme süreçleri yetersiz ve işlevsiz bir duruma gelebilecektir.²²⁸

Öğretmenlerin materyal kullanım yeterlikleri, öğretimde kullanılan materyallerin niteliklerini ve bunların hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik işlevlerini

²¹⁹ Alkan, Deryakulu, Şimşek, 12-13; Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228.

²²⁰ Uğur Avcı “Öğretim Ortamları ve Materyal Tasarımı”, Mustafa Sarıtaş (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007, 40.

²²¹ Büyükkaragöz, Çivi, 270.

²²² Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Doğdu, Arslan, 39; Pekgöz, Hancılar, 130; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29.

²²³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 62; Doğdu, Arslan, 38-39; Kurubacak, 55-56; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29; Elgin, 85; Uşun, 283.

²²⁴ Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; Doğdu, Arslan, 38-39; Pekgöz, Hancılar, 123-124; Okan, 28; Elgin, 85; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29; Avcı, 45-46.

²²⁵ Elgin, 85; Uşun, 283.

²²⁶ Büyükkaragöz, Çivi, 24-25; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 23; Ceyhan Ozan, *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2009, 21; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 14; Yelken, 10.

²²⁷ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 91-92; Eyüp Şimşek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlilikleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(3), 2018, 1632-1635.

²²⁸ İşman, 92-93; M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 92; Yelken, 85-86; Z. Kaya, 29; M. Şahin, 998; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 42.

belirlemede de önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre bir öğretim ortamında kullanılmak üzere en gelişmiş ve kusursuz materyaller bulunsun bile, eğer onu kullanacak öğretmen materyal kullanımıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse ve bunu materyal kullanım durumlarına sansıt(a)mıyorsa, kullanılan materyaller pek bir işe yaramayacak, öğrenme öğretme süreçlerine faydadan çok zarar verebilecektir.²²⁹

Diğer alanlarda olduğu gibi din öğretiminde de öğretim materyallerinin etkili olmaları DKAB öğretmenlerinin bu konudaki yeterliklerine bağlıdır.²³⁰ Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerinin kullanımlarıyla ilgili sahip olması gereken belli yeterlikler bulunmaktadır. Öğretim sürecinde öğretim materyallerinden yararlanma ve materyallerin önemini bilme, materyal konusundaki gelişmeleri takip etme, öğretim materyali tasarlama ve geliştirme, materyal konusundaki deneyimini meslektaşlarıyla paylaşma, materyal kullanım süreçlerinde öğrencileri etkinleştirmek ve bu konuda öğrencilere rehberlik etmek, bilgisayar teknolojilerinden yararlanma,²³¹ Kur'an-ı Kerim ve mealini etkili bir biçimde kullanabilme,²³² materyal arşivleyebilmek gibi beceriler DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili sahip olmaları gereken çeşitli yeterliklerdir.²³³

²²⁹ Doğdu, Arslan, 65; Teker, "Öğretim Araçları", 52; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 14; Büyükkaragöz, Çivi, 24-25; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 23; Yelken, 10.

²³⁰ B. Bilgin, *Türkiye 'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*; M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagogik Formasyonları*, 91-92; Dogan, Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma", 109-122; A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri", 107-149; Aşıkoğlu, "Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)", 5-13; Akyürek, "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", 7-47.

²³¹ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*,

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlilikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlilikleri_ilkYYretim_pa_rYa_15.pdf, (Erişim Tarihi 21.02.2022)

²³² Doğan, Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma", 114-121.

²³³ M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 72-75.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşme ve gözlem bulguları ulaşılan temalar çerçevesinde incelenmiştir. Belirlenen temalara yönelik bulgular tablolar veya grafikler halinde verilmiştir. Bulgularda analiz edilen durumla ilgili farklılık ve benzerlikleri betimleyip bütüncül bir sonuca ulaşmak için öğretmenlerin görüşlerini içeren alıntılara ve sınıflarda yapılan gözlemlere yer verilmiştir. Daha sonra incelenen durumla ilgili bulguları desteklemek veya açıklamak için doküman verilerinden ve konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalardan da yararlanılarak araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRETMENLERİN KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALİ İLE HEDEFLenen ÖĞRENMELEİN GERÇEKLEŞMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR GÖRÜŞLER

Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım durumlarını etkileyen öncelikli etkenlerden biri, öğretmenlerin öğretim materyallerinin öğrenme üzerinde olumlu bir etki yarattığına ve faydalı olduğuna inanmalarıdır.²³⁴ Çalışma grubunun öğretim materyali ile öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini belirlemek için “Sizce öğrenme ve öğretim materyali arasında bir ilişki kurulabilir mi? Nasıl bir ilişki kurulabilir? Olumlu ve olumsuz açıdan değerlendirebilir misiniz?” sorusu yöneltmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretim Materyali Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Öğretim Materyali ile Öğrenme İlişkisi	Öğretmen
Materyaller öğrenmeyi kolaylaştırır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Materyaller öğrenmeyi hızlandırır	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Materyaller öğrenmeyi kalıcılaştırır	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9
Materyaller öğrenmeyi somutlaştırır	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9
Materyaller öğrenmenin miktarını artırır	Ö3
Materyaller öğrenmede geri dönüt sağlar	Ö6
Materyaller öğrenmeye ilgi çeker	Ö9

Tabloda da gösterildiği gibi çalışma grubu öğretim materyalleri ile öğrenme arasında olumlu bir ilişki olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin tamamı öğretim

²³⁴ Yalın, 97.

materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdıklarını öğretim materyallerinin özelliklerinden örneklerle somutlaştırmışlardır. Örneğin Ö2 “*Kâbe ile ilgili bir maket yapıp bunu öğrencilere göstermek öğrencilerin Kâbe ile ilgili bilgileri daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur. Çünkü öğrenciler Kâbe’yi gerçek olarak görüyorlar.*” Ö4 “*Öğretim materyali kullanılarak öğrenme için birçok duyuya hitap edilir. Öğretim materyali insanın ne kadar çok duyusuna hitap ederse o kadar çok iyi öğrenir, kolay öğrenir.*” Ö6 “*Öğretim materyalleri öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenciler için öğrenmeyi kolay bir hale getiriyor.*” demiştir. Buna göre öğretmenler öğretim materyallerinin öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşünü benimsemektedirler.

Ö3 ve Ö9 ise öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını DKAB derslerinde materyallerin kullanılması gerektiğiyle ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu Ö3 “*Başka derslerde çok fazla materyal kullanılırken din kültürü derslerinin daha çok geleneksel takrir yöntemiyle ve nasihat temelli verildiğini düşünüyorum. Bunun etkili olmadığını düşünüyorum. Ben de bunlardan biri olmamak için sürekli materyal geliştiriyorum. Dersi daha etkili yapmaya çalışıyorum.*” Ö9 ise “*Bir cami imamı nasıl sadece konuşarak insanlar üzerinde tesir etmiyorsa, edemiyorsa bir din kültürü öğretmeni de sınıfta sadece konuşarak ders ve öğrenci üzerinde etkili olamaz. Öğretmen birçok teknoloji ile çok rahat ve kolay bir şekilde öğrencileri etkileyebilir.*” şeklinde açıklamışlardır. Buna göre öğretmenler öğretim materyallerinin öğretmen takrirlerinin öğrenilmesini ve öğretilmesini kolaylaştırdığı görüşündedirler.

Katılımcıların öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdıkları yönündeki görüşleri ilgili literatür tarafından desteklenmektedir. Buna göre öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bazı öğrenciler en iyi dinleyerek (işitsel tip) öğrendikleri için işitsel (teyp, radyo, ses kaydı, mp3 vb) veya görsel-işitsel materyallerle (video, film. Tv vb.) en iyi uyarıcılar sağlanmakta, bazı öğrenciler görerek (görsel tip) en iyi öğrendikleri için görsel materyallerle (sunu, yazı tahtası, resim, poster, grafik, pano vb.) veya görsel-işitsel materyallerle (video, film. Tv vb.) en iyi uyarıcılar sağlanmakta, bazı öğrenciler ise dokunarak (kinestetik tip) en iyi öğrendikleri için üç boyutlu materyaller gibi somut

araçlarla en iyi uyarıcılar sağlanmaktadır.²³⁵ Böylece öğrenme öğretme süreçlerinde farklı öğretim materyalleri kullanılarak öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun en etkili öğrenme ortamları hazırlanıp öğrencilerin kolay bir biçimde öğrenmeleri gerçekleştirilebilmektedir.²³⁶

Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) öğretim materyallerinin öğrenmeyi hızlandırdıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö1 “*Öğretim materyali öğrenmeye uygun olduğu müddetçe öğrenme daha hızlı gerçekleştirir, öğrenciler daha çabuk öğrenir.*” Ö5 “*Öğrenci öğreteceğimiz bir kavramı somut olarak karşısında bulduğu zaman onu daha hızlı öğrenir.*” demiştir. Öğretim materyallerini Ö7 “*Öğretim materyali dersteki öğrenmeyi sağlayan, daha hızlı öğrenmeyi sağlayan, öğretmenin ve öğrencinin işini kolaylaştıran materyallerdir.*” Ö8 ise “*Öğretim materyali, çocuklara öğretmeyi en kısa yoldan sağlayan araçtır.*” biçiminde tanımlayarak materyallerin öğrenmeyi hızlandırdıklarına ve daha kısa yoldan öğrenmeyi sağladıklarına vurgu yapmışlardır. Öğretim materyalleri konunun daha kısa bir zamanda ve daha az bir enerjiyle anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.²³⁷ Materyaller öğrenme sürecinde öğrencilerin sözcüklere boğulmasını, yani verbalizm denilen iletişim engelini ortadan kaldırarak sözden ekonomi sağlar ve daha hızlı öğrenmeler gerçekleştirir.²³⁸ Nitekim yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre 45 dakikada anlatım yöntemiyle öğretilen bilgiler, herhangi bir kayıp olmamakla birlikte bir video ile 15 dakikada öğretilmektedir.²³⁹ Bu bakımdan öğretmenlerin öğretim materyallerinin öğrenmeyi hızlandırdığı görüşünün literatür tarafından desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bir kısmı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9) öğretim materyallerinin öğrenmede kalıcılık sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunu farklı materyaller üzerinden örneklendirmişlerdir. Mesela Ö3 videolarla ilgili “*Öğrenciler videoda gördüklerini çabuk öğreniyor. Ama geç unutuyor.*” Ö9 yazı tahtasıyla ilgili “*Tahtaya yazı yazdığında çocuklar onu gözleriyle görüyor, kulaklarıyla duyuyor, ayrıca defterlerine yazıyorlar. Böylece tahtadakileri kalıcı hale geliyor.*” ile örneklendirmişlerdir. Öğretim materyalleri,

²³⁵ Özcan Demirel, Alper Başbay, Eda Erdem, *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006, 49-54.

²³⁶ Pekgöz, Hancılar, 33; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 11-12; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128.

²³⁷ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 88; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 224.

²³⁸ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 18-19.

²³⁹ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72.

öğrenilenlerin az ve geç unutulmasını sağlar, hatırlamayı artırır, kalıcı ve etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlarlar.²⁴⁰ Nitekim birey okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır.²⁴¹ Bu nedenle çeşitli materyallerin kullanımı, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur.²⁴²

Çalışma grubunun yarıya yakını (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9) öğretim materyallerinin öğrenmeyi somutlaştırdığını söylemişlerdir. Örneğin Ö4 konuyla ilgili “Çocuklar Kâbe'nin içini çok merak ediyorlar. Bunun içini Kâbe maketiyle öğrencilere göstererek somut hale getiriyorum.” Ö1 ise materyallerin somut öğrenmeler gerçekleştirdiklerini görsel materyaller üzerinden şöyle örneklendirmiştir: “Mesela tavaf kavramını sadece anlattığımda öğrenciler için soyut kalıyor, anlamıyorlar. Ama tahtaya Kâbe şeklini çizip tavafi da bu şekil üzerinde anlattığımda bu defa ne oluyor, tavaf kavramı gözlerinde canlanıyor.” Öğretim materyalleri öğretimi daha somut yapar, somut öğrenmeleri gerçekleştirir ve böylece daha iyi soyut öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadırlar.²⁴³ Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki derslerde verilen konuların büyük çoğunluğu soyut niteliktedir ve sadece sözel yolda anlatılmaya çalışıldığında yeterince anlaşıl原因amamaktadır. Bu nedenle bu kademelerde öğretim materyalleri kullanımı, soyut öğrenmelerin öğretiminde somut öğrenme ortamların oluşmasını sağlar.²⁴⁴

Ö3 öğretim materyallerini öğrenmenin miktarını artırdığını şöyle vurgulamıştır: “Öğretim materyalleri öğrenmenin miktarını arttırması açısından kesinlikle doğrusal bir ilişki vardır. Bu nedenle öğretmenin etkin kullanması lazım.” Öğretim materyalleri farklı duylara hitap ederek öğrenmede bilgilerin miktarını artırmaktadır.²⁴⁵ Ö6 öğretim materyallerinin öğrenmede geridönüt imkânı sağladığını şöyle belirtmiştir: “Mesela dersin sonunda akıllı tahtadan hazır test sorularını açıyorum. Testin sonunda öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerini görebiliyorum.” Öğretim materyalleri bir yandan öğrenci öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili

²⁴⁰ Schorling, Wingo, 195-196; Yeşilmen, 19; Doğdu, Arslan, 40; Yalın, 87; Şahin, Yıldırım, 13-14.

²⁴¹ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128; Okan, 26; Yalın, 82.

²⁴² Binbaşıoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama*, 76; Büyükkaragöz, Çivi, 269-270; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 79.

²⁴³ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; Pekgöz, Hancılar, 33; Elgin, 83.

²⁴⁴ Alev ve diğ., 77-78.

²⁴⁵ Akif Ergin, “Öğretim Teknolojisi ve İletişim”, H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.14.

eksikliklerinin neler olduğunu gösterirken diğer yandan öğretmene eksik öğrenmelerin tamamlanmasına, yanlış öğrenmelerin ise düzeltilmesine imkân sağlarlar.²⁴⁶ Bu şekilde öğretim materyalleri hem öğrenme sürecine hem de öğretim sürecine katkı sağlamaktadırlar. Ö9 öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgisini öğrenme üzerinde yoğunlaştırdıklarını şöyle dile getirmiştir: “*Öğretim materyali öğrenci ile öğretmen arasında üçüncü bir unsur olarak geliyor. Öğrencinin öğrenmesine olumlu açıdan etkiliyor, öğrencinin öğrenmeye ilgisini çekiyor.*” Öğretim materyalleri sahip oldukları özelliklerle öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini öğrenilecek konuya çekerek ve bunu sürdürerek öğrencilerde öğrenilecek konuya karşı öğrenme isteğini oluşturmakta,²⁴⁷ duygusal tepki yaratarak öğrencileri motive etmekte²⁴⁸ ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamaktadırlar.²⁴⁹

Sonuç olarak öğretmenlerin tamamı öğretim materyallerinin öğrenmeyi olumlu açıdan etkilediği üzerinde ortak bir fikre sahiptirler. Öğretmenlere göre öğretim materyalleri öğrenmeyi kolay, hızlı, kalıcı, somut, ilgi çekici yapar, öğrenmenin miktarını artırır ve öğrenmeyi değerlendirme fırsatı sağlamaktadır. Alan yazıda bu bulguları destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda da DKAB öğretmenleri, öğretim materyalleri ile öğrenme arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, öğretim materyallerinin öğrenmeyi cazip ve kalıcı duruma getirdiği, bu nedenle DKAB derslerinde öğretim materyallerinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.²⁵⁰ Öğretmenlerin öğretim materyalleri ile öğrenme arasında olumlu bir algıya sahip olmaları, öğretim materyali kullanım durumlarını olumlu açıdan etkilemesi beklenmektedir.²⁵¹

²⁴⁶ Okan, 26; Pekgöz, Hancılar, 35-36; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72.

²⁴⁷ Binbaşıoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama*, 76; Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 31-33.

²⁴⁸ Yeşilmen, 19; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128; Yalın, 83.

²⁴⁹ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 88; Özcan Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, (2. Baskı), Usem Yayınları, Ankara 1996, 81; Z. Kaya, 28-33.

²⁵⁰ Hacı Yusuf Acuner, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise I - II - III Müfredatının Öğretmen Ve Öğrenciler Açısından Amaç Ve Metod Bakımından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 1996, 88-89; R. Demir, 75; M. Özdemir, 73-74.

²⁵¹ Yalın, 97.

2.2. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM ÖZ-YETERLİKLERİ

Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım yeterlikleri, öğretim materyali kullanım durumlarını etkilemektedir.²⁵² Öğretmenler kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri öğretim materyallerini daha çok kullanma eğilimindedirler.²⁵³

Çalışma grubunun öğretim materyallerini kullanım öz-yeterliklerini belirlemek için “Öğretim materyali konusunda kendinizde yeterli bilgi, ilgi, beceri ve farkındalık düzeyi olup olmadığına dair görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların geleneksel ve teknolojik öğretim materyaline göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin geleneksel ve teknolojik öğretim materyallerini kullanım öz-yeterliklerine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Geleneksel Öğretim Materyallerini ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Öz-Yeterlikleriye ilgili Görüşleri

Geleneksel Öğretim Materyali	Öğretmen
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Teknolojik Öğretim Materyali	Öğretmen
Yeterli	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9
Kısmen Yeterli	Ö1, Ö5, Ö7
Yetersiz	Ö2, Ö8

Tabloda da gösterildiği gibi çalışma grubu DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyallerini kullanım konusunda kendilerini yeterli görmüşlerdir. Öğretmenler bunun nedenini eğitim hayatları boyunca geleneksel öğretim materyalleriyle hep karşılaştıkları ve bunlarla eğitim gördükleriyle açıklamışlardır. Örneğin Ö2 “*Eğitim hayatımda öğretmenlerim hep tahta, kitap gibi geleneksel materyalleri kullandılar. Tabi bu da benim bunları daha iyi kullanmamı sağlamaktadır.*” Ö6 “*Hocalarımın derslerinde sürekli bu materyalleri (geleneksel) kullanmaları, bunları daha iyi kullanmamda büyük bir etkisi var.*” Ö9 ise “*Eğitimim boyunca sürekli geleneksel materyallerle ders gördük. Bunun için ister istemez bunları daha iyi kullanıyorum.*” demiştir. Diğerler öğretmenlerden farklı olarak Ö5’in geleneksel öğretim materyali kullanım öz-yeterliğinin onun öğrenim durumuyla da açıklanabileceği görülmüştür. Nitekim Ö5 “*Ders kitabı, makale gibi klasik materyaller konusunda çok yeterli düzeydeyim diyebilirim. Çünkü akademik*

²⁵² M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 92; Kaya, 29; Uşun, 42.

²⁵³ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 53-54.

çalışmalrımnda sürekli olarak bunlarla hemhal oluyoruz, bunları kullanıyoruz. Ama teknolojik materyaller konusunda ise normal düzeleyim, üst düzeyde değilim. Bu konuda geliştirilebilir düzeleyim.” demiştir. Ö5’in özellikle ders kitabı, makale vb. geleneksel yazılı materyallerde kendini yeterli görmesi, bu öğretmenin akademik çalışmalarla (doktora) ilgilenmesiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim Ö5’in doktora çalışmaları için sürekli kitap, makale, doküman vb. okuduğunu ve ders anlatımlarında bu çalışmalarından yararlandığını belirtmesi buna yorumlanabilir.

Ö9 diğer öğretmenlerden farklı olarak maketler konusundaki eksikliğini şöyle belirtmiştir: *“Maketler konusunda yeterli ilgim var, ama yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim. Bu konudaki el becerilerim biraz zayıf. Fakat ihtiyacımı görece kadar da yeterliğimin olduğunu söyleyebilirim.”* Ö9’un geleneksel materyallerden maketlerle ilgili bilgi ve beceri eksikliğini olduğu, fakat bu eksikliğin bu materyalleri kullanmasına engel olmayacak düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak çalışma grubu geleneksel öğretim materyallerinin kullanımı konusunda yeterli öz-yeterlilik algısına sahiptirler. Öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca sürekli geleneksel materyallerle karşılaşmaları, bu konudaki öz-yeterliliklerinin olumlu açıdan gelişmesinde etkili olan en önemli etken olmuştur. Bu durum öğretmenlerin geleneksel öğretim materyallerini kullanım öz-yeterliliklerinin oluşmasında, öğretmenlerin bu materyallere karşı ilgilerinin olmasıyla veya bu materyallerin eğitimsel yararlarına inandıklarıyla değil, geleneksel öğretim materyallerine olan “alışkanlıklarıyla” açıklanabilir.

Teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda ise öğretmenlerin farklı öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö9 teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda kendilerini yeterli görürlerken Ö1, Ö5 ve Ö7 bu konuda kendilerini orta düzeyde yeterli görmüşlerdir. Ö8 ve Ö2 ise teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Öğretmenler bu konudaki yeterlilik düzeylerini farklı gerekçelerle açıklamışlardır.

Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö9 teknolojik öğretim materyali kullanım konusundaki öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasını dönemin şartlarıyla ve teknolojiye ilgi göstermeleriyle gerekçelendirmişlerdir. Buna göre teknolojiye çok fazla ilgisinin olduğunu belirten Ö3, derslerinde teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda kendisini oldukça

yeterli gördüğünü şöyle belirtmiştir: *“Teknolojik materyaller konusunda kendimi çok fazla yeterli görüyorum. Bu konuyla ilgili sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Çünkü günümüz artık bunu gerektiriyor. Din kültürü dersleriyle ilgili hazırladığım, dijital materyalleri paylaşma sunduğum kendime ait bir internet sitem de var.”* Teknolojik öğretim materyalleri konusunda kendisini yeterli gören Ö4 ise bunun nedenini kendisinin meraklı bir yapıya sahip olmasıyla şöyle ilişkilendirmiştir: *“Yapım gereği meraklı biriyimdir. Öğretim teknolojileri konusunda da bir şey gördüğümde merak ederim, bu nedir, bu öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur mu tarzında düşünüyorum.”* Benzer biçimde teknolojik öğretim materyalleri konusunda kendisini yeterli gören Ö9 bu durumu yetiştigi dönemin koşullarıyla şöyle açıklamıştır: *“Bizim yetiştığımız dönem, günümüz koşulları, teknolojiyi zorunlu hale getirdi. Gündelik hayatımızın hemen her alanında, hatta anında teknolojiyi kullanıyoruz. Tabi bu durum derslerde teknolojiyi daha iyi kullanmamızı sağlıyor.”* Teknolojik öğretim materyalleri kullanım öz-yeterliliğine sahip olan öğretmenlerin bunu dönemin teknoloji kullanımını gerekli kılmasıyla ve teknolojiye karşı ilgi göstermeleriyle açıklamaları, öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusundaki öz-yeterliliklerinin alışkanlıktan çok konuyla ilgili “bilinçli” bir tercih sonucunda oluştuğunu göstermektedir sonucuna varılabilir.

Teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda kendisini orta düzeyde yeterli gören Ö1, Ö5 ve Ö7 ise bu materyalleri ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Böylece Ö1, Ö5 ve Ö7 teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusundaki yeterliliklerini ‘kendi ihtiyacımı görebilecek kadar’ şeklinde sınırlandırarak bu konuda eksikliklerinin olduğuna işaret etmişlerdir. Ö5 teknolojik materyal konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Teknolojik materyaller konusunda ise normal düzeleyim, üst düzeyde değilim. Bu konuda geliştirilebilir düzeleyim.”* Teknolojik öğretim materyali konusunda kendisini kısmen yeterli olarak değerlendiren Ö1 ise bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Ben öğretmenliğe yeni başlayan biriyim. Teknolojik materyaller konusunda düne göre daha yeterliyim, ama yarına göre yetersizim. Çünkü bu sürekli gelişim gösteren bir süreçtir. Bu nedenle teknolojik öğretim materyali konusunda kendimi tam olarak yeterli görüyorum diyemem. Onun için öteki öğretmenlerden bu konuda bir şeyler öğrenmek için sürekli meraklanıyorum ve dikkat ediyorum.”* Ö1’in teknolojik öğretim materyali konusunda kendisini yarına göre yetersiz görmesi, mutlak anlamda bir yetersizlik olmayıp bu konuda daha iyi olabileceğine

yönelik göreceli bir yetersizlik olarak değerlendirilebilir. Bu durum Ö1'in teknolojik öğretim materyali konusundaki gelişmelere açık olduğunu da ortaya koymaktadır. Nitekim Ö1'in öğretim materyali konusundaki yetersizliğini gidermek amacıyla öteki öğretmenlerden bir şeyler öğrenmek için meraklı olması ve bunun için çaba göstermesi, onun teknolojik öğretim materyalleri konusuna ilgili olduğunu ve bu konudaki gelişmelere açık olduğunu göstermektedir.

Teknolojik öğretim materyallerinin kullanımı konusunda kendilerini yetersiz gören Ö2 ve Ö8, bu konudaki yetersizliklerinden dolayı derslerinde daha çok geleneksel öğretim materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö2 teknolojik öğretim materyalleri konusundaki yetersizliğini şöyle açıklamıştır: *“Kendimi teknolojik öğretim materyalleri kullanım konusunda yetersiz görüyorum. Biz bu klasik veya geleneksel materyallerle ders gördük, bunlarla büyüdük. Bizim yetiştiğimiz dönemde teknolojik materyaller mesele bir bilgisayar çok yaygın değildi. Fakat bizden sonraki dönemdeki arkadaşlar, örneğin 1995 yılından sonrakiler, teknolojiyle beraber doğup teknolojiyle beraber büyüdüler. Bu nedenle onlar bizden daha iyidir. Mesela Bir word veya excelde bir şey hazırlamak benim için çok zaman alıcı oluyor. Örneğin bir arkadaşımın on dakika içerisinde bir word dosyasında hazırlayacağı bir şeyi ben bir saatte ancak yapabiliyorum. Ama bir şekilde işimi halledebiliyorum.”*

Ö2 teknolojik öğretim materyalleri kullanım konusundaki yetersizliğini yetiştiği dönemin teknolojik materyaller açısından imkânlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu durum yaş faktörünün ve imkânların öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanım öz-yeterlikleri üzerinde etkileyici olduğunu göstermektedir. Ö8 ise teknolojik materyalleri kullanım konusundaki yetersizliğini, genel olarak teknoloji konusundaki yetersizliğiyle ilişkilendirmiştir. Bu konuda Ö8 *“Ben teknoloji özürlü olduğum için teknolojik materyalleri pek fazla kullanamıyorum. Bunun için akıllı tahtadan bir slayt kullanmaktansa, kartonla bir maket yapıp onu kullanmayı tercih ediyorum.”* demiştir. Buna göre teknolojik öğretim materyalleri kullanım öz-yeterliği konusunda kendilerini yetersiz gören Ö2 ve Ö8, bu durumu yetiştikleri dönemin imkânları ve teknoloji karşı ilgisizlikleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda Ö2 ve Ö8 teknolojik öğretim materyalleriyle ilgili alacakları eğitimlerle (hizmetiçi eğitim, seminer, atölye çalışması, kişisel çalışmalar vb.) bu konudaki öz yeterliklerini geliştirebilir ve derslerinde bu materyallerin etkili bir şekilde kullanımına daha çok yer verebilirler.

Sonuç olarak çalışma grubu geleneksel öğretim materyallerini kullanım konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusunda kendilerini yeterli (Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) veya kısmen yeterli (Ö1, Ö5, Ö7) görürken bazı öğretmenler de kendilerini yetersiz (Ö2, Ö8) görmektedirler. Teknolojik öğretim materyalleri kullanım konusunda kendilerini yeterli ve kısmen yeterli gören öğretmenler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun teknolojik öğretim materyalleri konusunda sorun yaşamadığı, bu konuda kendisini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Çalışmamızda ulaştığımız bu bulgu konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Yaşlı tarafında yapılan araştırmada da ortaöğretimde çalışan DKAB öğretmenlerinin çeşitli teknolojik öğretim materyallerini kullanımı konusunda kendilerini genelde yeterli gördükleri ve bu konuda bir yardıma ihtiyaç duymadıkları, bu konudaki yeterliklerini kendi kendilerine geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.²⁵⁴ Benzer biçimde Musluk tarafından ortaokulda çalışan 18 DKAB öğretmenine “*Derslerde teknolojik imkânları kullanıyor musunuz? Kendinizi bu konuda yeterli görüyor musunuz?*” sorusuna, öğretmenlerin çoğunluğu (11 öğretmen) “evet” cevabını vermiş ve bu konuda kendilerini yeterli görmüşlerdir.²⁵⁵ Demir ve Cesur’un Türkiye’nin farklı şehirlerinde çalışan 260 DKAB ve İhl meslek dersleri öğretmenleri örnekleminde yaptıkları araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin %89’unun eğitim teknolojilerini kullanmada zorluk çekmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.²⁵⁶ Araştırma sonuçlarında DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun teknolojik öğretim materyalleri konusunda kendilerini yeterli görmelerini, öğretmenlerin yakın dönemde mezun olmalarıyla, mezun olunan fakültelerde öğretim materyallerine yönelik derslerin var olmasıyla, öğretmenlerin yetiştiği çağ ve koşullarla, bilgi ve teknolojiye gelişmelerin yaygınlaşmasıyla, yeni eğitim anlayışının teknolojiyi gerektirmesiyle ve öğretmenlerin bu konuya olan ilgileriyle açıklamak mümkündür.

Araştırmamızda teknolojik öğretim materyalleri konusunda kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz olarak gören öğretmenler birlikte değerlendirildiğindeyse, öğretmenlerin yarısından fazlasının teknolojik öğretim materyalleri konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu bulguyu da destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Akyürek tarafından yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin yazı tahtası, çalışma

²⁵⁴ Yaşlı, 109-110.

²⁵⁵ Musluk, 98-99.

²⁵⁶ Demir, Cesur, 68-69.

yaprağı, kavram haritası, şekil vb. geleneksel öğretim materyallerini kullanım yeterlik ortalamalarının bilgisayar, slayt, video vb. teknolojik öğretim materyallerinin yeterlik ortalamalarından az da olsa fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²⁵⁷ Benzer biçimde Şimşek²⁵⁸ ve Arpacı²⁵⁹ tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin eğitimde bilgisayarlardan etkin bir biçimde yararlanma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. M. Korkmaz tarafından yapılan araştırmada da imam-hatip ortaokulu/lisesi meslek dersleri öğretmenlenerinden bazıları teknolojik materyaller konusunda kendilerini eksik görmüşlerdir.²⁶⁰ Benzer biçimde Turan'ın farklı illerde çalışan DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,5'i bilgisayar kullanma konusunda kendilerini yetersiz görmüşlerdir.²⁶¹ Buna göre konuyla ilgili araştırma bulgularında DKAB öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyalleri konusunda eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusundaki yetersizlikleri, teknolojik öğretim materyallerinin geleneksel materyaller kadar yaygın olmamasıyla, teknolojik öğretim materyallerinin geleneksel öğretim materyallerine göre daha yeni olmasıyla, okullarda teknolojik öğretim materyallerine ulaşım imkânlarının sınırlı olmasıyla, öğretmenlerin teknolojik materyallerle çok fazla karşılaşmamalarıyla, öğretmenlerin teknolojik öğretim materyalleri konusunda yeterli bir eğitimden geçmemeleriyle, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve ilgi eksiklikleriyle açıklamak mümkündür. Turan'ın farklı illerde çalışan 93 DKAB öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, okullarda var olan yeni teknolojilerden öğretmenlerin yeterince faydalanmamalarının nedeni olarak öğretmenlerin teknolojiye karşı bilgi ve ilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşması²⁶² bu tespitlerimizin bir kısmını doğrulamaktadır. Bu çerçevede DKAB öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyalleriyle ilgili öz-yeterliklerinin geliştirilmesi için çeşitli hizmet içi eğitimlerin yapılması ve öğretim materyallerinin kullanılması için gerekli imkânların sağlanması önem arz etmektedir.

²⁵⁷ Akyürek, "DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", 501.

²⁵⁸ E. Şimşek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri(Erzurum Örneği)*, 147.

²⁵⁹ M. Arpacı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, 117.

²⁶⁰ Mehmet Korkmaz, "İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları", *Bilimname*, XXXV (1), 2018, 205.

²⁶¹ Turan, 37-38.

²⁶² Turan, 34.

2.3. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları öğretim materyalleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları öğretim materyalleri ve bu materyalleri kaç derste kullandıklarına yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Ders Sayısına Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Yönelik Gözlem Sonuçları

Kullanılan Materyaller	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Toplam
Yazı Tahtası	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40
Ders Kitabı	3	4	2	3	6	-	2	2	1	23
Sunu/Akıllı Tahta Uygulaması	-	-	3	4	-	5	4	-	3	19
Üç Boyutlu Materyaller	3	-	-	4	-	3	2	1	1	14
Video	5	1	1	2	-	-	-	-	-	9
Resim/Fotoğraf	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Web 2.0 Teknolojileri (Eğitsel Oyun)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Eğitsel Oyun Materyalleri	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Yardımcı Kitap (Elifba Cüzü)	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Toplam	18	10	14	21	8	12	14	6	8	111

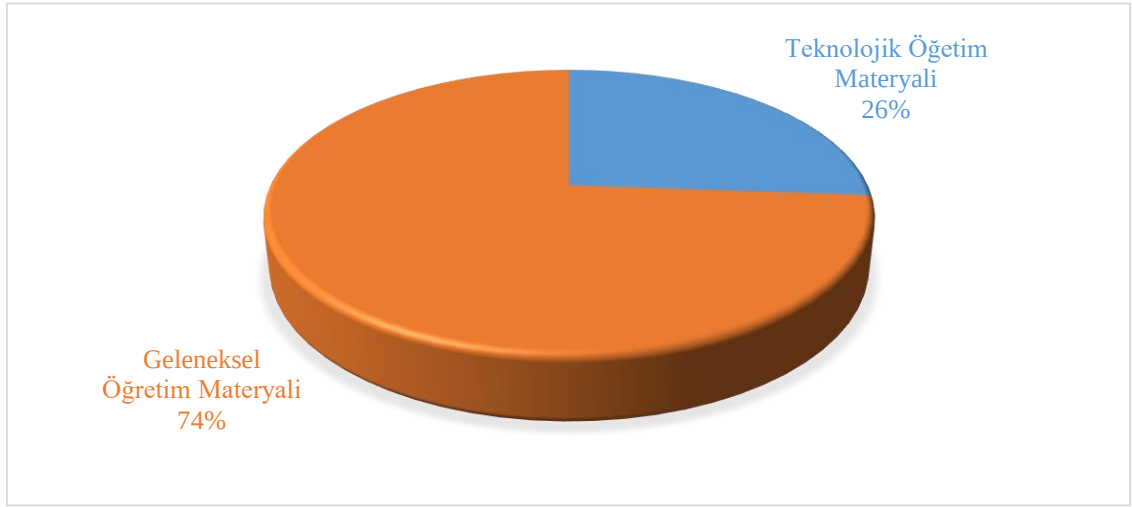
Gözlemler sırasında öğretmenlerin DKAB derslerinde toplamda 9 farklı öğretim materyalini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin çeşitlerine bakıldığında yazı tahtası, ders kitabı, üç boyutlu materyaller, resim/fotoğraf,²⁶³ somut malzemelerin kullanıldığı eğitsel oyun materyalleri ve yardımcı kitap (elifba cüzü) olmak üzere toplamda 6 tanesinin geleneksel öğretim materyali; sunu/akıllı tahta uygulaması, video, web 2.0 teknolojileri (eğitsel oyun) materyalleri olmak üzere 3 tanesinin ise teknolojik öğretim materyeli olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları geleneksel ve teknolojik öğretim materyallerinin çeşitleri incelendiğinde katılımcıların sınırlı çeşitte öğretim materyallerini kullandıkları

²⁶³ “Resimler/Fotoğraflar” geleneksel görsel öğretim materyallerindendir. Bu materyaller herhangi bir kâğıt üzerinde gösterilebileceği gibi teknolojik bir araç kullanılarak da gösterilebilir. Ö1 ve Ö3 derslerinde kullandıkları resimleri/fotoğrafları öğrencilere daha rahat bir biçimde sunmak için bunları akıllı tahtadan göstermişlerdir. Başka bir deyişle Ö1 ve Ö3’ün resimleri/fotoğrafları kullanımı akıllı tahtalara bağlı olmayıp akıllı tahtalar resimleri/fotoğrafları kolay bir biçimde öğrencilere sunmayı sağlamışlardır. Bu nedenle çalışmada öğretmenlerin kullandıkları resimler/fotoğraflar geleneksel öğretim materyalleri olarak değerlendirilmiştir.

gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin hem geleneksel hem de teknolojik öğretim materyallerinden sadece bazı materyalleri kullanmaları derslerin bu materyallerle sınırlandırılmasına, öğrencilerin sadece belli duyularına hitap eden uyarıcıların verilmesine ve öğrenme öğretme ortalarının öğretmen anlatımlarına dayalı bir anlayışla geçirilmesine neden oldukları söylenbilir.

Araştırma sürecinde 9 öğretmen toplamda 48 ders saati gözlemlenmiştir.²⁶⁴ Her bir ders saatinde öğretmenlerin kullandıkları her bir öğretim materyali için farklı bir gözlem formu doldurulmuştur. Buna göre 48 ders saati içerisinde öğretmenlerin 9 farklı öğretim materyalini toplamda 111 defa kullandıkları gözlemlenmiştir. Her materyal için farklı bir gözlem formu doldurulduğu için toplamda 111 gözlem formu doldurulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin toplam 111 defa kullandıkları öğretim materyallerinden geleneksel öğretim materyallerine ait 82 gözlem formu, teknolojik öğretim materyallerine aitse 29 gözlem formu doldurulmuştur. Doldurulan 111 gözlem formu sayısından öğretmenlerin DKAB derslerinde 82 defa geleneksel öğretim materyallerini kullandıkları, 29 defa ise teknolojik öğretim materyallerini kullandıkları sonucuna varılmaktadır. Bu kapsamda gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyalleri ile teknolojik öğretim materyallerini kullanım yüzdeleri aşağıdaki grafikte görselleştirilmiştir.

²⁶⁴ Ö8 ve Ö9'un 3'er hafta dersleri gözlemlenirken, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7'nin ise 6 hafta dersleri gözlemlenmiştir. Böylece toplamda 9 farklı öğretmenin 48 ders saati gözlemlenmiştir.



Şekil 6. Materyallerin Çeşidine Göre Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Durumları

Grafikte çalışma grubunun DKAB derslerinde toplam kullanım sayısına göre kullandıkları öğretim materyallerinin %74'ünün geleneksel öğretim materyallerinin olduğu, %26'sının ise teknolojik öğretim materyallerinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin gözlemlenen 48 ders saatinde geleneksel öğretim materyallerinden en çok (40 ders saati) yazı tahtasını kullandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında tüm öğretmenlerin en az iki (Ö2) ve en çok tüm derslerinde (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9) yazı tahtasını kullandıkları gözlemlenmiştir. İkinci sırada öğretmenlerin en çok kullandıkları (23 ders saati) geleneksel öğretim materyalinin ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Ö6 hariç diğer öğretmenlerin gözlemlenen derslerinde en az bir (Ö4, Ö9), en çok tüm derslerde (Ö5) ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Üçüncü sırada öğretmenlerin en çok kullandıkları (14 ders saati) geleneksel öğretim materyaliyse üç boyutlu materyaller olmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları üç boyutlu öğretim materyallerinin maketler, gerçek malzemeler, mıknaatıslı Kur'an harfleri ve abdest, namaz ve hac uygulamalarında kullandıkları çeşitli gerçek malzemeler (namazlık, takke, başörtüsü, ihram vb.) olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar dışında az da olsa öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları geleneksel öğretim materyalleri elifba cüzü (2 ders saati), resim/fotoğraf (2 ders saati) ve çeşitli somut malzemelerin kullanıldığı (karton, bardak, top vb.) eğitsel oyun materyallerinin (1 ders saati) olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin gözlemlenen 48 ders saatinde teknolojik öğretim materyallerinden en çok (19 ders saati) sunu/akıllı tahta uygulamasını kullandıkları gözlemlenmiştir. Akıllı

tahta uygulamasının sadece Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Akıllı tahta uygulamasını kullanan öğretmenlerin derslerini temelde bu materyale göre işledikleri ve bu uygulamayı kullandıklarında dersin başından sonuna kadar kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Slayt sunuları ise Ö3 ve Ö7 tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) ikinci sırada en çok kullandıkları (9 ders saati) teknolojik öğretim materyali ise videolar olmuştur. Son olarak sadece Ö3'ün derslerinde (1 ders saati) web 2.0 teknolojilerinden eğitsel oyun materyallerini kullandığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak gözlemler sırasında çalışma grubunun DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyallerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ulaştığımız bu bulgu yapılan çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Altıntaş²⁶⁵ ve Musluk²⁶⁶ tarafından yapılan araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin gözlemlenen derslerinde, öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini az kullandıkları tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun özellikle ders kitabı ve yazı tahtası gibi öğretmen anlatımlarını gerektiren materyalleri ilk sırada kullanmaları, din öğretiminde geleneksel öğretmen takrirleri, ders kitabı ve yazı tahtası anlayışının devam ettiğine yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler şekilde bazı çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin derslerinde geleneksel öğretim materyallerini, teknolojik öğretim materyallerinden daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır.²⁶⁷ Fakat çalışma bulgularımıza göre öğretmenlerin geleneksel öğretim materyallerini kullanım sıklığı ile teknolojik öğretim materyallerinin kullanım sıklığı arasında çok fazla fark olmadığı sonucuna karşın, diğer çalışmalarda bu farkın biraz daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyallerini kullanım sıklığında ve kullanılan teknolojik materyallerin çeşidinde bir gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni olarak da çağın teknolojik imkânlarının artması, öğretmenlerin yetiştiği koşulların ve çağın farklılığı,

²⁶⁵ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 150-180.

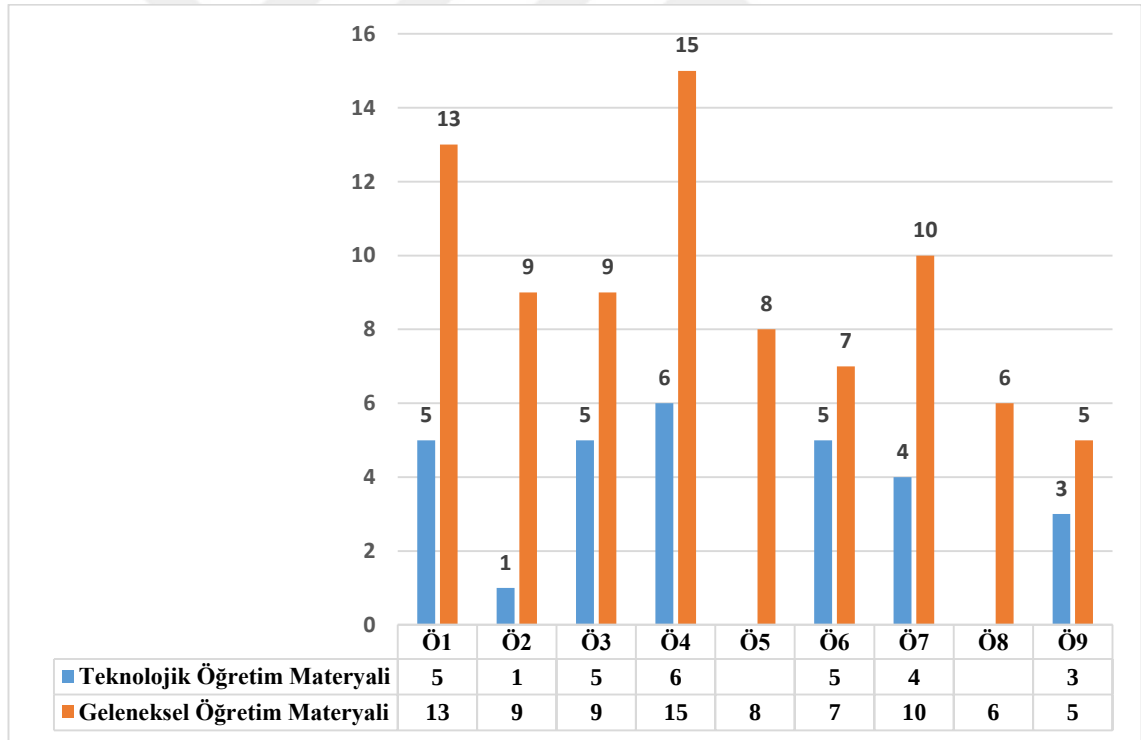
²⁶⁶ Musluk, 99-101.

²⁶⁷ M. Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, 129; M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-96; Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 172; K. Çelik, 38-40; R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 114-117; G. Korkmaz, 41-61; A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 536; Acuner, 88-89; Akdağ, 67-68; Yaşlı, 110-111; Algur, 72-73; M. Özdemir; Habibe Erva Uçak, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2020

öğrenci profilinin değişikliği, öğrenci merkezli, teknoloji destekli çoklu öğrenme öğretme anlayışının gelişmeye başlaması gibi nedenler ileri sürülebilir.

2.4. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM SIKLIKLARI

Gözlemlerde öğretmenlerin toplam kullanım sayısına göre materyalleri kullanım sıklığı açısından birbirlerinden farklı duruma oldukları tespit edilmiştir. Kullanım sıklığı açısından öğretmenler arasında farklılıklar olsa da geleneksel öğretim materyallerinin tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Teknolojik öğretim materyallerinin kullanımının ise genel anlamda belli öğretmenler tarafından ve belli teknolojik öğretim materyalleriyle sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin materyal sayısına göre geleneksel ve teknolojik öğretim materyallerinin kullanım sıklığıyla ilgili durumları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 7. Materyallerin Sayısına Göre Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Sıklığı

Grafikte öğretmenlerin 6 hafta boyunca gözlemlenen derslerinde²⁶⁸ toplamda kaç defa materyal kullandıkları ve bu sürede kullandıkları materyallerden kaç defa geleneksel

²⁶⁸ Ö8 ve Ö9 3'er hafta gözlemlenmiş, diğer öğretmenler ise 6 hafta boyunca gözlemlenmiştir.

öğretim materyallerini veya kaç defa teknolojik öğretim materyallerini kullandıkları gösterilmiştir. Bu çerçevede 6 haftada Ö1'in 5 defa teknolojik 13 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 18 defa materyal kullandığı, Ö2'nin 1 defa teknolojik 9 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 10 defa materyal kullandığı, Ö3'ün 5 defa teknolojik 9 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 14 defa materyal kullandığı, Ö4'ün 6 defa teknolojik 15 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 21 defa materyal kullandığı, Ö5'in hiç teknolojik materyal kullanmadığı sadece 8 defa geleneksel öğretim materyali kullandığı, Ö6'nın 5 defa teknolojik 7 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 12 defa materyal kullandığı, Ö7'nin 4 defa teknolojik 10 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 14 defa materyal kullandığı gözlemlenmiştir. 3 haftada Ö8'in hiç teknolojik materyal kullanmadığı 6 defa geleneksel öğretim materyali kullandığı, Ö9'un ise 3 defa teknolojik 5 defa geleneksel öğretim materyali olmak üzere toplamda 8 defa materyal kullandığı gözlemlenmiştir.

Derslerinde teknolojik öğretim materyallerini nispeten sık kullanan Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 bunu farklı gerekçelerle temellendirmişlerdir. Buna göre öğretimde teknolojik materyallerin kullanılması gerektiğini vurgulayan Ö1 şunları belirtmiştir: *“Eğitimde teknoloji kullanılmalı. Çünkü teknoloji günümüz öğrencilerine daha çok hitap ediyor, zamanın şartlarına daha uygundur. Öğrenci zaten gündelik hayatının neredeyse tamamını teknoloji ile geçiriyor. Öğrenciler dersten sonra teknoloji ile yüz yüze geliyor. Örneğin cep telefonu kullanıyor, tablet kullanıyor, bilgisayar kullanıyor. Öyleyse biz de eğitimde neden teknolojiyi kullanmayalım ki?”* Ö1 geleneksel öğretim materyallerini yaygın olma, erişilebilir olma ve öğrencilerde bulunma özelliklerinden dolayı teknolojik materyallerle birlikte kullandığını vurgulamıştır.

Gündelik hayatta teknolojiyi eğitim amacıyla kullandığını söyleyen Ö3 de DKAB derslerinde geleneksel nasihat verme anlayışının terk edilmesi gerektiğini, bunun yerine teknolojik öğretim materyallerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö3 DKAB derslerinde teknoloji kullanımını şöyle açıklamıştır: *“Bazen din kültürü derslerinde geleneksel materyaller etkili olarak kullanılabilir. Öğrencide heyecan oluşturabilir. Ama bence günümüzde teknoloji daha etkilidir, bence teknoloji kullanılmalıdır. Çünkü teknoloji çağındayız. Öğrencilerimiz zaten gündelik hayatlarında teknoloji kullanıyorlar. Öyleyse biz de teknolojiyi eğitimde etkili olarak kullanabilmeliyiz. Bu nedenle ben de derslerimde teknolojik materyallere*

öncelik veriyorum...Din kültürü dersleri için de video, resim, Kur'an-ı Kerim, tecvid, sunum uygulamaları ve birçok şey için teknolojiyle çok rahat ve kolay bir şekilde kullanılabilir ve dersi etkileyebilir.” Günümüzün teknoloji çağı olması ve teknolojinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha etkili olması Ö3’ün teknolojik öğretim materyallerini DKAB derslerinde kullanma gerekçesi olarak öne çıkmıştır.

Benzer biçimde gündelik hayatında teknolojiyi araştırma yapmak, eğitim işlerinde ve yaptığı bazı çalışmaları paylaşmak için kullandığını belirtten Ö4 de günümüzün teknoloji çağı olduğunu, öğrencilerin teknolojiyle birlikte büyüdüklarini, bu nedenle DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyallerine öncelik verdiğini şöyle gerekçelendirmiştir: *“Geleneksel öğretim materyalleri her öğrenciye hitap etmiyor, her öğrencinin ilgisini çekmiyor, dersi sıradanlaştırıyor. Ama teknolojik materyaller farklı zekâ tiplerine sahip öğrencilerin dikkatini çekiyor, hem görerek hem duyarak zengin öğrenmeler sağlıyor. Bu nedenle teknolojik materyaller kullanılabilirlik, erişilebilirlik, hitap edebilirlik açısından geleneksel öğretim materyallerinden daha üstündür bence...Din dersleri soyut konuların ağırlıklı olduğu dersler olduğu için öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Geleneksel öğretim materyalleri bu konuda yetersiz kalmaktadır. Oysaki bugün teknolojik öğretim materyalleri kullanılarak soyut konular daha rahat bir şekilde anlatılabilir.”* Teknolojik öğretim materyallerinin öğrencilerin farklı duyularına hitap edebilme özelliği ve soyut konuların somutlaştırmadaki özelliği Ö4’ün DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyali kullanmasında etkili olduğu söylenebilir.

DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyallerinin kullanımını vurgulayan Ö6, teknolojik öğretim materyallerini kullanmaya öncelik verdiğini şöyle değerlendirmiştir: *“Teknolojik materyal daha ağır basar. Çünkü derse görsellik katıyor, derse canlılık katıyor, derse öğrencinin dikkatini çekiyor. Teknolojinin eğitimde kullanılması şarttır. Çünkü teknolojiyle her şey elinin altında. Mesela din kültürü derslerinde Allah'ın varlığını video ile çok rahat bir şekilde öğretebiliriz. Örneğin hacda şeytan taşlamayı anlatırken direkt akıllı tahtadan videosunu açıyorum, konuyu somutlaştırıyorum veya hacda say olayını anlatırken akıllı tahtadan hemen açıyorum. Bu şekilde sayı hem etkileyici hem de somutlaştırarak öğrenciler öğreniyor.”* Teknolojik öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmeleri ve öğretmenlere etkili

bir din öğretimi ortamı tasarlama fırsatı sunmaları Ö6'nın teknolojik öğretim materyallerini kullanım nedenini oluşturmaktadır.

Teknolojiyi gündelik hayatta çok kullandığını söyleyen Ö9, DKAB derslerinde öncelikli olarak teknolojik öğretim materyallerini kullandığını şöyle açıklamıştır: *“Günümüz çağı teknoloji çağı olduğu için teknolojik materyallerin öğrenciler üzerinde daha fazla etkili olduğunu düşünüyorum. Günümüzde çocuklar teknolojiyle doğmuş ve sürekli teknolojiyle iç içedir. Bu nedenle eğitimi teknolojiden uzaklaştıramayız. Ben de bugün kendimi teknolojik materyallere daha yakın hissediyorum, derslerimde teknolojik materyalleri daha fazla kullanmaya çalışıyorum.”* Ö9 teknolojinin günümüz çağının bir gerekliliği olduğu için derslerinde teknolojik öğretim materyallerini kullandığını vurgulamıştır.

Gündelik hayatında teknolojiyi çok fazla kullanmadığını belirten Ö7, DKAB derslerinde teknolojinin ölçülü bir biçimde kullanılması gerektiğini, ama DKAB derslerinde tamamen teknolojik materyallerin kullanımının doğru olmadığını şöyle açıklamıştır: *“Eğitimde teknoloji kullanılmalı, ama çok fazla abartıya kaçmamalıyız. Çünkü öğrenci zaten gündelik hayatının pek çok alanında teknolojiyle iç içedir. Bu nedenle derste teknoloji çok kullanılmamalı, ölçülü bir şekilde kullanılmalıdır. Esas olan geleneksel ve teknolojik öğretim materyalleri birlikte kullanılmalı, birbirini destekler nitelikte kullanılmalı, birbirini sentezlemeli. Sadece geleneksel veya sadece teknoloji kullanmak doğru değil.”* Ö7 diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin gündelik hayatlarında teknolojiyle iç içe olmalarını derslerde teknolojik materyallerin kullanımı için bir avantaj olarak değil, dezavantaj olarak değerlendirmiştir. Ö7 öğrencilerin gündelik hayatlarında teknolojiyi yanlış amaçlarla kullandıklarını, bu nedenle teknolojinin öğrenciler üzerinde yaptığı veya yapabileceği zararlardan duydu endişeden dolayı bu kanaate varmış olmalıdır. Oysaki öğrencilerin gündelik hayatlarında teknolojiyi kullanmaları, teknolojiye alışkın olmaları açısından doğru kullanıldığında derslerde teknolojik materyallerin kullanımı için bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenciler gündelik hayatlarında oyun, eğlence vb. amaçlarla kullandıkları teknolojinin dersler için de kullanılabileceğini görecektir ve bu amaçla da kullanım sağlayabilecektir. Kanaatimizce günümüz teknoloji çağında öğrencileri teknolojiden uzaklaştırmak doğru bir davranış olmadığı gibi gerçekçi bir yaklaşım da değildir. Z kuşağı olarak nitelendirilen günümüz öğrencilerinin en belirgin özellikleri teknolojiyle birlikte doğmaları ve gündelik

hayatlarında teknolojiyle heran içiçe yaşamalarıdır. Z kuşağı teknolojiye en yatkın ve en açık olan ve teknolojiyi yaşamın bir parçası olarak gören kuşak olarak nitelendirilmektedir.²⁶⁹ Bu nedenle günümüzde öğrencilerini teknolojiden uzaklaştırmak yerine, öğrencileri teknolojiyi bilinçli bir biçimde kullanmaya özendirmek, bu konuda onlara rehberlik etmek ve öğretim süreçlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere örnek olmak daha faydalı olacaktır.

Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 günümüzün teknoloji çağı olduğunu, öğrencilerin gündelik hayatlarında teknolojiyle sürekli etkileşim halinde olduğunu, teknolojik öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse daha çok çektiklerini, daha kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, öğrencilerin derse katılımını olumlu etkilediklerini, zengin bilgi içeriklerine ve görselliğe imkân tanıdıklarını, öğretmenlerin işini kolaylaştırdıklarını ve bu özelliklerinden dolayı da teknolojik öğretim materyallerinin etkili ve etkin bir öğrenmeyi ve öğretmeyi sağladıklarını görüşündedirler. Literatürde de teknolojik öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, somut, kalıcı, kolay öğrenmeler gerçekleştirdiği, aynı anda farklı duyulara hitap edebildiği vb. özellikler sahip oldukları belirtilmektedir.²⁷⁰ Bu bakımdan öğretmenlerin teknolojik materyalleri kullanım gerekçelerinin literatür tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu durum da öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerinin sahip oldukları nitelikleri materyal kullanım süreçlerine yansıtmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Çalışma grubundan Ö2'in sadece bir ders saatinde teknolojik materyal kullandığı Ö5 ve Ö8'in ise hiçbir dersinde teknolojik materyal kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenini görüşmelerde farklı şekillerde açıklamışlardır. Ö2 derslerinde daha çok geleneksel öğretim materyallerini kullanmasının nedenini şöyle açıklamıştır: *"Geleneksel öğretim materyallerinde kontrol bendedir. Mesela ders kitabını kullandığımda dersi ben anlatıyorum, dersi yetiştirebiliyorum, istediğim zaman dersi uzatıp istediğim zaman kısaltabiliyorum. Ama teknolojik öğretim materyallerinde kontrol*

²⁶⁹ Sena Erden Ayhün, "Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar ve Örgütsel Yansımaları", *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 2013, 102-103 ; Orhan Adıgüzel, H. Zeynep Batur, Nisa Ekşili, "Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(19), 2014, 174; Gülşen Çetin Aydın, Oğuz Başol, "X ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var mı?", *Electronic Journal Of Vocational Colleges-December*, Aralık 2014, 4; Mihalıs Kuyucu, "Y Kuşağı ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları", *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 2017, 850.

²⁷⁰ İşman, 150-151.

bende olmuyor. Dersi yetiştiremiyorum, sığdıramıyorum. Yani bir ders saatinde anlatabileceğim bir şey, iki ders saatine kadar uzayabiliyor. Kendimi geleneksel öğretim materyalleri konusunda daha yeterli hissederken teknolojik öğretim materyalleri kullanım konusunda yetersiz görüyorum, teknolojik materyallerden endişeleniyorum, kendimi teknolojiden uzak hissediyorum, bir sorun çıkınca çözebilecek miyim diye endişeleniyorum. Çünkü bizim yetiştiğimiz öğrencilik yıllarımızda teknoloji çok yaygın değildi, ama bizden sonra teknoloji konusunda daha iyi bir nesil geldi, onlar teknolojiyi çok da aktif kullanabiliyorlar, onlar daha şanslılar.”

Ö2 DKAB derslerinde teknolojik ve geleneksel öğretim materyallerinin birlikte kullanılması gerektiğini belirtmesine rağmen, teknolojik öğretim materyali kullanımı konusunda yetersiz olduğunu, geleneksel öğretim materyalleri konusundaysa daha yeterli olduğunu ve yetiştiği dönemde teknolojik materyallerin yaygın olmadığını gerekçe göstererek geleneksel öğretim materyallerini daha çok kullandığını vurgulamıştır. Oysaki günümüz koşullarında teknolojik materyaller yaygın bir biçimde bulunmakta ve teknolojik öğretim materyallerinin etkili kullanımıyla ilgili çeşitli eğitim imkânları sunulmaktadır. Bütün bunlara rağmen Ö2'nin teknolojik öğretim materyallerini az kullanması ve bu konuda bir eğitim almaması, Ö2'nin teknolojiye olan ilgisizliği ve geleneksel materyalleri kullanmaya olan ilgisiyle açıklanabilir. Yine Ö2'nin derslerinde geleneksel öğretim materyallerini sık kullanmasının nedeni olarak geleneksel öğretim materyallerini kullandığında kontrolün kendisinde olduğu için zaman açısından dersi yetiştirebildiğini, teknolojik materyallerinde ise böyle bir imkânın söz konusu olmadığını belirtmesi, Ö2'nin öğretim anlayışı ve teknolojik öğretim materyallerini yanlış kullanmasıyla açıklanabilir. Çünkü Ö2 öğretmen takrirlerinin merkeze alındığı geleneksel bir öğretim anlayışını sergilediği için teknolojik materyalleri kullandığında dersi anlatmaya zamanının kalmayacağını düşünmüş olmalı. Oysaki doğru, etkili ve ilkeli bir biçimde kullanıldığında teknolojik öğretim materyalleri zamanın harcanmasına değil, derste zaman kazanmaya imkân tanımakta, az zamanda daha çok konuyu çok kişiye etkileyici bir biçimde işlemeye fırsat tanımaktadır.²⁷¹

Ö8 DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyallerini daha çok kullanmasının gerekçesini şöyle açıklamıştır: “DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyalleri daha

²⁷¹ İşman, 150-151.

iyidir bence. DKAB derslerinde bunlar kullanılmalı. Çünkü geleneksel öğretim materyalleri daha somut olduğu için öğrenciyi dokunmaya heveslendirir. Akıllı tahta, bilgisayar, telefon gibi teknolojik öğretim materyalleri ise daha soyuttur, öğrenci gidip ona dokunmak istemez. Mesela bizim dönemimizde bir dünya küresine gidip dokunmak isterdik, heveslenirdik. Ama bugün akıllı tahtadan dünya şeklini açtığımızda öyle bir durum olmuyor. Bu nedenle kurbanla ilgili akıllı tahtadan hayvanların resmini açmaktansa, öğrencinin dokunabileceği hayvanların maketlerini yapmak ve onlara bunu vermek daha iyidir.” Ö8’in geleneksel öğretim materyallerinin DKAB derslerinde öncelenmesi gerektiğini geleneksel materyallerin somut olmalarıyla ilişkilendirmesi, Ö8’in teknolojik öğretim materyallerini akıllı tahta, bilgisayar ve telefonla sınırlandırmasıyla açıklanabilir. Oysaki artırılmış gerçeklik, teknoloji destekli simülasyon gibi çeşitli teknolojiler kullanılarak gerçeğe en yakın somut yaşantılar öğrencilere yaşatılabilir. Ayrıca teknolojik öğretim materyalleri aynı anda farklı duyulara hitap ederek daha zengin ve etkileyici öğrenmeler ve bireyselleştirilmiş öğrenmelere imkân sağlayabilirler.²⁷²

Ö8 DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyallerini daha çok kullanmasının bir nedeni olarak da teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusunda yetersizliğiyle ilgili olduğunu şöyle açıklamıştır: *“Ben teknoloji özürlü olduğum için teknolojik materyalleri pek fazla kullanamıyorum. Teknoloji konusunda kendimi yetersiz görüyorum. Çünkü bunları kullanmak için temelim yok. Bunun için akıllı tahtadan bir slayt kullanmaktansa, kartonla bir maket yapıp onu kullanmayı tercih ediyorum...Belki bilgisayar gibi teknolojiler konusunda yeterli ve çok fazla ders almış olsaydım bu konuda daha iyi olabilirdim. Daha faydalı olacaktım ve onu daha fazla kullanacaktım.”* Ö8’in DKAB derslerinde geleneksel materyalleri kullanım nedenini teknolojik öğretim materyallerini kullanım konusundaki yetersizliğiyle açıklaması, onun bu konudaki yetersizliğinin giderilmesiyle teknolojik öğretim materyallerini de DKAB derslerinde daha çok kullanacağı yine kendisi tarafından dile getirilmiştir. Demek ki Ö8’in DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyallerini önceleyip kullanması, onun teknolojik öğretim materyallerini yeterli düzeyde kullanamamasıyla ilişkili olup DKAB derslerinde

²⁷² İşman, 150-151.

geleneksel öğretim materyallerinin mutlak etkililiğine ilişkin bir anlayışa dayanmamaktadır sonucuna varılabilir.

Ö5 ise DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyallerini yardımcı bir araç olarak kullandığını ama bunlarla birlikte geleneksel materyallerini de kullandığını şöyle açıklamıştır: *“DKAB derslerinde teknolojik materyaller yerinde ve zamanında kullanıldığında öğrencilerde bir farkındalık oluşturur, dersi monotonluktan kurtarır ve derse görsellik katarak soyut konuların somut olarak anlatılmasını sağlar, ilgi ve dikkatleri derse çeker. Fakat planlı bir biçimde kullanılmadığında derste zaman kaybına neden olabilir. Teknolojik materyaller dersi destekler, ama tek materyal değildir. Mesela ders kitabı DKAB dersleri için bir gerekliliktir. Onun için ikisini birlikte kullanıyorum.”* Ö5 birbirlerini desteklemeleri için teknolojik ve geleneksel öğretim materyallerinin birlikte kullanılmaları gerektiğini ve derslerinde bunları birlikte önceleyip kullandığını belirtmiştir. Ö5 teknolojik öğretim materyallerinin DKAB derslerinde kullanılması gerektiğini vurgulamasına karşın, teknolojik öğretim materyallerinin plansız, düzensiz ve ilkesiz bir biçimde kullanılması durumunda, DKAB derslerine yarardan çok zarar vereceğini belirterek teknolojik öğretim materyallerinin kullanımına şartlı yaklaşmıştır. Fakat teknolojik ve geleneksel materyallerin birlikte kullandığını belirtmesine rağmen Ö5’in derslerinde sadece geleneksel materyalleri kullandığı gözlemlenmiştir. Bu durum Ö5’in bu konudaki görüşlerini ya uygulamaya aktar(a)madığına veya bu konudaki görüşlerini belirtirken gerçekçi davranmadığına yorumlanabilir. Veya Ö5’in teknolojik öğretim materyallerini derslerinde kullandığını göstermek için görüşmelerde teknolojik öğretim materyallerini kullandığını söylemiş olabilir. Çünkü öğretmenler arasında sadece teknolojik öğretim materyallerinin kullanılmasıyla derslerin etkili olacağıyla ilgili yaygın bir yanlış anlayış bulunmaktadır.²⁷³ Oysaki geleneksel ve teknolojik öğretim materyallerinin hiçbirinden ödün verilmemelidir. Konu kazanımı, öğretim ortamı, öğrenci özellikleri, imkânlar vb. etkenler de gözetilerek farklı öğretim materyalleri belli bir sistem bütünlüğünde birbirini destekleyecek, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin öğretmesini kolaylaştıracak biçimde kullanılmalıdır. Hem geleneksel hem de teknolojik öğretim materyalleri sahip oldukları özelliklerle din öğretimine önemli fırsatlar sağlamaktadır. Bu bakımdan bu iki farklı öğretim materyali çeşidi birbirlerinin sınırlılıklarını giderecek ve yararlılıklarını

²⁷³ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 53.

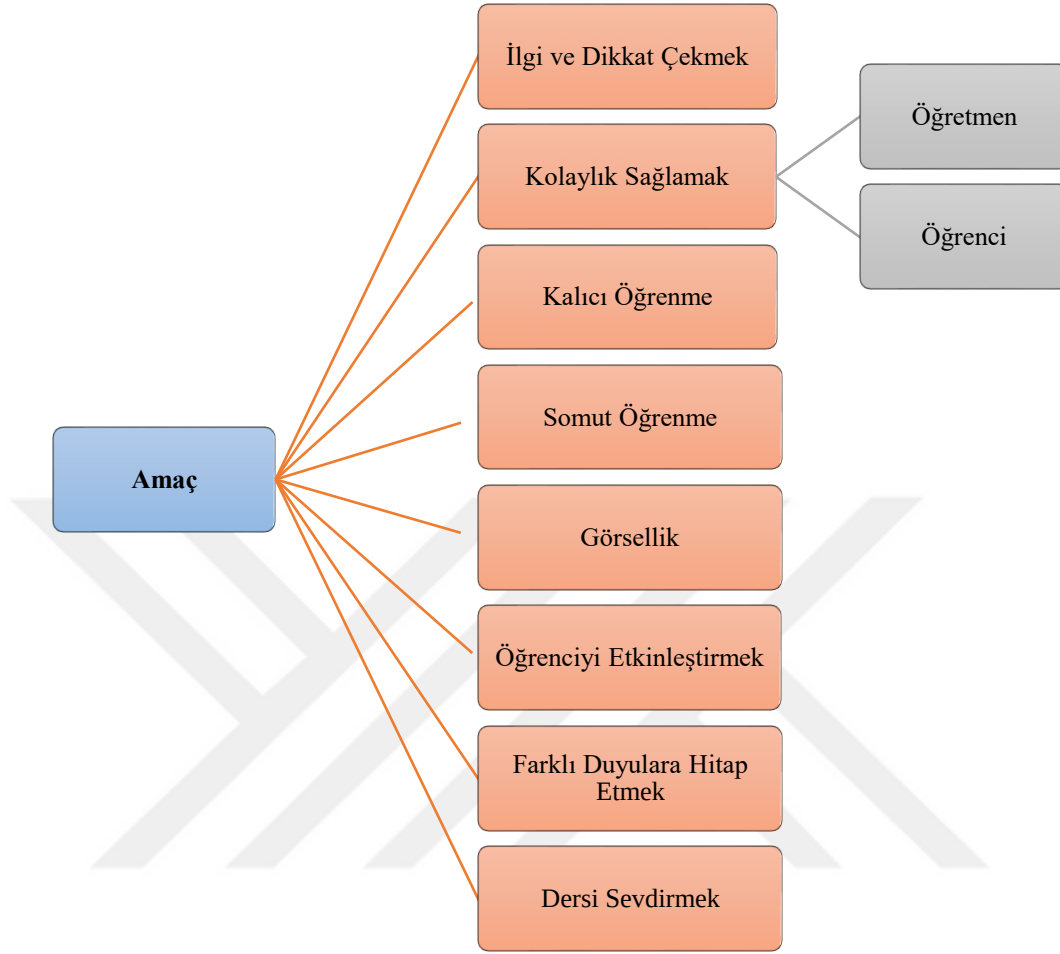
artıracak şekilde etkili bir din öğretimi sürecinin oluşmasına katkı sağlayacak bir bütünlükte kullanılmalıdır. Eğer bir materyal çeşidi dersin hedeflerine ulaşmada diğerlerinden daha etkili, ucuz ve ekonomik olacaksa bu materyalin kullanılmasında da öncelik verilmelidir.²⁷⁴

2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM AMAÇLARI

Çalışma grubu öğretim materyallerini çeşitli amaçlar için kullanmışlardır. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım amaçlarıyla ilgili ulaşılan bulgular aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



²⁷⁴ Rıza , “Eğitim Teknolojisi: Dert Mi, Derman Mı?”, 352-353.



Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Amaçlarıyla İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanım amaçları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek, öğretmen ve öğrencilerin işini kolaylaştırmak, derste kalıcı ve somut öğrenmeler sağlamak, derse görsellik sağlamak, öğrencileri derste etkinleştirmek, öğrencilerin farklı duyularına hitap etmek ve dersi öğrencilere sevdirmek temaları altında toplanmıştır.

Çalışma grubu öğretim materyallerini derse ilgi ve dikkat çekmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “*Öğretim materyallerini kullanarak öğrencilerin ders ilgi ve dikkatini çekiyorum.*” Ö3 “*Örneğin akıllı tahtadan bir video açtığımda öğrenciler başka şeylerle ilgilenmiyor. Pürdikkat videoyu izliyorlar.*” Ö7 “*Materyaller kullanılarak derse olan ilgi artar, dikkat yoğunlaşır.*” Ö8 “*Çocuk sadece buraya (materyale) bakıyor, materyale odaklanıyor.*” demiştir. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmalarının öğrencilerin

ilgilerini çektiği ve dikkatlerini derse yoğunlaştırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1 SKK dersinde akıllı tahtadan video açarak öğrencilerin ilgisini konuya çekmiştir. Yine Ö3 DKAB dersinde akıllı tahtadan web 2.0 teknolojilerinden eğitsel oyun uygulamasını kullanarak öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse yoğunlaştırmıştır. Öğretmenlerin öğretim materyallerini derse ilgi ve dikkati çekmek amacıyla kullanmaları konuyla ilgili yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Yapılan çalışmalar öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse çekerek daha nitelikli öğrenmeleri sağladığı ve öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.²⁷⁵

Öğretmenler öğretim materyallerini kullanarak hem kendi öğretim işlerini hem de öğrencilerin öğrenme işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 “*Öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrenmeyi sağlar. Öğretmenin işi de kolaylaştırır.*” Ö1 “*Konuyu doğru bir şekilde anlatabilmemde bana yardımcı oluyor... Materyaller ilgi çekici dikkat çekici öğrencinin dersi anlamasını sağlayıcı.*” Ö8 “*Öğrencilerin daha iyi anlaması daha iyi kavraması için kullanıyorum. Dersi daha iyi anlatmak için kullanıyorum.*” demiştir. Bazı öğretmenler ise öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenlerin öğretmesini kolaylaştırdıklarını bazı materyallerden örnek vererek açıklamışlardır. Örneğin akıllı tahtayla ilgili Ö2 “*Akıllı tahtadan öğrencilere Kur'an'dan bir sure ezberletmek çok daha kolaydır, benim için.*” Web 2.0 teknolojileriyle ilgili Ö3 “*Belki on derste anlatarak öğretemeyeceğim bir konuyu Kahoot uygulamasıyla çok daha rahat öğretebiliyorum. Öğrenciler de bu uygulamayla çabuk öğreniyorlar.*” Video ile ilgili Ö7 “*Konuyu bir video ile anlattığımda daha rahat öğretiyorum, öğrenciler de için de daha rahat oluyor bu*” demiştir. Gözlemlerde de öğretim materyallerinin öğretmenin ve öğrencilerin işlerini kolaylaştırdıkları gözlemlenmiştir. Örneğin Ö4 DKAB dersinde zekât konusunu öğrencilere önemli bilgileri sunulardan yazdırarak öğretim işini kolaylaştırmıştır. Ö2 ise Veda Hutbesi ile ilgili bir videoyu akıllı tahtadan açarak öğrencilerin bunu kolay bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Öğretim materyalleri öğrencilerin farklı duyularını hitap etmekte, öğrencilerin derse dikkatini çekmekte, öğrencilerin öğrenme isteğini uyandırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğretim materyalleri sağladıkları imkânlarla öğretmenlerin de daha etkili

²⁷⁵ Binbaşıoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama*,76; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*,124-128; Pekgöz, Hancılar, 33; Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72; Doğdu, Arslan,40; Şahin, Yıldırım, 13-14; Yalın, 83.

öğretimler gerçekleştirmelerini sağlamaktadırlar.²⁷⁶ Bu bakımdan öğretmenlerin öğretim materyallerini dersi kolaylaştırmak amacıyla kullanmaları, materyalleri amaca uygun bir biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenler öğretim materyallerini kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “*Öğrenciler videoda gördüklerini çabuk öğreniyor. Ama geç unutuyor*”, Ö6 “*Kalıcılığı sağlamak, Kalıcı olsun diye.*” Ö9 ise “*Tahtaya yazı yazdığında çocuklar onu gözleriyle görüyor, kulaklarıyla duyuyor, ayrıca defterlerine yazıyorlar. Böylece tahtadakileri kalıcı hale geliyor.*” demiştir. Gözlemlerde de öğretim materyallerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri gerçekleşmesine katkı sağladıkları görülmüştür. Örneğin Ö7 DKAB dersinde Hac konusuyla ilgili şekiller çizerek öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân sağlamıştır. Öğretim materyalleri birçok duyuya hitap ederek kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Öğretim materyalleri öğrenilenlerin az ve geç unutulmasını sağlar, hatırlamayı artırır, kalıcı ve etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlarlar.²⁷⁷ Nitekim birey okuduklarının %10, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır.²⁷⁸ Bu kapsamda öğretmenler çeşitli öğretim materyallerini kullanarak DKAB öğretiminde kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar.

Çalışma grubu somut öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla öğretim materyallerini kullandıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö5 öğretim materyallerini “*Daha somut öğrenmeler, daha net öğrenmeler, daha kolay öğrenmeler, daha doğru öğrenmeler gerçekleştirmek için*” kullandığını belirtmiştir. Özellikle DKAB derslerinin alanı itibarıyla soyut konuların çok olduğunu vurgulayan öğretmenler, bu soyut konularda materyal kullanmanın zor olduğunu, bu nedenle materyalleri daha çok soyut konuların olmadığı veya az olduğu konularda dersi somutlaştırmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö3 “*Evet derslerimiz daha çok soyut ve sözel konuları içermektedir, ama öteki konularda çok fazla materyal kullanılabilir.*” Benzer şekilde

²⁷⁶ Schorling, Wingo,195-196; Pekgöz, Hancılar, 33; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*,124-128; Okan, 26; Yeşilmen, 19; Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123;Yalın, 87.

²⁷⁷ Schorling, Wingo,195-196; Pekgöz, Hancılar, 33; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*,124-128; Okan, 26;Yeşilmen, 19; Doğdu, Arslan,40; Yalın, 87; Şahin, Yıldırım, 13-14.

²⁷⁸ Alkan, *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, 49; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 40; Okan, 26; Yalın, 82.

DKAB derslerinde soyut konuların çokluğunu vurgulayan Ö9, öğretim materyallerinin kullanımıyla dersin somut olarak işlenebileceğini şöyle açıklamıştır: “*Din kültüründe materyal kullanım konusunda biraz şanssız olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü anlattığımız konuların %80’i soyut konulardır. Bu soyut konuları bir materyale göstermek gerçekten zordur. Ama yine de gündelik hayattaki pek çok dini konu için materyal tasarlanıp kullanılmaktadır ve faydalanılmaktadır. Örneğin bir caminin maketi tasarlaması yapılabilir.*”

Çalışma grubuna göre DKAB derslerinde soyut ve sözel konuların çok olması, öğretim materyallerinin kullanımını sınırlandırmaktadır. Örneğin öğrencilere doğrudan Allah’ı veya melekleri, cenneti göstermek mümkün değildir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu konularda materyallerin kullanımı doğrudan değil, dolaylı yoldan olmalıdır. Örneğin evrendeki düzenle ilgili bir video vasıtasıyla Allah’ın varlığı konusu işlenebilir. Bu açıdan düşünüldüğündeyse öğretim materyallerinin soyut konuların da somut olarak işlenmesinde, somutlaştırılmasında kullanılabileceği söylenebilir. Nitekim öğretim materyalleri öğrenmeyi somutlaştırarak sadece söze dayanan öğretimden daha kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır.²⁷⁹ Sınıflarda yapılan bir gözlemden Ö3’ün Allah inancıyla ilgili konuyu işlerken evrendeki düzenin bir yaratıcının varlığını göstermekte olduğu hakkında bir videoyu öğrencilere izletmesinin soyut olan bir konunun somut bir biçimde öğretilmesine ve öğrenilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bazı öğretmenler öğretim materyalini derste görsellik sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö4 “*Materyaller derse renk katıyor, görsel bir unsur katıyor.*” Ö5 “*Anlattıklarımı resimlerle göstermemi sağlıyor.*” Ö9 da öğretim materyallerini “*Dersi zenginleştirmek, dersi görselleştirmek*” amacıyla kullandığını belirtmiştir. Gözlemlerde de öğretmenlerin konuyu görsel olarak öğrencilere göstermek amacıyla materyal kullandıkları görülmüştür. Örneğin Ö1 Hac konusunu anlatırken Kâbe, Arafat Dağı, Safa ve Merve tepeleri gibi yerlerin fotoğraflarını akıllı tahtadan öğrencilere gösterdi. Literatürde öğretim materyallerinin öğrenmeye görsellik katarak etkili öğrenmeler sağladıkları belirtilmektedir.²⁸⁰ Özellikle öğrenmelerin büyük bir bölümünün

²⁷⁹ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; Pekgöz, Hancılar, 33; Okan, 26; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128; Büyükkaragöz, Çivi, 269-270; Yalın, 88.

²⁸⁰ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44.

(%83) görsel yolla gerçekleşmesi,²⁸¹ öğretim materyallerinin önemli kullanım amaçları arasında olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler öğrenciyi derse aktif kılmak amacıyla da öğretim materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 “*Materyallerle öğrencilerimin derste akıllı tahtadan alıştırma çözmelerini sağlayabiliyorum veya öğrencilerime çeşitli uygulamalar yapabiliyorum. Bu şekilde öğrenciler derse katılıyorlar.*” Ö7 “*Öğrencinin derse katılımını arttırmak istiyorum. Öğrenme düzeyini arttırmak istiyorum. Materyallerle öğrenci derste aktif olduğu için öğrenen faaliyetleri artar.*” Ö8 ise “*Alıştırma yapabilirsin, uygulama yapabilirsin diye.*” öğretim materyallerini kullandıklarını söylemişlerdir. Literatürde öğretimde materyal kullanımının öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı belirtilmektedir.²⁸² Çalışmalar göre öğrenciler materyal kullanım sürecine aktif olarak katıldıklarında, öğrencilerin pekiştirilmesi, öğrencinin motivasyonunu etkilemekte ve motivasyonu yükseltmektedir.²⁸³ Bu açıdan öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla öğretim materyallerini kullanmaları doğru bir kullanım biçimidir.

Çalışma grubundaki bazı öğretmenler de öğretim materyallerini kullanarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmek istediklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö2 “*Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Kimisi işiterek, kimisi duyarak, kimisi görerek öğrenir. Öğrenciyi derse katabilmek için her öğrencinin öğrenme stiline uygun materyalleri bunun için de kullanıyoruz.*” Ö4 ise “*Öğretim materyali kullanılarak öğrenmede birçok duyuya hitap edilir... Öğretim materyali insanın ne kadar çok duyusuna hitap ederse o kadar çok iyi öğrenir.*” demişlerdir. Eğitimde öğretim materyalleri kullanılarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmeleri sağlanabilmekte ve böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilmektedir.²⁸⁴ Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim materyallerini farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmek amacıyla kullanması materyal kullanım amaçları arasında yer almaktadır.

²⁸¹ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*,40; Z. Doğan, “Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Sunu Materyalleri”, 73; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 30.

²⁸² Pekgöz, Hancılar, 35-36; Büyükkaragöz, Çivi, 269-270; Okan, 26; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72; Doğdu, Arslan,40.

²⁸³ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*,124-128; Alkan, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, 123; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 60.

²⁸⁴ Demirel, Başbay, Erdem, 52-54; Pekgöz, Hancılar, 33; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 11-12; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 71; Okan, 26; Yalın, 83; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 31-33.

Çalışma grubunun bir kısmı ise dersi sevdirmek ve sıkıcılıktan kurtarmak amacıyla öğretim materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “*Sadece anlatım şeklinde geçen bir ders öğrenciye sıkıyor, öğrenci bundan dersden uzaklaşıyor. Ama öğretim materyallerini kullanmak derse renk katıyor, canlılık katıyor.*” Ö3 “*Öğretim materyallerini kullandığımda öğrenciler dersi sevmektedirler...materyaller dersi eğlenceli hale getiriyor.*” Ö9 de “*Öğrencilerin dersimi sevgi, ilgi ve öğrenmeleri için öğretim materyalleri kullanıyorum...materyal dersi sıkıcı olmaktan uzaklaştırır.*” demiştir. Ö4 ise DKAB derslerinin konusu ve amacı yönüyle öteki derslerden farklı olduğunu, bu nedenle bu dersleri öğrenciye sevdirmeye çalıştığını, materyalleri kullanmasının bir amacının da bu olduğunu şöyle vurgulamıştır: “*Bizim amacımız öteki derslerden daha farklı olmalı. Öğrenciye dersi sevdirmek için ne gerekiyorsa yapılmalı, hangi materyal kullanılması gerekir kullanılmalıdır. Ben de derslerimde öğrencilerin dersi sevmeleri sağlamak için materyal kullanmaya dikkat ederim.*”

Çalışma grubunun DKAB derslerini sevdirmek için materyal kullandıklarını dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin ilgisini artırarak dersi sevmelerini, böylece öğrencilerin dersi severek öğrenmelerini amaçladığı söylenebilir. Nitekim DKAB dersleri öğrencilere çok resmi ve formal bir biçimde sunulduğu zaman öğrenciler dersten solmaktadırlar.²⁸⁵ Öğretim materyalleri dersi zenginleştirerek öğrenme sürecini zevkli hale getirir, monotonluktan kurtarır, dersin sözel anlatımlarla tek düze olmasını engellerler.²⁸⁶ Böylece materyaller öğrencilerin ilgi ve dikkati çekerek öğrenci ile ders arasında ilişki kurulmasını sağlar, bu da öğrenci motivasyonunu yaratır, öğrencilerin dersi sevmelerinde etkili olurlar.²⁸⁷

Sonuç olarak çalışma grubu öğretim materyallerini derse ilgi ve dikkat çekmek, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak, kalıcı ve somut öğrenmeler sağlamak, öğrencileri etkinleştirmek, dersi sevdirmek, derse görsellik sağlamak ve farklı öğrenme stillerine hitap etmek amacıyla kullanılmaktadırlar. Katılımcıların materyal kullanım amaçlarına bakıldığında ilgili literatür tarafından öğretim materyali kullanım amaçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Fakat öğretim materyallerinin yaratıcı öğrenme, düşünme

²⁸⁵ Doğan, Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi*, 189.

²⁸⁶ Pekgöz, Hancılar, 33; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 124-128; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 18-19; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 88; Büyükkaragöz, Çivi, 269-270; Doğdu, Arslan, 40.

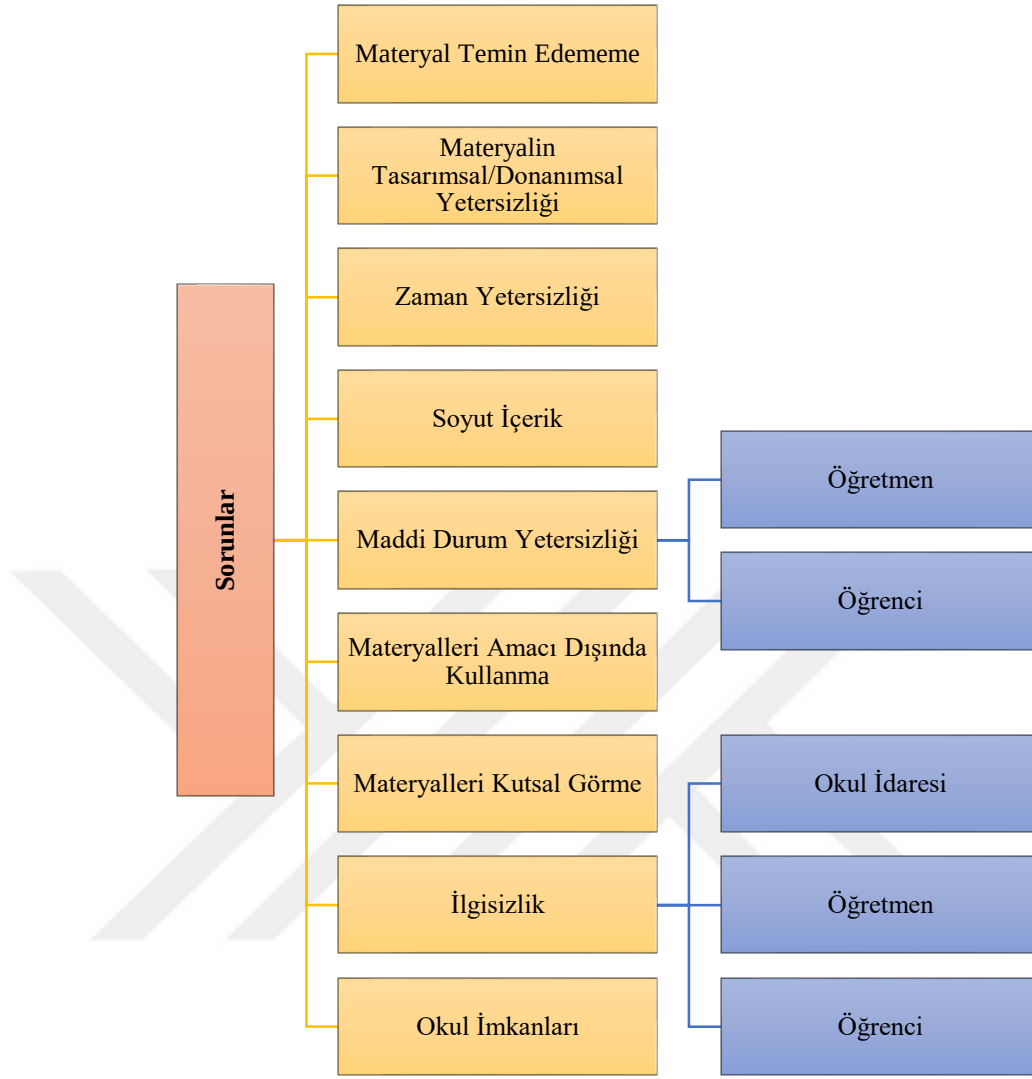
²⁸⁷ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 71; Büyükkaragöz, Çivi, 269-270; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 32-34; Elgin, 83-84.

sürekliliğini sağlama, aşamalı öğrenme, verimli öğrenme, gerçek yaşam deneyimi sağlama, birincil kaynaktan öğrenme, serbest öğrenme, çok kültürlü öğrenme, eşitlikli öğrenme, kubaşık öğrenme vb. birçok amaç için kullanılmasına rağmen,²⁸⁸ çalışma grubunun yalnızca sınırlı amaçlar için öğretim materyallerini kullanmaları onların materyallerden sınırlı anlamdan yararlandıkları sonucu da çıkarılabilir.

2.6. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Çalışma grubu öğretim materyallerini kullanım süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili bulgular aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

²⁸⁸ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 63-64; Pekgöz, Hancılar, 33; Doğdu, Arslan,31; Okan, 26; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 70-72; İşman, 30-31; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 83-84. Kurubacak, “Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Görsel- İşitsel Araçlar”, 53.



Şekil 9. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Sorunlarıyla İlgili Bulgular

Grafikte de gösterildiği gibi çalışma grubunun öğretim materyallerini kullanım süreçlerinde karşılaştıkları sorunlardan biri materyaller temin edememe olarak belirlenmiştir. Örneğin istediği materyalleri hazır olarak bulamadığını Ö8 şöyle açıklamıştır: “*Materyale ulaşım ve erişim konusunda sıkıntılarımız var. İstedğim materyali hazır olarak elimin altında bulamıyorum. Ben de çok fazla materyal tasarlama becerisine sahip olmadığım için sıkıntı yaşıyabiliyorum... Okul bu konuda yetersiz kalmaktadır.*” Materyal temin etme konusunda yaşadığı sorunu diğer branştaki öğretmenlerle karşılaştıran Ö4 “*Diğer branştaki öğretmenler, dersleriyle ilgili materyalleri hazır olarak her yerde bulabiliyorlar. Ama din kültürü öğretmenlerinin böyle bir şansı yok ne yazık ki*” demiştir. Bazı öğretmenler kullanmak istedikleri bazı materyalleri temin etme konusunda sorun yaşadıkları için daha çok ulaşabildikleri

öğretim materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 “Okulumuza Seçmeli Temel Dini Bilgiler kitabı çok az sayıda verildi. Örneğin 26 kişilik sınıfa sadece üç kitap verebildik. Öğrenciler de bu kitapları dönüşümlü olarak birer hafta süreyle üç kişilik gruplar halinde kullanıyorlar.” demiştir. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de Ö1 ve Ö2’nin derslerinde Seçmeli Temel Bilgiler ders kitabının tüm öğrencilere verilmediği, kitapların eksik olduğu, bunun da öğrencilerin bilgiye ulaşamama, derste kullanamama gibi çeşitli sorunlara neden olduğu tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin uygun materyal bulma konusunda sorun yaşadıkları çeşitli araştırmalarda da ortaya çıkan bir bulgudur. Fakat özellikle daha önceden yapılan çalışmalarda DKAB dersleri için uygun materyal bulamadığını belirten öğretmenlerin sayısı daha yüksek iken,²⁸⁹ yakın tarihte yapılan çalışmalarda ise bu sayının daha az olduğu görülmektedir.²⁹⁰ Bu durum DKAB dersleri için uygun ve yeterli derecede materyal bulma ve temin etme konusunda olumlu gelişmelerin olduğunu göstermesi açısından sevindirici bir gelişmedir. Yine eski çalışmaların aksine yakın dönemde yapılan çalışmalarda, DKAB dersleri için okulların/sınıfların teknolojik materyaller açısından eksiklikleri olmakla birlikte imkânlarının nispeten arttığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Çalışma grubundaki bazı katılımcılar ise materyal temin etme konusunda karşılaştıkları sorunları video üzerinden örneklendirmişlerdir. Örneğin Ö1 “Din kültürü derslerinde kullanabileceğimiz böyle güzel, sağlam videolar pek yok.” Ö2 “Kullandığımız videoların olumsuz yan mesajları oluyor.” Ö3 “Bize uygun, kültürümüze uygun videoları bulmakta zorlanıyoruz... Yanlış bir şey izletmektense izletmemek daha iyi.” Ö4 “Ahlaki açıdan öğrenciye göre videolar bulmak zor.” Ö8 “İnternette çeşitli dini konulardaki çeşitli video yanlış bilgiler veriyor... Bu konuda çalışılmalı.” Ö9 ise “Bizim konularla ilgili konuya uygun, öğrenciye uygun, öğrencilere gönül rahatlığıyla izleteceğimiz videoların hazırlanması gerekir.” demiştir. Çalışma grubu konuya, kazanımlara ve öğrenciye uygun nitelikli video, film gibi materyallerin olmadığını veya temin edemediklerini, bu nedenle bu materyalleri istedikleri ölçüde kullanamadıklarını ve bu konuda çeşitli çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yalçı tarafından yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin her konuya uygun kısa film, video ve

²⁸⁹ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 96, 221; Ş. Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, 173.

²⁹⁰ Demir, Cesur, 69; Güneş, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, 491-492; Turan, 31; G. Korkmaz, 61-65; M. Özdemir, 142-145.

animasyoların oluşturulması gerektiğine yönelik isteklerinin olması²⁹¹ ile çalışmamızdaki bulgu birlikte değerlendirildiğinde DKAB dersleri için konuya, kazanıma ve öğrenciye uygun videoların, filmlerin ve animasyonların hazırlanmasının alanda ihtiyaç duyulan bir konu olduğu söylenebilir. Kanaatimizce öğretmenlerin videolarla ilgili karşılaştıklarını belirttikleri bu olumsuz durum, öğretmenlerin videolarla ilgili bilgi, ilgi ve beceri eksikliğinden de kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenler videoları hazır olarak internetten almaktadırlar. Hazır olan videolar ise derse, konuya veya öğrenci seviyesine uygun olmayabilir. Bu nedenle izlenen video öğrencilerin ilgisini çekmeyecek, öğrencilerin dersten sıkılmalarına ve ders dışı işlerle ilgilenmelerine neden olabilecektir. Oysaki basit bir kamera vasıtasıyla öğretmenler tek başlarına ya da öğrencilerle birlikte kazanımlara yönelik çeşitli videolar hazırlayabilecekleri gibi öğrencilere rehberlik ederek de çeşitli eğitsel videolar hazırlatabilirler. Böylece öğretmen ve/veya öğrencilerin hazırladığı videolar ilgi çekici olacak, derse ve amaca uygun olacağından daha etkileyici olabilecektir. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de çalışma grubunun videoları hazır olarak internetten indirdikleri tespit edilmiştir.

Çalışma grubu bir yandan öğretim materyallerini temin etme konusunda sorun yaşarken diğer yandan da temin edip kullandıkları öğretim materyallerinin tasarımsal veya yapısal özelliklerinin yetersizliğiyle ilgili çeşitli sorunlarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle kullandıkları ders kitaplarının tasarımsal özelliklerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, görsellerin ve etkinliklerin az ve yetersiz olduğunu, eksik, gereksiz ve tekrar bilgilerin olduğunu, baskı hatalarının olduğunu, bu tasarımsal eksiklikler nedeniyle de ders kitaplarının öğrenci öğrenmeleri ve öğretmen öğretmeleri üzerinde gerekli etkiyi oluşturamadıklarını söylemişlerdir. Yapılan gözlemlerde de ders kitaplarında benzer eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarındaki bu eksikliklerin ise öğrencilerin ilgisizliğine, ders kitaplarından yeterli düzeyde verim sağlanamamasına neden olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma grubu akıllı tahtaların donanımsal veya yapısal yetersizlikleriyle ilgili de çeşitli sorunlarla da karşılaşmışlardır. Katılımcılar akıllı tahtayı kullandıklarında bazen internetin veya elektriğin gittiğini, akıllı tahtanın bozuk olduğunu, ekranın açılmadığını,

²⁹¹ Yalçı, 54.

ekranın donduğunu, bazı uygulamaları açmadığını, öğrencilerin akıllı tahtayı amacı dışında kullandığı, bu durumun ise dersi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö9 akıllı tahtalarda virüsün olabildiğini, DKAB dersleriyle ilgili içeriklerin eksik olduğunu, Ö4, Ö6, ve Ö9 akıllı tahtayı açıp kapatmanın zaman kaybına neden olduğunu, Ö3 ve Ö4 istenilen bazı sitelere erişimin okul interneti tarafından kısıtlandığını, Ö4 ve Ö8 akıllı tahtadan bir şey açtıklarında beklenmeyen bir görüntünün bazen ekrana geldiğini, Ö4 ve Ö9 akıllı tahtanın öğretmenleri hazırcılığa, kolaycılığa ve tembelliğe götürdüğünü, Ö5 ve Ö9 öğrencilerin bazen seyrettiği şeyden sıkılabildiğini, Ö6 bazı sınıflarda akıllı tahta olmadığını, Ö4 akıllı tahtanın bazen üst düzey bilgisayar bilgilerini kullanmayı gerektirdiğini, Ö9 öğrencileri teknoloji bağımlısı yapabildiğini ve öğrencilerin göz sağlığına zarar verebildiğini dile getirmiştir. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de Ö7'nin bir dersinde elektrikler gittiği için öğretmenin akıllı tahtayı kullanamadığı görülmüştür. Ö3'ün akıllı tahtadan açmak istediği bir uygulamayı internet kısıtlamasından dolayı açamadığı, Ö6'nın bir ders saatinde akıllı tahtanın çalışmadığı, öğretmenler akıllı tahtayı kapatmadan dersten çıktıkları için öğrencilerin akıllı tahtadan oyun oynadıkları, ilgisiz videolar açtıkları, bazı derslerde akıllı tahtanın geç açıldığı gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda da akıllı tahta kullanımında elektrik ve internet kesintisinin olduğu, gerekli bazı internet adreslerine erişim engelinin olduğu, akıllı tahtada DKAB ders içeriklerinin az olduğu, akıllı tahtanın öğretmenleri ve öğrencileri tembelliğe sürüklediği,²⁹² akıllı tahtayı kullanma bilgi ve becerisine sahip olamadıkları, akıllı tahtanın olmadığı, akıllı tahtayı açıp kapatırken zaman kaybının olduğu, öğrencilerin erken sıkıldıkları, sınıf yönetimiyle ilgili çeşitli problemlerin olduğu gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.²⁹³ Araştırma sonuçlarında akıllı tahtayla ilgili ulaşılan sorunlara bakıldığında akıllı tahtaların olmaması, elektrik ve internetin olmaması, her siteye erişimin engellemesi gibi yapısal ve donanımsal sorunların dışındakiler, öğretmenlerin akıllı tahtayı yanlış kullanmalarından kaynaklı sorunlar olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin akıllı tahtayı yanlış kullanmalarından dolayı bozulduğu, ekranının donduğu, kendini güncelleştirdiği, virüs kapıldığı, öğrencilerin amacı dışında kullanmalarına, öğrencilerin sıkılmalarına, sağlık sorunlarına vb. sorunların çıkmasına

²⁹² Yalçı, 35.

²⁹³ Demir, Cesur, 68-69.

neden oldukları söylenebilir. Oysaki öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanmayla ilgili işletim sistemi ve dosya yönetimi becerisi, mekanik beceri, program değişkenleri becerisi ve sınıf yönetimi ve pedagoji alt boyut becerisine²⁹⁴ sahip olmalarıyla hem akıllı tahtaların yapısal ve donanımsal özelliklerinden kaynaklı sorunların hem de kullanımdan kaynaklı sorunların büyük ölçüde minimize edilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin materyal kullanımla ilgili karşılaştıkları sorunlardan biri de zaman yetersizliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenler müfredatı yetiştirmek için ders saatinin kullanılan öğretim materyalinin hazırlanmasına veya etkili bir biçimde kullanılmaya yetmediğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö8 namaz veya abdestle ilgili bir videoyu öğrencilere izlettikten sonra bu ibadetlerin tüm öğrenciler tarafından uygulanmasına zamanın yetmediğini, Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö9 derste maket yapmak için yeterli zamanın olmadığını, bunun için eğer bir maket çalışması yapacaklarsa bunu öğrencilere ödev olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Ö9 da yazı tahtasını kullanırken farklı renk kalem kullanmak istediğini, fakat zaman alıcı bir iş olduğu için ve müfredatı yetiştirmek amacıyla farklı renk kalem kullanmadığını söylemiştir. M. Özdemir'in DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin öğretim materyallerinin kullanımında zaman yetersizliğinden dolayı müfredatı yetiştirme sorunuyla karşılaştıkları sonucuna varması²⁹⁵ konuyla ilgili bulguyu destekler niteliktedir. Oysaki sınıflarda yaptığımız gözlemlerde ise çalışma grubunun öğretim materyallerini etkili kullanmamaları nedeniyle zaman kaybına neden oldukları, bu nedenle dersi yetiştiremedikleri tespit edilmiştir. Örneğin Ö1 öğrencilere bir videoyu tekrar ederken videonun kaçınıcı dakikasında tekrar edeceğini önceden belirlemediği için başka bir anlatımla video ile ilgili gerekli ön hazırlığı yapmadığı için dersi yetiştiremediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorundanlardan biri de DKAB derslerinde soyut içeriklerin fazla olması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı DKAB derslerinin daha çok soyut konuları içerdiklerini, bunun ise diğer branşlara göre materyal kullanımı açısından DKAB dersleri için bir sınırlılık olduğunu, diğer branşlarınsa bu konuda daha avantajlı durumda olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Ö1 “*Bizim dersler konuları*

²⁹⁴ Gary Beauchamp, “Teacher use of the interactive whiteboards in primary schools: Towards an effective transition framework”, *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 2004, 330-331.

²⁹⁵ M. Özdemir, 144.

itibariyle daha çok soyut olduğu için imkânlarımız daha kısıtlı” tespitiyle, soyut konuların öğretim materyali kullanım açısından DKAB derslerini sınırlandırdığını belirtmiştir. Benzer biçimde Ö2 ise şunları belirtmiştir: “Din kültürü dersinde materyal kullanımı konusunda din kültürü öğretmenleri sanki biraz daha pasif gibi duruyor öteki branştaki öğretmenlere nispeten. Belki bu din kültürü dersinin daha çok soyut konuları içermesinden kaynaklanıyor olabilir.” Ö9 da DKAB derslerinde çok fazla soyut konuların olduğunu, ama aynı zamanda materyal kullanılabilecek pek çok konunun da olduğunu şöyle dile getirmiştir: “Din kültüründe materyal kullanım konusunda biraz şanssız olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü anlattığımız konuların %80’i soyut konulardır. Bu soyut konuları bir materyalle göstermek gerçekten zordur. Öteki derslerde ise böyle bir durum yok, pek çok materyal kullanabilirler. Ama yine de gündelik hayattaki pek çok dini konu için materyal tasarlanıp kullanılabilir. Örneğin öğrencinin sürekli gördüğü caminin maketi tasarlanabilir.” Ö3 de benzer bir şekilde “Din dersleri çok fazla soyut konu içeriyor. Bu da materyal açısından olumsuz bir durum. Ama soyut konuların dışında diğer birçok konu öğretim materyali kullanımına uygundur.” Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö4 ise “DKAB derslerinde soyut konular ağırlıkta olduğu için bu alanda öğretim materyalleri kullanılmalı” vurgusunu yaparak bir açıdan DKAB derslerinde soyut konuların materyal kullanımı için bir avantaj olduğuna işaret etmiştir. Esasen DKAB derslerinde soyut içeriklerin fazla olması, bu derslerde materyal kullanımını sınırlandırmaktan çok bu derslerde öğretim materyallerinin özellikle kullanılmasını gerektirmektedir.²⁹⁶ Çünkü öğretim materyalleri soyut içeriklerin somutlaştırılarak etkili bir biçimde öğrenilmesini ve öğretilmesini sağlamaktadır.²⁹⁷

Çalışma grubunun öğretim materyalleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlardan biri de öğretmen ve öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin maddi durumlarının öğretim materyalleri açısından nasıl sorun yaratabileceğine Ö1, “Kur’an okuyan kalemler pahalı olmasaydı Kur’an derslerimde kullanırdım.” ile örnekendirirken Ö3 ise “Kahoot uygulamasını sınıfta çözeceğimiz zaman öğrencilere okula tablet, cep telefonu getirmelerini isterim. Öğrenciler evden tablet veya cep telefonu getirdiklerinde kaybedebiliyor veya bunlar çalınabiliyor. Bu sefer ben suçlanıyorum. Ayrıca bazen de bu eğitsel oyunları kullanmamamıza rağmen,

²⁹⁶ A. Koç, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 535.

²⁹⁷ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi (Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler)*, 124-128; Rıza, 76; Yalın, 88; M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 86.

öğrenciler ailelerine uygulama var deyip ailelerinin cep telefonlarını okula getirip başka şeyler için kullanabiliyorlar. Bu durum da veliyi rahatsız ediyor. Okulun bu imkânı öğrencilere sağlaması gerekirdi, mesela öğrencilere tablet verilebilir. Aslında imkânım olsa derslerimde kullanmak için ben de öğrencilerime tablet almak isterdim.” ile örneklendirmiştir. Ö9 ise öğretmenlerin maddi açıdan sorun yaşadıkları için genel olarak eğitim konusunda sorun yaşadıklarını şöyle açıklamıştır: “Öğretmenlerin maddi kaygısının olmaması gerekirdi. Öğretmenlerin dikkatlerini eğitime vermesi gerekir. Mesela ben öğrencilere nasıl daha faydalı olabilirim, derslerimi nasıl daha iyi anlatabilirim, hangi yöntemleri, materyalleri kullanabilirim diye uğraşması gerekirdi. Gerçekten maaşlarımız ne kadar olacak, bu maaş bana yetecek mi, enflasyon arttı mı azaldı mı, bir araba alabilir miyim? Gibi konular üzerinde düşünmek zorunda kalıyoruz.” Buna göre bazı öğretmenler maddi durumlarından dolayı daha etkili bir öğretim yapmak için öğrencilere almak istedikleri materyalleri alamamakta veya maddi durumlarından dolayı öğretim materyallerini veya eğitimle ilgili konuları öncelikli ilgi alanlarında sıralayamamaktadırlar.

Katılımcılar öğrencilerinin de maddi durumlarının yetersizliği nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenler öğrencilerinin maddi durumları nedeniyle onlara maddi olabilecek bir ödev veya görev pek veremediklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 “Öğrencilere bir materyal yaptırmak istiyorum. Fakat maddi açıdan sorun olabileceğini düşündüğüm için bunu yapamıyorum veyahut da daha fazla basitleştirerek yaptırıyorum. Çünkü öğrencilerimizin maddi imkânları bunu yapabilecek durumda olmuyor.” Ö8 ise “Öğrencilerin maddi imkânları sınırlı. Bu nedenle ücretsiz olduğu için ders kitaplarını kullanıyorum. Aslında zorundayım.” demiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin maddi durumları nedeniyle maket kullanım konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 “Öğrencilerin imkânları kısıtlı olduğu için maket yapma veya maddi olabilecek başka materyalleri hazırlamaları konusunda öğrencilere ödev vermiyorum. Çünkü öğrencilerimizin maddi imkânları yok. Ödev veririm yapabilirler belki, ama imkânlarının olmadığını bildiğim için vermiyorum.” Ö9 ise “Maket yapmak maliyeti bir durum olduğu için her zaman bunu yapamıyoruz ve öğrencilere de yaptıramıyoruz... Maket çalışması ödev verirken bunu zorunlu koşmuyorum. Çünkü her öğrencinin maddi durumu olmayabilir... Öğrencilerin maddi durumu olmadığı için öğrencilerden kaynak kitap istemiyorum. Onun için öğrencilere ücretsiz olarak verilen

ders kitaplarını kullanmak zorunda kalıyorum.” demiştir. Öğrencilerin maddi durumlarının, DKAB derslerinde materyal kullanım çeşitlerini ve sayısını etkilediği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin maddi durumlarından dolayı kendilerinden farklı bir materyal hazırlamalarını veya getirmelerini pek isteyemediklerinden ders kitabı gibi hazır ve ücretsiz olan geleneksel materyalleri kullanmak durumunda kalmışlardır. Maddi durumun öğretim materyallerinin kullanımıyla ilgili bir sorun yarattığı, Demir ve Cesur tarafından yapılan araştırmada da ortaya konulmuştur. Demir ve Cesur’un farklı şehirle çalışan DKAB ve İhl meslek dersleri öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrenci velilerinin büyük çoğunluğunun (%62) öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda yeterince yardımcı olamadıkları, bunun önemli nedenlerinden birisinin ise velilerin maddi imkânlarının olmamasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.²⁹⁸

Çalışma grubunun öğretim materyalleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlardan biri de öğrencilerin öğretim materyallerini amacı dışında kullanmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerin öğretim materyallerini amacı dışında kullanmalarını farklı materyaller üzerinden örneklendirmişlerdir. Öğretmenler özellikle ders kitaplarının öğrenciler tarafından kıymetinin bilinmediğini, öğrencilerin ders kitabını amacı dışında kullandığını söylemişlerdir. Konuyla ilgili Ö5 “*Öğrenciler kitabın kıymetini bilmiyorlar, vurdumduymaz tavırlar içerisindedir. Örneğin ben ders anlatırken bazı öğrenciler kitaptaki resimlere bıyık yapıyor, kitabın üstünü çiziyor, yaprağını kopartıp uçak yapıyor.*” demiştir. Ö6 ve Ö8 ise öğrencilerin kitabın kıymetini bilmemelerini, amacı dışında kullanmalarını kitapların ücretsiz verilmeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Konuyla ilgili Ö6 “*Öğrenciler kitapların kıymetini bilmiyor, çiziyorlar, uçak yapıyorlar... Hayır, paralı olmuş olsaydı öğrenciler bunu yapmazdı.*”, Ö8 ise “*Kitapların ücretsiz verilmesi çok güzel bir şey. Ama ne yazık ki öğrenciler bunların kıymetini bilmiyorlar. Çünkü buna herhangi bir para vermemişler, bedeva olarak önlerine gelmiş.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin maddi durumları düşünüldüğünde ders kitaplarının tüm öğrencilere ücretsiz olarak verilmesi, eğitimde eşitlik ilkesine katkı sağlaması açısından yararlı bir uygulamadır. Öğrencilerin ders kitaplarının kıymetini bilmemeleri ve ders kitaplarını amacı dışında kullanmaları kitapların ücretli verilmesiyle değil, ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde etkili bir biçimde tasarlanmasıyla ve öğretmenlerin ders kitabını etkili bir şekilde kullanmalarıyla çözüm bulunabileceği

²⁹⁸ Demir, Cesur, 76-78.

düşünülmektedir. Nitekim yapılan gözlemlerde ders kitaplarının öğrencileri derste etkili kılınabilecek şekilde hazırlanmadıkları için öğrencilerin ilgilerini çekmediği, dikkatlerinin dağıldığı görülmüştür. Yine katılımcıların da ders kitabını etkili kullanmamaları da öğrencilerin derse ilgisiz kalmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerin akıllı tahtayı da amacı dışında kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 bu durumu şöyle örneklendirmiştir: *“Öğrenciler biz sınıfta değilken istediği siteyi, yanlış siteleri açabiliyorlar. Milli Eğitim Bakanlığı her ne kadar bazı siteleri de yasaklasa da, kısıtlasa da bazı öğrenciler yine de girebiliyor.”* Ö9 ise akıllı tahtalarla ilgili *“Öğlen aralarında öğrenciler akıllı tahtadan müzik, film açıyorlar, bazen futbol izliyorlar.”* demiştir. Öğretmenlerin akıllı tahtaların kullanımıyla ilgili karşılaştıklarını belirttikleri bu sorunların öğretmenlerin akıllı tahtaları kullanım biçimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Ö4’ün gözlem yapılan DKAB dersinde öğretmen dersten sonra akıllı tahtayı kapatmadığı için öğrencilerin teneffüste akıllı tahtadan müzik açtıkları gözlemlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin akıllı tahtayı açık bırakmaları, kontrol etmemeleri ve öğrencileri bu konuda bilinçlendirmemeleri öğrencilerin akıllı tahtaları amacı dışında kullanmalarına neden olmuştur denilebilir.

Çalışma grubunun materyal kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlardan biri de öğrencilerin materyalleri kutsal görmeleri olarak belirlenmiştir. Ö4, Ö8 ve Ö9 ders kitaplarının öğrenciler tarafından kutsal görüldüğünü ve öğrencilerin ders kitaplarına kutsiyet atfettiklerini, bunun da bazı sorunları beraberinde getirdiğini söylemişlerdir. Bu konuda Ö8 şu gözlemlerini paylaşmıştır: *“Öğrenciler din kültürü materyallerine çok fazla olmasa da bazen kutsiyet atfedebiliyorlar. Örneğin Kur'an-ı Kerim ders kitabını bir çocuk yanlışlıkla yere düşürdüğünde hem kendisi hem de diğer öğrenciler ‘tövbe tövbe çarpılacağız’ tarzında kelime söylediler ve kitabı düşüren çocuk korktu, endişelendi.”* Öğrencilerin ders kitaplarını kutsal bir kitap olarak gördüklerini belirten Ö9 konuyla ilgili şu tespitlerini açıklamıştır: *“Öğrenciler din kültürü dersinde değil, ama din kültürü ders kitabına çok fazla saygı gösteriyorlar. Sıradan bir kitap gözüyle buna yaklaşıyorlar. Örneğin bir ders kitabı yanlışlıkla yere düştüğünde çok fazla üzülüp bunu belli ettiriyorlar. Bazen ben de elimde ders kitabını sert bir şekilde masaya attığımda öğrenciler bu konuda beni bile uyarıyorlar, ‘hocam bu din kültürü ders kitabıdır, içinde ayet hadis var...’ Mesela çok fazla karşılaştığım bir sorudur, öğrenciler ‘hocam din kültürü kitabını abdestsiz okunabilir miyiz?’ diye çok fazla soru soruyorlar.”*

Öğrencilerin ders kitabına kutsal gözüyle bakmalarında ailelerinin de etkili olduğunu belirten Ö4 bu durumu şöyle örneklendirmiştir: *“Bir öğrencimin okul başladıktan bir buçuk iki ay gibi bir süre geçmesine rağmen Kur'an ders kitabını getirmediğini fark ettim. Kendisine neden ders kitabını getirmediğini sorduğumda 'babam bunun içinde ayet var, Kur'an var. Çantana koyup bunu diğer kitapların içine koymak, sırtında taşıman veya masanın altına koymak günahıdır. Ben de günah olmasın diye getirmiyorum hocam', dedi.”*

Öğretmenler öğrencilerin DKAB derslerinde kullandıkları bazı üç boyutlu materyallere de kutsal bir nesne olarak yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö9 öğrencilerin maket çalışmalarına saygının üstünde kutsiyet atfettiklerini şöyle örneklendirmiştir: *“Öğrenciler bizim yapmış olduğumuz maket çalışmalarına da kutsiyet atfediyorlar, çok fazla saygı gösteriyorlar. Örneğin bir öğrenci derste yanlışlıkla Kâbe maketini yere düşürdüğünde, öteki öğrenciler ona çok fazla kızdı ve o da üzüldü... Kâbe maketini ben sınıf dolabının alt rafına bırakmıştım. Teneffüste öğrenciler bunu alıp rafın en üst kısmına bırakmışlardı. Öğrenciler bunların dini bir sembol olduğunun bilincindedir. Nasıl ki Kur'an-ı Kerim'in kendisine saygı gösteriyorlarsa, Kâbe maketinin de yerde olmaması ve yüksekte olması gerektiğine ve saygı gösterilmesi gerektiğine inanıyorlar.”* Ö9 öğrencilerin aynı zamanda DKAB dersleriyle ilgili diğer çeşitli somut materyallere de kutsiyet atfettiklerini şöyle örneklendirmiştir: *“Mesela namaz uygulaması için öğrencilerden bazı malzemeler getirmelerini istiyorum. Bunun için öğrenciler namazlık, başörtüsü, takke, tespih ve benzeri bir sürü somut materyali getiriyor. Öğrencilerin bu malzemelere bile kutsiyet atfettiklerini, onları kutsal gördüklerini gördüm. Özellikle bunları yere düşürmemeye, yüksekte tutmaya çalışıyorlar.”* Ö3 de öğrencilerin DKAB derslerinde kullanılan çeşitli malzemelere kutsiyet atfedebilecekleri konusundaki endişelerini şöyle dile getirmiştir: *“Öğrencilerin hac uygulamasında tavafı bir masanın etrafında dönerek yapmalarını doğru bulmuyorum. Çünkü öğrenciler bu şekilde masayı kutsal bir şeymiş gibi görebiliyorlar.”*

Öğrencilerin öğretim materyallerine kutsiyet atfetmeleri kendi başına olumsuz bir durum olarak değil, doğru yönlendirildiğinde aslında din öğretimi için bir avantaj olarak da değerlendirilebilir. Fakat öğrencilerin kutsiyet atfettikleri materyallerle ilgili sehven bir şey yaptıklarında (mesela düşürdüklerinde) kaygı duymaları, endişelenmeleri veya materyalleri ‘günah olmasın diye derse getirmemeleri’ ve öğretmenlerin de bu durumu

doğru bir biçimde yönlendirmemeleri materyallere kutsiyet atfetmenin bir sorun olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin DKAB derslerinde kullanılan çeşitli materyallere kutsiyet atfetmeleri, öğrencilerin dini gelişim dönemleriyle ve yetiştikleri toplumun dini yapısıyla açıklanabilir. Çünkü çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencileri, özellikle alt sınıftakiler, dini gelişimleri gereği dine ve dini sembollere değer vermekte, dine duygusal olarak yaklaşmakta ve dini tutum ve davranışlarının şekillenmesinde ailenin ve yakın çevrenin etkisi altında bulunmaktadır.²⁹⁹ Bitlis gibi dini hassasiyetlerin olduğu bir ildeki öğrenci velilerinin dine ve onun sembollerine, araç gereçlerine değer vermeleri öğrenciler üzerinde etkili olmuş olmalıdır. Bu anlamda öğrenci aileleri dinle ilgili çeşitli sembollere, araç gereçlere değer verdikleri için öğrenciler de dini gelişim özelliklerinden ve bu toplumda yetişmiş olmalarından onlardan etkilenip kendileri de dini sembollere, araç gereçlere kutsiyete varabilecek seviyede değer vermiş olmalıdırlar. Çakmak'ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin dini konulardaki düşüncelerini en çok etkileyen kişilerin aile büyükleri olduğu sonucuna ulaşılması³⁰⁰ bu görüşümüzü destekler nitelikte değerlendirilebilir.

Araştırmada çalışma grubu bir yandan öğrencilerin öğretim materyallerine (ders kitabı, maket vb.) ilgisiz kaldıklarını, amacı dışında kullandıklarını belirtirken, diğer yandan ise öğrencilerin öğretim materyallerine (ders kitabı, maket, tespih, namazlık vb.) kutsallık atfedecek düzeyde saygı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Görünüşte bu iki durum birbirine zıt olarak görülebilir. Fakat öğrencilerin dini gelişim durumları, aile yapısı, dini yaşantı seviyesi gibi durumlar öğrencilerin DKAB öğretim materyallerini kutsal görüp görmemelerini şekillendirdiği söylenebilir. Bu kapsamda çeşitli DKAB öğretim materyallerini kutsal gören öğrencilerin yaşı daha küçük olan, aile yapısında dini hassasiyeti olan ve dini yaşantı durumu gelişmiş olan öğrencilerden olmasının daha olası olduğu söylenebilir.

Öğretim materyallerinin kullanımı konusunda karşılaşılan sorunlardan biri de okul idaresinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim materyallerine ilgisiz olmaları olarak belirlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö6 okul idaresinin öğretim materyallerinin temin edilmesinde, hazırlanmasında, kullanılmasında ve uygun öğretim ortamlarının

²⁹⁹ Hökelekli, 269; Ocal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, 93-94; Peker, 169.

³⁰⁰ Ahmet Çakmak, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2018, 171-172.

düzenlenmesinde kendilerine yeterli düzeyde yardım etmediklerini, bu konulara ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 okul idaresinin ilgisizliğini “*Her sınıfa sadece üç tane temel dini bilgiler kitabı verildi. Bu durumu idareye bildirmeme rağmen kitapları hala getirmediler. Dönemin sonuna geldik*” ile örneklendirirken Ö3 ise bu durumu maket materyali üzerinden şöyle örneklendirmiştir: “*Çok emek vererek Kâbe’nin bir maketini yapmışım. Okulda saklayabileceğim bir yer olmadığı için öğretmenler odasına bırakıyordum... Personeller bunu çöpe attılar. Bunu idareye bildirdiğimde pek oralı olmadılar.*” Okulda yaptığımız gözlemlerde de okul idaresinin öğretim materyali konusunda çalışma grubuna yardım etmedikleri, bu duruma çalışma grubunun okul idaresiyle iş birliği yapmamasının da etkili olduğu tespit edilmiştir. DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bazı araştırmalarda da okul idaresinin öğretim materyallerinin temin edilmesinde ilgisiz kalmaları bulgusu araştırmamızı destekler niteliktedir. Yalçı’nın yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerinin dersleri konusunda okul idaresinden yeterli desteği alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.³⁰¹ Uçar tarafından yapılan araştırmada eğitim araç gereçlerin temin edilmesinde okul idaresinin ilgisiz kaldığı, bunun da DKAB derslerinde materyal kullanmayı engelleyen sorunlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.³⁰² Turhan’ın yaptığı araştırmadaysa öğretmenlerin çoğunluğu (%65) DKAB derslerinde etkinlikleri yapmada okul idaresinin yeterli destek sağladığını belirtmekle birlikte, öğretmenlerin belli bir bölümü de (%24) okul idaresinin yeterli desteği sağlamadığını belirtmişlerdir.³⁰³ Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde okul idarelerinin, DKAB öğretiminde gerekli desteğin sağlanmasında eksikliklerinin olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin, ihtiyaç duydukları öğretim materyallerinin temin edilmesi konusunda okul idaresiyle iletişim kurma konusunda eksik kaldıklarını da göstermektedir. Nitekin Güneş tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %62,84’ü teknolojik donanımlı bir sınıfın oluşturulması için okul idaresiyle görüşmediklerini belirtmeleri³⁰⁴ bu tespitimizi doğrular niteliktedir.

³⁰¹ Yalçı, 38.

³⁰² R. Uçar, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler, 55-57.

³⁰³ Gökhan Turhan, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009, 78.

³⁰⁴ Güneş, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, 496-497.

Çalışma grubunun öğretim materyallerine karşı ilgisiz kaldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretim materyalleriyle ilgili özel bir çaba harcamamalarını, öğretim materyalleriyle ilgili eğitimlere katılmadıklarını ve bunlarla ilgili gelişmeleri kâtip etmediklerini belirtmeleri, öğretmenlerin öğretim materyallerine ilgisiz kaldıklarını göstermektedir. Örneğin bu durumu Ö5 “*Ders kitapları öğretmenlere hazır bilgiler sunduğu için öğretmenler konuyla ilgili araştırma içerisine girmiyor. Bu da öğretmenleri hazır bilgiye konmaya götürüyor, yani öğretmenler kendini geliştirmiyor.*” şeklinde açıklamıştır. Bu bulgumuzu destekler nitelikte Demir’in DKAB öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin öğretim materyallerine karşı ilgisiz/isteksiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.³⁰⁵ Öğretmenlerin öğretim materyallerine ilgisiz olmaları, öğretmen takrirlerine dayalı öğretmen merkezli eğitim anlayışına yatkın olmalarıyla, hazırlamak ve kullanmak için emek harcamaya ihtiyaç duymadıkları hazır öğretim materyallerini kullanmalarıyla, öğretim materyalleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarıyla, konuyla ilgili bir eğitim almamalarıyla, öğretim materyallerinin önemini kavrayamamalarıyla veya bu konuda kendilerini yeterli görmeleriyle açıklanabilir.

Çalışma grubu öğrencilerin de öğretim materyallerine karşı ilgisiz kaldıklarını materyaller üzerinden örneklendirmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin ders kitaplarına karşı ilgisizliklerini derste sıkılmaları ve ders kitabını getirmemeleriyle örneklendirmişlerdir. Örneğin Ö2 “*Kitabın içindeki bir konuyu tamamını sınıfta okuyunca öğrenciler sıkılıyor. Bunun için ben anlatınca daha iyi oluyor. Örneğin Hz. Peygamberin Hayatı dersini işleyince oradaki anekdotlarla dersi anlattığında öğrencilerin dikkatli daha iyi oluyor.*” tespitinde bulunarak ders kitabının sürekli kullanımının öğrencilerin sıkılmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Ö7 “*ders kitaplarının çok sıkıcı...*” olduğunu vurgulayarak öğrenciler için sıkıcı olmayacak, bol görsel içerikli ve öğrenci seviyesine uygun kitapların tasarlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ö9 da ders kitaplarının “*Öğrenciye uygun olmayan seviyesinin üstünde bir şekilde uzun cümle yapıları, az görselli, az etkinlikli, çok yazılı bir biçimde*” tasarlandığını belirterek bu durumun öğrencileri sıkıldığını ve dikkatlerini çekmediğini söylemiştir. Ö4 ise ders kitapları için “*Çok fazla kullanıldığında sıkıcı oluyor.*” gözlemini paylaşmıştır. Genel olarak öğrenciler ders kitaplarının gerek tasarım özelliklerinin yetersizliğinden ve gerekse kitabın kullanım biçiminden kaynaklı olarak ders kitabından

³⁰⁵ R. Demir, 78.

sıkılmaktadırlar. Ö2, Ö5 ve Ö9 ise öğrencilerin ders kitabını kimi zaman derse getirmediklerini, unuttuklarını ve kaybettiklerini belirtmişlerdir.

Ö9 öğrencilerin kitap getirmek istememelerinin sadece DKAB dersleriyle ilgili olmadığını, öğrencilerin genel olarak hiçbir dersin kitabını taşıyıp okula getirmek istemediklerini şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerin okula gelirken ders kitabı getirmediklerini görüyorum. Bu durum her dersin kitabı için de geçerli. Genel olarak günümüz öğrencileri kitap taşımak istemiyorlar... Ama derste kullanmasak bile ben öğrencilerin okula gelirken ders kitaplarını getirmelerini istiyorum. Bunu da kontrol ediyorum. Öğrenciler bunu taşımak istemiyorlar, ama öğrencilerin ders kitabıyla ilgilerini ve ilişkilerini kesmemek için sürekli getirmelerini istiyorum. Ben de derse gelirken muhakkak ders kitabımı getiriyorum, kullanmasam bile.”* Benzer şekilde Ö4 de öğrencilerin ders kitaplarını getirmek istemediklerini şöyle açıklamıştır: *“Öğrencilere her zaman derse gelirken kitap getirmelerini söylüyorum. Bazen hiç kullanmasak bile yine de istiyorum, çünkü öğrencide bu konuda sorumluluk olsun diye... Bazen öğrenciler ‘hocam kullanmıyoruz zaten, ne olur getirmeyelim’ diye de söylüyor.”* Ö4 ve Ö9 bazen ders kitaplarını kullanmasalar bile öğrencilerin ders kitabını getirmelerini istemeleri dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin ders kitabını istenmeyen, taşınmak zorunda olan bir ‘yük’ olarak algılamalarına neden olabilir. Nitekim öğrencilerin kullanmadıkları veya çok az kullandıkları bu ders kitabını taşımak istemediklerini ifade etmesi veya ders kitabını getirmemeleri de buna işaret etmektedir. Oysaki bir öğretim materyalinin kullanımından maksat sınıfa getirilmesi değil, materyalin öğrenme ve öğretme süreçlerine katkı sağlamasıdır.

Çalışma grubu öğrencilerin yazı tahtasına karşı ilgisiz kaldıklarını da belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“Yazı yazarken öğrencileri görmediğim için öğrenciler bazen arkamda dersten uzaklaşıyor, başka şeylerle ilgileniyorlar.”* Ö5 *“Tahtaya yazı yazdığım da sınıfa sırtımı dönüyorum. Bu da bazen öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarına neden oluyor.”* Ö9 ise *“Tahtaya yazı yazarken sırtımı sınıfa dönüyorum, sınıfta disiplin sorunları oluyor, öğrenci dersden kopuyor ve öğrenci başka işlerle meşgul oluyor.”* demiştir. Bazı öğretmenler izlenen videoların/filmlerin öğrencilere ilgi çekici gelmediğini, öğrencilerin sıkıldıklarını, sınıf yönetimiyle ilgili kimi sorunların çıktığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“Video izletirken ne yazık ki öğrenciler başka şeylerle uğraşıyor.”* Ö4 *“Bazı videolar öğrenciler için ilgi çekici olmuyor.”* demiştir. DKAB

öğretmenleriyle yapıla bazı araştırmalarda da öğrencilerin öğretim materyallerine karşı ilgisiz oldukları bulgusu³⁰⁶ çalışmamızdaki bu bulguyu desteklemektedir.

Çalışma grubunun materyal kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlardan biri de okulun imkânları olarak belirlenmiştir. Öğretmenler almak istedikleri öğretim materyalleri için veya gerçek malzemeleri (cami, minare, müzeler, şehitlikler, doğa vb.) yerinde görmek amacıyla yapmak istedikleri gezi gözlem çalışmaları için okullarının maddi imkânlarının sınırlı olduğunu, bu nedenle bunları okullarının imkânlarıyla yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları öğretim materyallerini okulda depolayacak bir yer (araç gereç odası) olmadığı için kullandıkları bazı öğretim materyallerinin (maket vb.) yıpranmasına, kaybolmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ö1, Ö5, Ö6, Ö8 okulda sınıfların kalabalık olduğunu, bunun da materyal kullanırken tüm öğrencilere söz hakkı vermeye engel olduğunu söylemişlerdir. Ö1 öğrenci sayısının fazla olmasını özellikle namaz uygulaması gibi durumlarda sorun olduğunu, çünkü okullarındaki mescidin sınıfın tüm öğrencilerini alabilecek kadar büyük olmadığını belirtmiştir. Ö3 ise okulunun fiziki durumunu özellikle kullanmaya çalıştığı web 2.0 teknolojileri için yetersiz kaldığını, okulun internetinin yetersizliğiyle örneklendirmiştir. Ö3 akıllı tahtadan Kahoot uygulamasını açıp öğrencilerin de bu uygulamaya katılmaları için evlerinden tablet veya akıllı telefon getirmelerini istemektedir. Fakat sınıftaki tüm öğrencilerin Kahoot uygulamasına bağlanmaları için okul internetinin yeterli olmadığını belirten Ö3 şunları söylemiştir: *“Okuldaki internet yeterli olmuyor, bunun için kendi telefonumun internetini de açıyorum, öğrencilerle paylaşıyorum. Benim internetim de yetersiz olunca başka öğretmenlerin internetinden de alıyorum. Bu defa zor öğretmenler karşısında mahcup duruma düşebiliyorum. Bazen de öğrenciler evden tablet veya cep telefonu getirdiklerinde kaybedebiliyor veya bunlar çalınabiliyor. Bu sefer ben suçlanıyorum. Ayrıca bazen de Kahoot’u kullanmamamıza rağmen, öğrenciler ailelerine uygulama var deyip ailelerinin cep telefonlarını okula getirip başka şeyler için kullanabiliyorlar.”*

Çalışma grubu öğretim materyalleri konusunda okullarının diğer dersler için yeterliyken DKAB dersleri için yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö4 *“Okulumuz materyal durumu açısından orta düzeydedir, hatta iyi durumdadır. Ama din*

³⁰⁶ R. Uçar, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler, 55-56; M. Özdemir, 142-145.

kültürü açısından düşünüldüğünde yetersizdir. Genellikle okuldaki materyaller fen öğretmenleri için hazırlanmış, okuldaki fiziki ortamlar da genellikle fen öğretmenleri için var, laboratuvarlar gibi.” Ö6 ise “Öteki branştaki öğretmenlerin materyal kullanım konusunda daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir beden eğitimi öğretmeni için spor salonu var, bir sürü spor malzemesi var. Bir fen bilgisi öğretmeni için laboratuvar odası var ve bir sürü materyali var. Oysaki din kültürü öğretmenleri için böyle bir imkân yok .” demiştir.

Ö3 okul imkânlarının diğer branşlar için yeterli olma durumunu şöyle açıklamıştır: *“Okulumuzda kütüphane, bilgisayar odası, müzik odası, kütüphane var. Fakat bunları kullanamıyoruz. Çünkü dersin hocaları orayı kullanmamıza pek hoş bakmıyorlar. Örneğin bilgisayar hocası bilişim odasını, müzik öğretmeni müzik odasını, resim öğretmeni resim odasını ve Türkçe öğretmeni kütüphaneyi başkasının kullanmasından rahatsız oluyor.”* Çalışma grubu benzer gerekçeyle okullarındaki bilgisayar odasını, konferans salonu/çok amaçlı salon/beden salonunu, kütüphaneyi, resim ve müzik odasını, kimi istisnalar dışında, DKAB dersleri için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar bu durum, okulların DKAB öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımı açısından diğer branşlara göre dezavantajlı bir durum olarak değerlendirilebilse de diğer branşlar için var olduğu söylenen imkânların DKAB öğretmenleri tarafından da kullanılması resmi olarak kısıtlanmamakta veya yasaklanmamakta, bunun aksine okul imkânlarının tüm öğretmenler tarafından kullanılması gerektiği desteklenmektedir.³⁰⁷ Olaya bu açıdan bakıldığında DKAB öğretmenlerinin, okullarının imkânlarından yeterli düzeyde yararlanamadıkları, bu konuda pasif kaldıkları söylenebilir. Nitekim Yaşlı’nın konuyla ilgili yaptığı araştırmada da okul imkânlarının yeterli olduğu, fakat bu durumun daha çok diğer derslerde kullanıldığı³⁰⁸ bulgusu da konuyla ilgili bu çıkarımımızı destekler niteliktedir.

Çalışma grubu okulda DKAB dersleri için kendilerinin kullanabilecekleri sadece mescidin olduğunu söylemişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin okuldaki mescidi yeterli bir biçimde kullan(a)madıkları anlaşılmaktadır. Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö7 sadece okullarındaki mescidi namaz ve abdest uygulamasını öğrencilere göstermek için kullanmışlardır. Ö6

³⁰⁷ MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>, (Erişim Tarihi 17/08/2022)

³⁰⁸ Yaşlı, 88-89.

okulda mescit olmadığı için Ö2, Ö4, Ö8 ve Ö9 ise okullarındaki mescit çok küçük olduğu için DKAB derslerinde okul mescidini kullanamamışlardır. Öğretmenlerin okullarında çeşitli fiziki ortamlar olmasına rağmen, sadece bazı öğretmenlerin mescidi kullanmaları ve mescidi de sadece namaz ve abdest uygulamalarını öğrencilere göstermek için kullanmaları, öğretmenlerin okullarının fiziki imkânlarından yeteri kadar yararlanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenler bir yandan DKAB dersleri için okulların yetersiz olduğunu söylerken diğer yandan da öğretmenlerin var olan imkânları kullanmamaları bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin mevcut imkânlardan bile yeterli düzeyde yararlanmadıklarına yorumlanabilir.

Çalışmamızda okullarının fiziksel durumlarının öğretim materyalleri açısından yetersiz olduğu bulgusu, DKAB öğretmenleriyle yapılan çeşitli çalışmalar tarafından da ortaya konulmuştur. Demir tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, öğretim materyallerinin niteliği ve sayısı açısından okullarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir.³⁰⁹ Acuner tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenleri, okulların fiziki imkânlarının yetersizliğinin materyal kullanımlarını sınırlandırdıklarını söylemişlerdir.³¹⁰ Yalçı tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin %50'sine göre sınıf ortamları uygulamalı konular için uygun özellik taşımamaktadır.³¹¹ M. Özdemir tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin %40.1'i öğretim materyali konusunda okul imkânlarının yeterli ve kısmen yeterli olduğunu, %50,5'i ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir.³¹² Yaşlı'nın konuyla ilgili yaptığı araştırmada da okul imkânlarının yeterli olduğu, fakat bu durumun daha çok diğer derslerde kullanıldığı,³¹³ M. Korkmaz,³¹⁴ Uçar³¹⁵ ve Ayaydın'ının³¹⁶ okulun fiziki imkânlarının yetersiz olduğu ve öğrenciye uygun materyallerin bulunmadığı bulgusu araştırmamızın bulgularıyla uygunluk göstermektedir.

³⁰⁹ R. Demir, 64.

³¹⁰ Acuner, 88-89.

³¹¹ Yalçı, 35.

³¹² M. Özdemir, 138-139.

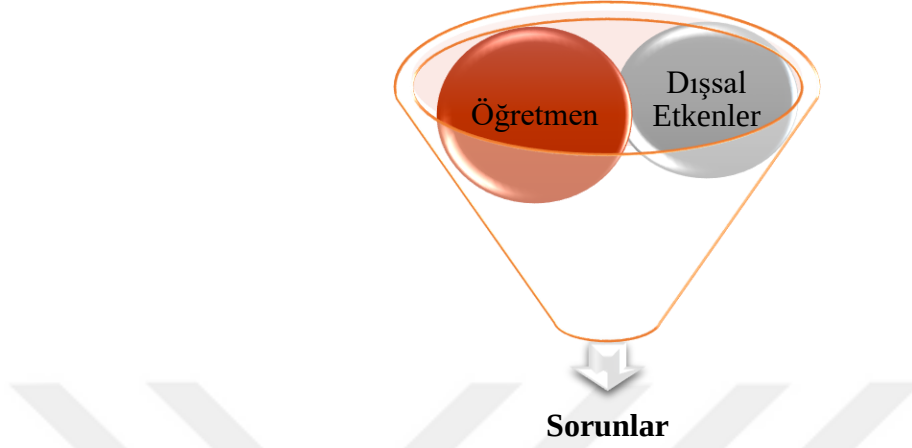
³¹³ Yaşlı, 88-89.

³¹⁴ Mehmet Korkmaz, "Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanım Durumları", *Bilimname*, XXXIII (1), 2017, 53.

³¹⁵ R. Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, 57.

³¹⁶ Nesrin Ayaydın, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2012, 65-67

Neticede çalışma grubunun öğretim materyallerinin kullanım süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çeşitli dışsal etkenlerden ve öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.



Şekil 10. Öğretim Materyalleriyle İlgili Karşılaşılan Sorunların Nedenleri

Buna göre öğretim materyallerinin tasarımsal ve donanımsal/yapısal yetersizlikleri, soyut içerik, öğretmen ve öğrencilerin maddi durumları, okul idaresinin ilgisizliği, öğrencilerin materyalleri kutsal görmeleri ve okul imkânlarının yetersizliği gibi sorunlar dışsal etkenler olarak değerlendirilebilir. Materyal temin edememe, zaman yetersizliği, öğrencilerin materyalleri amacı dışında kullanmaları ve öğretim materyallerine ilgisiz kalmaları ise öğretmenlerin öğretim anlayışlarından, öğretim materyallerini etkili ve doğru kullan(a)mamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili ve doğru kullanmamaları mevcut dışsal sorunların da aşılmasında bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili ve doğru kullanımlarıyla sorunların büyük ölçüde açılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler materyal temin edememe sorununu, kendi materyallerini tasarlayıp geliştirerek veya gerekli kişi ve kurumlarla işbirliği sağlayarak temin edebilirler. Materyalleri etkili bir biçimde kullanarak materyallerin tasarımsal ve donanımsal yetersizlikleri azaltılabilir. Öğretim materyalleri kullanılarak soyut içerikler somutlaştırılarak daha etkili bir biçimde sunulabilir. Yine öğretmenler öğretim materyallerini öğrenciyi merkezli bir biçimde kullanmadıklarından, öğrencilerin materyallerden sıkılmalarına, materyallere ilgisiz kalmalarına ve materyalleri amacı

dışında kullanmalarına neden olmuş olmalıdırlar. Öğretim materyallerinin kullanımında öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklerle öğrencilerin sıkılmaları azaltabilir, ilgileri öğretim materyalleri üzerinde toparlanabilir. Öğrencilerin çeşitli öğretim materyallerine kutsiyet atfetmeleri durumu, materyallerin doğru kullanımıyla öğrencilerin bu davranışı ders materyallerini derse getirme, materyale ilgi gösterme, materyalle ilgili etkinlikleri isteyerek yapma gibi avantajlı duruma dönüştürülebilir. Öğretmenler geleneksek öğretmen merkezli, öğretmenin bilgi kaynağı ve bilginin aktarıcısı olduğu anlayışa sahip olduklarından, materyallerin kullanılması durumunda dersi anlatmaya vakitlerinin kalmayacağını düşünmüş olmalıdırlar. Oysaki uygun bir biçimde seçilen ve doğru biçimde kullanılan öğretim materyalleri, zamanın en ekonomik biçimde kullanılmasını sağlamaktadır.³¹⁷ Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili ve doğru kullanmalarıyla materyal kullanım süreçlerinde karşılaşılan sorunların büyük oranda giderilebileceği düşünülmektedir. Oysaki çalışma grubundaki öğretmenlerin materyal kullanmayla ilgili sorunların nedenlerini kendi dışlarında aramaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin materyal kullanım konusunda eksikliklerini fark edip kendilerini geliştirmek, çaba sarf etmek yerine, pasif bir biçimde dışsal şartların veya imkânların değişmesini beklediklerini göstermektedir.

2.7. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ TASARLARKEN VEYA GELİŞTİRİRKEN/HAZIRLARKEN DİKKATE ALDIKLARI İLKELER

Kullanılan öğretim materyallerinin öğrenme öğretme süreçlerinde etkili olması, bunların materyal tasarlama ve geliştirme ilkelerine uygun hazırlanmalarını gerektirmektedir. Çalışma grubunun kullandıkları öğretim materyallerini tasarlarken veya geliştirirken/hazırlarken dikkate aldıkları ilkelerle ilgili ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

³¹⁷ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 95.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Tasarlarken veya Geliştirirken/Hazırlarken Dikkate Aldıkları İlkelerle İlgili Görüşleri

İlkeler	Öğretmen
Öğrenciye uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Amaca/konuya uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5
Kullanışlı	Ö1, Ö9
Doğru bilgi içerikli	Ö5, Ö6
Zaman tasarrufu sağlaması	Ö3, Ö9
Dikkat çekici	Ö2, Ö4
Daha somut	Ö2

Katılımcıların bir öğretim materyalini tasarlarken veya hazırlarken/geliştirirken materyalin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Örneği Ö3 “*Her öğrenci farklı şekilde öğrenir, öğrencinin farklılıklar vardır. Her öğrenciye hitap edecek materyaller kullanmaya gayret ederim. Öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundururum.*” Ö4 “*Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır. Bir materyali kullanmadan önce öğrencilerin seviyesine uygun mu diye kontrol ederim.*” demiştir. Ö7 ise materyal kullanmadaki asıl amacın öğrenci farklılıklarının olduğunu belirterek konuyla ilgili şunları söylemiştir: “*Öğrencilerin bireysel farklılıklarını materyal hazırlamada ya da kullanmada göz önünde bulundururum. Bazı öğrenciler bakarak öğreniyor, bazıları duyarak öğreniyor, bazıları işiterek öğreniyorlar. Aslında öğretim materyallerinin kullanım amaçlarından birisi de budur: Her öğrencinin öğrenme stiline uygun ve ona hitap edebilecek bir materyal kullanarak onu derse dâhil etmektir... Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine bakıyorum, öğrenme becerisine bakıyorum.*” Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini seçerken, tasarlarken veya hazırlarken/geliştirirken materyallerin öğrenciye uygun olmasına dikkat etmeleri literatürde desteklenen bir görüştür. Buna göre bir öğretim materyalinin seçimini veya hazırlanmasını etkileyen önemli etkenlerden biri materyalin öğrenci seviyesine uygun olmasıdır.³¹⁸ Kullanılan öğretim materyallerinin öğrenci seviyesine uygun olması materyalin etkisini artırmakta, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin etkili bir öğretim yapmasını etkilemektedir.

Öğretmenlerin öğrencinin seviyesine uygun materyal seçmeye, tasarlamaya veya hazırlamaya dikkat ettiklerini belirtmeleri ideal olanı yansıtsa da öğrenci sayısı, zaman

³¹⁸ Pekgöz, Hancılar, 32, 119; Doğdu, Arslan, 37, 353-354; Hızal, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, 76; Demirel, Türkçe Programı ve Öğretimi, 112; Yalın, 93; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 28-29; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 68-69, Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 191-192; İşman, 33-34; Şahin, Yıldırım, 27-31.

ve imkânların buna ne kadar fırsat verebildiği üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü sınıf ortamlarında yapılan toplu öğretimlerde öğretimin bireyselleştirilmesi, çok boyutlu bir sorundur. Her öğrenciye uygun ileti gönderebilecek çevre düzenlemesinin yapılması ve her öğrencinin bu çevreyle istenilen düzeyde etkileşim içerisine girmesini sağlamak zordur.³¹⁹ Sınıfta farklı özelliklere sahip öğrencilerin olması, öğrenci sayısı kadar farklılığı gerektirir. Fakat her öğrenciye uygun olabilecek bir öğretim materyalini tasarlamak veya hazırlamak için öğretmenlerin yeterli zamanı veya malzemeyi temin etme imkânı olmayabilir. Nitekim çalışma grubundaki bazı öğretmenler de materyal konusunda öğrenci farklılıklarını dikkate aldıklarını, fakat bir sınıfta farklı özelliklere sahip öğrenciler olduğu için bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“Öğretim materyallerini öğrenci seviyesine göre hazırlarım. Ama ders saati az olduğu için her öğrenciye göre farklı bir materyal kullanamıyorum. Bu nedenle ortalama bir seviyede materyal kullanıyorum.”* Ö2 ise *“Materyal seçerken öğrenci seviyesine bakarım. Orta seviyede materyal kullanmaya çalışıyorum, hem zeki öğrenciler için hem olmayanlar için. Ama doğrusu her öğrenciye göre materyal bulmak zor oluyor.”* demiştir. Bir sınıfta farklı özelliklere sahip öğrenciler olduğu için her öğrenciye uygun bir materyal seçmek, tasarlamak veya hazırlamak zordur. Bu nedenle öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin genel ortalamalarına uygun materyal seçmeleri, tasarımları veya geliştirmeleri/hazırlamaları daha ekonomik olanıdır denilebilir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 kullandıkları öğretim materyallerini seçerken, tasarlarlarken veya hazırlarken materyalin amaca, dersin konusuna uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“Materyalin konuya uygun, amaca uygun olmasına bakarım.”* Ö2 *“Derse uygun olmalı, amaca hizmet etmeli.”* Ö5 *“Özellikle derse uygun olmasına dikkat ediyorum.”* demiştir. Literatürde de öğretim materyallerinin dersin konusuna ve konu kazanımlara uygun seçilmeleri, tasarlanmaları ve hazırlanmaları gerektiği belirtildiğinden³²⁰ öğretmenlerin bu ilkeye dikkat ederek öğretim materyallerini seçtikleri, tasarladıkları veya hazırlamadıkları söylenebilir.

³¹⁹ M. Şevki Aydın, “Bir Din Öğretimi Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Kılavuzu” *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-1*, Z. Şeyma Arslan (Ed.), Demyayınları, İstanbul 2004, 2.

³²⁰ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (2. Baskı), Cihan Matbaası, Ankara 1975, 87; Hıfzı Doğan, *Eğitim Amaçlarının Saptanması*, Yayınevi Belirtilmemiş, Ankara 1973, 1; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 52-54; Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*, 70-72; Pekgöz, Hancılar, 32; Doğdu, Arslan, 353-354; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 28-29.

Ö1 ve Ö9 kullandıkları öğretim materyallerini seçerken, tasarlarken veya hazırlarken bu materyallerin kullanabilecekleri türden olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Ö1 *“Ben kendim kullanabilecek miyim veya kullanabiliyor muyum? Kullanabileceğim materyalleri seçiyorum.”* Ö2 de *“Kullanışlılık önemli. Ben bu materyali sınıfta kullanabilir miyim? Eğer kullanabilirsem bunu sınıfta kullanmak için seçerim.”* demiştir. Öğretmenlerin hakkında bilgi sahibi olmadığı, kullanım becerisine sahip olmadığı, kendisine karşı olumlu tutum geliştirmede bir materyali kullanması, hem öğretmeni öğrenciler karşısında zor durumda bırakacak hem materyalin öğrenme sürecine yarardan çok zarar vermesine neden olacak hem de harcanan zaman, maliyet ve emeğin boşa gitmesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenler, kullanım becerisine sahip olmadığı bir materyali sınıfta kullanmamalı, bunun yerine kullanımda etkili ve ilkeli olduğu, rahat ve iyi kullanabildiği materyalleri kullanmalı,³²¹ kullanmak isteyip de becerisi olmadığı materyalleri de kullanım becerisini öğrendikten sonra kullanmalıdır. Öğretmenlerin kullanabileceği materyalleri seçmeye dikkat etmeleri bu açıdan önemli bir bulgudur.

Ö5 ve Ö6 materyal seçerken, tasarlarken veya hazırlarken bu materyallerin doğru bilgi içermesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö5 konuyla ilgili *“Sahih bilgi içermesine (Kur'an'a ve hadise uygun olması) dikkat ederim.”* Ö6 ise *“Yanlış olmaması, doğruları içermesini önemserim.”* demiştir. Öğretim materyallerinin içerdiği bilgilerin gerçek, doğru ve güncel olmasına dikkat edilmelidir.³²² Özellikle din öğretimi gibi bir alanda öğretim materyallerinin doğru bilgileri içermesi, dine yönelik sağlıklı bilgilerin yapılandırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Ö3 ve Ö9 kullandıkları bir materyali seçerken, tasarlarken veya hazırlarken materyalin zamandan tasarruf sağlamasına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö3 *“Materyalin zamandan tasarruf sağlaması kullanımımı etkilemektedir.”* Ö9 ise *“DKAB derslerinde zaten zaman sorunu var. Materyalin buna bir çözüm olarak kullanılmasına dikkat ederim.”* demiştir. Öğretmenlerin öğretim materyallerinin seçilmesinde, tasarlanmasında veya hazırlanmasında zaman açısından tasarruf sağlayan materyalleri kullanmaya dikkat ettikleri yönündeki görüşleri ilgili literatür tarafından da

³²¹ Pekköz, Hancılar, 123-124; Okan, 28; Yelken, 10-11, Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 191-192.

³²² N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 129-130; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 36-37.

desteklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerine verilen öğretim programına bağlı kalarak belli bir süre içerisinde dersin içeriğini öğrencilere aktarması gerekir. Bu nedenle, seçilen materyallerin çok zaman alacak nitelikte olmamasına dikkat edilmelidir.³²³ Çünkü öğretim için ayrılan zaman kısıtlı olduğu için materyal kullanımını engelleyebilmekte veya amaca uygun kullanımını engellemektedir.³²⁴ Bu çerçevede bir davranışın öğretiminde kullanılabilecek iki farklı materyalin öğretimde eşit derecede etkili olduğu düşünülüyorsa bunlardan ucuz olanı ve daha kısa sürede uygulanabilir nitelikte olanı tercih edilmelidir. Ancak, bazı davranışların öğretimi için son derece önemli olan materyaller varsa ve o davranışı başka materyallerle kazandırmak zor veya uzun zaman alıcıysa materyal kullanımı uzun zaman alsa da kullanılabilir. Çünkü kullanım sırasında harcanan zaman, o davranışın daha uzun süre kalıcı olmasıyla telafi edilebilir.³²⁵

Ö2 ve Ö4 kullandıkları materyali seçerken, tasarlarlarken veya hazırlarken materyalin “*Dikkat çekici olmasına*” dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bir materyalin etkili olmasını sağlayan etkenlerden biri de öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmesidir.³²⁶ Bu nedenle öğretmenlerin materyal seçmede, tasarlamada veya hazırlamada dikkat çekici materyalleri tercih etmeleri önemlidir. Diğerlerin farklı olarak Ö2’nin “*Daha somut materyalleri*” tercih ettiğini belirtmesi dikkat çekicidir. Aslında bu durum Ö2’nin öğretim materyallerini nasıl tanımladığıyla ilgili bir durum olarak değerlendirilebilir. Ö2 öğretim materyalleri hakkında “*Öğretim materyali deyince benim aklıma somut bir şey geliyor, elle tutulan gözle görülen bir şey geliyor.*” demesi, onun öğretim materyallerini yalnızca somut olabileceğine yönelik bir anlayışa sahip olduğuna yorumlanabilir. Oysaki artırılmış gerçeklik, simülasyon gibi teknolojik öğretim materyalleri sanal öğrenme ve öğretmeyi sağlamaktadırlar. Bu durum Ö2’nin teknolojik öğretim materyalleri hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığını şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak öğretmenler kullandıkları bir materyalini seçerken, tasarlarlarken veya hazırlarken materyalin öğrenmeye yardımcı olmasına, öğrenciye ve konuya uygun olmasına, doğru bilgi içermesine, dikkat çekici ve somut öğrenmeler gerçekleştirmesine, zamandan tasarruf sağlamasına ve öğretmenin kullanabileceği materyalleri seçmeye veya hazırlamaya dikkat etmektedirler. M. Korkmaz’ın imam hatip ortaokulu/lisesi meslek

³²³ Alev ve diğ., 96.

³²⁴ L. Çelik, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, 36.

³²⁵ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 61; Alev ve diğ., 96.

³²⁶ Pekgöz, Hancılar, 119; Şahin, Yıldırım, 27-31.

dersleri öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin materyal seçerken, tasarlarken ve hazırlarken dikkat ettikleri ilkeler, araştırmamızda ulaştığımız bulgularla benzerlik göstermektedir.³²⁷ Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretim materyallerinin seçilmesinde, tasarlanmasında veya hazırlanmasında materyallerin öğretim ortamına ve öğretim yöntem tekniğine uygun olmasına, materyalin tasarım özelliklerine, materyallerde açık ve anlaşılır bir dil kullanmasına, çoklu duyuya hitap etmesine, öğrenciyi etkin kılmasına, esnek olmasına, yaratıcı olmasına vb. pek çok ilkeye dikkat edilmesi gerekirken³²⁸ öğretmenlerin dikkat ettiklerini belirttikleri ilkelerin çok az olduğu göstermektedir. Bu durumun ise öğretmenlerin derste kullanmak için seçtikleri, tasarladıkları veya hazırladıkları materyallerin niteliklerinin az olmasına neden olduğu söylenebilir.

2.8. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ TEMİN ETTİKLERİ KAYNAKLAR

Öğretim materyalleri kullanılmadan önce temin edilmelidir.³²⁹ Öğretim materyallerinin temin edilebileceği kaynaklar üç gruba ayrılmaktadır: Okul içi kaynaklar, yakın çevre kaynakları ve uzak çevre kaynakları.³³⁰ Çalışma grubunun kullandıkları öğretim materyallerini temin ettikleri kaynaklarla ilgili yapılan sınıflandırma aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Materyallerini Temin Ettikleri Kaynaklara Yönelik Bulgular

Öğretim Materyallerinin Temin Edildiği Kaynak	Öğretmen
Okul içi kaynakları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yakın çevre kaynakları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Uzak çevre kaynakları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9

Tabloda da gösterildiği gibi öğretmenler kullandıkları öğretim materyallerini en çok okul içi kaynaklarından, daha sonra yakın çevre kaynaklarından en az ise uzak çevre kaynaklarından temin etmişlerdir. Bir öğretim materyalinin el altında hazır olması bu

³²⁷ M. Korkmaz, “İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”, 201-203.

³²⁸ Rıza, Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-, 192-196; Yalın, 106-119, 144-154; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 30-40; N. Şimşek, Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 123-143; Yelken, 166-169; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 136-142; Uşun, 260-279.

³²⁹ Seferoğlu, “Çeşitli Öğretim Materyallerinin Seçimi Tasarımı ve Hazırlanması”, 23-24; Yelken, 56-58.

³³⁰ Okan, 28-31.

materyalin kullanımını arttırmaktadır.³³¹ Bunun bir sonucu olacak ki öğretmenler kullandıkları kaynakları çoğunlukla okul içi kaynaklarından temin etmişlerdir. Çünkü okul içi kaynakları okulda hazır olarak bulunmakta, okulda oldukları için de hem ekonomik hem de erişimleri kolaydır. Öğretmenlerin okul kaynaklarından temin ettikleri öğretim materyalleri şunlardır: Yazı tahtası, akıllı tahta (resim/fotoğraf, video, sunular, web 2.0 teknolojileri vb.), panolar, ders kitapları, okul kitaplıkları, sıra, masa gibi çeşitli teçhizatlar ve bilgisayar, yazıcı, wifi bağlantısı gibi donanımlar, öğrenciler tarafından hazırlanmış projeler, bahçedeki nesne ve canlılar (ağaç, bitki, taş, toprak vb.), okuldaki çeşitli yazılı materyaller (çalışma kitapları, kaynak kitaplar, çalışma kâğıtları vb.), okuldaki uygulama alanları ve içerideki malzemeler (mescitler, tespih, seccade vb.), spor salonu, çok amaçlı salon ve içindeki malzemeler. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandıkları öğretim materyallerinin ders kitabı, yazı tahtası, kaynak kitaplar, panolar, çalışma kâğıtları gibi materyallerin olması,³³² DKAB öğretmenlerinin en çok okul içi kaynaklarını kullanmaktadırlar bulgumuzu desteklemektedir. Okullarda geleneksel öğretim materyalleri daha çok bulunmaktadır. Buna göre DKAB öğretmenleri okul içi kaynakları daha çok kullandıkları için öğretmenlerin DKAB derslerinde geleneksel öğretim materyallerini kullanmalarında okullarda teknolojik öğretim materyallerinin az, geleneksel öğretim materyallerinin çok olmasının da etkili olduğu söylenebilir.

Okul içi kaynaklarından sonra öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini temin ettikleri kaynaklar yakın çevre kaynaklarıdır. Yakın çevre kaynaklarına ulaşım ve erişim kolaylığı, okul içi kaynaklardan sonra ikinci sırada yer almaktadır. Yakın çevre kaynaklarına ulaşmak ve bunları temin etmek belli bir çabayı, ücreti, zamanı ve masrafı da gerektirebilmektedir. Öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları yakın çevre kaynaklarının başında öğrencilerin evlerinden getirdikleri çeşitli materyallerdir. Bunlar maket, namazlık, tespih, ihram, Kur'an-ı Kerim ve meali, elifba cüzü vb. malzemelerdir. Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö9'un müftülükten temin ettikleri Kur'an-ı Kerim ve meali, elifba, siyer kitapları, broşür gibi materyaller ve Ö3 ve Ö7'nin belediyeden temin ettikleri aşure gibi malzemeler yakın çevre kaynaklarındandır. Ders kitaplarının milli eğitim müdürlükleri

³³¹ Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; Büyükkaragöz, Çivi, 270.

³³² M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-96; Şen, 89-92; Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 172-173; R. Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, 52; Yalçı, 32; Uçak, 225; G. Korkmaz, 41-45; R. Demir, 72; Akdağ, 67-68.

tarafından temin edildiği düşünüldüğünde, bunların da yakın çevre kaynaklarından temin edildiği söylenebilir. Okula davet edilen kaynak kişiler/alan uzmanları da yakın çevre kaynaklarından olduğundan Ö7'nin ders konusuyla ilgili üniversitelerden okula davetiği öğretim üyeleri ve Ö3'ün hac konusuyla ilgili hacca giden bir meslektaşını okula davet etmesi ve öğrencilerin hac konusuyla ilgili hacca gidenlere yaptığı röportajlar (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) da yakın çevre kaynaklarındandır. Gezi yapılacak yerler ve kurumlar yakın çevre kaynaklarından olduğundan öğretmenlerin şehitliklere (Ö7, Ö9), camilere (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9) ve doğaya (Ö3, Ö4) yönelik yaptıkları geziler de yakın çevre kaynaklarındandır. Çeşitli malzemelerin, materyallerin satıldığı satış yerleri ve materyal tasarlamak/hazırlamak için gerekli araç gereçlerin (karton, mukavva kâğıtları, çeşitli kalemler, boyalar, kesici aletler, yapıştırıcılar vb.) alındığı resmi veya özel yerel satış yerleri (kırtasiye vb.) de öğretmenlerin yararlandıkları yakın çevre kaynaklarındandır.

Okul içi ve yakın çevre kaynaklarından sonra öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini temin ettikleri diğer kaynaklar ise uzak çevre kaynaklarıdır. Bu kaynaklar özellikle MEB Kurumu başta olmak üzere çeşitli özel ve tüzel kurum ve kuruluşlar olabilir. Ö3, Ö4 ve Ö7'nin kullandıkları MEB Din öğretimi Genel Müdürlüğü resmi internet sitesinde yer alan DÖGM Materyal, DKAB Öğretimi Portalı, Din Öğretimi Portalındaki sunular, eğitsel oyunlar, görseller uzak çevre kaynaklarındandır. Ayrıca Ö7'nin Diyanet İşleri Başkanlığından temin ettiği Kur'an-ı Kerim ve meali, elifba, siyer kitapları da uzak çevre kaynaklarındandır. Ayrıca Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 internet aracılığıyla DKAB öğretmenlerinin kişisel paylaşım sitelerinden veya materyallerle ilgili çeşitli sitelerden de materyaller temin ederek uzak çevre kaynaklardan yararlanmışlardır.

Netice itibarıyla çalışma grubunun kullandığı öğretim materyallerini en çok okul içi kaynaklarından temin ettikleri, bununla birlikte az da olsa yakın çevre kaynakları ile uzak çevre kaynaklarından da çeşitli materyalleri temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini tek bir kaynaktan temin etmeyip çeşitli kaynaklardan temin etmeleri olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Fakat öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini kolay erişilebilen okul içi kaynaklarından daha çok temin etmeleri, yakın çevre kaynakları ile uzak çevre kaynaklarından ise az temin etmeleri, öğretmenlerin öğretim materyallerini temin etme konusunda kısmen yetersiz kaldıkları veya öğretmenlerin bu konuda kendilerini sınırlandırdıkları söylenebilir. Çünkü materyal kullanma konusunda önce kolay

erişilebilirliği olan kaynaklara başvurulmalıdır. Eğer aranan materyal buralarda bulmazsa, daha uzak kaynaklara başvurulmalıdır. Fakat eğer öğretmen materyal kullanım alanında iyi yetişmemişse, yalnızca kolay erişilebilen kaynaklarla yetinir, hatta onları bile yeteri kadar kullanamaz.³³³ Çalışma grubunun okullarının öğretim materyali konusunda eksik olduğunu belirtmelerine rağmen, kullandıkları öğretim materyallerini en çok okul içi kaynaklarından temin etmeleri, okullarının materyal konusundaki eksikliklerinin derslerine yansımalarına ve sınırlı çeşitteki materyalleri kullanmalarına neden olmuş olmalıdır. Oysaki öğretmenlerin bu konudaki bilgi, ilgi, beceri ve çabasıyla yakın çevre kaynakları ve uzak çevre kaynaklarından da çeşitli materyaller temin edilerek okul içi kaynaklarının eksiklikleri tamamlanmalıdır.

Çalışma grubunun kullandıkları öğretim materyallerini hangi kaynaktan temin ettikleri önemli olmakla birlikte, öğretim materyallerini bu kaynakları hangi yöntemle temin ettikleri de o kadar önemlidir. Bir öğretim materyalini temin etmek için üç yöntem biri tercih edilir: Hâlihazırda var olan materyal seçilir, var olan materyal değiştirilerek ve geliştirilerek kullanıma hazır hale getirilir veya yeni bir materyal tasarlanır.³³⁴ Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini öğretim materyali kaynaklarından hangi yöntemle temin ettikleriyle ilgili bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Materyallerini Temin Etme Yöntemine Yönelik Görüşleri

Temin Etme Yöntemi	Öğretmen
Hazır materyalleri kullanır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yeni bir materyal hazırlar/geliştirir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Hazır materyalleri geliştirerek kullanır	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5

Tabloda da gösterildiği gibi çalışma grubu en çok hazır öğretim materyallerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları hazır öğretim materyalleri çeşitlilik göstermektedir. Buna göre öğretmenler DKAB derslerinde ders kitabı, yazı tahtası, kaynak kitaplar (Kur'an-ı Kerim ve meali, elifba cüzü, siyer kitapları, kutsal kitaplar), resim/fotoğraf, sunular, videolar, üç boyutlu materyaller (seccade, tesbih, ihram vb.), gezi gözlemlerdeki çeşitli materyaller (cami ve doğa gezilerindeki gerçek ve çevresel malzemeler vb.), eğitsel oyun materyalleri, çalışma çağrıları ile akıllı tahta, cep telefonu,

³³³ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 77.

³³⁴ Seferoğlu, "Çeşitli Öğretim Materyallerinin Seçimi Tasarımı ve Hazırlanması", 23-24; Z. Kaya, 26-27; Yelken, 56-58.

bilgisayar, internet, web teknolojileri gibi teknolojik materyallerden temin edilen çeşitli hazır materyalleri kullanmışlardır.

Çalışma grubunun büyük çoğunluğu kendilerinin hazırladıkları yeni bir materyali çok az da olsa derslerinde kullanmışlardır. Bu konuya Ö3'ün diğer öğretmenlerden daha ilgili ve yeterli olduğu söylenebilir. Ö3 DKAB derslerine yönelik kendisine ait materyal paylaşım sitesinde web 2.0 teknolojileriyle hazırladığı çeşitli materyalleri (sunu, resim/fotoğraf, eğitsel oyunlar vb.) öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Aynı şekilde Ö3 kavramların öğretimiyle ilgili somut malzemelerin kullanıldığı eğitsel oyun materyallerini hazırlamıştır. Yine Ö3 DKAB dersine yönelik ortaokul öğrencileri için Liselere Giriş Sınavı ve derste kazanımlara yönelik bir çalışma kitabı telif etmiştir. Ö3 derste kullandığı maketleri de kendisi geliştirmiştir. Yeni bir materyali hazırlanması konusunda diğer öğretmenler de basit düzeyde de olsa bazı çalışmalar yapmışlardır. Örneğin Ö1 Hac konusuyla ilgili kullandığı fotoğrafları ve videoları kendisi umrede çekmiştir. Ö8 derste kullandığı Kâbe maketlerini kendisi hazırlamıştır. Diğer öğretmenler de pano çalışmalarını ya kendileri yapmış ya da öğrencilerle birlikte hazırlamışlardır. Öğretmenler Kur'an dersi için öğrenci takip çizelgelerini hazırlamış, yazı tahtasına da çeşitli şekiller, tablolar çizmektedirler.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 ise birkaç hazır öğretim materyallerini geliştirip çok az da olsa kullanmışlardır. Öğretmenlerin geliştirdikleri hazır materyallerden biri yıllık ders planlarıdır. Ö1 internetten indirdiği yıllık ders planlarını bazı eklemeler yaparak, Ö2 ve Ö5 internetten indirdikleri yıllık ders planlarından çıkarmalar yaparak bu yazılı materyali değiştirip kullanmışlardır. Ö4 ise ingilizce öğretmenin hazırladığı kavramlarla ilgili görsellerin kullanıldığı bir materyali geliştirip değiştirerek DKAB dersine uyarlamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin tamamı en çok hazır materyalleri kullanmışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları bu hazır materyallerin büyük çoğunluğu da okul içi kaynaklarındandır. Bu çerçevede öğretmenlerin tamamı en çok okul içindeki hazır öğretim materyallerini kullanmışlardır. Okul içi hazır materyallerin kullanılması öğretmenler için daha kolay ve rahat bir kullanım biçimidir. Fakat okulların öğretim materyali açısından yetersiz oldukları düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konuya ilgisiz kaldıkları, işin kolayına kaçtıkları, yeni bir materyal hazırlamak için çok gayret göstermedikleri söylenebilir. Oysaki hazır materyallerden çok öğretmenlerin

hazırlayacakları veya öğrencilere hazırlatacakları öğretim materyalleri öğrenci öğrenmeleri üzerinde daha etkilidir.³³⁵

Araştırmamızda öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin büyük çoğunluğunu hazır materyallerden temin ettikleri, kendilerinin geliştirdikleri veya hazırladıkları öğretim materyalinin çok az olduğu bulgusunun, konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir. Altıntaş'ın yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derste kullandıkları slayt sunularını internetten hazır aldıkları sonucuna varılmıştır.³³⁶ Demir'in yaptığı çalışmada DKAB öğretmenlerinin %47.3'ü öğretim materyali geliştirmediklerini belirtmişlerdir.³³⁷ Özdemir'in yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerinin %70.5'i hazır olan öğretim materyallerini aynen kullandıklarını belirtmişlerdir. 'Kendim hazırlıyorum' diyenlerin oranı ise %31.6, 'hazır olanları geliştirerek kullanıyorum' diyenlerin oranı ise %36.8 olarak tespit edilmiştir.³³⁸ Güneş'in 105 DKAB öğretmeni örnekleminde yaptığı araştırmada öğretmenlerin %56,20'si derslerde kullandıkları yardımcı dokümanları ilgili internet sitelerinden, %19,04'ü kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir.³³⁹ M. Korkmaz'ın imam hatip ortaokulu/lisesi meslek dersi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada da öğretmenler derslerinde kullandıkları materyalleri kendilerinin hazırlamadığını, hazır varsa aynen kullandıklarını belirtmişlerdi.³⁴⁰ M. Korkmaz'ın DKAB öğretmenlerinin video/film kullanım durumlarıyla ilgili yaptığı başka bir araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu kullandıkları filmleri/videoları internet sitelerinden temin ettiklerini belirtmişlerdir.³⁴¹ Demir ve Cesur'un farklı şehirlerde çalışan 260 DKAB ve İhl meslek dersleri öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin %69'unun kendilerinin geliştirdikleri bir materyalinin olmadığı sonucuna varılmıştır.³⁴² Musluk tarafından yapılan araştırmada da araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri "Akıllı tahta ya da projeksiyonda kullandığınız materyalleri çoğunlukla nereden sağlıyorsunuz?" sorusuna DKAB öğretmenlerinin az bir kısmı 'kendim hazırlıyorum' cevabını vermiştir. Kendisinin hazırladığını belirten öğretmenlerin tamamı da "kısmen" veya "elimden

³³⁵ Yelken, 56-58.

³³⁶ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 150-160.

³³⁷ R. Demir, 70-71.

³³⁸ M. Özdemir, 139.

³³⁹ Güneş, "Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)", 498.

³⁴⁰ M. Korkmaz, "İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları", 185-193.

³⁴¹ M. Korkmaz, "Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanım Durumları", 48-49.

³⁴² Demir, Cesur, 80-81.

geldiğince” açıklamalarını yapmışlardır.³⁴³ Araştırmalar sonucunda öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin büyük çoğunluğunu hazır olarak temin ettikleri bulgusu, öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi, ilgi ve beceriye sahip olmadığı için hazır materyalleri daha çok kullandıkları veya bu konuyla ilgili bilgilerini pratiğe dökemedikleri biçiminde yorumlanabilir. Veya öğretmenlerin hazır öğretim materyallerini kullanmaları, hazır materyallerin kendileri için daha rahat, kolay, emek ve maliyet gerektirmediği için de olabilir.

2.9. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM DURUMLARINI ETKİLEYEN KİŞİLER/KURUMLAR

Çalışma grubunun öğretim materyalleri kullanım durumlarını etkileyen kişilere yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretim Materyallerini Kullanım Durumlarını Etkileyen Kişilere/Kurumlara Yönelik Bulgular

Kişi/Kurum	Öğretmen
DKAB öğretmenleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Üniversitedeki bazı öğretim elemanları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
Farklı branştaki öğretmenler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8
MEB/Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö5
Lisedeki bazı öğretmenler	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6
Kendisi (bireysel araştırma)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8

Tabloda da gösterildiği gibi çalışma grubunun öğretim materyallerini kullanım durumlarını etkileyen kişilerin başında DKAB öğretmenleri gelmektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okullardaki DKAB öğretmenlerinin öğretim materyalleri konusunda kendilerini olumlu açıdan etkilediklerini söylemişlerdir. Ö1, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 özellikle sosyal medya, internet arama motoru ve DKAB öğretmenlerinin kişisel internet sitelerinden yararlandıklarını ve bunlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sosyal medya üzerinden DKAB öğretmenlerinden etkilendiği söyleyen Ö4 bu konuda şunları belirtmiştir: “Din kültürü öğretmenlerinin sitelerinden ve sosyal medyadan yaptıkları çalışmalara bakıp onlardan etkileniyorum. Ayrıca internetten bazı din kültürü öğretmenlerinin yaptığı çalışmalara bakıyorum. Bunlardan da etkileniyorum. Bazen de

³⁴³ Musluk, 99-101.

din kültürü öğretmenleriyle yüz yüze görüştüğümüzde onlardan bu konuda bir şeyler öğreniyorum.”

Bir DKAB öğretmenin hazırladığı siteden etkilendiğini vurgulayan Ö6 şunları söylemiştir: “...Sitesindeki akıllı tahta uygulamasından çok fazla etkileniyorum. Derslerimde bunu sıkça kullanıyorum.” Aynı internet sitesinden etkilendiğini söyleyen Ö9 da şunları dile getirmiştir: “Akıllı tahtada uygulamasındaki zenginleştirmiş kitap uygulamasından çok fazla etkileniyorum ve bunu kullanıyorum.” DKAB öğretiminde neler yapabilirim düşüncesiyle sürekli internetten araştırma yaptığını belirten Ö7 ise konuyla ilgili görüşlerini şöyle sıralamıştır: “Özellikle din kültürü öğretmenlerinin kendi internet sitelerinden yaptıkları çalışmalardan etkileniyorum... Din kültürü öğretmenlerinin internetten paylaştıkları çeşitli çalışmalardan derslerimde yararlandığım için bu çalışmalar materyal konusunda beni yetiştiriyor diyebilirim.”

Bu bulgulardan çalışma grubunun öğretim materyalleri konusunda daha çok aynı branştan olan diğer DKAB öğretmenlerinden etkilendikleri anlaşılmaktadır. Özellikle katılımcıların, DKAB öğretmenlerinden internetten, sosyal medyadan ve öğretmenlerin kendi internet siteleri üzerinden paylaştıkları çalışmalardan etkilendikleri görülmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, öğretim materyalleri konusunda DKAB öğretmenlerinin teknoloji yoluyla tecrübelerini paylaşmaları ve diğer DKAB öğretmenlerinin de bundan yararlanmaları DKAB öğretimi ve öğretmenleri açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte çalışma grubundaki öğretmenlerin etkilendikleri DKAB öğretmenlerinin hazırladıkları öğretim materyallerinin ne ölçüde doğru tasarlandıkları veya onu kullanan DKAB öğretmenlerinin bunu nasıl kullandıkları konusu, bu materyallerin DKAB öğretiminin nitelikli bir şekilde işlenmesini büyük oranda etkileyecektir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö9 öğretim materyali konusunda üniversitedeki bazı öğretim elemanlarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Üniversitedeki öğretim elemanlarının öğretim materyali kullanım durumlarını ne ölçüde etkilediğine yönelik öğretmenlerin ortak görüşü, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derslerini anlatarak slayttan veya kitaptan okuyarak geçirmiş, bazen de yazı tahtasını kullanmışlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, üniversitedeki bazı öğretim elemanlarının derslerinde çeşitli öğretim materyallerini kullandıklarını ve bunun da onları

olumlu açıdan etkilediklerini vurgulamışlardır. Dinler tarihi dersi öğretim elemanının kendisini etkilediğini velirten Ö1, bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Dinler tarihi hocamız dersine girerken anlatacağı dinle ilgili bir sürü somut materyal getirirdi. Mesela Hristiyanlığı anlattığında Haç, İncil ve bu dinle ilgili çeşitli semboller getirmişti. Hayatımda ilk defa o zaman bir İncil gördüm. Bu hocamız anlatacağı dersle ilgili slaytlar, videolar ve sesler de dinletirdi bize. Hocamızın bu uygulaması beni çok etkiledi. Aslında tüm öğrencileri de etkilemişti. Aklımda en fazla kalan ve beni etkileyen ders bu ders olmuştur. Birkaç tane hocamız hariç, lisans düzeyindeki hocalarımız derslerini anlatarak işlemei dersi sıkıcı geçirirdi. Ben de ‘dersimi bu şekilde anlatıp dersi sıkıcı yapmayacağım’ diye onlardan bu husustan etkilendim.”* Buna göre öğretim elemanının derslerde somut materyal kullanması Ö1’in materyal konusunda ondan etkilenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Ö2 öğretim elemanının az materyal kullanmaları nedeniyle dersin sıkıcı geçtiğini şöyle açıklamıştır: *“Lisans hocalarımız genellikle slayt, tahta ve takrir yöntemini kullanıyordu. Bazıları sadece masasında oturup ders anlatırdı. Bir saat boyunca onları dinlemek zorunda kalırdık. Ders çok sıkıcı geçerdi, zaman bir türlü geçmezdi. Ama eğitim fakültesinden gelen hocalar çok daha iyiydi. Biz hep derdik ki ‘işte biz de bunlar gibi olacağız’ diye.”* Öğretim materyali hariç diğer lisans derslerinin sıkıcı geçtiğini belirten Ö3 ise *“Materyal dersi hariç derslerimizin tamamı öğretmenlerin sözlü anlatımıyla, okumalarıyla geçiyordu. Ben de derse arkada yatıyordum. Hocalarımız slayttaki bilgileri olduğu gibi okuyorlardı ve slaytları da bir sürü yazı ile doldurmuşlardı. Ben de bunların bu kötü anlatımını görünce, ‘ben bu kadar kötü olmayacağım’ diye bu şekilde onlardan etkilendim.”* demıştır. Eğitim fakültesinden gelen öğretim elamanlarının materyal konusunda daha etkili olduğunu söyleyen Ö4 *“Öğretim elemanları genellikle düz anlatım kullanıyorlardı, makale kullanıyorlardı, slaytları olduğu gibi okuyorlardı. Eğitimdeki hocalarımız her derste muhakkak bizi aktif kılmaya çalışıyorlardı, mesela bizi tahtaya çıkartıyorlardı. Ben de bu yöntemi kendi dersimde uygulamaya çalışıyorum.”* demıştır. Benzer şekilde Ö6 da *“Lisans hocalarımız genelde anlatma yöntemini kullanarak derslerini anlatıyorlardı. Sadece eğitim derslerine giren hocalarımız materyal kullanıyorlardı.”* demıştır. Öğretim elemanlarından derslerde kitap kullanım konusunda etkilendiğini belirten Ö5, konuyla ilgili olarak *“Lisans hocalarımızın çoğunluğu konuyla ilgili ders kitabı kullanıyorlardı. Kendi alanlarına hâkim oldukları için bu konuda iyi*

yapıyorlardı. Onların derste kitap kullanmaları, benim de derslerimde kitap kullanmam konusunda beni etkilemiştir. Ayrıca dersin konusuyla ilgili bir ayet okumaları konusunda da onlardan etkilendim.” demiştir. Öğretim elemanlarından olumsuz etkilendiğini belirten Ö9 ise bunun çerekçesini şöyle açıklamıştır: *“Çoğunlukla anlatım yöntemini, tahtayı kullanırlardı. Bazen de projeksiyon kullanırlardı. Lisans hocalarım materyal konusunda beni olumlu değil, olumsuz açıdan etkiledi. Derslerini bu kadar kötü işlediklerini görünce ‘ben bunlar gibi olmayacağım, dersi bu şekilde istemeyeceğim’ diye onlardan etkilendim”*

Öğretmenlerin lisanstaki öğretim elemanlarından öğretim materyali konusunda etkilenme durumları incelendiğinde, lisanstaki öğretim elemanlarının derslerini çoğunlukla düz anlatım şeklinde anlattıkları, kimi zaman da slayt, ders kitabı, yazı tahtası ve makale gibi materyalleri de öğretmen merkezli bir yaklaşımla kullandıkları anlaşılmaktadır. İlahiyat mezunu olup da pedagojik dersleri eğitim fakültesi öğretim elemanlarından alan Ö2, Ö4 ve Ö6, ilahiyattaki öğretim elemanlarına göre eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının materyal kullanım, öğrenciyi etkin kılma ve öğrenci ilgi ve dikkatini canlı tutma konusunda daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Ö1 ve Ö2 ilahiyattaki bazı hocaların da bu konularda iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ö3 ve Ö8 özellikle eğitim teknolojisi ve öğretim materyali tasarlama dersi hocalarının bu konuda ilahiyattaki diğer hocalardan iyi olduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda bu konuda ilahiyattaki öğretim elemanlarının tek örnekli olmadıkları görülmektedir. Fakat genel anlamda öğretim materyallerini kullanma, öğrenciyi derste etkin kılma, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme konusunda ilahiyattaki öğretim elemanlarının niceliksel olarak azınlıkta kaldığı, ilahiyattaki öğretim elemanlarının çoğunluğunun derslerini anlatım ve bazen slayt okuma, kitap okuma ve yazı tahtasını kullanma gibi uygulamalarla geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının bu uygulamalarının kendileri üzerindeki etkisini Ö1, Ö3 ve Ö9 ‘lisanstaki hocalarımın dersleri sadece anlatım yöntemiyle işlemesi dersi çok sıkıcı, yorucu, ilgi dağıtıcı yapıyordu. Ben de bu hocalarım gibi olmayacağım, dersimi bu kadar sıkıcı, yorucu, kötü ve dikkat dağıtıcı yapmayacağım’ diye aslında bu yönüyle onlardan etkilendiklerini vurgulamışlardı. Genel olarak ilahiyat lisanstaki öğretim elemanlarının bu durumları, öğretim materyallerini etkili kullanma, öğrencileri etkin kılma ve derste ilgiyi canlı tutma konusunda beklentilerin altında kaldığı söylenebilir. Konuyla ilgili

yapılan araştırmalarda da ilahiyattaki öğretim elemanlarının derslerinde büyük çoğunlukla anlatım yöntemini kullandıkları, derslerde az sayıda materyal kullandıkları (kitap, slayt ve yazı tahtası) ve öğrencilerin derslerde pasif kaldıkları sonucuna ulaşılması³⁴⁴ araştırmamızdaki bu bulguları desteklenmektedir. Oysaki eğitim süreçlerinde öğretim materyallerinden etkili bir şekilde yararlanmak için, öğretmenlerin bu konuda iyi bir şekilde yetiştirilmelerini gerektirmektedir.³⁴⁵ Bu kapsamda çalışma grubunun lisans öğrenimleri sırasında öğretim materyallerinin etkili kullanılması konusunda yeterli düzeyde öğrenim görmedikleri söylenebilir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö8 aynı okuldaki farklı branşlardaki öğretmenlerin de öğretim materyallerini kullanım durumlarını olumlu açıdan etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 şunları belirtmiştir: *“Başka branştaki öğretmenlerin kendi derslerinde yaptıkları bir etkinlik veya kullandıkları bir materyali ben de kendi dersime uygun görürsem kullanırım. Örneğin İngilizce öğretmenin kendi dersi için yaptığı bir materyali ben de kendi dersime uyarladım.”* Benzer şekilde görüş belirten Ö8 ise materyal konusunda farklı branştaki öğretmenlerden etkilendiği gibi onların da kendisinden bu konuda etkilenebildiklerini şöyle dile getirmiştir: *“Okulumdaki öteki branştaki bazı öğretmenlerimizin kendi derslerinde kullandıkları öğretim materyallerini gördüğümde takdir ediyorum, hoşuma da gidiyor. Tabii branşınız ayrı olduğu için bunu her zaman kendi dersimde uygulamayabiliyorum. Fakat bazılarını da uygulama imkânım olabiliyor, bunları da kendi dersime uyarlayarak kullanıyorum... Aslında benim de yaptığım kimi uygulamalar, kullandığım kimi materyaller bazı öğretmenleri de etkileyebiliyor, onlar da kendi derslerinde bunu kullanmaya gayret edebiliyorlar. Branşlarımız birbirinden ayrı*

³⁴⁴ Selahaddin Parlador, “Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XI, 1998, 15-17; Erdoğan Fırat, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular”, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VI, 1989, 23-27; Ahmet Koç, “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, (2), 2003; 40-43; Şuayip Özdemir, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Beklentileri (Darende İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (15), 2003; 93; Mevlüt Kaya, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri (Samsun O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 2001, 83; Mehmet Korkmaz, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Bilimname*, 1, 2010, 195-199; Ejder Okumuş, “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin problemleri–Dicle üniversitesi örneği–”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 2007, 77-78; Recep Uçar, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)”, *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 2017, 155-160; İlyas Erpay, “Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri”, *Amasya İlahiyat Dergisi*, 13, 2019, 439-440; Güneş “İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Lisans Düzeyindeki Derslerde Yöntem ve Materyal Kullanma Durumları”, 80-82; Osman Taştekin, “Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları-Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği”, *Usul İslam Araştırmaları*, 19(19), 139-184, 166-167.

³⁴⁵ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 53-54; Ozan, 21; M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 95.

olduğu için materyallerimiz birbirinden farklıdır, ama bazı konularda birbirimizi etkileyebiliyoruz.”

Ö2 ise İngilizce öğretmeninin kendi dersleri için kullandığı materyallerden etkilendiğini ve bunu kendi derslerine uyarlamak istediğini şöyle belirtmiştir: *“İngilizce öğretmeni sınıflarda İngilizce kelimelerle ilgili bir sürü görsel hazırlamış, ben de bunları görünce gıpta ediyorum. Öğretmenin bu çalışmalarını görünce elbette ben de etkileniyorum, ben de ‘kendi dersimde benzer bir şey yapacağım’ diyorum.”* Okulundaki diğer öğretmenlerden etkilendiğini belirten Ö9 bu konuda şu örneği vermiştir: *“Bazen de kendi okulumda bulunan öğretmenlerin tahtaya yazdığı yazıların ne kadar güzel ve düzgün olduğunu görünce onlara da özeniyorum, onlardan da bir şeyler öğreniyorum.”*

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim materyalleri konusunda diğer branştaki öğretmenlerden etkilenmelerinin planlı bir şekilde olmadığı görülmektedir. Buna göre diğer branştaki öğretmenler kendi derslerinde materyal kullandıklarında, çalışma grubu onları gözlemleyerek dolaylı bir şekilde onlardan etkilenmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlerden etkilenme biçimiye, diğer branştaki öğretmenlerin kendi derslerinde kullandıkları materyalleri DKAB derslerine uyarlama biçiminde olmuştur. Yani DKAB öğretmenlerinin materyal konusunda diğer branştaki öğretmenlerden etkilenmeleri yeni bir materyal tasarlama açısından değil, var olan materyallerin DKAB dersine uyarlanması açısından bir etkilenme olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubu öğretim materyallerini kullanımı konusunda hem DKAB öğretmenlerinden hem de diğer branştaki öğretmenlerden olumlu açıdan etkilenmişlerdir. Bu bulgu konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarafınan da desteklenmektedir. Bu çerçevede DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bazı araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, öğretim materyalleri konusunda diğer branştaki veya aynı branştaki öğretmenlerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.³⁴⁶

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö7 öğretim materyallerini kullanım durumlarında MEB’in olumlu açıdan etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö7 özellikle Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün öğretim materyalleriyle ilgili siteleri yoluyla³⁴⁷ MEB’den

³⁴⁶ M. Özdemir, 139; Musluk, 99-100.

³⁴⁷ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün öğretim materyalleriyle ilgili siteleri “DÖGM Materyal”, “Din Öğretimi Portalı” ve “DKAB Öğretimi Portalı”.

etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö5 şunları söylemiştir: *“Özellikle Din Öğretimi Genel Müdürlüğü materyal konusunda son dönemlerde aktif ve güzel şeyler yapıyor. Bu çalışmalarından etkilenmekte ve yararlanmaktayım.”* Ö7 de Ö5’e benzer bir görüş belirterek şunları söylemiştir: *“Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün öğretim materyali sitesinde materyal konusunda son dönemde güzel çalışmaların yapılmıştır. Ve yıllardan beri istediğimiz gelişmeler yapılmaya başlanmıştır.”* Bu görüşler çerçevesinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün öğretim materyalleriyle ilgili sitelerinde özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların kayda değer gelişmeleri beraberinde getirdikleri ve DKAB öğretmenlerinin bu konudaki yeterliklerini olumlu açıdan etkiledikleri söylenebilir. Öğretim materyalleri konusunda MEB’in öğretmenlik mesleki çalışma seminerlerinden etkilendiğini belirten Ö3 ise şunları kaydetmiştir: *“Öğretmenlik mesleki çalışma seminerlerinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim materyalleriyle ilgili yaptığı seminerlere online üzerinden katılıyorum. Katıldığım bir online eğitim, özellikle web 2.0 teknolojileri, word, slayt, eğitimde film kullanma gibi çeşitli konularda beni çok etkiledi... Bu konuda çok şey öğrendim.”*

Çalışma grubu öğretim materyali konusunda kendilerini etkileyen kişilerden birinin de lise dönemindeki öğretmenleri olduğunu belirtmişlerdir. Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6 bazı derslerdeki uygulamalar ve çeşitli materyaller konusunda lise dönemindeki hocalarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kur’an-ı Kerim dersi konusunda lisedeki öğretmenlerinden etkilendiğini belirten Ö1, bu konudaki etkilenmesini *“Lise yıllarımda Kur’an-ı Kerim hocamız her hafta bizden ezber alır, yüzünden okumamızı dinler, bunu bir not çizelgesine her hafta not alır, sınıfta bir bilen öğrenci ile bilmeyen bir öğrenciyi eşleştirdi. Bu konuda ben öğretmenimin bu uygulamasından etkilendim. Ben de aynısını yapıyorum.”* Şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö4 de *“Lisedeki bazı öğretmenlerimin Kur’an okuma ve Kur’an ezberletme yöntemlerini ve kullandıkları materyaller beni etkilemiştir.”* demiştir. Lisedeki öğretmenlerinden materyal konusunda etkilendiğini üniversitedeki öğretim elemanlarıyla karşılaştıran Ö6 da şunları söylemiştir: *“Üniversitedeki hocalarımdan materyal konusunda çok etkilenmedim, daha çok lisedeki öğretmenlerimden etkilenmişlerdir.”*

Öğretim materyalleri konusunda lisedeki öğretmenlerinden etkilendiklerini söyleyen öğretmenlerin tamamı imam hatip lisesi mezunudur. DKAB öğretmenlerinin materyal konusunda imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinden etkilendikleri

görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin lisedeki öğretmenlerinden etkilenmesi bunların imam hatip lisesinden mezun olmalarıyla açıklanabilir. Bu çerçevede imam hatip lisesi mezunu olan DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerinde öğretim materyallerini kullanma ve çeşitli etkinlikler yapma konusunda, diğer lise mezunu DKAB öğretmenlerine göre daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö7 öğretim materyalleri konusunda internetten araştırma yaparak öğretim materyaliyle ilgili yeterliklerini geliştirmeye ve bu konuda kendini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 *“Materyal konusunda internetten bilgi alıyorum, siteleri takip ediyorum, iyi olduğunu düşündüğüm sitelerden materyalle ilgili bilgileniyorum.”* Ö7 ise *“Özellikle din kültürü dersiyle ilgili neler yapılabilir diye internetten bol bol araştırma yapıyorum. Bununla ilgili sitelere üye oluyorum. Özellikle öğretmenliğe atandığım ilk dönemlerde bunu daha çok yapıyordum.”* demiştir. Ö7 öğretim materyalleriyle ilgili çeşitli kitaplar okuyarak bu konudaki yeterliğini artırmaya çalıştığını belirtirken Ö8 ise öğretim materyalleri konusunda kendi tecrübelerinden yararlanarak, kendi kendine yaparak yaşayarak bu konudaki yeterliğini geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir.

2.10. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM MATERYALLERİNİ KULLANIM YÖNTEMLERİ

Materyal kullanım sürecinde önemli olan materyallerin kullanım ilkelerine uygun kullanılmalarıdır.³⁴⁸ Bu başlıkta çalışma grubunun kullandıkları öğretim materyalleri nasıl kullandıklarını bütüncül bir biçimde ortaya koymak için öğretmen görüşlerine ve araştırmacının yaptığı gözlem bulgularına yer verilmiştir. Burada katılımcıların öğretim materyallerini nasıl kullandıklarını gerçek ortamda/sınıfta olduğu gibi belirlemek için özellikle gözlem bulgularına yer verilmiştir. Yapılan gözlemleri analiz etmek için gözlemler sırasından doldurulan gözlem formları değerlendirilmiştir. Gözlem formlarında öğretim materyallerinin doğru kullanımına yönelik her bir beceriyi temsil eden kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda gözlem formlarında kodlanan beceriler materyal tasarım becerisi, materyal kullanma becerisi (bu tema hazırlık basamağı, kullanım basamağı ve değerlendirme basamağı olarak üç

³⁴⁸ Eisele, Eisele, 5; Pekgöz, Hancılar, 25; Okan, 25; Doğdu, Arslan, 38-39; Yeşilmen, 3; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28

kategoride incelenmiştir), öğrenci rolü, öğretmen rolü ve materyalin derse etkisi temalarında toplanıp analiz edilmiştir.

Kullanılan materyallerle ilgili gözlem formlarında kodlanan beceriler tespit edilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Gözlem analizlerinde temalar altında kodlanan becerilerin gözlemlenme durumları üç farklı kategoride tanımlanarak sınıflandırılmıştır. Buna göre eğer ilgili beceri tam olarak gözlemlenmişse “Evet”, eğer ilgili beceri yapılmaya çalışılmış ama tam olarak yapılmamışsa “Kısmen” ve eğer ilgili beceri hiç gözlemlenmemişse “Hayır” olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller için gözlem formlarında yer alan her bir koda ait frekanslar (*f*) belirlenmiş ve ilgili becerilerin gözlemlenme durumlarının toplamaları yapıp yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar her bir materyale ait farklı tablo veya grafiklerde sunulmuştur. Kullanım durumu tabloda veya grafikte verilen materyal değerlendirilirken verilerin doğru sonuç vermesi için sadece ilgili materyali derslerinde kullanan öğretmenler tabloda veya grafikte belirtilmiştir.

Kullanım durumu tabloda veya grafikte analiz edilen materyal incelenirken öncelikle öğretmenlerin materyali kullanım durumları toplam frekans ve yüzdeler açısından genel olarak hesaplanmıştır. Daha sonra her bir tema altında kodlanan becerilerin toplam sayısı üzerinden frekanslar ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise materyalin kullanım durumuna ait her bir beceriyi temsil eden kodlar hakkında genel yorumlar ve tartışmalar yapılmış, kodların altında yatan nedenleri belirlemek için öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına yer verilmiş, böylece kullanılan materyalin kullanma durumuna ait genel bir değerlendirme yapılarak ortak bir sonuca varılmaya çalışılmıştır.

2.10.1. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

DKAB derslerinin öğretiminde yazı tahtaları önemli bir işleve sahiptir. Yazı tahtaları anlık ve temel bilgileri sunmak, dersi görselleştirmek, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini canlı tutmak, öğrencileri aktifleştirmek, etkili bir öğrenme ortamını

oluşturmak, kullanılan diğer öğretim materyallerini desteklemek vb. pek çok amaçla kullanılabilir.³⁴⁹

Yapılan görüşme ve gözlemlerde çalışma grubunun DKAB derslerinde en çok kullandıkları öğretim materyallerinden birinin yazı tahtası olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandıkları materyallerden birinin yazı tahtası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Ş. Özdemir'in ilk ve ortaöğretimde çalışma 40 DKAB öğretmeni örnekleminde yaptığı araştırmada öğretmenlerin %37,5'i yazı tahtasını her derste, %20'i çoğu derste, %42,5'i ise bazı derslerde yeterince kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.³⁵⁰ Uçar tarafından yapılan araştırmada da araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tamamının, farklı düzeylerde de olsa yazı tahtasını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazı tahtasını kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun yazı tahtasını derslerde çoğu zaman (%42,9) ve her zaman (%40) kullandıkları sonucuna varılmıştır.³⁵¹ G. Korkmaz tarafından yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yazı tahtasını farklı seviyelerde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre DKAB öğretmenlerinin %42,6'sı yazı tahtasını her zaman; %40,7'si çoğu zaman, %11,1'i ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.³⁵² M. Özdemir'in yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerin %31,6'sı yazı tahtasını her zaman, %46,3'ü çoğu zaman,³⁵³ Akdağ'ın yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerinin %50'si yazı tahtasını her zaman, %34'ü çoğu zaman,³⁵⁴ Yaşlı'nın yaptığı araştırmada ise DKAB öğretmenlerinin %18,2'si yazı tahtasını her zaman, %47,3'ü ise çoğu zaman kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.³⁵⁵ Altıntaş'ın ilköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde yaptığı gözlemlerde de öğretmenlerin %50'sinin derslerinde yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür.³⁵⁶ Genel olarak öğretmenlerin yazı tahatsını çok

³⁴⁹ Edgar Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, Revised Edition, The United States Of America, The A Holt-Dryden Book Press, Inc, 1959, 149, 310-312; Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Teker, "Öğretim Araçları", 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

³⁵⁰ Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 173.

³⁵¹ R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 116, 120-121.

³⁵² G. Korkmaz, 41.

³⁵³ M. Özdemir, 77-78.

³⁵⁴ Akdağ, 68-71.

³⁵⁵ Muhammed Emin Yaşlı, *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 92-93.

³⁵⁶ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 178-179.

kullanmaları bu materyallerin yaygın, ucuz, kolay erişilebilir, bilindik ve ekonomik olmalarıyla açıklanmaktadır.³⁵⁷

Çalışma grubu yazı tahtasını çok kullanmalarını farklı nedenlere bağlamışlardır. Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım nedenleriyle ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Nedenleri Yönelik Görüşleri

Amaç	Öğretmen
Derse görsellik sağlamak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Ek bilgi sunmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Dersi özetlemek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Kalıcı öğrenme sağlamak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
İlgi ve dikkat çekmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9
Öğretmeni etkinleştirmek	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9
Öğrenci yazısını geliştirmek	Ö3, Ö4, Ö8
Öğrenciyi aktifleştirmek	Ö1, Ö8
Öğrenmeyi somutlaştırmak	Ö1, Ö2
Dersi tekrarlamak	Ö2, Ö4
Dersin takibini kolaylaştırmak	Ö2, Ö8
Merak uyandırmak	Ö9
Bütünlük sağlamak	Ö1

Katılımcılar dersin anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazı tahtasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu temel amaç çerçevesinde öğretmenler dersi görselleştirmek, derse görsellik katmak amacıyla yazı tahtasını kullandıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö1 “Görselliği sağlıyor.” Ö2 “Görselleştiriyor.” Ö6 “Görsellik katmak için.” Ö8 ise “Tahtaya yazarak öğrencilerin görmelerini sağlıyorum.” ifadeleriyle belirtmişlerdir. Gözlemlerde de çalışma grubunun yazı tahtasını konuya görsellik sağlamak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Altıntaş’ın ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin yazı tahtasını işlenen konuyu öğrencilere görsel olarak sunmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşması,³⁵⁸ öğretmenlerin yazı tahtasını daha çok derse görsellik katmak amacıyla kullandıkları bulgusunu desteklemektedir. Yazı tahtaları grafik, tablo, harita, şekil vb. görseller kullanılarak işlenen konunun görsel bir biçimde öğrencilere öğretilmesini ve öğretmen anlatımlarının görselleştirilmesini

³⁵⁷ Yeşilmen, Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları, 86; Rıza, Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1, 188-189.

³⁵⁸ M. E. Altıntaş, Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi, 76-79

sağlamaktadırlar.³⁵⁹ Buna göre öğretmenlerin yazı tahtalarının görsel özellik taşıma özelliğinden yararlanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Katılımcılar yazı tahtasını derste ek bilgi sunmak, kitapta, slaytta olmayan ama konuyla ilgili olan ek bilgileri öğrencilere sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “*Konuyla ilgili vermem gereken detay bilgileri de yazarım.*” Ö6 “*Namaz ve abdest gibi konularda ders kitabı veya slaytta Şafii mezhebi hakkında herhangi bir bilgi yok. Şafii mezhebiyle ilgili bilgileri yazı tahtasına yazıyorum.*” Ö9 “*Anlattığım konuyla alakalı detaylı bilgileri yazıyorum.*” söylemişlerdir. Yine öğretmenlerin tamamı yazı tahtasını dersi özetlemek, konuyla ilgili az, öz, temel bilgileri vermek ve bu şekilde dersi özetlemek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Temel bilgileri yazarım.*” Ö5 “*Az ve öz şeyler.*” Ö7 “*Konu hakkında sadece özetler*” yazdıklarını söylemişlerdir. Gözlem yapılan derslerde de çalışma grubunun işlenen konuyla ilgili özet ve ek bilgileri yazmak amacıyla da kullandıkları tespit edilmiştir. Yazı tahtaların işlenen konunun temel bilgilerini sunmak, özeti yapmak ve konuya ek bilgi sunmak, konuyu genişletme imkânı sağlamaktadırlar.³⁶⁰ Bu kapsamda öğretmenler yazı tahtasının bu özelliklerinden yararlanmışlardır denilebilir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8 ve Ö9 yazı tahtasını konuyla ilgili kalıcı bilgiler sağlamak için kullanmaktadırlar. Örneğin Ö9 “*Çok fazla duyuya hitap ettiği için kalıcılığı sağlıyor.*” Ö8 “*Kalıcılı öğrenmelere yardımcı olmak.*” Ö2 “*Öğrenciler bunu hem görüyor hem duyuyor hem de yazdıkları için bilgiler kalıcı oluyor.*” demiştir. Yazı tahtaları öğretmen anlatımlarının görselleştirilmesine fırsat sağlayarak öğrencilerin hem görme hem de işitme duyularına birlikte hitap etme imkânı sağlamaktadırlar.³⁶¹ Ayrıca öğrencilerin tahtaya yazılanları yazmalar da onların derste aktifleşmelerini sağlamaktadır.³⁶² Öğrencilerin görme, işitme ve yapıp etmeleri ise bilgilerin kalıcılığına katkı sağlamaktadır.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö8 ve Ö9 yazı tahtasını öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse ve öğretmene çekmek, dersi bu şekilde ilgi çekici kılmak amacıyla kullanmaktadırlar.

³⁵⁹ Dale, 310-312; Okan, 63; Yeşilmen, 87; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

³⁶⁰ Dale, 149, 310-312; Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

³⁶¹ Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

³⁶² Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46.

Örneğin “Derse dikkatleri canlı tutuyor.” Ö3 “Derse ilgi katıyor.” Ö8 “Öğrencilerin başka şeylerden ilgilerini derse çekiyor.” Ö9 “Öğrencilerin meraklarını uyandırıyor, ilgi ve dikkatlerini çekiyor. Öğrenci acaba öğretmen ne yazacak diye de tahtaya bakıyor.” demiştir. Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö9 yazı tahtasını kullanarak etkinleştiklerini, monotonluktan çıktıklarını, kendilerini daha aktif hissettiklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö6 “Öğretmeni etkin kılıyor.” demiştir. Ö9 ise yazı tahtasının kendisine aktifleştirdiğini şöyle belirtmiştir: “Sürekli akıllı tahtayı kullanınca kendimi robot gibi hissediyorum. Fakat sınıf tahtasını kullanarak öğretmenliği hatırlıyorum.” Ö1 ve Ö8 yazı tahtasındaki yazıların öğrenciler tarafından yazılmasını sağlayarak öğrencilerin derste aktifleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Örneğin Ö8 “Tahta yazdığım şeyleri öğrenciler de kendi defterlerine yazdığı için dersi takip noktasında öğrencilere hazır bilgi sunuyor.” demiştir. Ö1 ve Ö2 yazı tahtasının öğrenmeleri somutlaştırmak amacıyla yazı tahtasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazı tahtaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin aktifleşmesini, derste hareketlilik sağlanmasını, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesini, konuların görselliklerini artırarak somut öğrenimlerin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar.³⁶³ Öğretmenlerin de yazı tahtasını benzer amaçlarla kullandıkları söylenebilir.

Ö2 ve Ö4 yazı tahtasını öğrenci öğrenmelerinin tekrarlanmasını sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 konuyla ilgili “Sınıf tahtası öğrencilerin öğrenmeyi tekrarlayarak öğrenmelerine yardımcı oluyor. Çünkü ben dersi anlattığımda benden dinliyor, ben onu tahtada yazınca tahta da görüyor, en sonunda bunu defterine yazınca da bu defa orada görüyor. Böylece bu bilgiye üç defa maruz kalıyor.” demiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin anlattıkları konuyu tahtaya yazarak konunun öğrenciler tarafından görülerek tekrar edilmesini sağladığı gözlemlenmiştir. Ö2 ve Ö8 ise yazı tahtasının öğrencilerin öğrenmelerini takip etmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö2 “Öğrenciler sınava çalışırken ders kitabından daha çok sınıf tahtasına yazdıklarını defterine geçirdikleri için defterdekilere çalışıyorlar. Bu şekilde dersi takip edebiliyorlar.” Ö8 “Tahtaya yazdığım şeyleri öğrenciler de kendi defterlerine yazdığı için dersi takip noktasında öğrencilere hazır bilgi sunuyor.” demiştir. Ö9 de yazı tahtasının öğrencilerde merak duygusunu oluşturduğunu, öğrencilerin “Acaba öğretmen ne yazacak?” diye de tahtaya baktıklarını vurgulamıştır. Gözlemlerde de öğretmenlerin

³⁶³ Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 188-189; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

yazı tahtasına yazı yazdıklarında öğrencilerin dikkatini çektiği, tahtaya yazılanların/çizilenlerin öğrencilerin merakını çektiği görülmüştür. Ö1 ise yazı tahtasının öğrenmeyi bütünleştirdiğini, diğer öğrenmeleri desteklediğini belirtmiştir. Yazı tahtaları konuların öğretmen ve öğrenci birlikteliğinde tekrar edilmesini, bu şekilde bilgiler arasında konu bütünlüğünün oluşmasını, konuların öğrenciler tarafından kolay bir biçimde takip edilmesini ve öğrencilerin ilgilerinin çekilmesini sağlamaktadırlar.³⁶⁴ Buna göre öğretmenler yazı tahtasını amacına uygun kullanmaya çalışmışlardır.

Ö3, Ö4 ve Ö8 öğrencilerin yazı yazma konusunda yetersiz olduklarını, bu nedenle yazı tahtasına yazı yazıp öğrencilerin de yazmasını sağlayarak öğrencilerin yazılarını geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aslında çalışma grubu yazı tahtalarını bu amaçla kullanmak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. Çünkü Ö3, Ö4 ve Ö8'in görev yaptıkları okullardaki 5. Sınıf öğrencilerden bir kısmı -özellikle köy okullarından gelenler- okuma ve yazmayla ilgili eksiklikleri olduğundan öğretmenler yazı tahtasını kullanarak öğrencilerin bu eksikliklerini gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak akademik seviyesi farklı olan okulların seçilmesine dikkat edilmiştir. Buna göre Ö3, Ö4 ve Ö8'in görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin yazma konusunda eksikliklerinin olduğunu öğrencilerin akademik durumlarıyla açıklamaları, çalışma grubunun maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun yazı tahtasını kullanım amaçlarına bakıldığında literatürde yazı tahtalarının kullanım amaçlarına uygun olarak^{yazı} tahtasını derse görsellik sağlamak, ek bilgi sunmak, dersi özetlemek ve dersi tekrarlamak, derse ve öğretmene öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek, kalıcı ve somut öğrenmeler sağlamak, öğrenciyi etkinleştirmek, dersin takibini kolaylaştırmak, merak uyandırmak, konuyla ilgili bütünlük sağlamak, öğrenci yazısını geliştirmek amacıyla kullanmışlardır. Öğretmenlerin yazı tahtasını bu kullanım amaçları, literatürde yazı tahtalarının kullanım amaçları arasında sıralanmaktadır.³⁶⁵ Fakat yazı tahtasının pek çok kullanım amacı içerisinde öğretmenlerin

³⁶⁴ Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 188-189; Teker, "Öğretim Araçları", 60-62; İşman, 96; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

³⁶⁵ Yeşilmen, 87; Okan, 63; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 188-189; Nevide Gökaydın, Tebeşir Tahtası, Güzel İstanbul Matbaası, Ankara (Tarih Belirtilmemiş); Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 106; Yalın, 145-146; Yelken, 104-105; İşman, 96.

yazı tahtasını sadece sınırlı sayıdaki belli amaçlar için kullanmaları, DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasından yeteri kadar yararlan(a)madıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yazı tahtasının etkili olması öğretmenin yazı tahtasını etkili ve ilkeli bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Doğru bir biçimde kullanılmayan yazı tahtaları derse, öğretmene, öğrenciye ve öğrenme sürecine yarardan çok zaman, emek ve maliyet kaybına neden olabilmektedir.³⁶⁶ Bu çerçevede öğretmenlerin gözlem yapılan derslerinde yazı tahtalarını kullanım durumları analiz edilmiştir.

Gözlemler sırasında tüm öğretmenlerin toplamda 40 ders saatinde yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Kullanılan gözlem formlarında öğretmenlerin yazı tahtasını doğru kullanım becerileri toplamda 99 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler toplamda 40 ders saatinde yazı tahtasını kullandığından, her bir ders saati için toplamda 40 yazı tahtası gözlem formu doldurulmuştur. Yazı tahtasının doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 99 olduğundan bu durum toplamda $40 \times 99 = 3960$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım becerileri analiz edilirken her bir becerinin 'evet' 'kısmen' ve 'hayır' düzeyinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdelikleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım durumları analiz edilirken öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yazı tahtasına yönelik görsellere de yer verilerek öğretmenlerin yazı tahtası kullanım durumuna yönelik karşılaştırmalar bu görseller üzerinden de betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım durumlarına yönelik gözlem formları üzerinde yapılan analizler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

³⁶⁶ Okan, 63; Yalın, 145-146; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 188-189; İşman, 96-98; Z. Kaya, 46; Uşun, 130.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

BECERİLER	EVET										KISMEN										HAYIR										TOPLAM
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	
1	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
2	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
3	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
4	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
5	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
6	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
7	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
8	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
9	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
10	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
11	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
13	-	1	1	1	-	1	2	1	-	7	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	5	4	4	5	2	3	3	2	3	31	40
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
17	3	3	3	4	-	3	5	2	2	25	2	-	2	2	2	1	-	1	1	11	1	2	1	-	-	-	-	-	-	4	40
18	4	4	6	5	1	3	5	2	3	33	2	1	-	-	1	1	-	1	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
19	2	1	4	1	2	1	5	1	1	18	3	3	2	4	-	3	-	2	2	19	1	1	-	1	-	-	-	-	-	3	40
20	5	4	6	5	2	3	5	2	3	35	1	1	-	1	-	1	-	1	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	1	-	1	-	-	1	-	1	5	5	4	6	5	2	4	4	3	2	35	40
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	4	6	6	1	4	4	2	2	35	-	1	-	-	1	-	1	1	1	5	40
23	6	4	6	6	2	4	5	3	3	39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
24	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
25	4	3	6	3	2	1	4	1	3	27	1	1	-	2	-	2	1	2	-	9	1	1	-	1	-	1	-	-	-	4	40

26	4	2	5	5	1	3	5	2	3	31	2	2	1	1	1	1	-	1	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	6	5	6	6	2	4	5	3	2	39	40
28	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
29	4	3	4	4	2	3	5	3	3	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	2	2	2	-	1	-	-	9	40	
30	-	-	2	1	-	1	4	-	3	11	6	5	4	5	2	3	1	3	-	29	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
31	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
32	-	-	1	1	-	1	1	1	1	6	2	1	1	1	-	-	-	-	-	5	4	4	4	4	2	2	4	2	2	29	40
33	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	4	-	3	3	-	1	4	1	-	16	2	5	3	3	2	3	1	2	3	24	40
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	-	1	2	-	1	1	1	-	8	4	5	5	4	2	3	4	2	3	32	40
36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
37	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	5	6	6	2	4	5	3	3	36	40
38	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
39	1	1	-	1	-	-	-	1	1	5	5	4	6	5	2	4	5	2	2	35	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
40	5	4	4	5	-	4	1	3	-	26	1	-	1	1	-	-	1	-	-	4	-	1	1	-	2	-	3	-	3	10	40
41	4	3	4	4	-	3	4	-	-	22	1	1	2	2	-	1	1	2	2	12	1	1	-	-	2	-	-	1	1	6	40
42	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	4	1	2	2	2	-	1	14	5	4	2	5	-	2	2	3	2	25	40
43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	-	2	1	-	1	2	-	-	8	4	5	4	5	2	3	3	3	3	32	40
45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	2	3	2	-	2	3	1	1	16	4	3	3	4	2	2	2	2	2	24	40
46	6	4	5	5	-	3	5	3	2	33	-	1	1	1	2	1	-	-	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
47	5	4	6	5	-	2	5	2	1	30	1	1	-	1	2	2	-	1	2	10	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
48	5	4	6	4	-	2	5	2	2	28	1	1	-	2	2	2	-	2	2	12	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
49	4	3	4	4	2	2	4	-	-	23	2	1	2	1	-	2	1	1	1	11	-	1	-	1	-	-	-	2	2	6	40
50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
51	3	1	2	2	-	1	5	-	2	16	3	4	4	4	2	3	-	3	1	24	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
52	3	1	2	2	-	2	5	-	1	16	3	4	4	4	2	2	-	3	2	24	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
53	1		2	1	-	1	2	-	-	7	3	3	3	3	-	2	1	1	1	17	2	2	1	2	2	2	1	2	2	16	40
54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40
55	2	1	1	1	1	1	2	1	1	11	3	3	3	4	1	3	3	2	2	24	1	1	2	1	-	-	-	-	5	40	
56	2	2	4	2		2	-	-	-	12	3	2	1	4	1	2	5	3	2	23	1	1	1	-	1	-	-	-	1	5	40
57	1	1	1	-	2	-	3	-	-	8	2	-	5	1	-	1	2	-	-	11	3	4	-	5	-	3	-	3	3	21	40
58	4	1	4	5	-	3	1	3	-	21	2	3	2	1	-	1	3	-	-	12	-	1	-	-	2	-	1	-	3	7	40
59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	-	2	4	5	3	3	40	40

60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
61	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
62	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
63	4	1	4	4	-	-	3	-	-	16	2	3	2	2	-	-	2	-	11	-	1	-	-	2	4	-	3	3	13	40	
64	2	1	5	1	-	-	-	-	-	9	4	4	1	4	2	2	4	2	3	26	-	-	-	1	-	2	1	1	-	5	40
65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	1	-	1	-	-	-	-	3	5	4	6	5	2	4	5	3	3	37	40	
67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
68	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
69	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	2	1	-	-	2	-	7	5	5	4	5	2	4	3	3	2	33	40	
70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
74	1	1	1	1	-	-	3	-	1	8	5	4	5	5	2	4	2	3	2	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	1	1	-	-	3		1	7	6	4	5	5	2	4	2	3	2	33	40
76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
77	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
78	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
79	1	1	1	1	-	-	2	-	1	7	5	4	5	5	2	4	3	3	2	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	1	1	1	-	-	1	-	5	5	4	5	5	2	4	4	3	3	35	40	
81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
82	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	2	-	3	5	5	6	6	2	4	3	3	2	36	40	
83	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
84	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
85	2	-	2	2	-	1	2	-	1	10	4	5	4	4	2	3	3	3	2	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
87	1	1	2	2	1	1	2	1	2	13	5	4	4	4	1	3	3	2	1	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	40	
89	5	5	5	6	2	4	5	2	3	37	1	-	1	-	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
90	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
91	2	2	2	2	-	2	1	-	1	12	3	2	4	4	2	3	4	3	1	26	1	-	-	-	-	-	-	1	2	40	
92	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40
93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40

94	1	1	1	1	-	-	2	-	1	7	5	4	5	5	2	4	3	3	2	33	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
95	-	1	-	1	-	-	1	-	1	4	6	4	6	5	2	4	4	3	2	36	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
97	1	1	1	1	-	-	1	-	1	6	5	4	5	5	2	4	4	3	2	34	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
98	2	2	2	2	-	-	3	1	2	14	4	3	4	4	2	4	2	3	1	26	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	40	
Toplam	233	181	247	232	64	146	224	102	116	1545	173	138	162	165	58	115	121	88	71	1091	188	176	185	197	76	135	150	107	110	1324	3960
Yüzdelik										% 39,01										% 27,55									% 33,43		

Yazı tahtasıyla ilgili gözlem formunda yer alan becerilerden yukarıdaki tabloda analiz sürecine alınanlar numara sayısına göre aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 13. Yazı Tahtasının Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar

BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ
1	Materyal hedefe/kazanıma/konuya uygun	34	Tebeşir kırılması ve kalem bitmesi gibi durumlara karşı yedek bulundurdu	67	Yanlış yazdığı harfi/sözcüğü/cümleyi silip düzeltti
2	Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	35	Materyali kullanırken öğrencilerin tepkilerini (ilgileri, dikkatleri, anlama durumları) gözlemledi	68	Materyali ders içi kullanım aşamasına uygun kullandı
3	Materyal öğrenci seviyesine uygun	36	Dersin künyesini tahtanın sol üst köşesine yazdı	69	Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı
4	Materyal kullanılabilirlik özelliğine uygun/kullanımı kolay	37	Yazılacaklar çok olduğunda tahtayı böldü, sınıflandırdı ve numaralandırdı	70	Öğretmen ve öğrenciler tahtadakileri beraber değerlendirdi
5	Materyal kullanım ortamına uygun	38	Gereklikli durumlarda kılavuz çizgiler çizdi	71	Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı

6	Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı	39	Tahtaya sol ve üstten başlayarak yazdı	72	Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu
7	Materyalin maliyeti düşük (ekonomik)	40	Başlık kullanmaya dikkat etti	73	Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti
8	Kullanım açısından güvenli	41	Tahtayı rastgele kullanmadı	74	Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti
9	Materyal bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte	42	Arkadaki öğrencilerin de görmeleri için mümkün oldukça tahtanın üst kısımlarını kullandı	75	Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı
10	Materyalin temin edilmesi kolaydır	43	Tahtaya yazı yazarken/şekil çizirken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	76	Materyal öğrencileri güdüledi
11	Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	44	Tahtaya yazıyı yazdıktan sonra sınıfa dönerek açıklama yaptı	77	Öğrenciler materyali etkin bir biçimde kullandı
12	Materyali ders planında belirtti	45	Açıklama yaptığında tahtanın yanında veya boş yerinde durdu	78	Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı
13	Materyali kullanmadan önce kontrol etti	46	Yazı ve şekilleri düz bir biçimde yazdı ve çizdi	79	Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi
14	Materyalin kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	47	Satırları düzgün takip etti, satırdan üste çıkma veya alta kayma olmadı	80	Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti
15	Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	48	Yazdığı harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve tutarlı biçimde metin boyunca devam etti	81	Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı
16	Materyalle ilgili soru sorarak öğrenci dikkatini materyale çekti	49	Satır sonunda boşluklar tutarlı ve taşma olmadı	82	Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı
17	Materyalin kullanımı için gerekli olan malzemeleri önceden hazırladı (tebeşir, silgi, kalem, vb.)	50	Yazı ve çizimler okunaklı ve yeterli büyüklüktedir	83	Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı
18	Materyali özgünlük özelliğine uygun kullandı	51	Tahtaya çizdiği şekiller sade ve anlaşılır	84	Öğrenciler materyale odaklandığı için dersten uzaklaşmadı
19	Materyali basit, sade ve anlaşılır biçimde kullandı	52	Şekillerde boyuta dikkat etti	85	Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı
20	Materyale önemli ve özet bilgiler yazdı/çizdi	53	Yazıları ve çizimleri tahtada kaplayacağı alana göre yazdı/çizdi	86	Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu
21	Materyal öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlıyor	54	Çizim yaptığı zaman cetvel, pergel vb. kullandı	87	Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı
22	Materyale yazdığı/çizdiği bilgiler doğru	55	Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etti	88	Materyal öğretmen merkezli kullanılmadı
23	Materyale yazdığı/çizdiği bilgiler güncel	56	Tahtaya yazılan yazılar arasında ilişki olmasına dikkat etti	89	Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı
24	Materyalde kullanılan dil açık ve anlaşılır	57	Tahtaya çok şey doldurmadı	90	Öğretmen materyalle ilgili bir sorun çıktığında çözebildi

25	Materyalin gösterimi, kullanım zamanını aşmadı	58	Tahtaya yazılan önemli şeyler için vurgulayıcılar kullandı	91	Öğretmen materyali kullandığında öğrenciden yardım aldı
26	Materyalde gerekli ayrıntılar kullandı	59	Yazı veya çizimleri bir işaret çubuğu ya da ışıkla gösterdi	92	Öğretmen materyali kullanırken pasif kalmadı
27	Tahtayı açıklamalarıyla birlikte aşama aşama yazdı/çizdi	60	Zaman alacak şekilleri dersten önce çizdi	93	Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti
28	Cümleleri ve kelimeleri tam yazdı	61	Tahta rengine zıt renkli tebeşir/kalem kullandı	94	Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi
29	Materyali kullanırken malzeme arayışına girmedi	62	Yazı yazarken tebeşiri/kalemi gıcırdatmadı	95	Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı
30	Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	63	Gerektiğinde renkli tebeşir/kalem kullandı	96	Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı
31	Materyali yardımcı materyallerle birlikte kullandı	64	Öğrenciler yazma işini bitirmeden tahtayı silmedi	97	Materyal zamandan tasarruf sağladı
32	Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	65	Tahtada işi bitince, tahtayı temiz bıraktı	98	Materyal dersin soyut konularının somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı
33	Materyal kullanılırken teknik sorun(lar) yaşanmadı	66	Öğrencilerin tahtayı kullanmalarına olanak sağladı/ cesaretlendirdi	99	Materyalin kullanılması, sınıf yönetimine katkı sağladı

Tabloda öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri, kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin yazı tahtasını etkili kullanım sürecine yönelik toplamda kodlanan becerilerin $f=1545$ 'ini (%39,01) evet düzeyinde gösterdiği, $f=1091$ 'ini (%27,55) kısmen düzeyinde gösterdiği ve $f=1324$ 'ünü (%33,43) ise hayır düzeyinde gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler, yazı tahtasının doğru kullanılmasıyla ilgili becerilerin önemli bir kısmına sahip olduğu, bununla birlikte bu konuda önemli eksikliklerinin olduğu da söylenebilir.

Öğretmenlerin yazı tahtasını etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler de ayrıca yapılmıştır. Buna göre 1-11 arası kodlanan 11 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında analiz edilmiştir. Yazı tahtalarını çalışma grubu üretmediği için bu tema altında yazı tahtalarının yapısıyla ilgili olan özellikler çalışma grubuna değil, yazı tahtasını üretenlere aittir. Bu nedenle bu tema altında toplanan tahtanın kaliteli, ekonomik, öğrenciye görelilik, ortama uygunluk, güvenlik, kolay temin edilebilirlik, kolay kullanılabilirlik gibi ilkelerdeki yeterlikler çalışma grubuna ait değildir. Fakat diğer maddeler çalışma grubuna aittir. Buna göre öğretmenler yazı tahtasını toplamda 40 ders saatinde kullandıkları için materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $11 \times 40 = 440$ farklı becerinin gözlemlenmesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin $f=440$ 'ını (%100) evet düzeyinde gözlemlenmiştir. Materyal tasarlama becerisi altında kodlanan becerilerin tamamının evet düzeyinde olması, öğretmenlerin kullandıkları yazı tahtalarının yapısal ve tasarımsal açıdan yeterli olduklarını göstermektedir. Yazı tahtalarının tasarımsal açıdan yeterli özelliklere sahip olmaları öğretmenlerin yazı tahtası kullanımlarını olumlu açıdan etkilemiştir.

12-73 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 12-18 arası kodlanan 6 beceri hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $6 \times 40 = 240$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin $f=32$ 'sini (%13,33) evet düzeyinde, $f=13$ 'ünü (%5,41) kısmen düzeyinde,

f=195'ini (%81,25) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yazı tahtasını kullanmak için gerekli hazırlıkları yapmada oldukça yetersiz kaldıkları söylenebilir. 18-69 arası kodlanan 51 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $51 \times 40 = 2040$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin f=799'unu (%39,16) evet düzeyinde, f=533'ünü (%26,12) kısmen düzeyinde, f=708'ini (%34,70) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım basamağındaki becerileri yapma konusunda kısmen yeterli olmakla birlikte, neredeyse aynı seviyede eksikliklerinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. 69-74 arası kodlanan 5 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $5 \times 40 = 200$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin f=7'sini (%3,5) kısmen düzeyinde, f=193'ünü (%96,5) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında evet düzeyinde ise hiçbir beceri göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazı tahtasını değerlendirme basamağındaki becerileri gösterme konusunda oldukça yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem analizlerinde 74-85 arası kodlanan 11 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sırasında öğrenci rolü teması altında toplamda $11 \times 40 = 440$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin f=96'ını (%21,81) evet düzeyinde, f=160'ını (%36,36) kısmen düzeyinde, f=184'ünü (%41,81) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazı tahtası kullanım durumlarında öğrenci rolü teması altında kodlanan becerileri göstermede daha çok yetersiz kaldıkları biçiminde yorumlanabilir. 85-94 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sırasında öğretmen rolü teması altında toplamda $9 \times 40 = 360$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin f=152'sini (%42,22) evet düzeyinde, f=166'sını (%46,11) kısmen düzeyinde, f=42'sini (%11,66) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazı tahtası kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri

göstermede büyük oranda yeterli oldukları biçiminde yorumlanabilir. 94-99 arası kodlanan 6 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre yazı tahtasının kullanımı sırasında materyalin derse etkisi teması altında toplamda $6 \times 40 = 240$ farklı becerinin gösterilmesi beklenir. Yapılan analizlere göre yazı tahtasının materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin $f=31$ ’ini (%12,91) evet düzeyinde, $f=209$ ’unu (%87,08) ise kısmen düzeyinde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazı tahtası kullanım durumlarında materyalin derse etkisi teması altında kodlanan becerilerin kısmen yapıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki genel analizlerinden sonra, şimdi her tema altında bulunan kodlara ilişkin gözlem değerlendirmeleri genel olarak yapılacaktır.

Gözlemlerde DKAB öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yazı tahtalarının, akıllı tahtanın bileşenlerinden (kapağı) olan iki kanatlı sürgülü beyaz tahtalar olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin kullandıkları yazı tahtalarının rengi beyaz olduğu için bu tahtaların gözü yormadığı, kolay bir şekilde yazı yazmak ve şekil çizmek için düz ve pürüzsüz olduğu, bu özellikleriyle de ortaokul öğrencilerine uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları yazı tahtalarının kullanımı kolay, sınıf ortamına uygun, teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı, kullanımı güvenli, ekonomik, her sınıfta hazır olduğundan temin edilmesi kolay, yeterli büyüklükte olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan tüm dersliklerdeki yazı tahtalarının yerden yüksekliklerinin eşit olduğu ve bunların yerden yüksekliklerinin fazla olduğu, bu durumun da özellikle alt sınıftaki (5 ve 6. sınıflar) öğrenciler başta olmak üzere ortaokul öğrencileri ve bazı öğretmenler için tahtanın üst bölümüne yazı yazmak veya şekil çizmek için bazı olumsuzluklara neden olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenler yazı tahtasını anlık bilgileri veya temel bilgileri vermek ve derse görsellik kazandırmak amacıyla kullanmışlardır. Öğretmenlerin yazı tahtasını bilişsel ve psikomotor kazanımlara yönelik kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf tahtasını bu kazanımlara yönelik kullanmaları, literatüde sınıf tahtasının bilişsel ve psikomotor kazanımlar için derse görsellik kazandırmak, hazır ve temel bilgiler sunmak amacıyla kullanılabileceği³⁶⁷ görüşüne uygun olduğu görülmüştür.

³⁶⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 53-54..

Öğretmenlerin derslerde en çok anlatım yöntemini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemlerine de başvurmuşlardır. Öğretmenler bu yöntemleri kullanırken sınıf tahtasını yardımcı görsel bir araç olarak kullanmışlardır. Anlatım, soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemleri yazı tahtasının birlikte kullanılabileceği öğretim yöntemlerinden olduğundan,³⁶⁸ öğretmenlerin yazı tahtasını uygun öğretim yöntem tekniklerine göre kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yazı tahtası ile anlatım, soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemlerini birlikte kullanmaları hem yazı tahtasının hem de kullanılan yöntemlerin etkisini arttırdığı gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler herhangi bir materyalin kullanımı için uygun öğretim yöntem ve tekniğini dikkate aldığını belirtmemiştir. Öğretmenler genel olarak tüm derslerinde büyük çoğunlukla klasik takrir yöntemini kullanmakla birlikte soru cevap bazen de gösterip yaptırma yöntemlerini de kullanmışlardır. Bu durum öğretmenlerin öğretim materyali ile öğretim yöntem ve tekniği arasındaki uygunluğa dikkat ederek materyal veya yöntem teknik kullanmadıkları, alışkanlıkları gereği belli materyal ve yöntemleri kullandıkları, yani bu konuda bilinçli bir tercihte bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerden kullandıkları ünitelendirilmiş yıllık ders planları temin edilerek öğretmenlerin yıllık planlarında belirttikleri öğretim materyallerini derslerinde kullanıp kullanmadıkları gözlemlenmeye çalışılmıştır. Çünkü yasal bir gereklilik olmanın yanı sıra³⁶⁹ pedagojik olarak da öğretmenler derslerinde kullanacakları öğretim materyallerini ders planlarında belirtmelidirler.³⁷⁰ Yapılan incelemede çalışma grubunun ünitelendirilmiş yıllık planlarında “Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler” bölümünün olduğu, bu bölümde tek bir satır şeklinde tüm konu ve kazanımlar için ortak belli materyallerin yazıldığı görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık ders planlarında her konu ve kazanım için ders kitabı, Kur’an-ı Kerim ve meali, yansıtma cihazı (projeksiyon), sunu ve akıllı tahtanın olduğu, bunlara ek olarak Kur’an-ı Kerim dersi için ayrıca eliba cüzünün de eklendiği görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık ders planlarında kullanılacak materyaller arasında yazı tahtasını yazmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde en çok kullandıkları materyal

³⁶⁸ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 109; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 38-40; V. Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 216-217; Alkan, Taymaz, 60; Yalın, 60-61.

³⁶⁹ MEB, <http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/284.Pdf> (Erişim Tarihi 11.11.2021)

³⁷⁰ V. Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 166.

olan yazı tahtasını ders planlarına yazmamaları önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu durum öğretmenlerin yazı tahtasını plansız bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Oysaki yazı tahtasını etkili ve ilkeli bir biçimde kullanılmasının önemli şartlarından biri de bunların belli bir plan çerçevesinde kullanılmasıdır.³⁷¹ Bu durum öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim materyallerini, ders planlarına yazma konusuna özen göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanmadan önce sınıf ortamını düzenlemedikleri (kısa boyluları ve göz rahatsızlıkları olanları önde oturtma gibi) tahtanın parlamasına yönelik önlem almadıkları (perdeyi kapatmak, ışıkları söndürmek gibi), materyalle ilgili gerekli bilgileri öğrencilere paylaşmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun da yazı tahtalarının etkisini azalttığı (tüm öğrencilerin tahtayı tam görmemesi, tahtanın parlaması gibi) gözlemlenmiştir. Ö2, Ö5 ve Ö9'un da tahta kalemi bitmesi gibi durumlara karşı yedek kalem bulundurmadıkları, Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö8'in ise bazı derslerde bulundurdukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin gerekli ön hazırlıkları yapmamalarının öğrencilerin derste dikkatlerini dağıttığı, bazen de zaman kaybına neden olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin yazı tahtasını dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bazen birinde, bazen ikisinde bazen de tümünde kullandıkları gözlemlenmiştir. Dersin giriş bölümünde konuya dikkat çekmek için bir soru veya konunun başlığını yazdıkları, gelişme ve sonuç bölümünlerinde ise konuyla ilgili temel bilgiler hakkında çeşitli yazı yazdıkları veya şekiller çizdikleri görülmüştür. Gözlemlerde öğretmenlerin ya konuyu anlattıktan sonra veya konuyu anlatmadan önce yazı tahtasına yazı yazdıkları veya çizim yaptıkları, bu durumun ise tahtaya yazılanlar ile işlenen konu arasında ilişkinin kurulmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Oysaki öğretmenler hem göze hem kulağa hitap etmek için tahtaya yazacaklarını toptan değil, açıklamalarıyla birlikte aşama aşama yazmalıdır.³⁷² Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda önemli eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

³⁷¹ Alkan, Taymaz, 56-57; Büyükkaragöz, Çivi, 271; Pekköz, Hancılar, 57; Yeşilmen, 87-89; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 190-192; Teker, "Öğretim Araçları", 60-62; Ergin, Birol, 193; Yalın, 145-146; Yelken, 104-10.

³⁷² Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 100.

Öğretmenlerin yazı tahtasına bir şey yazarken veya çizerken büyük çoğunlukla kendi cümleleriyle ve kendi tasarımlarıyla yazdıkları/çizdikleri gözlemlenmiştir. Bu bakımdan öğretmenler yazı tahtasını büyük çoğunlukla özgün bir biçimde kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin tahtaya yazı yazdıklarında genellikle cümleleri tam yazdıkları, cümle veya kelime kısaltmalarına, bazı istisnalar dışında başvurmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum da öğretmenlerin yazı tahtasının kullanım ilkelerinden olan cümlelerin/kelimelerin tam yazılması ilkesine uygun hareket ettiklerini göstermektedir.³⁷³

Öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) çoğunlukla (26 derste) yazdıkları yazılar için başlık kullanmışlardır. Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö7 yazı tahtasını kullandıkları 1 ders saatinde bazen başlık kullanırken bazen de kullanmamışlardır. Ö2 ve Ö3 yazı tahtasını kullandığı 1 ders saatinde, Ö7 ve Ö9 3 ders saatinde, Ö5 2 ders saatinde hiç başlık kullanmamıştır. Ö3 ve Ö7 konu başlıklarını yazı yazdığı anda kullanırken çizdikleri çizimler, şekiller için başlık kullanmamışlardır. Genel olarak öğretmenlerin başlık kullanmadığı derslerde, yazı tahtasındakilerin karışık görüldüğü veya tahtadaki yazıların/çizimlerin hangi konuya ait olduğunun tam olarak anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Yazı tahtalarına başlık yazılması bu sorunların giderilmesini sağlamaktadır.³⁷⁴

Öğretmenler büyük çoğunlukla yazı tahtasına az ve öz bilgileri özet olarak yazmışlardır. Fakat öğretmenlerin yazı tahtasını basit, sade ve anlaşılır bir biçimde kullanımı konusunda eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tahtaya yazdıkları bilgiler doğru olup öğretmenler tahtada açık ve anlaşılır bir dil kullanmışlardır. Ö1 hariç diğer öğretmenler, tahtaya yazdıkları fazla olduğunda bile tahtayı ikiye bölüp kullanmamışlardır. Ayrıca hiçbir öğretmen tahtaya yazdığı/çizdiği önemli şeyleri belirlemek için numaralandırma yöntemini kullanmamıştır. Bu durumun materyal tasarım ilkelerinden alan, yani boşluk bırakma ilkesine uygun olmadığı, bunun da yazı tahtasının karışık ve kalabalık görünmesine neden olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenler tahtaya yeni yazı yazmak için veya yanlış yazdıkları bir şeyi silmek için bazen tahta silgisini kullanmış, bazen de kendi elleriyle silmişlerdir. Öğretmenlerin tahtadaki yazıları elleriyle sildiklerinde, tahtada iz kaldığı ve bunun da kötü bir görüntü

³⁷³ Pekgöz, Hancılar, 57; Sever, 14-15; Sarıtaş, 67-68.

³⁷⁴ Alkan, Taymaz, 56-57; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 99-100

verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler yazı yazarken genel olarak yazım kurallarına dikkat etmiş, nokta ve virgül dışındaki noktalama işaretlerine çoğunlukla dikkat etmemiş, bazen de yazım yanlışlarına dikkat etmemişlerdir. Öğretmenlerin tahtaya yazdıkları yazılar, genel olarak sade ve özet bilgiler olup kimi zaman da uzun yazıların yazıldığı da gözlemlenmiştir.

Öğretmenler çoğunlukla (27 derste) ders zili çalmadan tahtayla işlerini bitirmişlerdir. Başka bir deyişle yazı tahtasını kullanım zamanını aşmamışlardır. Bununla birlikte Ö1, Ö2 ve Ö7 1 ders saatinde, Ö4, Ö6 ve Ö8 ise 2 ders saatinde (toplamda 9 derste), yazı tahtasına yazacaklarını bitirmelerine rağmen, öğrencilerin tahtadakileri yazmaları için zamanlarının yetmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin teneffüste de tahtadakileri yazmaya devam ettikleri görülmüştür. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö6'nın 1 ders saatinde ise hem öğretmenin hem de öğrencilerin tahtayla işleri bitmeden teneffüs zili çaldığı gözlemlenmiştir. Gerek sadece öğrencilerin gerekse hem öğretmen hem de öğrencilerin tahtayla işleri bitmeden teneffüs zili çalması, yazı tahtasının planlı bir biçimde kullanılmadığına işaret etmektedir. Nitekim görüşmelerde öğretmenler yazı tahtasına bir şey yazmadan/çizmeden önce bir hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yazı tahtasına yazacakları/çizecekleri şeyleri dersin akışına göre yazdıklarını, yani anlık bilgi yazmak için yazı tahtasını kullandıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö2 *“Tahtaya bir şey yazmak istediğimde rastgele yazıyorum, spontane bir şekilde yani. O an aklıma bir şey gelir, ben de rastgele tahta yazarım.”* Ö9 ise *“Sınıf tahtası konusunda hiç bir hazırlık yapmam, dersin akışına göre kullanırım.”* demiştir. Tahtaya yazacaklarıyla ilgili hazırlık yapmamayı öğretmenlik tecrübesine dayandıran Ö6 ise şunları belirtmiştir: *“Tahtaya bir şey yazmadan önce ‘şunu yazacağım, bunu yazacağım’ diye önceden bir planlama yapmam. Çünkü yedi yıllık öğretmenim artık, buna ihtiyacım olmuyor.”* Ö1, Ö2 ve Ö4 ise kimi zaman tahtaya yazacaklarını zihinlerinde tasarladıkları, ama bunu yazıya dökmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Ö1 *“Derse gelmeden önce zihinsel bir açıdan hazırlık yaparım.”* Ö2 *“Sınıf tahtasına ne yazacağım diye zihnimde bir düşünürüm, tasarlarım; ama bunu yazıya dökmem.”* Ö4 ise *“Önce tahtaya yazacağım şeyi zihnimde tasarlıyorum.”* şeklinde dile getirmiştir. Diğerler öğretmenlerden farklı olarak Ö1 ise *“Bazen tahtaya yazacağım şeyleri kendi defterime not alırım. Sonra bunları tahtaya yazarım. Özellikle 8. sınıflarda kader ve kaza konusu. Çünkü çok fazla kavram var, önemli kavramlar gözden kaçmasın diye.”* diyerek kimi

zaman tahtaya yazacağı şeyleri önceden not defterine yazdığını belirtmiştir. Netice itibarıyla yazı tahtası konusunda da öğretmenlerin daha önceden genel olarak herhangi bir hazırlık yapmadıkları, yazı tahtasını ders sırasında anlık not almak için kullandıkları anlaşılmıştır. Oysaki yazı tahtasının etkili olabilmesi, önceden nasıl kullanılacağını tasarlanmasıyla yakından ilgilidir.³⁷⁵ Bu kapsamda öğretmenlerin yazı tahtası için bir ön hazırlık yapmamaları, bu materyalin kullanım sırasında etkili kullanılması konusunda bir engel olduğu söylenebilir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 2 ders saatinde, Ö6 ise 1 ders saatinde yazı tahtasını kullanmak için tahta kalemi veya tahta silgisi arayışına girdiler. Çözüm olarak ya öğrencilerden kalem veya kâğıt mendil aldılar veya başka sınıftan ya da öğretmenler odasından kalem veya silgi getirmesi için öğrenci görevlendirdiler. Öğretmenlerin bu biçimde malzeme arayışına girmelerinin öğrencilerin dikkatini nispeten dağıttığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenler çoğunlukla (24 derste) derslerinde yedek kalem bulundurmamışlardır. Öğretmenlerin yanlarında yedek kalem bulundurduğu belirlenen derslerdeyse (16 derste), başlıkları yazmak veya vurgulayıcıları belirlemek amacıyla getirdikleri farklı renk kalemler olmuştur. Başka bir deyişle öğretmenler yanlarında getirdikleri ikinci kalemleri yedek kalem amacıyla değil, başlık yazmak veya vurgulayıcıları belirtmek için getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yazı tahtaları için gerekli malzemelerin hazırlanması konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin tamamın yazı tahtasına yazı yazarken veya şekil çizerken sınıfa sırtını döndüğü, yazı tahtasına yazarken konuyla ilgili çeşitli açıklamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler yazı tahtasına yazı yazarken açıklama yapmalarını farklı gerekçelere dayandırmışlardır. Buna göre Ö1 öğrencilerin farklı duyularına hitap etmek amacıyla “*Sesli olarak söyleyip yazıyorum. Öğrenciler de bu esnada yazıyorlar. Böylece öğrenciler hem gözleriyle görüyorlar, hem kulaklarıyla duyuyorlar hem de elleriyle yazıyorlar. Bu şekilde etkili bir öğrenme oluyor.*” şeklinde açıklamış, Ö8 sınıf yönetimini sağlamak amacıyla “*Yazdığım şeyleri sesli olarak da söylüyorum. Amacım sınıfta mutlak sessizlik olmasın, öğrenci dersten uzaklaşmasın, öğrencinin zihni ders ve konu üzerinde olsun, öğrencinin dikkati bende olsun.*” biçiminde,

³⁷⁵ Büyükkaragöz, Çivi, 271; Pekgöz, Hancılar, 57; Yeşilmen, 87-89; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*-, 190-192; Teker, “Öğretim Araçları”, 60-62; Ergin, Birol, 193; Yalın, 145-146; Yelken, 104-10.

Ö9 ise öğrenenlerle iletişim kurmak amacıyla “*Öğrencilerle iletişimi koparmamak için yazdıklarımı sesli olarak da söylüyorum. Çünkü öğrenciler ben yazarken beklemeyi sevmiyorlar. Bu şekilde olduğunda hem zaman boşuna gidiyor, hem de disiplinle ilgili sorunlar oluyor.*” şeklinde açıklamışlardır. Fakat kullanım sırasında öğretmenlerin yaptıkları açıklamaların öğrenciler üzerinde neredeyse hiç etki yapmadığı, öğretmenin sesi ile yazdığı yazıların birlikte takip etmenin öğrenciler için sorun yarattığı, öğrencilerin tahtadakileri defterlerine çabuk yazmakla uğraştıkları ve dikkatlerini buna verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfa sırtını dönerek yazı yazmaları, sınıfla iletişimlerini bu süre içerisinde minimum seviyesine indirmiştir. Bu süreçte öğrencilerin de öğretmenle etkileşimlerini kestikleri, kendi aralarında konuştukları, bazen ders dışı işlerle uğraştıkları, sınıf kontrolü ile ilgili çeşitli sorunların olduğu, sınıfta gürültünün olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8’in tahtaya yazı yazdıklarında uzun yazılar yazıp sınıfla iletişimlerini daha çok sekteye uğrattıkları görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenler yazı tahtasını kullanırken öğrencilerin ilgisizliği, sınıf yönetimi, gürültü vb. sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Gözlemlerde öğretmenlerin yazı tahtasını kullanırken benzer sorunların çıktığı, bunun da öğretmenlerin yazı tahtasını etkili bir biçimde (kullanım ilkelerine uygun) kullanmamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Oysaki öğretmenlerin yazı sınıfa sırtını dönmeden ve yazarken açıklama yapmadan yazı tahtalarını kullanmaları, bu materyallerin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini önemli ölçüde arttırmaktadır.³⁷⁶

Öğretmenler tahtaya yazacaklarını ya konuyu anlattıktan sonra ya da konuyu anlatmadan önce hepsini birlikte tahtaya yazmışlardır. Görüşmelerde öğretmenler tahtaya yazacaklarının hepsini birlikte yazmalarını “*Konu bütünlüğünü sağlamak*” ve *Konuyu dağıtmama*” gerekçesiyle açıklamışlardır. Fakat öğrencilerin hem gözlerine hem de kulaklarına birlikte hitap etmek için tahtaya yazılacaklar hepsi toptan birden yazılmamalı, aşama aşama yazılmalıdır.³⁷⁷ Öğretmenlerin tahtaya yazacaklarını hepsini toptan birden yazmaları öğretmenlerin yazdıkları ile anlattıkları arasında ilişkinin kurulmasını zorlaştırdığı, öğrencilerin tahtaya ilgi ve dikkatlerini azalttığı ve öğrencilerin farklı duyularına (görsel ve işitsel) birlikte hitap etmediği tespit edilmiştir. Ö3, Ö7 ve Ö9’un

³⁷⁶ Yeşilmen, 57, 87-90; Pekgöz, Hancılar, 57; Okan, 64; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 83-84; Büyükkaragöz, Çivi, 271; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 107; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1*, 188-189; Yalın, 145-146; İşman, 94-95; Uşun, 132-133.

³⁷⁷ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 99-100.

bazı derslerde tahtaya yazacaklarını toptan birden yazmadıkları, aşama aşama yazdıkları gözlemlenmiştir. Bu kullanım biçiminin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, anlatılanlar ile yazılanlar arasında ilişkiyi daha rahat kurmayı sağladığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin tamamının yazı tahtasını kullanırken öğrencilerin tepkilerini, ilgilerini ve konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etme konusunda yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma konusunda ilk sıralarda oturan öğrencilerle ve sağ elle yazdıkları için özellikle sol ön sıralarda oturan öğrencilerle sınırlı kaldıkları, sınıfın tamamıyla ve özellikle de sınıfta arka sıralarda oturan öğrencilerle göz teması kurma konusunda yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin etki alanlarını genişletmedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun da arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten uzaklaşmalarına neden olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sırasında gerektiğinde tahtaya kılavuz çizgiler çizmedikleri, konuya dikkat çekmek için tahtaya dersin künyesini (dersin adı, konusu vb.) yazmadıkları, zaman alıcı şekil ve çizimleri önceden çizmedikleri, tahtaya yazdıkları yazıları öğrencilerin günlük yaşamlarıyla pek ilişkilendirmedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin hiç biri tahtadaki yazı veya çizimleri bir işaret çubuğu ya da ışık ile göstermedikleri, tüm öğretmenlerin tahtadakileri eliyle veya tahta kalemiyle işaret ederek gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bunu yaparken tahtadaki yazı veya şekillerin bir kısmının önüne geçtikleri, bunun da öğrencilerin tahtanın tamamını görmelerine engel olduğu görülmüştür. Fakat öğretmenler yazdıktan sonra açıklamalarını sınıfa dönerek ve tahtanın önünü kapatmadan tahtadakileri işaret çubuğuyla/lazer ışığıyla göstererek ve öğrenci tepkilerini gözeterek yapmalıdır.³⁷⁸

Öğretmenler öğrencilerin yazı tahtasında yazmaları gereken yerleri öğrencilere ayrıca söylemişlerdir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö8 çizdiği şekiller ve çok kısa olan anlık bilgiler dışında, tahtaya yazı yazdığı anda öğrencilerin de kendisiyle birlikte yazmalarını istemişlerdir. Öğrencilerin yazıp yazmadıklarını Ö1 ve Ö3 çok nadir kontrol ederken Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8 hiç kontrol etmemiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö8'in öğrencilerin tahtadakileri yazmaları için onlara gerekli zamanı ayırmaya çalıştığı, fakat bazen zaman

³⁷⁸ Yeşilmen, 57, 87-90; Pekgöz, Hancılar, 57; Okan, 64; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 83-84; Büyükkaragöz, Çivi, 271; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 107; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 188-189; Yalın, 145-146; İşman, 94-95; Uşun, 132-133.

yetmediği için öğrencilerin teneffüste yazmalarını istediği görülmüştür. Ö4 1 derste Ö7 ise 2 derste tahtaya yazdıkları yazıları öğrenciler yetiştiremedikleri için öğrencilerin dersten sonra evlerinde yazmaları amacıyla yazı tahtasının fotoğrafını kendi telefonlarıyla çekip sınıfın veli WhatsApp grubuna gönderdikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun da derse zaman kazandırdığı görülmüştür. Ö5, Ö7 ve Ö9 ise derslerinde yazı tahtasına yazdıkları yazıları öğrencilere yazdırmamışlardır. Oysaki Ö5 ve Ö9 yapılan görüşmelerde tahtaya yazdıkları yazıları öğrencilere yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerini uygulamaya aktarmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler yazı tahtasını çoğunlukla ders kitabıyla ve akıllı tahta uygulaması veya slaytla birlikte kullanmışlardır. Bu materyallerin birlikte kullanılmasının birbirlerinin etkisini artırdıkları, öğrenci öğrenmeleri ile öğretmen öğretmeleri üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla tahtaya yazı yazarken düz bir satır içinde yazmış, harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar nispeten uygun ve tutarlı biçimde metin boyunca devam etmiştir. Fakat öğretmenlerin tahtaya yazı yazarken tahtayı tamamen doldurmaya çalışmaları, tahtanın en etkili yeri olan sol üst köşeden yazmak yerine daha çok sol ortadan yazmaya başlamaları, tahtanın en altına ve satırın en sonuna kadar tahtayı doldurmaya çalışmaları, kısmen küçük yazmaları tahtadakilerin karışık ve düzensiz görülmesine neden olduğu görülmüştür. Bu durumun da öğrencilerin tahtadakileri yazma ve anlama konusunda sorun yarattığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin yazı tahtasını tasarım öğelerinden alan ögesine uygun kullanmadıklarını göstermektedir. Materyal tasarım öğelerinden olan alan ögesine göre, materyallerde görsel düzeni sağlamak ve materyaldeki bilgilerin etkinliğini oluşturmak için materyalde gerekli boşlukların bırakılması gerekir.³⁷⁹

Öğretmenlerin gerektiğinde farklı renk kalemleri 16 ders saatinde (Ö1, Ö3, Ö4 4 derste, Ö7 3 derste, Ö2 1 derste) tamamen, 11 ders saatinde (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7 2 derste, Ö2 3 derste) kısmen kullandıkları görülmüştür. Farklı renklerin kullanıldığı derslerde tahtaya yazılanların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, derse estetik bir görüntü verdiği, tahtayı takip etme konusunda öğrencilere kolaylık sağladığı ve öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. 13 ders saatinde (Ö2 1 derste, Ö5 2 derste, Ö6 4 derste, Ö8 3

³⁷⁹ Yalın, 108-109; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 123-129; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 261-262; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 136-138.

derste, Ö9 3 derste) ise öğretmenlerin farklı renk kalemleri hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Farklı renklerin kullanılmadığı derslerde tahtaya yazılanların ilgi ve dikkat çekici olmadığı, görsel estetik konusunda yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yazı tahtasında en çok siyah (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9), daha sonra sırasıyla mavi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8) ve kırmızı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7) renk kalem kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin siyah ve mavi rengi temel bilgileri yazmak için kullandıkları, kırmızı rengi ise başlık, vurgulayıcı ve dikkat çekici yerleri belirtmek için kullandıkları görülmüştür. Literatürde beyaz zemin üstünde en enkileyici yazının siyah olduğunun vurgulanması ve kolay okumayı sağlayan ikinci sıradaki renk uyumunun beyaz zemin üstünde siyah rengin olduğunun belirtilmesi,³⁸⁰ öğretmenlerin yazı tahtası için siyah rengi en çok kullanmalarının doğru bir tercih olduğunu göstermektedir. Ayrıca kalıcı ve dikkat çekici bir etki bırakma özelliği olan kırmızı rengin³⁸¹ öğretmenler tarafından başlık ve vurgulamalar için kullanılmasının da doğru bir tercih olduğu anlaşılmaktadır. Mavi ögeler, dikkatleri en az çeken ögelerdir. Görsellerde az önemli olan ögeler için mavi renk kullanılmalıdır.³⁸² Beyaz veya açık renk üzerinde etkisine göre en etkili renkler sırasıyla siyah, kırmızı, turuncu, yeşil, mavi, mor ve sarı olarak sıralanabilir.³⁸³ Buna göre öğretmenlerin beyaz zeminli yazı tahta üzerine en çok siyah renk kullanmaları yerinde bir tercihten mavi rengi ikinci sırada kullanmaları kalıcı ve dikkat çekiciliği az olmasından dolayı doğru bir tercih olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin tahta üzerinde üç renkten fazla renk kullanmamaları da materyal tasarım ilkeleri açısından doğru bir uygulamadır. Çünkü aynı materyal üzerinde üçten fazla renk kullanılmamalıdır. Bu durum, gözün renk seçimini zorlaştırır, algılamayı etkiler.³⁸⁴ Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ö5 ve Ö6 yazı tahtasına yazı yazarken farklı renk kalem kullandıklarını belirtmelerine rağmen, bu görüşlerini uygulamalarına yansıtmadıkları gözlemlenmiştir.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin yazı tahtasına çizdikleri çizimlerin, şekillerin, tabloların veya şablonların özellikle sade bir biçimde yapıldıkları için öğrenciler üzerinde tahtaya yazılan yazılardan daha çok etki bıraktıkları, daha ilgi ve dikkat çektikleri görülmüştür. Bu konudaki bulgularımız konuyla ilgili yapılan kimi araştırmalarda da

³⁸⁰ İşman, 139.

³⁸¹ Yalın, 111-113; Uşun, 263-265; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 128-129.

³⁸² Yalın, 111-113; Uşun, 263-265.

³⁸³ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 199.

³⁸⁴ Uşun, 263-265.

tespit edilmiştir. Araştırmalar fotoğrafların çok fazla ayrıntıya sahip olmaları nedeniyle görsel ayırt etmelerin öğrenilmesinde basit çizimlerin fotoğraflardan daha etkili olduğu; basit çizimlerin de detaylı ve karmaşık çizimlere göre daha etkileyici olduklarını saptanmıştır.³⁸⁵

Gözlemlerde Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 ve özellikle Ö7 işledikleri konuyla ilgili tahtaya çeşitli çizimler, şekiller çizmişlerdir. Ö2 ise işlediği zekât konusuyla ilgili bir anlam çözümleme toblosu çizmiştir. Öğretmenlerin tahtaya şekil çizmek için daha önceden bir plan yapmadıkları, işledikleri konuya göre anlık şekiller çizdikleri, şekil çizerken de pergel, cetvel vb. herhangi yardımcı bir araç kullanmadıkları, genel olarak bu şekilleri yazı tahtasına dengeli bir biçimde ve orta derecede büyüklükte çizdikleri, şekillerde genel olarak tek renk kullandıkları, Ö2 ve Ö7'in bazı şekiller için başlık kullanmalarının dışında öğretmenlerin genel olarak şekiller için başlık kullanmadıkları ve konuyu anlatırken birlikte şekli çizdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin şekilleri çizerken bazen soru cevap yöntemiyle öğrencileri de aktif kılmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin şekilleri çizdikten sonra şekil üzerinde ilgili konuyu tekrar ettikleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin gözlem sırasında çizdikleri şekillerden bazıları aşağıda gösterilmiştir.

³⁸⁵ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44-46; İlhan Özdil, *Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi*, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, Ankara 1979, 74-77.

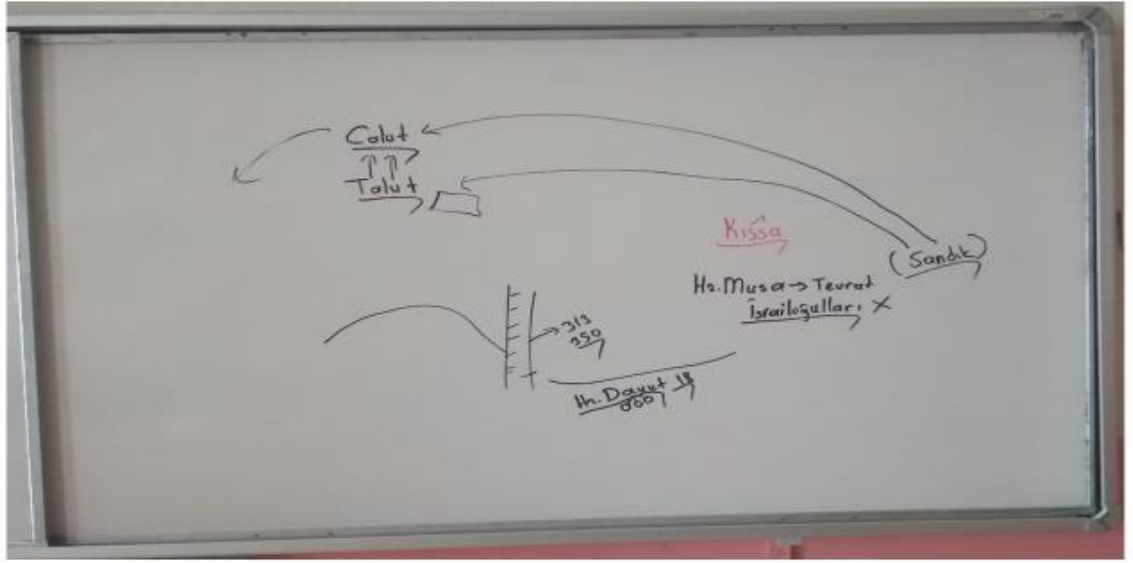
Nisap M.		
Altın ve ticaret ürünleri	25 gr	1/40 (%2.5)
Koyun ve keçi	40	1 koyun
Sığır	30	1 sığır
Deve	5	1 koyun
Maden	1/3	%20'si
Toprak Ü.	1/10 gada	1/20

1 geyi doldurulmalı
2 geyi doldurulmalı

Ö2'nin zekat miktarıyla ilgili çizdiği anlam çözümleme tablosu

Resim 2. Öğretmen Ö2'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

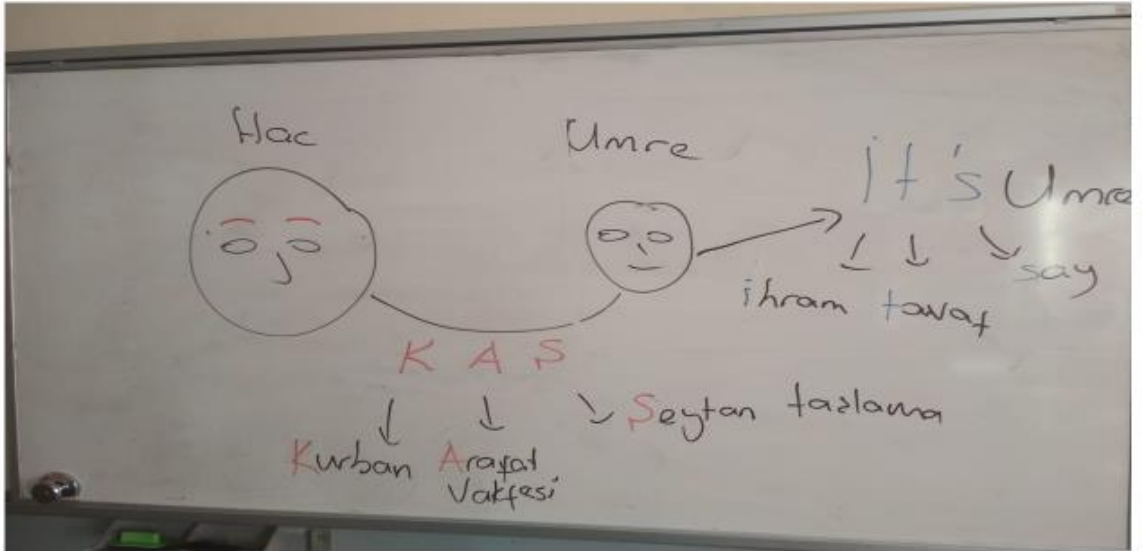
Ö2 8. sınıflara zekât mallarının nisap miktarı konusunu tekrar etmek için yukarıdaki anlam çözümleme tablosunu tahtaya kendisi çizmiştir. Ö2 soru cevap yöntemini kullanarak öğrencileri de tablonun doldurulması sürecine katmaya çalışmıştır. Ö2'nin bu tabloyu çizmek için bir ön hazırlık yapmadığı görülmüştür. Nitekim Ö2'nin tabloyu çizmek için sınıfa tahta kalemını getirmeyip öğrencilerden tahta kalemı alması bunu desteklemektedir. Tablonun tasarım ilkeleri açısından eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Tabloda tek rengin (kırmızı) kullanılması, sütunlar arasında çizgilerin çizilmemesi, sade olmaması, tahtanın en sonuna kadar yazıların yazılması tablonun görsel tasarım açısından ve başlığın “Nisap M.” şeklinde kısaltması, yazı boyutlarının dengeli bir büyüklükte olmaması, devenin nisap miktarı için “1 koyun” şeklindeki yanlış bilginin yazılması ise tablonun yazı tasarımı açısından eksik olduğunu göstermektedir. Bu eksikliklerle birlikte tablonun konunun tkrir yöntemiyle anlatılmasından veya konunun tahtaya düz yazı şeklinde yazılmasından öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ve öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği görülmüştür.



Ö3'ün Davud kıssasıyla ilgili çizdiği şekil

Resim 3. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö3 5. sınıflara Hz. Davud'un kıssasını anlatırken tahtaya yukarıdaki şekli çizerek konuyu görselleştirip anlattığında, kıssanın öğrenciler üzerinde daha etkileyici olduğu gözlemlenmiştir.



Ö7'in Hac ve Umre ibadeti farzlarının farkıyla ilgili çizdiği şekil

Resim 4. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö7 7. sınıflara hac ile umrenin farzları arasındaki farkı anlatırken “Çocuklar bizim yeni doğan kardeşlerimizin kaşları olmaz değil mi? Ama biz büyük olduğumuz için bizim

kaşlarımız var.” deyip büyük insanları Hac’a, yeni doğan kardeşlerini ise Umre’ye benzetti. Ö7 büyüklerin yani haccın kaşları varken, küçüklerin yani umrenin kaşlarının olmadığını belirtip KAŞ sözcüğünün her bir harfini kullanarak haccın farzlarının Kurban, Arafat Vakfesi, Şeytan taşlama olduğunu yukarıdaki şekli çizerek gösterdi. Ayrıca Umre’nin farzlarını da anlatırken İngilizcedeki “It’s Umre” zamirinden yararlanarak bunun baş harflerinin de Umre’nin farzları olan İhram, tavaf, Say olduğunu söyledi ve yukarıdaki şekli çizerek gösterdi. Ö7 bu şekli daha önceden öğrencilere öğretmişti. Derste bunu tekrar anlatırken öğrencilere “Çocuklar haccın kaşları vardı? Neydi bu kaşlar?” dediğinde öğrencilerin neredeyse tamamının bunu kolaylıkla hatırladıkları gözlemlendi. Bilgi işlem kuramına göre bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında ve tekrar hatırlanmasında, cümlelerin baş harflerinden oluşturulan kısaltmaların önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü³⁸⁶ bu şekilde gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö7’nin yukarıdaki şekli farklı renkler kullanarak ve her kısaltma için benzer renk kullanması hem hatırlamayı kolaylaştırdığı hem dikkatleri çektiği hem de kolay öğrenmeye yardımcı olduğu görülmüştür. Bu durum da renklerin öğrenme üzerindeki etkilerini göstermektedir.

Ö5 ve Ö6 gözlemler sırasında yazı tahtasını kullanmalarına rağmen, işledikleri konularla ilgili herhangi bir şekil, çizim, tablo çizmemişlerdir. Öğretmenlerin tamamının kavram haritası, grafik, resim vb. görsel çizimleri tahtada hiç kullanmadıkları, ağırlıklı olarak yazı tahtasını yazı yazmak için kullandıkları, çizim olarak ise sadece bazı şekilleri çizdikleri gözlemlenmiştir. Şekil, çizim, tablo, grafik, resim, kavram haritası vb. görseller öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına ve kalıcı bilgilerin oluşmasını sağlamalarına rağmen, öğretmenlerin bu görselleri yazı tahtasında az kullanmaları veya hiç kullanmamaları, öğretmenlerin bu konuda ya yetersiz oldukları veya bu konuyu önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin hiç biri tahtayla işi bitince tahtayı silmemiştir. Özellikle öğretmenler işledikleri konuyla ilgili anlık kısa notlar yazdıklarında bunları tahtadan hiç silmemiş, konuyla ilgili yazdıkları yeni bilgileri de bunların yanına yazmışlardır. Bu durum tahtanın karışık ve düzensiz görünmesine, bilgilerin birbiriyle karıştırılmasına neden olmuştur. Tahtadaki yazı ve şekiller, dersin sonuna kadar tahtada kaldıkları için işlenen yeni konuyla tam ilgileri olmadıklarından bazen öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden

³⁸⁶ Slavin, 164-165; Schunk, 154; Senemoğlu, 307-317; Ziya Selçuk, Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme), Pegem Yayınları, Ankara 1997, 148.

oldukları görülmüştür. Örneğin Ö3 Hz. Davud kıssasını anlatırken Hz. Musa hakkında bilgi verdi ve bu sırada tahtaya rastgele “Hz. Musa, Zebur, İsrailoğulları” vb. çeşitli kavramları yazıp bunlarla ilgili bilgiler açıkladı. Fakat bunları tahtadan silmeden, yanına Hz. Davud kıssasıyla ilgili şekiller de çizdi. Bu iki farklı bilginin, öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri karıştırmalarına neden olduğu gözlemlendi. Ayrıca gözlemler sırasında tahtadaki ilişkisiz yazıların, kimi zaman kullanılan başka materyallerin de etkisinin azalmasına ve dikkatlerin yazı tahtasına kaymasına neden olduğu görülmüştür. Örneğin Ö1, akıllı tahtadan namaz kılmayla ilgili öğrencilere bir video izletirken, yazı tahtasında namaz çeşitleriyle ilgili yazıların olması veya Rabbene Duası ile ilgili bir video izletirken yazı tahtasında Arapça harflerin hareketleriyle ilgili yazıların olması, öğrencilerin dikkatlerinin bu yazılara gitmesine ve video izleme sırasında kimi öğrencilerin tahtadaki yazılarla ilgili soru sormasına neden olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yazı tahtasını kullandıktan sonra tahtadaki yazı ve şekillerle ilgili ne kendilerinin genel bir değerlendirme yaptığı, ne de öğrencilere yaptırdıkları gözlemlenmedi. Öğretmenler tahtaya yazılan konuyla ilgili önceden herhangi bir yazılı test, değerlendirme çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtmamış veya konuyla ilgili sözel değerlendirmeler yapmamışlardır. Sadece Ö3 ve Ö7’inin 2 derste, Ö1, Ö4 ve Ö9’un ise 1 derste tahtaya yazdıklarını, dersin son beş dakikasında genel bir özet şeklinde soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilerle birlikte konuyu tekrar ettikleri görülmüştür. Bu bakımdan öğretmenlerin tahtaya yazdıkları konuları değerlendirmeye ilgili önemli eksikliklerinin olduğu, bunun da yazı tahtasının etkisini azalttığı görülmüştür. Ayrıca ders bittikten sonra da öğretmenlerin hiç birinin tahtaya yazdıkları yazıları silmedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca gözlem yapılan bazı derslerde farklı branştaki öğretmenlerin de yazı tahtalarını silmeden dersten çıktıkları için bu durum gözlemlenen DKAB öğretmeninin dersinde tahtanın kirli görünmesine, öğrenci dikkatlerinin dağılmasına ve tahtayı silmek için zaman kaybına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bazı derslerde ise çalışma grubu önceki dersten farklı branştaki öğretmenlerin yazılarını dersin sonuna kadar silmedikleri, bunun da öğrencilerin ilgilerini dağıttığı ve işlenen DKAB konusunuyla ilgili bilgilerin tahtada durmasına neden olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yazı tahtasını öğretmen merkezli bir anlayışla kullandıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğrencilere yazı tahtasına yazı yazma, şekil çizme veya alıştırma yapmaya yönelik herhangi bir etkinlik yapmadıkları, sadece tahtadakileri

defterlerine yazmaları için öğrencilere görev verdikleri, bunun dışında öğrencileri materyal kullanım sürecine aktif olarak katmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin derste pasif kalmalarına, dikkatlerinin dağılmalarına, yazı tahtasının öğrenciler üzerinde istenilen etkiyi oluşturmamalarına neden olduğu görülmüştür. Bunun bir sonucu olarak da yazı tahtasının öğrencileri güdülemede, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve araştırma yapmaya yöneltmede, hedef davranışa çabuk ulaştırmada nispeten yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Fakat din öğretimi programlarının geliştirilmesinde temele alınan yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı öğrenme modeline göre öğrenciler öğrenmelerini aktif katılımı ile kendileri temelden yapılandırmaktadırlar. Bu durum öğretim materyallerinin kullanım süreci için de aynı anlamı ifade etmektedir.³⁸⁷ Yapılandırmacı yaklaşım temelli din öğretimi, öğretim materyallerinin hazırlanmasında, kullanılmasında ve değerlendirilmesinde öğrenci aktif katılımı ve öğretmen rehberlikli bir anlayışı gerektirmektedir.³⁸⁸ Esasen öğretim materyallerinin etkili kullanım ilkelerinden biri de öğrencilerin aktif katılımı ve bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleridir.³⁸⁹

Öğretmenlerin yazı tahtasını eksik veya yanlış kullanmalarına rağmen, öğretmenlerin derste yazı tahtasını kullanmaları, yazı tahtasının özelliklerinden dolayı öğrencilerin dikkatini öğretmene ve tahtaya yazılanlara/çizilenlere çektiği, yazı tahtasının öğretmenin sınıftaki etkisini ve öğrencilerin derse karşı ilgisini nispeten arttırdığı görülmüştür. Yazı tahtasının öğretmenlerin sözel anlatımlarını görselleştirdiği, soyut kavramların tanımının yazılmasıyla somutlaştırmayı etkilediği, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına kısmen yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan yazı tahtası için harcanan zamana, çabaya ve maliyete nispeten değdiği söylenebilir.

Buraya kadar yazı tahtasını kullanım konusunda öğretmenler arasındaki benzerlikler genel olarak değerlendirilmiştir. Yazı tahtasının kullanım durumu açısından öğretmenler arasında benzerlikler olduğu gibi bazı farklılıkların olduğu da

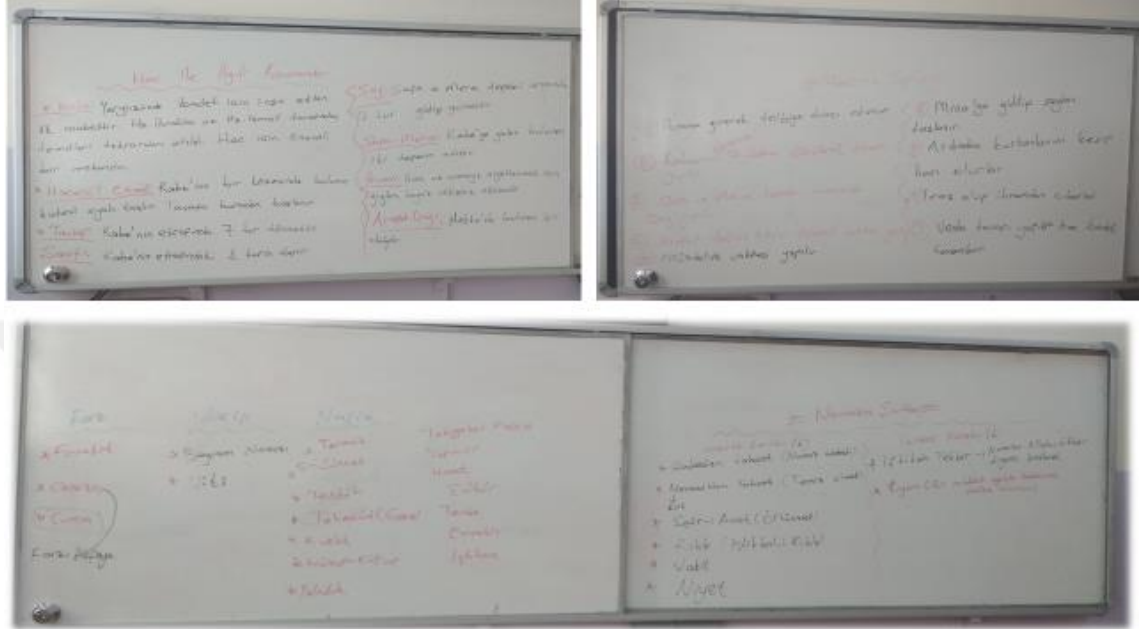
³⁸⁷ Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 2. Baskı, (İstanbul: Dem Yayınları, 2017), 334; Deniz Deryakulu, “Yapıcı Öğrenme”, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/Yap%C4%B1c%C4%B1-%C3%96%C4%9Frenme.pdf>: (Erişim Tarihi 7/3/ 2022), 53-54; Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 18.

³⁸⁸ Deryakulu, “Yapıcı Öğrenme”: 53-54; Eda Erdem, *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2001, 49-56.

³⁸⁹ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 156-158; Elgin, 84-85.

gözlemlenmiştir. Bu kapsamda yazı tahtasını kullanan öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım durumları görsellerle desteklenerek genel olarak betimlenecektir.

Ö1 gözlem yapılan tüm derslerinde (6 ders) yazı tahtasını kullanmıştır. Ö1'in derslerinde kullandığı yazı tahtasıyla ilgili bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

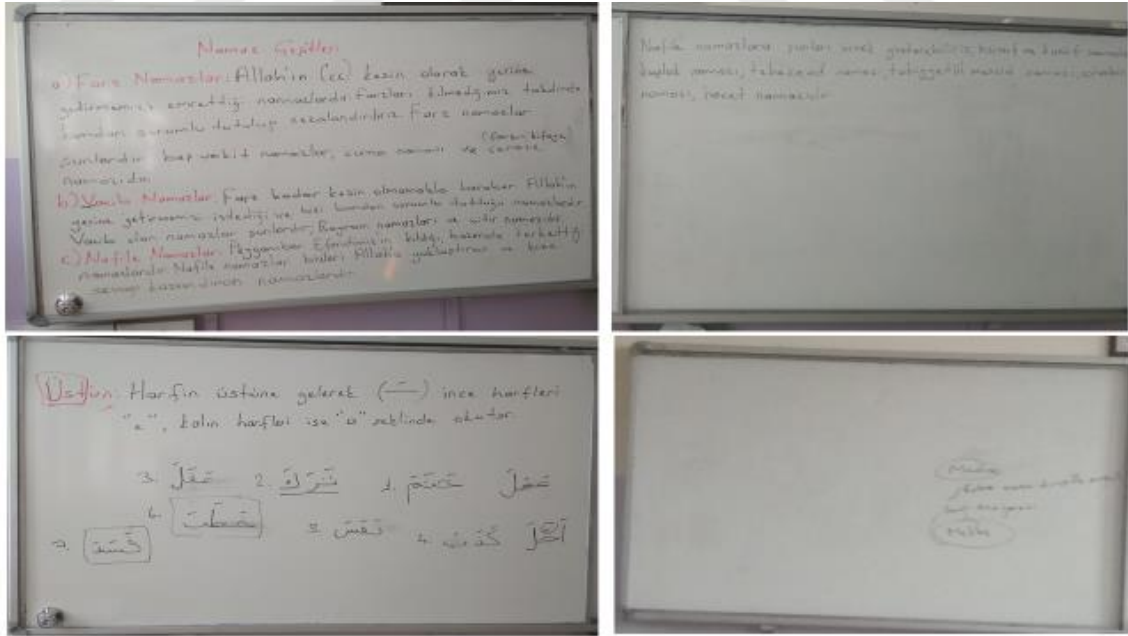


Resim 5. Öğretmen Ö1'in Gözlemlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö1 yazı tahtasını konuyla ilgili temel bilgileri yazmak ve konuyu görselleştirmek amacıyla kullanmıştır. Her derste yazı tahtasını kullanan Ö1, yazı tahtasını diğer materyallerle birlikte kullandığında, diğer materyalleri kullandıktan sonra en son yazı tahtasını kullandığı gözlemlenmiştir. Ö1 tahtanın sol orta kısmından başlayarak yazıları maddeler halinde madde imlerini kullanarak yazmıştır. Bu durumun tahtada görsel estetik sağladığı, öğrencilerin not almalarına, kolay takip etmelerine ve öğrenmelerine kolaylık sağladığı görülmüştür. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö1, yazacağı şeyler fazla olduğunda tahtayı ikiye bölerek yazmıştır. Ö1'in yazısının düzenli ama küçük olduğu, yazacağı zaman bazen kitaba, bazen de daha önceden yazdığı notlara baktığı, farklı renk kalem kullandığı, ama yanında yedek kalem çoğunlukla bulundurmadığı gözlemlenmiştir. Ö1'in yanında yedek tahta kalemini bulundurmamasının bazen kimi sorunlara neden olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1'in gözlem yapılan 3 farklı dersinde, tahta kalemi veya tahta silgisi için öğrencileri başka sınıfa veya öğretmenler odasına gönderdiği, bu sırada ders işlendiği için bu öğrencilerin o sırada derste işlenen konulardan

kısmen geri kaldıkları görülmüştür. Ö1'in yazı tahtasının bir tarafı tamamen boş olmasına rağmen, yazı yazdığı tahta kanadının tamamını tahtanın en altına kadar eğilerek doldurduğu görülmüştür. Ö1 tahtanın en altına kadar yazı yazdığı için sınıfın arkalarında, özellikle sınıfın arka köşelerinde oturan öğrencilerin tahtayı tam olarak göremedikleri, bunun için de bu öğrencilerin tahtadaki yazıları görmek ve defterine yazmak için bazen ayağa kalktıkları, sıralarından çıktıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun da sınıfta düzensizlik, gürültü gibi sınıf yönetiminde bazı sorunlara neden olduğu görülmüştür. Ö1 tahtaya yazı yazdığında öğrencilere yazıp yazmayacakları konusunda bilgi vermemiş, öğrencilerin yazıp yazmadığını genel olarak kontrol etmemekle birlikte çok az da olsa bazen kontrol etmiştir. Yapılan görüşmelerde Ö1 tahtaya yazı yazarken kitaba veya herhangi bir nota bakmayıp kendisinin özgün olarak yazdığını belirtmesine rağmen, gözlem yapılan bazı derslerde Ö1'in tahtaya yazı yazarken bazen ders kitabına bazen de not defterine bakarak yazdığı, bunun da öğrenciler üzerinde iyi izlenim bırakmadığı görülmüştür.

Ö2 ise yazı tahtasını 5 ders saatinde kullanmıştır. Ö5'in gözlem yapılan derslerinde yazı tahtasıyla ilgili alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.



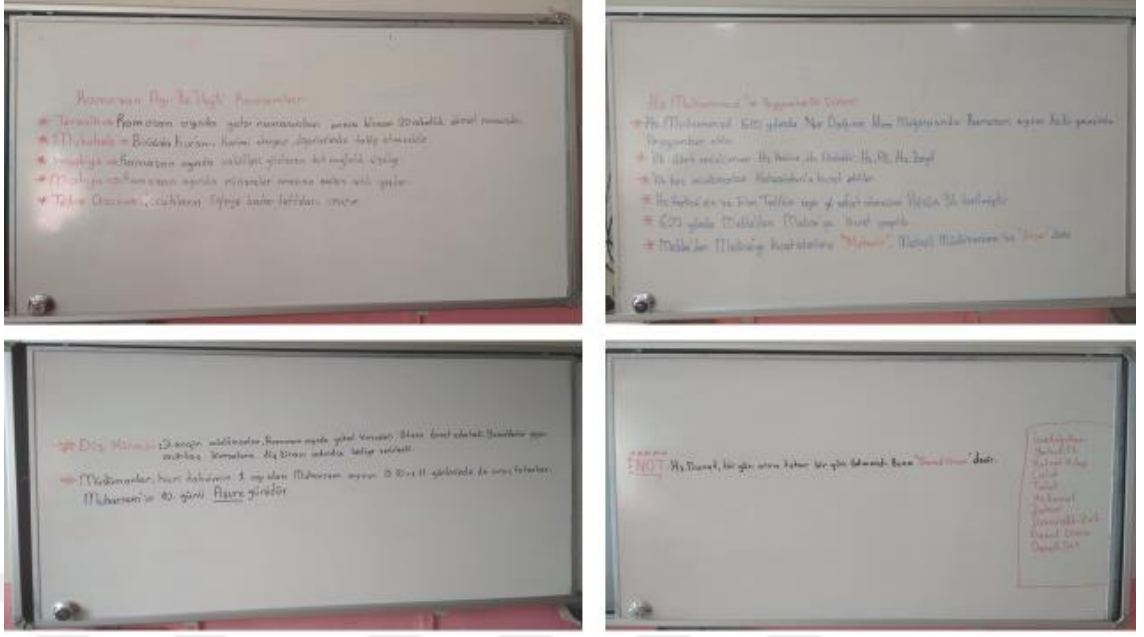
Resim 6. Öğretmen Ö2'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Ögeler

Ö2 yazı tahtasını çoğunlukla konuyla ilgili temel bilgileri yazmak, kimi zaman da anlık bilgileri yazmak amacıyla kullanmıştır. Ö2 tahtaya yazı yazarken özellikle tahtanın

tamamını doldurmaya çalışmıştır. Ö2 tahtaya yazı yazarken genellikle sol üst köşeden başlayarak yazmakla birlikte, bazen de rastgele tahtanın herhangi bir yerine düzensizce yazmıştır. Ö2'nin tahtaya yazdığı cümlelerin uzun olduğu ve tahtanın kenarlarına kadar yazmaya çalıştığı görülmüştür. Bu durumun da tahtadaki yazıların kolay görünürlüğünü sınırlandırdığı gözlemlenmiştir. Ö2 yazıları tahtanın en altına kadar çömelerek, bazen de dizlerini yere değdirerek yazmıştır. Bu durumun ise öğrencilerin tahtaya yazılanları görememelerine neden olduğu, öğrencilerin tahtanın yanına gelerek veya ayağa kalkarak tahtada yazılanları defterlerine yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Ö2'nin tahtayı bu şekilde kullanması sınıf yönetiminde sorunların çıkmasına, sınıfta düzensiz bir ortamın oluşmasına, gürültünün çıkmasına ve yazı tahtasının eğitimsel etkisinin azalmasına neden olduğu gözlemlenmiştir.

Ö2 tahtaya yazı yazarken bazen ders kitabına bakarak yazmış, yazdığı yazıların düzenli olmasına pek dikkat etmemiştir. Ö2'nin genellikle farklı renk kalem kullanmaya özen gösterdiği, bazen de tek renk kullandığı gözlemlenmiştir. Ö2 tahtada önemli yerleri belirtmek için çeşitli vurgulayıcıları kullanmıştır. Vurgulayıcı olarak bazen yuvarlak içine alma, altını çizme ve farklı renk kullanma gibi yöntemleri kullanmıştır. Ö2 yazı yazarken yazım ve imla kurallarına ve noktalama işaretlerine pek dikkat etmemiş ve kimi zaman yanlış yazdığı gözlemlenmiştir. Örneğin Ö2 gözlemlenen bir derste “**Vacip**” yerine “**Vacib**” yazdı. Bu durumu gören bir öğrenci “*Hocam vacip mi vacib mi yazalım?*” diye sorduğunda, Ö2 ‘*Vacib*’ yazılmasını istedi. Ö2 sınıfa girerken büyük çoğunlukla tahta kalemmini de götürmüş, fakat yanında yedek kalem bulundurmamıştır. Ö2 yazı yazarken öğrencilerin de yazıp yazmayacaklarını onlara söylemiş, ama öğrencileri bu konuda kontrol etmemiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö2 sadece Seçmeli Kur’an-ı Kerim’in 1 ders saatinde, bir kaç tane öğrenciyi öğrendiği Arapça harfleri tahtaya yazması için tahtaya çıkartmıştır.

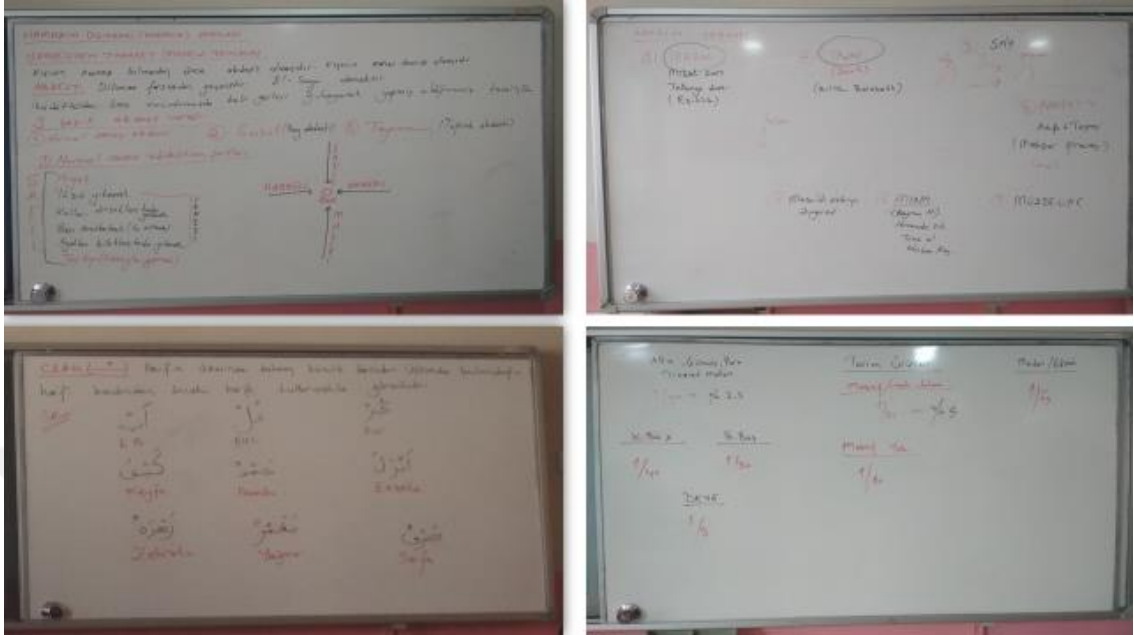
Ö3 yazı tahtasını gözlemlenen tüm derslerinde (6 ders) kullanmıştır. Ö3'ün yazı tahtasıyla ilgili gözlemler sırasında kaydedilen bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.



Resim 7. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö3 yazı tahtasını daha çok temel bilgileri sunmak için kullanmış, bazen de anlık bilgi sunmak ve eğitsel oyunların işlem basamaklarını göstermek amacıyla kullanmıştır. Ö3 tahtaya yazı yazdığında genel olarak kısa ve özet bilgileri maddeler halinde madde imlerini kullanarak yazmıştır. Ö3 diğer öğretmenler gibi tahtaya yazı yazarken tahtayı çok doldurmamış ve tahtanın kenarlarına kadar yazmamıştır. Bu durum ise tahtanın görünürlüğünü ve kolay okunurluğunu sağlamıştır. Ö3'ün yazdığı yazıların boyutu biraz küçük olmakla birlikte, sınıfın her tarafından görülebilecek büyüklükte olduğu görülmüştür. Ö3'ün yazdığı yazılar düzgün, okunaklı ve güzeldir. Ö3 özellikle farklı renk kalem kullanmaya dikkat etmiştir. Ö3 yazı yazdığında konunun başlığını kırmızı renkle yazmaya özen göstermiştir. Önemli yerleri belirtmek için genellikle kırmızı kullanmış, bazen de vurgulayıcı olarak altını çizme veya kutucuk içine alma yöntemlerini de kullanmıştır. Ö3'ün tahtaya yazı yazarken yazım ve imla kurallarına çok dikkat etmediği, bu konuda derste bir öğrenci tarafından uyarıldığı da gözlemlenmiştir. Ö3'ün yanlış yazımları konusuna şunlar örnek verilebilir: Hz. Davut (Hz. Davud olmalı), Nur Dağının (Nur Dağı'nın olmalı), Ebu Talibin (Ebu Talib'in olmalı). Öğretmenin yazım yanlışlarının öğrenciler tarafından da aynen defterlerine yazıldığı tespit edilmiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö3, tahta kalemını sınıfa pek getirmemiş, öğrencilerden tahta kalemını (üç ders) tedarik etmiştir.

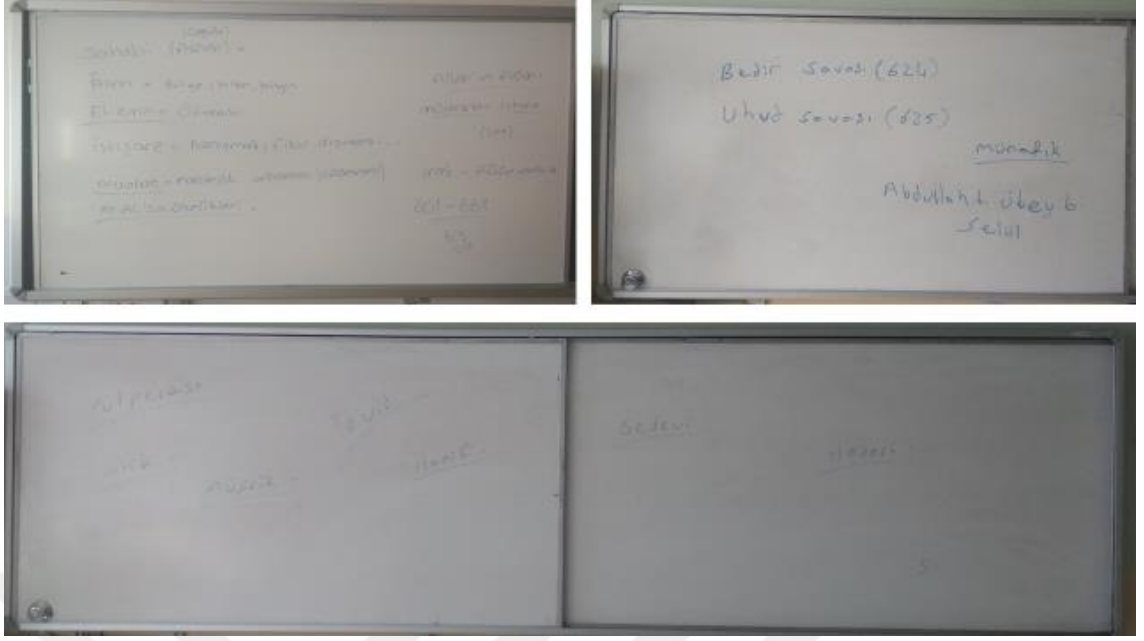
Ö4 yazı tahtasını gözlem yapılan tüm derslerinde (6 ders) kullanmıştır. Ö4'ün gözlemler sırasında yazı tahtasıyla ilgili kaydedilen bazı görüntüler aşağıda gösterilmiştir.



Resim 8. Öğretmen Ö4'ün Gözlemlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö4 yazı tahtasını temel bilgileri yazmak ve Seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerinde harflerin yazılışı, okunuşu için Arapça alıştırma örneklerini ve Türkçe okunuşlarını görsel olarak öğrencilere göstermek ve uygulama yapmak için kullanmıştır. Ö4 tahtanın sol üst köşesinden yazmaya ve tahtanın tamamını bir defter sayfası gibi doldurmaya çalışmıştır. Ö4 tahtaya yazı yazdığında tahtayı tamamen doldurmaya çalışmış, bu kullanım biçiminin ise tahtayı kalabalık gösterdiği görülmüştür. Ö4'ün özellikle yazı yazarken farklı renk kalem kullanmaya özen gösterdiği görülmüştür. Ö4 tahtaya yazı yazdığında öğrencilerin yazmamasını, kendisini izlemesini, yazmak için onlara zaman vereceğini söylemiştir. Fakat Ö4 yazdıktan sonra öğrencilere yazmaları için zaman ayırsa da yeterli zaman ayırmadığı için öğrencilerin genellikle teneffüste tahtadakileri yazmak zorunda kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun da öğrenciler tarafından istenmeyen bir durum olduğu görülmüştür.

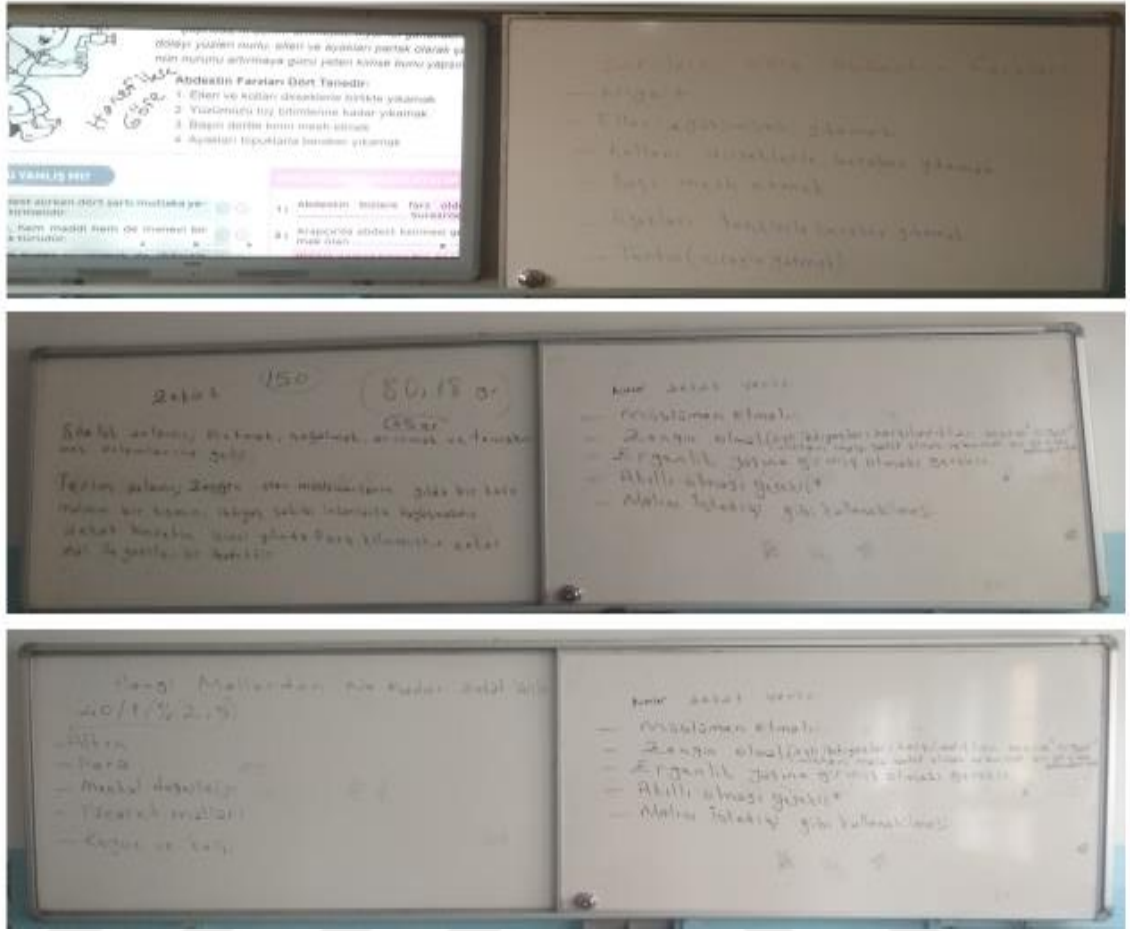
Ö5 yazı tahtasını 2 ders saatinde kullanmıştır. Gözlemler sırasında Ö5'in kullandığı yazı tahtasıyla ilgili bazı görüntüler aşağıda gösterilmiştir.



Resim 9. Öğretmen Ö5'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö5 yazı tahtasını sadece konuyla ilgili kavram, isim veya tarih gibi anlık bilgileri yazmak amacıyla kullanmıştır. Ö5 tek renk (mavi) kalem kullanmış ve tahtaya yazı yazdığında çok düzensiz ve rastgele yazmıştır. Ö5 yazı yazdığında hiç başlık kullanmamıştır. Ö5 öğrencilere tahtadakileri yazıp yazmayacakları hakkında bilgi vermediği için öğrenciler de 2 derste de “*Hacam yazalım mı?*” sorunu sormuşlardır. Ö5 ise “*Hayır yazmayın, zaten kitabınızda var bunlar.*” cevabını vermiştir. İslam Tarihi alanında doktora yapan Ö5’in yazı tahtasını sadece Seçmeli Peygamberimizin Hayatı dersinde kullandığı görülmüştür. Bu durumu öğretmenin akademik çalışmalarının, derste materyal kullanım durumunu olumlu açıdan etkilediği şeklinde yorumlamak mümkündür.

Ö6 yazı tahtasını 4 ders saatinde kullanmıştır. Gözlemler sırasında Ö6’nın kullandığı yazı tahtasıyla ilgili bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

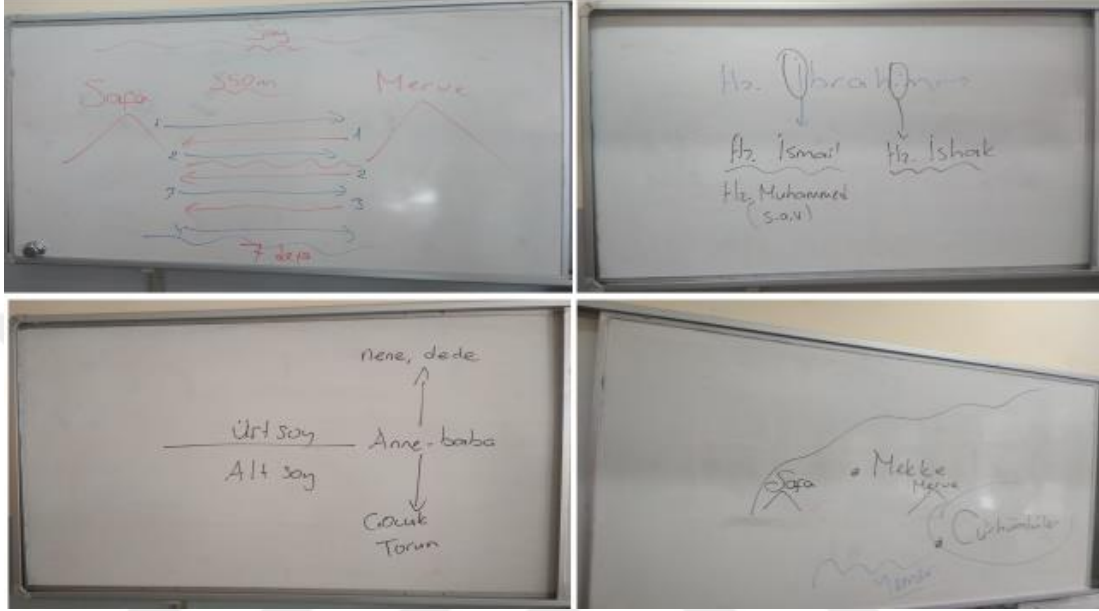


Resim 10. Öğretmen Ö6'nın Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö6 yazı tahtasını temel bilgileri sunmak amacıyla genellikle akıllı tahta uygulamasıyla birlikte ve akıllı tahtadaki bilgilere ek bilgi sunmak amacıyla kullanmıştır. Ö6 yazı yazarken maddeler halinde ve madde imlerini kullanarak yazdığı için öğrencilerin not almalarında ve tahtadaki yazıları takip etmelerinde kolaylık sağlamıştır. Fakat bazen ek bilgileri rastgele tahtaya yazdığı için tahtanın düzensiz ve karışık görünmesine de neden olmuştur. Ö6 yazı yazdığı anda öğrencilerin bazen kendisiyle birlikte yazmasını isterken bazen de sadece kendisini dinlemelerini istemiş ve yazı yazmak için zaman ayırmıştır. Ö6 kimi zaman öğrencilerin tahtadaki yazıları yetiştiremediği için teneffüste yazmalarını da istemiştir. Ö6 tahtaya yazı yazarken tahtayı doldurmuş, tahtanın en köşelerine kadar yazdığı için satır sonları tahtayı taşmış, bu durum ise tahtadaki yazıların düzensiz ve okunaksız olmasına neden olmuştur. Ö6 tek renk (siyah) tahta kalemmini kullandığı için tahtadaki yazıların ayırt edici özelliğinin az olduğu gözlemlenmiş, bu durumun ise yazılanların karışık görünmesine neden olduğu görülmüştür. Ö6 yazı yazarken noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına pek dikkat

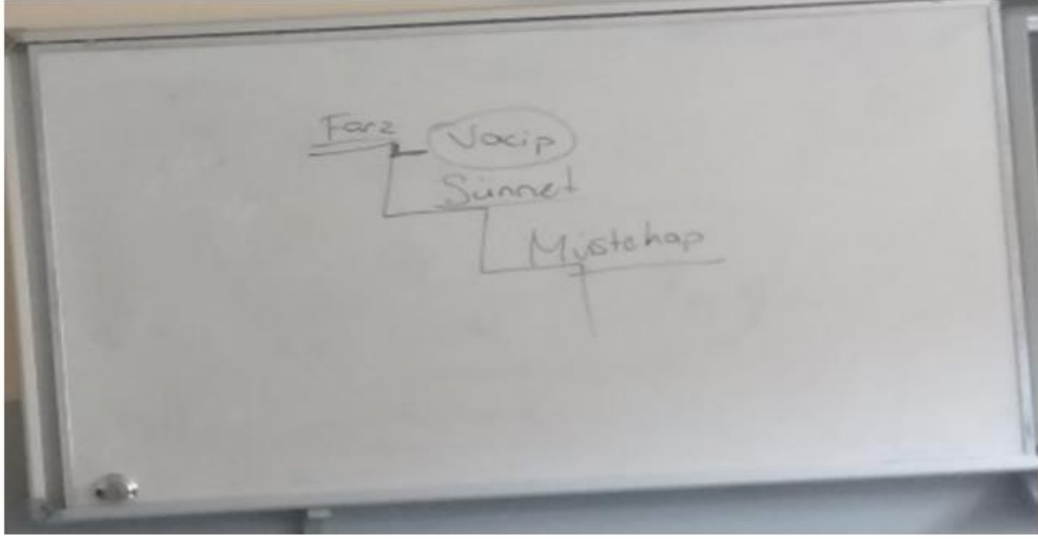
etmemiştir. Her ne kadar Ö6'nın yazısı görsellik açısından çok düzgün değilse de öğrenciler Ö6'nın yazısını okuyabilmişlerdir.

Ö7 yazı tahtasını 5 ders saatinde kullanmıştır. Gözlemlerde Ö7'nin kullandığı yazı tahtasıyla ilgili bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.



Resim 11. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

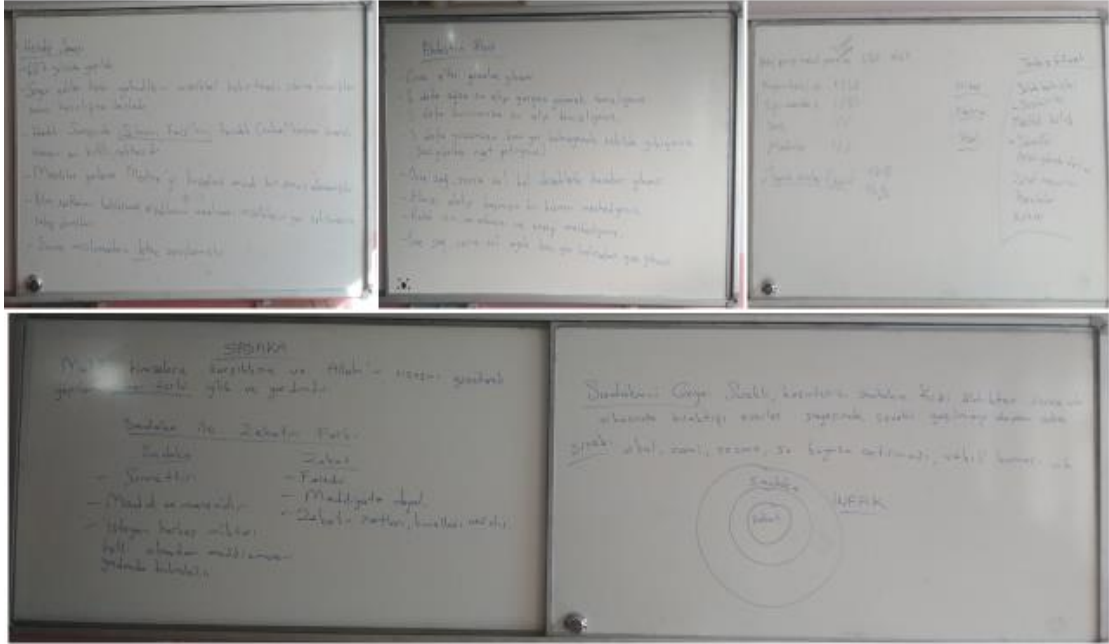
Ö7 yaz tahtasını özellikle derse görsellik katmak amacıyla işlenen konuyla ilgili şekiller çizmek için kullanmıştır. Ayrıca Ö7 konuyla ilgili ek ve anlık bilgi vermek amacıyla da yazı tahtasını kullanmıştır. Ö7 diğer öğretmenlerden farklı olarak yazı tahtasına çok yazı yazmamış, sadece temel bilgileri şekilleştirerek etkileyici bir biçimde dersi görselleştirmiştir. Ö7 yazı tahtasını özellikle akıllı tahtayla birlikte ve slayt sunusuyla birlikte eş zamanlı olarak kullanmıştır. Ö7 yazı yazerken farklı renk kalemleri kullanarak görsellere ve yazılarına çekicilik katmış, öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Ö7 yazdığı tüm yazıları öğrencilere yazdırmamış, sınıfta yazı yazdırmak yerine bazen (2 ders satinde) tahtada önemli gördüğü yazıların fotoğrafını çekip sınıfın veli WhatsApp grubunda öğrencilerin ödev olarak yazması için paylaşmıştır. Ö7'nin çizdiği şekiller yardımıyla öğrenciler üzerinde kalıcı bilgi sağladığı gözlemlenmiştir. Örneğin Ö7 ibadetlerin hükmünü anlatırken “Çocuklar bizim bir merdivenimiz vardı. Hatırladınız mı? Neydi o?” diye soru sorduğunda, öğrenciler hep birlikte farz, vacip, sünnet ve müstehap diye cevap vermişlerdir. Bu şeklin konuyla ilgili kalıcı bilgi sağladığı gözlemlenmiştir. Daha sonra Ö7 daha önceden öğrettiği aşağıdaki şekli tahtaya çizmiştir.



Ö7'in ibadetleri hükmüyle ilgili çizdiği merdiven şekli

Resim 12. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö8 yazı tahtasını gözlem yapılan tüm derslerde (3 ders) kullanmıştır. Gözlemler sırasında Ö8'in kullandığı yazı tahtasıyla ilgili bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

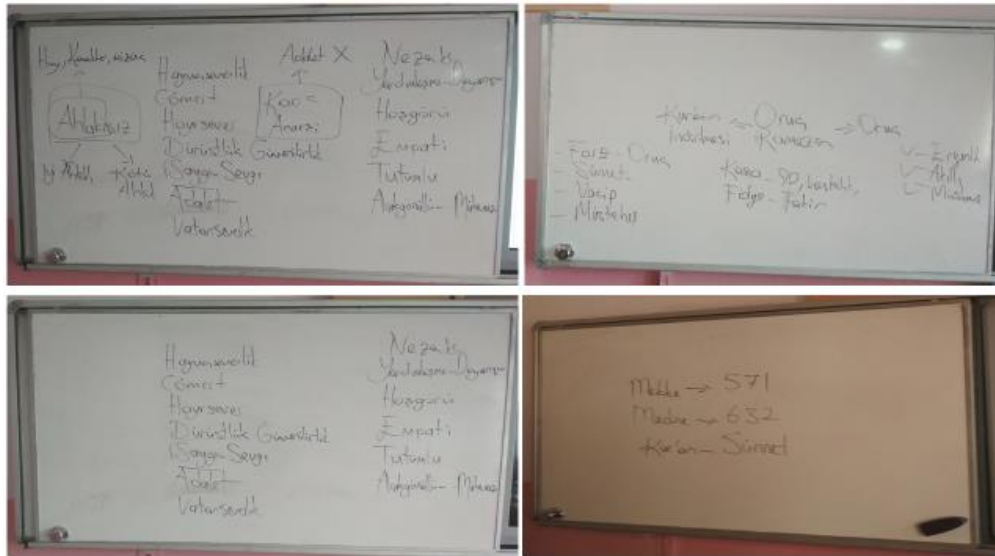


Resim 13. Öğretmen Ö8'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö8'in yazı tahtasını temel bilgiyi sunmak amacıyla kullandığı görülmüştür. Ö8 yazı tahtasını genel olarak ders kitabıyla birlikte kullanmış, yaptığı abdest ve namaz uygulaması sırasında da konuyla ilgili temel bilgileri göstermek amacıyla yazı tahtasını kullanmıştır. Ö8 öğrencilere kitabı okuttuktan sonra konuyu özetlemek ve konuyla ilgili

özet bilgileri öğrencilere yazdırmak amacıyla yazı tahtasını aralıksız kullanmış, yazacaklarını toptan yazmıştır. Ö8 yazı tahtasını kullanırken tek renk (mavi veya siyah) kullanmış, konunun başlığını aynı renkle yazmış, önemli yerleri vurgulamak ve başlıkları belirtmek için de altını çizmiştir. Ö8 yazı tahtasının tamamını doldurmuş, öğrencilerin tahtadakileri yazmalarını istemiş, bazen de öğrenciler yetiştiremediği için teneffüste yazı yazmalarını istemiştir. Öğrenciler öğretmenin tahtaya yazdığı yazıların kendisine yazdıracaklarını bildikleri için öğretmen tahtaya yazı yazdığında öğrenciler de direkt yazmışlardır. Ö8 yazı yazarken noktama işaretlerine ve yazım yanlışlarına pek dikkat etmemiş, yazıları sınıfta görülse de küçük yazmış ve yazdıklarını maddeler halinde yazmaya özen göstermiştir. Ö8'in yazdıklarını maddeler halinde yazmasının öğrencilerin not almalarında ve tahtadaki yazıları takip etmelerinde kolaylık sağladığı görülmüştür. Ö8 tahtaya yazı yazarken tahtanın sol üst köşesinden başlayarak uzun satır biçiminde yazmış, tahtanın en sonunu ve en altına gelecek biçimde yazmış, bir nevi tahtayı bir defter sayfası gibi kullanmıştır. Bu durumun ise tahtadaki bazı yazıların zor görülmesine neden olduğu görülmüştür.

Ö9 yazı tahtasını gözlem yapılan tüm derslerinde (3 ders) kullanmıştır. Gözlemler sırasında Ö9'un kullandığı yazı tahtalarıyla ilgili kaydedilen bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.



Resim 14. Öğretmen Ö9'un Gözlendiği Derslerde Kullandığı Yazı Tahtasına İlişkin Görsel Öğeler

Ö9'un gözlenen derslerinin tamamında (üç ders) yazı tahtasını kullandığı görülmüştür. Ö9 yazı tahtasını akıllı tahta uygulamasıyla birlikte anlık kısa ve temel kavramları sunmak için kullanmıştır. Ö9 tahtaya yazdığı yazıları hiç silmediği, başlık yazmadığı ve tek renk kalem (siyah renk) kullandığı için farklı konu veya aynı konu için yazdığı yazıların bazen karışık ve düzensiz olmasına neden olmuştur. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö9, 1 ders saatinde ahlaki davranışlarla ilgili değerlerin neler olduğunu öğrencilere sorarak öğrencilerin cevaplarını tahtaya tek tek ve aşama aşama yazarak öğrencilerin de derse aktif katılımını sağladı. Böylece öğrencilerin yaratıcı bir biçimde düşünmelerini ve araştırma yapmalarını sağladı görülmüştür. Ö9'un yazı tahtasına yazdığı hiç bir yazıyı öğrencilere yazdırmadı gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö9, öğrencileri yazı tahtasını kullanmak için tahtaya çıkarttığını söylemesine rağmen, Ö9'un hiç bir dersinde tahtayı kullanmak için öğrencileri tahtaya çıkarttığı gözlemlenmemiştir.

DKAB öğretmenlerinin yazı tahtalarını kullanım durumlarıyla ilgili ulaştığımız yukarıdaki bulgular, Altıntaş'ın ilköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde yaptığı gözlemlerle büyük oranda benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.³⁹⁰ Altıntaş'ın DKAB öğretmenlerinin derslerinde yaptığı gözlemlerde de DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını öğrencilerin dikkatini çekmek, derse görsellik katmak, çeşitli bilgilerin hatırlanmasını sağlamak, somutlaştırmaları sağlamak, sorulara verilen cevapları yazmak amacıyla yazı tahtalarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yazı tahtasına yazı yazarken maddeler halinde yazdıkları, kısa cümlelerle yazdıkları, cümleleri tam yazdıkları, bazı öğretmenlerin de ders kitabına bakarak tahtaya yazı yazdıkları gözlemlenmiştir. Altıntaş'ın gözlemlerinden farklı olarak yaptığımız gözlemlerde DKAB öğretmenlerinin tamamının derslerinde yazı tahtasını kullandıkları gözlemlenirken, Altıntaş'ın yaptığı gözlemlerde ise öğretmenlerin %50'sinin derslerinde yazı tahtasını kullandıkları gözlemlenmiştir. Kanaatimizce gözlemler arasındaki bu farklılığın nedeni, Altıntaş'ın gözlemlerini sadece ahlak öğrenme alanı ve 3 haftayla sınırlandırmasıyla açıklanabilir. Çünkü Altıntaş'ın sınırlı sayıdaki konu ve sürede gözlem yapmasına karşın, bizim yaptığımız araştırmada herhangi bir konu sınırlandırmasına gidilmeyip daha uzun bir sürede (6 hafta) öğretmenlerin derslerinde gözlem yapıldığı için öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım durumları daha doğru, gerçekçi ve güvenilir bir biçimde ortaya

³⁹⁰ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 177-179.

konulmasına olanak sağlamıştır. Bu durum da araştırmamızın güvenilirlik ve geçerliğini, özgünlüğünü ve dolayısıyla alana olan katkısını ortaya koymaktadır, düşüncesindeyiz. Altıntaş'ın yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin öğrencilere soru sorarak ve öğrencilerin sorulara verdiği cevapları tahtaya maddeler halinde yazarak öğrencileri derse aktif kılmaya çalıştıkları, bazen de öğrencilere tahtaya yazı yazması için görev verdikleri gözlemlenmiştir. Her ne kadar Altıntaş'ın yaptığı gözlemlerde yazı tahtasını öğretmen merkezli bir biçimde kullanan öğretmenler olsa da araştırmamızdaki gözlemlerden farklı olarak öğrencilere soru sorarak ve öğrencilerin verdiği cevapları tahtaya yazarak öğrencileri derse aktif kılmaya çalışan öğretmenlerin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat genel olarak hem bizim hem de Altıntaş'ın yaptığı gözlemlerde DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını genel olarak öğretmen merkezli bir biçimde kullandıkları, öğrencilere tahtaya yazı yazmak, şekil çizmek veya çeşitli etkinlikler yapmak için pek fırsat verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ise yazı tahtasının etkinliğini azalttığı, yapılan gözlemlerle ortaya çıkmıştır.

2.10.2. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Ders kitapları, DKAB derslerini öğrencileri motive etmede, derse ilgi duymada ve derse önem vermede öğretmenlere yardımcı olan önemli materyallerden biridir.³⁹¹ Ders kitapları din öğretiminde uzun zamandan beri kullanılan yazılı bir materyallerdir. Günümüzde de ders kitapları din öğretiminde kullanılmaya devam edilmektedir. Ülkemizde diğer braşlarda olduğu gibi DKAB derslerinin ders kitapları da MEB tarafından öğrencilere eğitim öğretim yılının başında ücretsiz olarak verilmektedir.

Yapılan görüşme ve gözlemlerde çalışma grubunun DKAB derslerinde en çok kullandıkları öğretim materyallerinden birini ders kitapları olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde farklı tarihlerde ve örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim materyalinin ders kitabı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.³⁹² Bu durum ders kitaplarının DKAB öğretmenleri tarafından yaygın kullanımının tarihsel süreç içerisinde değişmediğini göstermektedir.

³⁹¹ Nazım Bayrakdar, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2014, 106.

³⁹² M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-96; Şen, 89-92; Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 172; R. Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, 52; K. Çelik, 38-40; Ş. Özdemir, "Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç

Çalışma grubu ders kitabının çok kullanmalarını farklı nedenlere bağlamışlardır. Öğretmenlerin ders kitabı kullanım nedenleriyle ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanım Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Neden	Öğretmen
Öğretmenin işini kolaylaştırmak	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
Hazır bilgi sunmak	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Ortak bilgi sunmak	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
Yasal zorunluluk	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9
Müfredatı ve dersi takip etmek	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8
Tekrar yapma imkânı sağlamak	Ö5, Ö6, Ö8
Ders takibini kolaylaştırmak	Ö1, Ö2
İlgi ve dikkat çekmek	Ö1, Ö6
Tek alternatif olması	Ö8
Ücretsiz olması	Ö8
Vicdani sorumluluk	Ö9
Öğrenciler arası rekâbet sağlamak	Ö9
Önemli yerleri vurgulamak	Ö5
Öz bilgiler içermesi	Ö5
Görsellik sağlamak	Ö7
Temel kavramları kaçırmamak	Ö2
Dersi desteklemek/takviye etmek	Ö4

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) ders kitabını kendi işini kolaylaştırdığı için kullandığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 “*Konuya nereden başlayacağımı, konuyu nerede bitireceğim, yani konunun çerçevesini bana gösteriyor.*” Ö8 “*Benim önümde olduğu gibi her öğrencinin önünde de aynı ders kitabının olması, aynı konunun olması, benim için konu bütünlüğünü sağlıyor. Hangi konuyu ne kadar anlatacağım konusunda bana bilgi veriyor.*” Ö5 “*Benim anlatmayı unuttuğum bir konuyu, bir içeriği kitaptan rahat bir şekilde görebiliyoruz.*” Ö9 ise “*Derste ne işleyeceğim konusunda bana bir ön bilgi veriyor.*” demiştir. Öğretmenler ders kitabının konunun çerçevesini belirlediği, konuyu ne kadar işleyeceği konusunda işini kolaylaştırdığı ve konuyla ilgili gerekli bilgileri hatırlattığı için kullandıklarını belirtmişlerdir. İlgili literatürde de ders kitaplarının öğretmenlere yardımcı olma, öğretmen ve öğrencilere rehberlik etme, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkenlik ve

Kullanım Düzeyi”, 63-64; A. Koç, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 536; Acuner, 88-89; G. Korkmaz, 42-43; Algur, 72-73; M. Özdemir, 75-76; Mesut Şeker, *İlköğretim 6,7 Ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum 2013, 100-101; Yalçı, 32; Uçak, 225; G. Korkmaz, 41-45; R. Demir, 72; Akdağ, 67-68.

kalitesini artırma³⁹³ ve böylece eğitim amaçlarına daha kısa yoldan ve daha kısa zamanda ulaşmaya yardım etme gibi amaçlarla kullanılabileceği belirtilmiştir.³⁹⁴ Bu çerçevede öğretmenlerin ders kitaplarını bu amaçlarla kullanmaları, bu materyalleri amaca uygun kullandıklarını göstermektedir.

Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 ders kitabının öğrenciye hazır bilgi sunduğunu, öğrencinin istediği yerde bu bilgilerden yararlanabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö5 *“Bilgiyi öğrenciye hazır olarak veriyor. Öğrenmeyi kolaylaştırıyor.”* Ö8 *“Ders kitabı sayesinde bilgi öğrencinin elinin altında, istediği zaman bakabilir.”* Ö9 ise *“Öğrenci önünde emek vermeden bilgiyi buluyor.”* demiştir. Ders kitapları hazır bilgiler sunmaktadır.³⁹⁵ Ders kitabındaki bilgiler, kaynağı hazırlayanlar tarafından önceden oluşturulduğu, işlendiği ve yorumlandığı için öğretimde kullanılması öğrenci açısından daha kolaydır.³⁹⁶ Öğretmenler ders kitabının öğrencilere konuyla ilgili hazır bilgi verdiğini ve bu amaçla kullandıklarını belirterek ders kitaplarının hazır bilgi sunma özelliğinden dolayı kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu durumun da ders kitaplarının kullanım amaçlarına uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Ö4, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö9 ders kitabının öğrencilerin tamamına ortak bilgiler sunduğunu, her öğrencinin aynı bilgi kaynağından ortak bir konu üzerinde aynı bilgileri öğrenebildiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 *“Ders kitabı öğrencilerin önünde ortak bir bilgi kaynağı sağlıyor. Herkes aynı anda aynı bilgileri önünde görebiliyor.”* Ö5 *“Öğrencilere konuyla ilgili ortak bilgi sağlıyor. Herkes aynı bilgiye rahat bir şekilde ulaşabiliyor.”* Ö7 *“Tüm öğrencilere aynı anda aynı bilgiyi sunma imkânına sahip.”* Ö8 ise *“Ders kitabı ortak konu sunuyor. Ders kitabı öğrencilerin birlikte hareket etmelerini sağlıyor. Öğrencilerde birlikte hareket etme bilincini oluşturuyor.”* demiştir. Buna göre öğretmenler ders kitabının ortak bilgi sağladığını, bunun da öğrencilerin dersi takip etmeleri açısından kolaylık sağladığını, öğrencilerin birlikte hareket etmelerini sağladığını ve böylelikle öğrencilerde birlikte hareket etme bilinci oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenden dolayı ders kitabını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitapları organize ortak öğrenme materyali sağlayarak kalıcı öğrenme, tekrar etme, öğrenmede devamlılık sağlama ve eğitim hizmetlerini yaygınlaştırma gibi yönlerden

³⁹³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248

³⁹⁴ Cavit Binbaşoğlu, *Okullarda Öğretim Sorunları*, Eğit-Der Yayınları, Ankara 1995, 69.

³⁹⁵ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248; Binbaşoğlu, *Okullarda Öğretim Sorunları*, 69.

³⁹⁶ Deryakulu, 65-66.

öğretme öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaktadır.³⁹⁷ Bu bakımdan öğretmenlerin ders kitaplarını ortak bilgi sundukları için kullanmaları öğrenme öğretme sürecine katkı sağlamaktadır.

Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö9 ders kitabı kullanımının resmi bir nitelik taşıdığını, bu nedenle yasal bir bağlayıcılığının olduğunu ve ders kitabını bu nedenle de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö6 “*Ders kitapları çok niteliksiz, ama resmi bir araç olduğu için de gözardı edemem.*” Ö9 ise “*Ders kitapları yasal bir özelliğe sahip olmasaydı kullanmazdım.*” görüşünü belirtmişlerdir. Ders kitaplarının yasal olarak okutulma zorunluluğu durumuna bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde ders kitaplarının zorunlu olarak okutulması gerektiği doğrudan belirtilmemişse de yönetmeliğin 32. maddesinde “Bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz.”³⁹⁸ Hükmünün anlamından hareketle, MEB tarafından belirlenen ders kitaplarının öğrencilere okutulacağı anlaşılabılır. Bu çerçevede öğretmenlerin ders kitaplarını yasal bir gereksinim olarak kullanmaları yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir.

Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö8 ders kitabını müfredatı ve dersi takip etmek için kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Ö1 ve Ö2 ders kitabını kullanım amacını “*Müfredatı kolay ve dersi kolay bir şekilde takip edebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir. Ders kitapları konu müfredatıyla uyumlu olarak hazırlandığı için eğitim sürecinde bu materyaller müfredatın takibini, uygulanmasını sağlamaktadırlar.³⁹⁹ Ö5, Ö6 ve Ö8 ders kitabının öğrenciye tekrar yapma imkânı sağladığını belirterek ders kitabını bu amaçla da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö5 “*Öğrenci evinde de kitaptan çalışabilir.*” Ö6 da “*Çocuklar her yerde, evlerinde, köylerinde kitaplarla öğreniyorlar.*” demişlerdir. Ders kitabı sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme ve çalışma olanağına kavuşur. Ders kitapları her zaman el altında bulunabilen sürekli dokümanlardır. Bu bakımdan ders kitapları bireysel öğrenme imkânı sağlamaktadırlar.⁴⁰⁰ Ö3 ve Ö6 ise ders kitabının içindeki değerlendirme sorularını çözmek ve ödev vermek için kullandıklarını

³⁹⁷ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248; Okan, 52; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 24

³⁹⁸ MEB, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeligi.pdf (25/06/2022)

³⁹⁹ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248; Binbaşıoğlu, *Okullarda Öğretim Sorunları*, 69.

⁴⁰⁰ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Okan, 52; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 24.

söylemişlerdir. Ders kitabı öğretim programlarında yer alan ünite ve konularla ilgili bütünlük arz eden bilgileri, öğrencilerin hizmetine sunması, onlara tekrar, pekiştirme, sınava hazırlama ve kendi hızlarına uygun çalışma olanağı sağladığı için kullanışlı ve ekonomik bir araç olarak önem taşımaktadır.⁴⁰¹ Bu çerçevede öğretmenler, ders kitabını kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına da uygun olarak istedikleri yerde, hızda ve biçimde bilgiyi tekrar etme fırsatını sunmaktadırlar.

Ö8 ders kitabını kullanım amacını başka alternatifi olmadığı ve bunun ücretsiz olduğu için kullandığını şöyle belirtmiştir: *“Ders kitabını başka alternatifimiz olmadığı için kullanıyorum. Çünkü öğrencilere ekstradan bir materyal tavsiye etsek, mesela kaynak kitap gibi, öğrencilerin maddi imkânları buna elverişli değil... Öğrencilerin ailelerinin durumu farklı materyalleri alabilecek durumda olmadıkları için ders kitabı kullanmak zorundayım. Bu nedenle ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması çok önemli ve çok güzel bir şey. Çünkü böylece herkeste bu materyal var. Eğer ücretli olsaydı her öğrencinin alma imkânı olmayabilirdi.”* Ö8 ders kitabının kullanımını öğrencilerin maddi durumlarının sınırlılığına ve bu ders kitaplarının MEB tarafından ücretsiz olarak verilmesine ve bu şekilde herkesin elinde olan ortak bir materyal olmasına dayandırmaktadır. Görüşmelerde öğretmenler materyal kullanma konusunda karşılaştıkları sorunlardan birinin de öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliği olduğunu vurgulamışlardır. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin maddi açıdan çok da iyi durumda olmadıkları düşünüldüğünde, Ö8’in öğrencilerin maddi durumunun olmadığından öğrencilere ücretsiz olarak verilen ders kitaplarını bu gerekçeyle kullandığını belirtmesi yerinde ve önemli bir tespit olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ders kitaplarının maddi açıdan dez avantajlı durumda olan öğrenci ve okullar için yardımcı bir kaynak olduğu tespiti⁴⁰² çalışmamız tarafından da desteklenen bir bulgudur.

Ö9 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak ders kitabını kullanım nedenini şöyle açıklamıştır: *“Ders kitapları çok niteliksiz, ama vicdanı bir sorumluluk olduğu için kullanıyorum. Çünkü bu kitapların hazırlanması için emek verilmiş, para harcanmış... Bazen de kitaptaki soruları yapmak için öğrenciler arasında reKâbet oluyor.”* Ö 9 ders

⁴⁰¹ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248.

⁴⁰² Hatice Güzel, İmran Oral, Abdurrahman Yıldırım, "Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi", S.Ü. Ahmet. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (27), 2009, 133 -142.

kitabını kullanım nedenini bu kitapların hazırlanmasında harcanan maliyetin boşa gitmemesi için kendisinde vicdani açıdan bir görev yüklediğiyle ve ders kitabının öğrenciler arası rekâbeti pekiştirdiği gerekçesiyle kullanmıştır. Buna göre Ö9'un ders kitabını kullanım nedeninin kişisel bir görüş çerçevesinde değerlendirdiği söylenebilir.

Ders kitabı olmadan ders işlemenin doğru olamayacağını belirten Ö7, konuyla ilgili gerekçesini şöyle ifade etmiştir: *“Ben ders işlerken öğrencin önünde bir şeyler olmasını istiyorum. Görsel olarak onu görmesini, onu okuyabilmesini istiyorum. Öğrencinin boş durmamasını, önünde bir şeyler olmasını istiyorum. Ders kitabı olmadan dersin işlenmemesi gerektiğini düşünüyorum.”* Ders kitabını öğrencilerin önünde görsel olarak bir materyalin olması amacıyla kullandığını belirten Ö7'nin bu görüşü, ders kitabının görsel öğrenme ortamı sağladığını belirten literatür tarafından desteklenmektedir.⁴⁰³ Fakat Ö7'nin dersin ders kitabı olmadan işlenemeyeceği yönünde görüşü iddialı bir fikir olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu durum öğretimin ders kitabı etrafından koşullandırılmasına⁴⁰⁴ ve diğer öğretim materyallerinin ihmal edilmesine neden olabilir.⁴⁰⁵ Ders kitabı kullanılırken kitabın öğretimde bir amaç olarak değil, öğrencinin öğrenilmesine yardım eden bir araç olduğu unutulmamalıdır.⁴⁰⁶ Eğitim öğretim sürecinde bu materyal kullanılırken dersin amacı bir bütün olarak kitabın öğretilmesi değil, dersin hedef davranışlarının öğrenciye kazandırılması olmalıdır. Sınıfın öğretmeni kitabın yazarı değil, kendisidir. Bu açıdan kitap sadece öğretmene yardımcı bir materyaldir.⁴⁰⁷ Ders kitabının öğretim sürecine yaptığı yararlar çok olmakla birlikte, acaba ders kitabı olmadan bu dersi işlenemez kabul etmek dersi bu materyalle sınırlandırmak anlamı taşımaz mı?

Ö5 ders kitabını *“Önemli yerlerin altını çizmek ve vurgulamak”* ve *“Öz bilgiler”* içerdiği için kullandığını, Ö1 ve Ö7 *“Derse öğrenci ilgi ve dikkatini çekmek.”* için kullandıklarını, Ö2 *“Önemli kavramları kaçırmamak için.”* ve Ö4 ise *“Dersi takviye etmek, dersi desteklemek amacıyla.”* kullandığını belirtmişlerdir. Ders kitapları konuyla ilişkilendirilmiş özet ve önemli bilgiler sunmakta ve temel kavramları içermekte ve dersi etkili bir biçimde işlenmesine kaynaklık ederek öğrencilerin dikkatlerini konuya

⁴⁰³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 248; Okan, 53-54; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 53-54. Uşun, 97-98.

⁴⁰⁴ Uşun, 98; Sarıtaş, 61.

⁴⁰⁵ Z. Kaya, 108-109.

⁴⁰⁶ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 228; Okan, 25.

⁴⁰⁷ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 101-102.

çekmektedir.⁴⁰⁸ Bu bakımdan öğretmenlerin ders kitaplarını kullanım nedenlerinin ilgili literatür tarafından desteklendiği söylenebilir.

Ders kitapları nitelikli bir biçimde tasarlanıp etkili ve ilkeli bir biçimde kullanıldıklarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadırlar. Ders kitabının etkili kullanımı, büyük ölçüde öğretmenlerin bu konudaki becerilerine bağlıdır. Öğretmenler gerek derslerde gerekse ders dışı etkinliklerde öğrencilerin ders kitabının doğru bir biçimde kullanmasına rehberlik edebilir, bu materyalin doğru bir biçimde kullanımını yaparak etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilirler. Öğretmenlerin ders kitabını doğru bir biçimde kullanmayıp yalnızca öğrencilere okutmaları veya kendilerinin okuması gibi klasik yöntemlerle ders kitabını kullanmaları, dersin monoton bir biçimde geçmesine, harcanan zamanın ve emeğin boşa gitmesine ve yetersiz öğrenmelerin oluşmasına neden olabilirler. Bu çerçevede çalışma grubunun ders kitaplarını kullanım durumları sınıflarda gözlemlenerek analiz edilmiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerin ders kitabını doğru kullanım becerileri toplamda 93 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler toplamda 23 ders saatinde ders kitabını kullandıklarından, her bir ders saati için toplamda 23 ders kitabı gözlem formu doldurulmuştur. Ders kitabının doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 93 olduğuna göre bu da toplamda $23 \times 93 = 2139$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin materyal kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin “evet” “kısmen” ve “hayır” seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Ayrıca ders kitabıyla ilgili buradaki değerlendirmeler, gözlemler sırasında öğretmenlerin kullandıkları ders kitapları ve sayfalarıyla sınırlıdır.⁴⁰⁹ Gözlemler sırasında sadece Ö6’nın derslerinde ders kitabını hiç kullanmadığı görülmüştür. Ders kitabını Ö9’un 1 ders saatinde, Ö3, Ö7 ve Ö8’in 2 ders saatinde, Ö1 ve Ö4’ün 3 ders saatinde, Ö2’nin 4 ders saatinde ve Ö5’in ise 6 ders saatinde

⁴⁰⁸ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Uşun, 97-98.

⁴⁰⁹ Hulusi Yiğit, Abdullah Açık, Emine Öğülmüş Doğan, Elif Emine Dirlik, Ayşe Macit, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara 2021, 35; Ali Öge, Murat Göçer, Faruk Salman, Nazif Yılmaz, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Ders Kitabı 5*, Devlet Kitapları, 5.Baskı, Ankara, 2019, 10-12; Fikri Özdemir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019, 27-41; Sadullah Macit, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6*, Fcm Yayıncılık, İstanbul, 31-36; Bekir Pınarbaşı, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 5 Ders Kitabı*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019, 39-42; Fikri Özdemir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı*, Anka Kuşu Yayınevi, Ankara 2019, 32-47; Fikri Özdemir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 8 Ders Kitabı*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019, 38-41.

kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin DKAB derslerinde ders kitabını kullanım durumlarıyla ilgili yapılan gözlem analizleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.



Tablo 15. Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

BECERİLER	EVET									KISMEN									HAYIR									TOPLAM	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö7	Ö8	Ö9	f		
1	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
2	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
4	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
5	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
6	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
7	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
8	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
9	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
10	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
11	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
12	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
13	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
14	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
15	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
16	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
17	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
18	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
19	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
20	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
21	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
22	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
24	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
25	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23	
26	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23

27	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
28	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
29	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
30	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
31	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	2	-	-	-	-	-	-	4	1	2	2	3	6	2	2	1	19	23
32	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
33	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
34	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	2	-	-	3	1	-	-	7	2	2	2	3	3	1	2	1	16	23
35	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
36	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
37	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
38	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
39	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
40	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
41	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
42	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
43	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
44	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
45	3	3	1	2	4	2	1	1	17	-	1	1	1	2	-	1	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
46	-	-	-	-	-	2	-	1	3	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3	4	2	3	5	-	2	-	19	23
47	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
48	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
49	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	1	-	2	-	1	4	3	4	2	2	6	-	2	-	19	23
50	1	-	-	-	-	2	-	1	4	2	-	2	3	-	-	2	-	9		4	-	-	6	-		-	10	23
51	1	1	-	-	-	1	-	-	3		1	1	1	2	1	-	-	6	2	2	1	2	4	-	2	1	14	23
52	-	-	-	-	-	2	-	1	3	3	4	2	3	6	-	2	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
53	3	-	-	-	-	2	2	1	8	-	-	-	-	-	-	-	-	0		4	2	3	6	-		-	15	23
54	1	-	-	-	-	2	-	1	4	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2	3	2	3	6	-	2	-	18	23
55	1	-	-	-	-	1	-	-	2	2	4	2	3	6	1	2	1	21	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
56	3	3	-	3	2	2	2	1	16	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	2	-	4	-	-	-	7	23
57	-	-	-	-	-	2	-	1	3	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3	4	2	2	6	-	2	-	19	23
58	3	4	2	3	3	2	2	1	20	-	-	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
59	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
60	-	4	-	-	6	-	2	1	13	1	-	2	2	-	-	-	-	5	2	-	-	1	-	-	2	-	5	23

61	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
62	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
63	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
64	-	1	-	-	4	-	-	1	6	3	3	2	3	2	2	2	1	17	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
65	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	4	-	-	-	2	2	1	9	3	0	2	3	6	-	-	-	14	23
66	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
67	-	-	-	-	-	2	-	1	3	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2	4	1	3	6	-	2	-	18	23
68	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
69	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
70	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
71	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
72	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
73	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
74	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
75	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
76	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
77	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
78	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
79	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
80	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	23
81	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
82	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
83	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
84	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	2	-	1	3	3	4	2	3	6	-	2	-	20	23
85	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
86	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
87	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
88	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
89	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
90	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
91	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
92	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23
93	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	4	2	3	6	2	2	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	0	23

Yüzdelik	Toplam
	97
	124
	57
	89
	181
	77
	62
	39
% 33,94	726
	99
	134
	69
	104
	193
	68
	66
	32
% 35,76	765
	83
	114
	60
	86
	184
	41
	58
	22
% 30,29	648
	2139

Ders kitabıyla ilgili gözlem formunda yer alan becerilerden yukarıdaki tabloda analiz sürecine alınanlar, numara sırasına göre aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 16. Ders Kitabının Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar

BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ
1	Materyal hedefe/kazanıma uygun	32	Görseller sorularla ve açıklamalarla analiz edilmiş	63	Öğrencilere önemli yerlerin altını çizdirdi.
2	Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	33	Okuması kolay basit tarasız yazı biçimi kullanılmış	64	Değerlendirme sorularını aktif olarak öğrencilerle beraber yaptı
3	Materyal öğrenci seviyesine uygun	34	Önemli bilgilere dikkat çekmek amacıyla vurgulayıcılar (italik, kalın vb.) kullanılmış	65	Ders kitabındaki etkinlikleri sınıfta yaptı
4	Materyal kullanılabilirlik özelliğine uygun/kullanımı kolay	35	Yazıların puntosu öğrenciye uygun	66	Kitaptaki görselleri analiz etti
5	Materyal kullanım ortamına uygun	36	Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiş	67	Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı
6	Materyal basit, sade ve anlaşılır	37	Kelime, kavram ve deyimler öğrenci seviyesine uygun	68	Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi
7	Materyalde önemli ve özet bilgiler kullanılmış	38	Materyali kullanmadan önce kontrol etti	69	Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı
8	Materyal öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlıyor	39	Materyalin kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	70	Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları buldurdu

9	Materyaldeki bilgiler doğru	40	Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	71	Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti
10	Materyaldeki bilgiler güncel	41	Materyalle ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatini materyale çekti	72	Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı
11	Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı	42	Materyalin öğrenciler tarafından temin edilmesi için gerekli hazırlığı yaptı	73	Materyal öğrencileri güdüledi
12	Kullanılan cümleler kısa ve anlaşılır	43	Materyalde geçen önemli ve anlamı bilinmeyen terim ve sözcüklerin anlamlarını açıkladı/yazdı	74	Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı
13	Materyalin maliyeti düşük (ekonomik)	44	Öğrencilerin dikkatini çekecek başka etkenleri ortadan kaldırdı	75	Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı
14	Materyal kullanım açısından güvenli	45	Materyalde üzerinde durulması gereken önemli noktaları öğrencilere açıkladı	76	Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi
15	Depolama kolaylığı var (saklanabilirlik özelliği)	46	Materyalin öğrencilerde mevcut olup olmadığını kontrol etti	77	Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti
16	Materyal taşınabilir nitelikte	47	Materyali ders planında belirtti	78	Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı
17	Materyalin raf ömrü yüksek	48	Materyali ders içi kullanım aşamasına uygun kullandı	79	Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı
18	Materyalin temin edilmesi kolaydır	49	Materyali kullanım biçimi, sınıf yönetimine katkı sağladı	80	Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı
19	Kullanılan görseller amaca uygun seçilmiş	50	Öğretmen materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	81	Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı
20	Materyal öğrencilerin ilgi, hayat tecrübesi ve kavrayış gücüne uygun	51	Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	82	Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu
21	Materyalde somut, doğru fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar kullanılmış	52	Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	83	Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı
22	Materyal konu bütünlüğüne sahip	53	Materyali kullanırken malzeme arayışına girmedi	84	Materyal öğretmen merkezli olarak kullanılmadı
23	Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	54	Kullanım sırasında yazılı materyalle ilgili soru sorarak öğrenci dikkatini topladı	85	Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı
24	Kullanılan kâğıt kaliteli	55	Öğrenci dikkatlerini, materyalin önemli noktalarına yoğunlaştırdı	86	Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi
25	Sayfalar sınıf seviyesine uygun çekicilikte	56	Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı (görsel, görsel-işitsel, üç boyutlu)	87	Öğretmen materyali kullanırken pasif kalmadı

26	Renkler canlı, net ve estetik	57	Açıklamalarının öğrenci üzerinde etkili olması için açıklamalarının/anlatımlarının ilgi çekici olmasına, monoton olmamasına dikkat etti	88	Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti
27	Renkler amaca uygun seçilmiş	58	Açıklama yaparken anlaşılır bir dil kullandı	89	Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi
28	Görseller güncellik özelliğine uygun	59	Açıklama yaparken jest ve mimiklere dikkat etti	90	Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı
29	Niceliksel olarak yeterli görsel kullanılmış	60	Anlatırken öğrencilere yakın mesafede olmaya özen gösterdi	91	Materyal zamandan tasarruf sağladı
30	Görseller içeriğe uygun özellikte	61	Açıklama yaptığında önemli noktaları tekrar etti	92	Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı
31	Görseller sayfaya uygun yerleştirilmiş	62	Ders kitabını öğrenciye okuttu. Sonra öğretmen konuyla ilgili açıklama yaptı	93	Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde ders kitabını kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre genel olarak öğretmenlerin ders kitabını etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin $f=726$ 'sını (%33,94) evet düzeyinde gösterdiği, $f=765$ 'ini (%35,76) kısmen düzeyinde ve $f=648$ 'ini (%30,29) ise hayır düzeyinde gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ders kitabını kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-37 arası kodlanan 37 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Ders kitaplarını çalışma grubundaki DKAB öğretmenleri hazırlamadıkları için bu tema altında kodlanan beceriler çalışma grubunu oluşturan DKAB öğretmenlerine değil, ders kitabını hazırlayan yazarlara aittir. Öğretmenler ders kitabını toplamda 23 ders saatinde kullandıkları için ders kitaplarının materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $37 \times 23 = 851$ farklı beceriyi göstermesi gerekir. Bu kapsamda yapılan analizlere ders kitapları, materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin $f=414$ 'ünü (%48,64) evet düzeyinde, $f=333$ 'ünü (%39,13) kısmen düzeyinde, $f=104$ 'ünü (%12,22) ise hayır düzeyinde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, DKAB ders kitaplarının materyal tasarlama teması altında kodlanan becerilere büyük oranda uygun olarak hazırlandığını göstermektedir. Bununla birlikte ders kitaplarının tasarımıyla ilgili bazı eksikliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. Ders kitaplarında gözlemlenen tasarım eksikliklerinin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmesi, gözlem bulgularımızın öğretmenlerin görüşleriyle uyumunu göstermektedir.

Yapılan gözlemlerde 38-71 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 38-48 arası kodlanan 10 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $10 \times 23 = 230$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin $f=43$ 'ünü (%20,43) evet düzeyinde, $f=7$ 'sini (%3,04) kısmen $f=180$ 'ini (%78,26) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin

kullandıkları ders kitapları için gerekli hazırlıkları yapma konusunda oldukça yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 48-67 arası kodlanan 19 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $19 \times 23 = 437$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin $f=174$ 'ünü (%39,81) evet düzeyinde, $f=174$ 'ünü (%21,73) kısmen düzeyinde, $f=168$ 'ini (%38,44) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders kitabını kullanım basamağındaki becerileri uygulamaları açısından kısmen yeterli olduklarını göstermekle birlikte, öğretmenlerin bu konuda önemli eksikliklerinin olduğunu da ortaya koymaktadır. 67-71 arası kodlanan 4 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $4 \times 23 = 92$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin $f=3$ 'ünü (%3,26) evet düzeyinde, $f=2$ 'ini (%2,17) kısmen düzeyinde ve $f=87$ 'sini (%94,56) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders kitabını değerlendirme basamağında oldukça yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem analizlerinde 71-81 arası kodlanan 10 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ders kitabını kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda $10 \times 23 = 230$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin $f=138$ 'ini (%60) kısmen düzeyinde, $f=92$ 'sini (%40) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders kitabı kullanım durumlarında, öğrenci rolü teması altın kodlanan becerileri göstermede büyük ölçüde yetersiz kaldıkları biçiminde yorumlanabilir. 81-89 arası kodlanan 8 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ders kitabını kullanım sırasında öğretmen rolü teması altında toplamda $8 \times 23 = 184$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin $f=92$ 'sini (% 50) evet düzeyinde, $f=72$ 'sini (% 39,13) kısmen düzeyinde, $f=20$ 'sini (%10,86) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders kitabı kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri göstermede büyük oranda yeterli oldukları biçiminde yorumlanabilir. 89-93 arası kodlanan 5 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre ders kitabı kullanım sırasında materyalin derse etkisi teması altında toplamda

5x23=115 farklı becerinin gösterilmesi beklenir. Yapılan analizlere göre materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin f=115'i (%100) kısmen düzeyinde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, ders kitaplarının derslerin öğrenme öğretme süreçleri üzerinde kısmen etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki analizlerinden sonra şimdi her tema altında bulunan kodlara ilişkin genel değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır.

Öğretmenlerin ders kitabını kullanım durumları incelendiğinde öğretmenler arasında bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ö3, Ö4 ve Ö9 ders kitabını sadece ünite sonu değerlendirme sorularını öğrencilere çözdürmek amacıyla yardımcı bir materyal olarak kullanmışlardır. Ö1 ve Ö7 ders kitabını diğer materyallerle birlikte temel materyal olarak kullanmışlardır. Ö1 ders kitabını nispeten dersin temel materyali olarak kullanıp diğer materyalleri bunun yanında ikinci temel materyal veya yardımcı materyal olarak kullanmıştır. Ö7 ise akıllı tahta uygulamasını ve ders kitabını birlikte dersin temel materyali olarak kullanıp diğer materyalleriyse bunların yanında yardımcı materyal olarak kullanmıştır. Ö2, Ö5 ve Ö8 ise ders kitabını temel materyal olarak kullanmanın ötesinde, sınıf tahtasıyla birlikte neredeyse tek materyal olarak kullanmışlardır. Benzer şekilde Altıntaş tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim DKAB öğretmenlerinin ders kitabını temel materyal ve dersin ana belirleyici unsuru olarak kullandıkları gözlemlenmiştir.⁴¹⁰ Okulda ders kitaplarını tamamen kullanmamak doğru olmadığı gibi tamamen merkezi konuma getirmek ve yalnızca ders kitaplarını kullanmak da doğru değildir.⁴¹¹ Çünkü tek otoritenin kitap olduğu bir öğretim ortamında, sınıfın hâkimi aslında kitabın yazarıdır. Ortaçağın 'teo-santrik' dini esaslara dayalı eğitim anlayışının uzantısı olan böyle bir uygulamada, öğretim hem öğrenci hem de öğretmen için sıkıcı olur.⁴¹² Aynı zamanda ders kitaplarının tek kaynak olarak kullanılması, öğrencileri mekanik öğrenmeye yönlendirir ve yaratıcı öğrenme sağlanamaz. Bu da öğrenci ve öğretmen için sıkıcı öğretim eğitim ortamına neden olur.⁴¹³ Ama ders kitabının etkili bir biçimde tasarlanıp çeşitli materyallerle birlikte doğru bir biçimde kullanılması, bu olumsuzluklar minimize edebilir.

⁴¹⁰ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 153-157.

⁴¹¹ Binbaşıoğlu, *Okullarda Öğretim Sorunları*, 70; Meydan, 101.

⁴¹² Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"* (4. Baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1988. *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*, 89.

⁴¹³ Sezen, Oruç, 81-82.

Tasarım özellikleri açısından DKAB ders kitapları değerlendirildiğinde kitapların bu konuda önemli eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum çalışma grubunun görüşlerinde dile getirildiği gibi araştırmacının gözlemlerinde de tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri dikkat çekicidir. DKAB ders kitaplarını farklı branşların ders kitabıyla karşılaştıran Ö3 “*Diğer branşların ders kitaplarını gördüm. Onlar çok güzel hazırlanmış. Bunları gördüğümde din kültürü kitaplarının tamamen baştan savma bir şekilde hazırlandığını düşündüm... Din kültürü ders kitaplarının öğrenciyi sıktığını, öğrencinin kullanmak istemediğini görüyorum.*” Ö4 “*Daha iyi hazırlandıkları için öğrencilerin diğer dersin kitaplarına daha çok ilgi gösterdiklerini gözlemliyorum.*” Ö9 ise “*Ders kitapları çok kötü tasarlanmış, zengin değil, sadece yazı kullanılmış neredeyse. Öteki derslerin kitapları çok daha güzel.*” demişlerdir. Buna göre DKAB ders kitabını diğer branşların ders kitaplarına göre çok fazla yetersiz olduğunu vurgulayan Ö3, Ö4 ve Ö9’un tespitleri, öğrencilerin DKAB ders kitaplarına karşı olumsuz bir yaklaşım içerisinde olabileceğini göstermektedir. Çünkü öğrenciler bir yandan diğer branşlardaki derslerin nitelikli ders kitaplarıyla karşılaşırken, nitelikçe daha düşük düzeyde olan DKAB ders kitaplarıyla karşılaşmalarında ders kitaplarına, dolayısıyla DKAB derslerine karşı ilgilerinin azalmasına neden olabilir. Nitekim gözlemlerde ders kitaplarındaki tasarımsal yetersiliklerin öğrencilerin derste pasif kalmalarına, dikkatlerinin dağılmasına, derste sıkılmalarına, ilgilerinin başka yöne kaymalarına neden olduğu görülmüştür.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9’a göre DKAB ders kitaplarının en temel sorunlarından biri ders kitaplarında çok fazla yazı yer alırken görsellerin az sayıda yer almasıdır. Öğretmenler ders kitaplarındaki yazıların çok fazla olduğunu, bu yazıların da öğrencilerin ilgilerini çekmediğini, öğrenciye sıkıcı geldiğini, kitaplarda daha çok görsellerin yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Ders kitabında görsellik azdır. Öğrencilerin ilgisini çekmiyor, kelimeler öğrencilere zor geliyor, çok fazla yazı var.*” Ö9 ise “*Ders kitaplarını çok az kullanıyorum. Özellikle 6. 7. ve 8. Sınıflarda çok daha az kullanıyorum. Çünkü bu kitaplar nitelsiz, kitaplarda resim neredeyse hiç yok...bulmacalar, kavram haritaları, görseller neredeyse hiç yok. Olanlar da seviyenin ya üstünde veya altında.*” demiştir. Ö2 ise “*Ders kitaplarındaki görseller bazen konuya uygun değil.*” tespitinde bulunarak görsellerin konuyla ilgili, konuyu tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte hazırlanabileceğini de vurgulamıştır. Ö9 ders

kitaplarında görsellerin yetersiz olduğunu vurgulayıp ders kitaplarında varolan görsellerin de yetersiz olduğunu ve kimi zaman da var olan görsellerin öğrencileri zor durumda bıraktığını şöyle örneklendirmiştir: “*Ders kitabının tasarlanmasında büyük sıkıntılar var. Örneğin 5. sınıfların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı ile Seçmeli Hz. Peygamberimizin Hayatı ders kitabının kapağı ve rengi neredeyse hep aynı, tasarımı aynı. Öğrenciler bunları karıştırabiliyor, bazen yanlış kitap getirebiliyor. Bazen ben de karıştırabiliyorum.*” Gözlem yapılan derslerde de ders kitaplarında görsellerin çok az olduğu (bazen bir sayfada tek görsel), kullanılan görsellerin de bazen konunun amacına doğrudan uygun olmadığı, görsellerin açıklamasının uygun bir biçimde her zaman yapılmadığı, görsellerin sayfaya yerleştirilmesi konusunda bir dengenin gözetilmediği gözlemlenmiştir. Oysaki ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek, konunun anlatımını destekleyecek resim, grafik, harita, şema, tablo vb. görsellerle desteklenmesi ve zenginleştirilmesi gerekir.⁴¹⁴ DKAB ders kitaplarının bu özelliklerinin yetersiz olması öğrencilerin ilgilerinin dağılmasına ve kitaplardan beklenen verimin sağlanamamasına neden olmuştur.

Bazı öğretmenler ise ders kitaplarındaki görsellerin iyi olduğu yönünde aksi fikir ileri sürmüşlerdir. Örneğin görsellerin eksikliklerini vurgulayan Ö2 “*Genel olarak kitaplardaki görseller iyi. Kullanılabilir özelliktedir.*” yönünde farklı bir fikir belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konuda farklı fikir ileri sürmeleri her ders kitabının aynı özellikte tasarlanmadığına yorumlanabilir. Nitekim 6. 7. ve 8. sınıf DKAB ders kitaplarını çok yetersiz gördüğünü belirten Ö9, 4. ve 5. sınıf DKAB ders kitaplarının görsellik ve diğer açılardan daha iyi olduğunu ve bu nedenle bu ders kitaplarını daha çok kullandığını belirtmiştir. Gözlem yapılan derslerde de alt sınıflardaki ders kitaplarında (5. sınıf) görsellerin sayıca nispeten fazla oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun da öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür.

Çalışma grubu DKAB ders kitaplarının içinde gereksiz bilgilerin yer aldığını, konuyu çok uzattığını, detaya çok indiğini ve bu durumun da öğrencileri kitaptan ve dersten soğuttuğunu, dersin sıkıcı hale gelmesine neden olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin “*Kitapta gereksiz olarak bilgiler uzatılıyor. Örneğin Hac konusuyla ilgili detaylı bilgiler var... Öğrenciler zaten hac ibadetini şimdi yapmayacaklar. Veya 8. sınıflarda*

⁴¹⁴ Okan, 53-54; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 230-233; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 47-54.

zekât konusu var. Konu çok detaylıca anlatılıyor. Konu rakamlarla anlatılıyor, bunlar öğrenciler için detaydır. Öğrenciler bunları sadece sınav için ezberliyor ve sınavda yapmak için kullanıyor, daha sonra unutuyorlar. Çocuklar için kitaptaki bilgiler bunu ifade ediyor. Bu nedenle konularla ilgili temel bilgilerin verilmesi yeterlidir.” Ö3 “Kitaplar detaya indikçe iniyor. Bu da dersi sıkıcı hale getiriyor.” Ö6 “Kitaplar baştansavma bir şekilde hazırlanmış. Konunun özünü vermiyor” Ö9 ise “Kitaplarda çok detay var. İnsan bilginin içerisinde boğuluyor.” demiştir. Gözlemlerde de ders kitaplarında detay düzeyinde bilgilerin olduğu görülmüştür. Örneğin Ö5’nin gözlem yapılan 8. Sınıftaki dersinde DKAB ders kitabında zekât konusunun ayrıntı düzeyinde bilgi içerdiği görülmüştür. Bu duruma öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Oysaki ders kitaplarının konuyla ilgili tüm bilgileri değil, gerekli olan az ve öz bilgileri içermeleri gerekir.⁴¹⁵ Kitapların detay içerecek biçimde tasarlanmaları öğrencilerin sıkılmalarına, ilgilerinin dağılmasına ve gerekli bilgileri gözden kaçırmalarına neden olabilir.

Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö8 seçmeli DKAB derslerinin bazı konuları ile DKAB dersinin bazı konularının birbirini tekrar ettiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 “Bazı ders ve konular birbirinin tekrarı gibi. Mesela Hz. peygamberin dersinde olan bir konu, din kültürü dersinde olunca öğrenciler ‘hocam biz bunu zaten işledik’ deyip sıkılıyorlar. Konuların tekrar etmesi hem öğrencileri sıkıyor hem de beni sıkıyor.” Ö2 ise “Bazen siyer dersi ile din derslerinin konuları birbirine benzer oluyor.” demiştir. Gözlemlerde de seçmeli ders ile DKAB dersinin benzer konular olması nedeniyle öğrencilerin sıkılmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ö7, 6. Sınıf SPH dersinde hicret olayını kitaptan anlatmaya başladı. Öğrenciler “Hocam hicret olayını anlatınız.” dediler. Ö7 ise “Çocuklar Peygamberimizin Hayatı dersinde hicreti yeni işliyoruz. Bu konuyu dün din kültürü dersinde anlattım, bu dersimizde daha anlatmadım.” dedi. Bunun üzerine öğrenciler “Hocam bu konuyu biliyoruz, tekrar anlatmayın, geçelim.” dediler. Ö7 ise “Çocuklar bu derste de bu konuyu anlatmak zorundayım.” deyip hicret olayını işledi. Ö7’nin aynı konuyu tekrar anlatmasının öğrencilerde sıkılmaya neden olduğu gözlemlendi. Mevcut durumda okullarda yaygın olarak okutulmakta olan seçmeli din derslerinin DKAB dersini desteklemeleri, zenginleştirmeleri bu derslerin hem öğrenciler

⁴¹⁵ Okan, 53-54; Alkan, Eğitim Ortamları, 245-246; Binbaşoğlu, Genel Öğretim Bilgisi, 230-233; Küçükahmet, Öğretim İlke ve Yöntemleri, 102; Halis, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, 51; Şahin, Yıldırım, 47-54; Yelken, 127.

hem öğretmenler seçmeli dersler oldukları için hem de veliler üzerinde bu derslere karşı olumlu bir kanaat oluşturacağı beklenmektedir. Bu karşın seçmeli din derslerinin DKAB dersini tekrarlar biçiminde hazırlanmaları bu derslerin istenmeyen ve gereksiz dersler olarak algılanmalarına, öğretmen ve öğrencilerin bu derslere karşı olumsuz bir görüş geliştirmelerine neden olabilir.

Ö1, Ö7, Ö8 ve Ö9 DKAB ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ö1 kitaplarda *“Öğrencilere uygun olmayan basit anlatım.”* tarzlarının olduğunu söyleyerek ders kitaplarının öğrencilerin seviyesine uygun olmayacak düzeyde basit kaçtığını vurgulamıştır. Ö7 ise kitaplarda kullanılan kelimelerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını vurgulamıştır. Konuyla ilgili Ö7 *“Kopyala yapıştır şeklinde yapılmış. Kullanılan kelimeler öğrencilerin seviyesinin üstünde, öğrencinin anlayamayacağı düzeyde olabiliyor... Kur'an meallerinin öğrenci düzeyine uygun yapılması lazım. Örneğin ‘muhakkak’ kelimesi yazılıyor, ama bu öğrenci seviyesine uygun değil... Çocukların anlayacağı şekilde sadeleştirerek mealler verilmelidir. Çocuk kitaptaki mealı okuduğunda orayı geçmek istiyor, çünkü anlamıyor. Ayetlerle ilgili mesele görseller kullanılabilir... Bazen büyükler bile kitaptaki mealleri okuduğunda tam olarak anlayamıyorlar.”* demiştir. Kullanılan kelimelerin, yazı puntularının ve cümle yapılarının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını Ö9 şöyle açıklamıştır: *“Yazılar öğrencilerin seviyesine uygun değil. Küçük yazılmış, görsellik çok az. Kullanılan kelimeler öğrencilerin seviyesine uygun değil. Özellikle 5. Sınıflardaki öğrenciler bu kelimeleri anlamakta zorluk çekiyor... Cümle yapıları uzun, bunun yerine kısa cümleler, öğrenciye hitap edecek cümleler ve ilgi çekici cümleler olması lazım.”* demişlerdir. Ö8 de ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygun olmayan konuların olduğunu şöyle örneklendirmiştir: *“7. sınıflardan mezhep konusu var. Öğrenciler bunu anlayamıyor. Biz de bunu bu şekilde anlatmaktan zorlanıyoruz. Kaç senedir bu sorunu dile getiriyoruz. Öğrencinin gelişim ve bilişsel seviyesinin üstünde olan konular çıkartılmalıdır diye.”* Gözlemlerde de ders kitaplarında kullanılan bazı kavramların, deyimlerin, söz öbeklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, yazılan cümlelerin genellikle uzun olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarında yapılan Kur'an meallerinin de bazen öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu, kimi zaman öğrencilerin anlayamadığı yerlerin olduğu görülmüştür. Örneğin kitapta Ö1'in DKAB ders kitabında *“Tasdik eden”* kelimesini öğrenciler anlamayıp bunun anlamını öğretmene sordular. Ö1 ise öğrencilere

“Bunun ne anlama geldiğini bilen var mı?” diye sordu. Öğrencilerden hiç biri doğru cevap veremedi. Bunun üzerine Ö1 “Tasdik eden yani kabul etmektir.” dedi. Ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin anlayabilecekleri nitelikte kısa, sade ve anlaşılır cümleler kullanılmalı, güncel ve sade bir dil kullanılmalıdır.⁴¹⁶ DKAB ders kitaplarında kullanılan kelimelerin ve kullanılan dilin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması önemli sorunlara neden olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin ders kitaplarını genellikle öğrencilere okutarak kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda, DKAB ders kitaplarındaki bu eksikliğin önemli öğrenme sorunlarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Ö1, Ö2, Ö7 ve Ö9 ders kitaplarındaki etkinliklerin sayıca az olduğunu, var olan etkinliklerin de öğrenci seviyesinin üstünde veya altında olduğunu, etkinliklerde konuyla pek ilgili olmayan genel ifadelerin kullanıldığını ve etkinliklerin konu kazanımlarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö9 “Etkinlikler çocuğun seviyesinde olmadığı için onlara çok fazla bir şey kazandırmıyor. Öğrencileri düşünmeye, yaratıcıya, ilgi ve dikkat çekmeye yönleltmiyor.” Ö7 “Ders kitapları çok az etkinlikli. Oysaki çok etkinlik içeren kitapların olması ders ilgili artıracaktır... Kitapta etkinlik bölümleri çok zayıf ve çok az, sırf yapmak için yapıldığı intibasını vermektedir. Bazı hazırlık soruları niteliksiz hazırlanmış.” Ö2 “Kitaplardaki etkinlikler bazen hedefe uygun olmuyor.” Ö1 ise “Öğrenciyi derse katacak etkinlikler çok fazla değil. Çok yazılı bilgiler düz bir şekilde doldurulmuş.” demiştir. Gözlem ise öğrenciyi etkin kılmak, öğrenciye alıştırmaya yapma imkânı sağlamak amacıyla sayıca ve görsellik açısından az olsa da ders kitaplarında not edelim, yorumlayalım, yazalım, bilgi notu, tartışalım, etkinlik, hazırlık ve değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Fakat bunların nitelik açısından bazen konuyla doğrudan ilişkili olmamaları, uzun vakit gerektiren etkinlikler içermeleri, uzun yazı yazmayı gerektiren not edelim kısımlarının olması, kullanılan dilin kimi zaman öğrenci seviyesine uygun olmaması, ilgi ve dikkat çekici olmamaları gibi açılardan eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Oysaki nitelikli ders kitaplarının kavram, ilke ve olayların açıklanmasına, öğrencileri aktifleştirecek ve öğrencileri üst düzey düşünmeye yönltecek çeşitli etkinliklerle tasarlanmaları gerekir.⁴¹⁷ Buna göre DKAB ders

⁴¹⁶ Okan, 53-54; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 230-233; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 47-54; Yelken, 127.

⁴¹⁷ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 231-233; Okan, 53-54; Büyükkaragöz, Çivi, 278; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51-52; Şahin, Yıldırım, 47-48,

kitaplarının bu açıdan yetersiz oldukları söylenebilir. Fakat DKAB öğretim programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmaları, öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmelerini kendilerinin yapılandırmaları gerekir. Öğrencilerin aktif olmaları ve öğrenmelerini yapılandırmalarında öğrenciye uygun etkinlikler büyük bir öneme sahiptir.⁴¹⁸ Bu kapsamda DKAB ders kitaplarında etkinlikleri az ve yetersiz olması kitapların öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırmalarında eksik kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö1, Ö3 ve Ö9 ise hazırlık sorularının ilgi çekici olmadığını, basit ve çok genel olduğunu, bazen dersin konusuna uygun olmadığını, gelişi güzel hazırlandığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini Ö1 *“Hazırlık soruları ilgi çekici değil, basit kaçıyor. Tam yeterli değil.”* Ö3 *“Hazırlık soruları çok etkili değil, genel içerikli, konu dışı ve özensizce hazırlanmış.”* Ö9 ise *“Hazırlık soruları öğrenci seviyesinin üstünde veya altında niteliksiz ve yetersiz. Sanki sırf hazırlanmak için yapılmış gibi.”* demiştir. Oysaki ders kitaplarında işlenecek konunun anlaşılmasına, öğrencilerin konuya hazırlanmalarına ve konuya dikkatlerin çekilmesine yardımcı olacak zengin ve yeterlik düzeyde öğrenci seviyesine uygun hazırlık sorularının olması gerekir.⁴¹⁹ Öğretmen görüşlerinden DKAB ders kitaplarının bu konuda önmeli eksikliklerinin olduğu söylenbilir.

Ö2 ve Ö6 ders kitaplarında kimi baskı hatalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu Ö2 7. sınıf Seçmeli Peygamberimizin Hayatı dersinde iki paragrafın aynı olmasıyla örneklendirirken, Ö6 din kültürü ders kitabının kapak ile içeriğinin farklı derslere ait olduğunu şöyle belirtmiştir: *“Bazı kitapların baskı hatası var. Kapağı din kültürü olarak geçiyor, ama içeriği fizik kitabı. Bu durum ilimizdeki birçok okuldaki kitaplarda oldu.”* Ö2’nin gözlem yapılan bir dersinde kitapta baskı hatasının olduğu görülmüştür.⁴²⁰ Öğretmen görüşlerinden ve yapılan gözlemlerden bazı ders kitaplarının

⁴¹⁸ Deryakulu, “Yapıcı Öğrenme”, Hasan H. Şaşan, “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 2002; Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (10. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007, 236; Nurettin Şimşek, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3/5, (2004), 125-126; Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 4. Baskı, Özcan Demirel (Ed.), (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2010), 49-57.

⁴¹⁹ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 231-233; Okan, 53-54; Büyükkaragöz, Çivi, 278; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51-52; Şahin, Yıldırım, 47-48,

⁴²⁰ Özdemir, *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı* 7, 31.

tasarımsal açıdan özenli hazırlanmadıkları, bunun da uygulamalarda sorunlara neden olduğu söylenebilir.

Ö8 seneler arasında birbiriyle uyuşmayan bilgilerin kitaplarda yer aldığını söylemiştir. Bu durumu Ö8 şöyle açıklamıştır: *“Bir önceki sene ile bir sonraki sene arasında bilgiler açısından birbiriyle uyuşmayan bilgiler yer alıyor. Örneğin Hz. Peygamberin Zeyd Bin Harise ile Taif’e gitmesi geçen seneki 8. sınıf ders kitabında vardı. Geçen sene bu konu kitapta ‘Hz. Peygamber hicret etmek için bir yurt arayışında’ diyordu. Bugünkü 8. sınıf ders kitabındaysa diyor ki ‘Hz. peygamber Taif’e İslamiyet’i davet etmek için gitti’. İkisi arasında ciddi bir fark var.”* Ders kitaplarının bilimsel ve birbiriyle uyumlu içeriklerle tasarlanmaları gerekir.⁴²¹ Özellikle içerik olarak yetersiz olan veya yanlış bilgileri içeren ders kitapları, öğrencilerin yanlış öğrenmelerine neden olacakları için ciddi bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Ö5 kitaplarda *“Kimi konularda yeterli bilgi”* olmadığını belirtmiştir. Oysaki ders kitaplarında konunun anlaşılması için konuyla ilgili gerekli yeterli bilgilerin olması gerekir.⁴²² Bu bakımdan ders kitaplarından bazı eksikliklerin olduğu söylenebilir. Ö8 ise kitaplarda *“Güncel konu eksikliği”* olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan gözlemlerde de ders kitaplarında işlenen konuların öğrencilerin yaşam tecrübeleriyle, günlük yaşamlarıyla ilişkilerinin az kurulduğu da görülmüştür. Ders kitaplarının sınırlılıklarından biri de kitapların güncel içerikler açısından yetersiz kalabilmeleridir. Nitekim DKAB ders kitaplarıyla ilgili bu sınırlılık öğretmen görüşlerine de yansımıştır. Oysaki ders kitaplarının güncel konu içeriklerine sahip olmaları ve öğrencilerin gündelik hayatlarına yansıtabilecekleri canlılıkta tasarlanmaları beklenmektedir.⁴²³ DKAB ders kitaplarının güncel içerik açısından yetersiz kalmaları öğrencilerin kitaplara ilgisiz kalmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanımları sırasında konuları güncelleştirmemeleri ise bu sınırlılığın daha da görünür kılınmasına neden olacaktır.

Çalışma grubunun ders kitapları hakkındaki yukarıdaki olumsuz görüşlerinden ve yapılan gözlemlerden ders kitaplarının tasarım açısından yeterli nitelikte olmadığı, bu

⁴²¹ Okan, 53-54; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 231-233; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 53-54.

⁴²² Okan, 53-54; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 230-233; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 47-54.

⁴²³ Okan, 53-54; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 245-246; Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 231-233; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 102; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51; Şahin, Yıldırım, 53-54.

nedenle öğrencilerin bu materyallerden yeteri kadar yararlanamadığı ve konuyla ilgili ders kitaplarının revize edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. DKAB ders kitaplarının yeterlikleriyle ilgili farklı tarihlerde yapılan çeşitli çalışmalarda da ders kitaplarının benzer eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.⁴²⁴ Fakat öğretmen ve öğrencilerin DKAB derslerinde sıklıkla kullandıkları öğretim materyallerinden biri ders kitabı olduğu için eğitimin nitelik ve kalitesi, ders kitaplarının nitelik ve kalitesiyle başka bir değişle yapısal özellikleriyle yakından ilgilidir.⁴²⁵

Tasarım özellikleri açısından DKAB ders kitaplarında eksiklikler olsa da kitapların yeterli olduğu çeşitli tasarımsal özellikler de tespit edilmiştir. Görüşmelerde çalışma grubu bazı eksiklikleri olmakla birlikte kitaplardaki değerlendirme sorularının güzel olduğunu söylemişlerdir. Örneğin Ö8 “*Değerlendirme soruları güzel. Değerlendirme sorularını bazen ders esnasında birlikte çözüyoruz, bazen ödev olarak veriyorum.*” Ö6 “*Değerlendirme sorularının faydalı olduğunu düşünüyorum. Genellikle kitapları da*

⁴²⁴ DKAB ders kitaplarının yeterlikleriyle ilgili yapılan bazı araştırmalar şunlardır: Emine Kazan, *4. Ve 5. Sınıf Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2003; Şahin, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği)*, Hatice Diler, *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2001; Derya Güner, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010; Emine Ögülmüş Doğan, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkısı Bakımından Eğitsel Değeri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008; Aybar, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik Ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*; Asri, *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*; M. Sait Gündüz, *Şaflı Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Açısından İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Batman İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2013; Rahime Taş, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Hadisler ve Eğitim-Öğretim Açısından Değerlendirilmesi (4.-8. Sınıflar)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı 2014; Sibel Kandemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2015; Hatice Karşlı, *Ortaokul 5-8. Sınıflar Dkab Kitaplarında Okuma Metni, Şiir ve Kıssaların Hedef Değerleri Kazandırmadaki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya 2018; Mustafa Çamurcu, *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Kazanım ve İçerik Bakımından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2019; Emine Keskiner, *Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma*” Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (455-468), DEM Yayınları, İstanbul 2011; Hikmetullah Ertaş, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Hadis Materyalinin Tespit Ve Tahlili*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2015; Mehmet Mezher Gümüş, *İlk Ve Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis 2018; Abdülkerim Tutmaz, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunluğu (5. ve 8. Sınıflar)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2020; Çakan, *Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*.

⁴²⁵ Mehmet Şahin, "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 2014, 31.

bunlar için kullanmaya çalışıyorum.” Ö3 ise “Ünitelerin sonundaki sorular bazen anlaşılmayacak karışıklıkta. Ama konunun temel özetini vermesi açısından iyi.” demiştir. Ö2 ise ders kitaplarını çözerken soruları değiştirip sormak zorunda kaldığını belirtmiştir. Bunun nedenini ise kitaptaki soruların öğrenciye uygun olmamasına bağlayarak şu tespitlerde bulunmuştur: “Değerlendirme sorularını yapıyorum... Ders kitabındaki sorular bazen hedefe uygun olmuyor... Sorular öğrenciye göre olmuyor, bizim açmamız lazım oluyor. Bu nedenle bazı soruları değiştirip soruyoruz.” Kitaplarda işlenen konunun açıklanmasına, kavranmasına, öğrencilerin aktifleştirilmesine yardımcı olacak değerlendirme sorularının yer alması gerekir.⁴²⁶ Buna göre eksiklikleri olmakla birlikte DKAB ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının öğretmenler tarafından yeterli görüldüğü söylenebilir.

Ö1 ve Ö8 ise ders kitaplarının iman, ibadet, ahlak, peygamber ve sosyal hayat sıralaması güzel şeklindeki sıralamasının güzel bir uygulama olduğunu, Ö9 ünitelerin sonlarında sure, ayet, dua, hadis ve kıssa olması güzel olduğunu vurgulamışlardır. Ders kitaplarının önemli tasarımsal özelliklerinden biri de konu içeriklerinin mantıklı bir biçimde düzenlenmesidir.⁴²⁷ Buna göre öğretmen görüşlerin ders kitaplarındaki konu içeriklerinin etkili bir biçime sıralandıkları söylenebilir. Gözlem yapılan derslerde de ders kitaplarının konu hedeflerine, öğretim ortamına ve milli ve manevi değerlere uygun özellikte olduğu, kitaplarda konu bütünlüğünün olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarının ücretsiz verilmesi, baskı açısından kaliteli ve sağlam olması, taşıma ve saklayabilme kolaylığının olması, kullanılan kaynakların dipnotta ve kaynakçada belirtilmesi, kullanılan renklerin ve resimlerin/fotoğrafların canlı, güncel ve net olması, yazı puntolarının,⁴²⁸ yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, önemli yerlerin vurgulanması gibi özellikler açısından yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabının derste etkili olabilmesi için öğretmenlerin ders kitabını kullanmadan önce hazırlık yapmaları gerekir.⁴²⁹ Çalışma grubunun ders kitabı için hazırlık yapma

⁴²⁶ Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 231-233; Okan, 53-54; Büyükkaragöz, Çivi, 278; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51-52; Şahin, Yıldırım, 47-48,

⁴²⁷ Okan, 53; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 51-52; Şahin, Yıldırım, 53-54.

⁴²⁸ Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde ders kitaplarının metin kısımlarında kullanılacak harflerin puntosu için “4 üncü sınıflar için on iki ve ortaokul 5 inci sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük harfler kullanılmaz.” kuralı bulunmaktadır. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39000&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (25/06/2022).Gözlemler sırasında derste kullanılan ders kitaplarındaki metin puntosunun buna uygun olduğu görülmüştür.

⁴²⁹ Kurubacak, 55-56; Yelken, 62-63.

konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcılar ders kitabına dersten önce sadece göz gezdirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar dersti işlemeden önce ders kitabına konunun kitaptan nereye kadar işlendiğini, öğrencilere ne kadar öğretmesi gerektiğini, önemli yerleri gözden kaçırmamak amacıyla göz gezdirdiklerini, fakat öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu hazırlık sürecinde herhangi yazılı bir not almadıklarını, sadece konuyla ilgili genel bir çerçeve oluşturmak için göz gezdirdiklerini belirtmişler. Örneğin Ö8 “*Ders kitabı konusunda ise önceden kitaba bir göz gezdiririm. Kitapta ne var ne yok diye.*” Ö7 “*Derse girmeden önce namaz konusunu işleyecek ders kitabına bakarım. Ders kitabı namaz konusunu nereye kadar işlemiş, hangi kapsamda ele almış, ben de ona göre notlarımı alırım. Önemli yerleri not alırım, dersimi buna göre yaparım ve gerektiği ek materyalleri de buna göre kullanırım.*” Ö8 “*Kitabı kullanacağım zaman konuyu görmek için göz gezdiririm.*” Ö4 ise “*Özellikle konuyla ilgili önemli kavramları kaçırmamak için bakarım. Çünkü çok kavram var.*” demiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö6 ders kitaplarını önceden kontrol etmediğini, ders kitabıyla ilgili herhangi bir ön hazırlık yapmadığını ve bunu da öğretmenlikteki tecrübesine dayandırarak şöyle ifade etmiştir: “*Ders kitapları için önceden bir hazırlık yapmam. İlk öğretmen olduğumda ders kitaplarına derse girmeden önce bakardım, ama artık yedi yıllık öğretmenim, konulara hakimim. Bu nedenle kitaba bakma ihtiyacı hissetmiyorum.*” Oysaki mesleki tecrübenin öğretim materyallerinin etili kullanımı için hazırlık yapmayı gerektirdiği söylenebilir.⁴³⁰

Sınıflarda yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin ders kitabını kullanmadan önce sınıf ortamını düzenlemedikleri, öğrencilerin ilgilerini ders kitabına çekmedikleri, üzerinde durulması gereken önemli noktaları belirtmedikleri, bilinmeyen kavramları açıklamadıkları ve öğrencilerin ders kitabının olup olmadığını kontrol etmedikleri görülmüştür. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 derse girdiklerinde ders kitabı yanlarında götürmezken Ö1, Ö7, Ö8 ve Ö9’un ise her derse girdiklerinde, kullanmasalar bile ders kitabını sınıfa götördükleri görülmüştür. Özellikle Ö2 ve Ö5’in ders kitabını temel ve hatta yazı tahtasıyla birlikte tek materyal olarak kullanmalarına rağmen ders kitabını derse götürmemeleri, bu öğretmenlerin kullandıkları materyallere sahip olma ve derse hazırlıklı gelme konusunda yetersizliklerinin olduğunu ve kullandıkları öğretim materyallerine ilgi göstermediklerine yorumlanabilir. Nitekim Ö2 ve Ö5’in derse

⁴³⁰ Kurubacak, 55-56; Yelken, 62-63.

başlarken öğrencilere ‘kitaptan nerede kaldıklarını sormaları’ onların derse hazırlıklı gelmediklerini doğrulamaktadır. Ders kitabını sınıfa götüren dört öğretmeninden sadece bir tanesinin erkek öğretmen olduğu (Ö9), diğer üç öğretmenin ise kadın öğretmen olduğu (Ö1, Ö7, Ö8) gözlemlenmiştir. Ders kitabı çerçevesinde bu bulgu, kadın öğretmenlerin derse hazırlıklı gelme konusunda erkek öğretmenlerden daha ilgili olduklarına yorumlanabilir.

Ders kitabını sınıfa düzenli bir biçimde götüren öğretmenlerin derslerinde (Ö1, Ö7, Ö8, Ö9) öğrencilerin de ders kitaplarını düzenli olarak derse getirdikleri, ders kitabını sınıfa düzenli olarak getirmeyen öğretmenlerin derslerindeyse öğrencilerin de ders kitaplarını düzenli olarak getirmediği gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ders materyaline (ders kitabı) karşı sergiledikleri davranışların, öğrencilerin de bu konudaki davranışlarını etkilediği, biçimlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Oysaki öğretmenlerin ders kitabının temin edilmesi ve öğrencilerde bulundurulması sürecini takip etmeleri ve imkânlar ölçüsünde yanında yedek ders kitabı bulundurmaları beklenmektedir.⁴³¹ Buna göre öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Diğer materyallerin aksine, öğretmenlerin ders kitabını ünitelendirilmiş yıllık planlarında belirtmeleri, bu konuda kayda değer bir durum olarak belirtilmelidir. Fakat öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık ders planlarında öğretim materyalleri bölümüne sadece belli materyalleri yazmaları, onların ders planlarında ders kitabını yazmak için özel bir özen göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Ders kitabını kullanım açısından öğretmenlerin genel olarak benzer uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin tamamının ders kitabını öğrenciye okutarak kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler kitabı okuyacak kişiyi çoğunlukla parmak kaldıran öğrencilerden, az da olsa bazen de rastgele seçmişlerdir. Öğretmenlerin ders kitabını okutmak için daha çok parmak kaldıran öğrencileri seçmeleri, parmak kaldırmayan öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatlerinin azalmasına, başka şeylerle (başını masanın üstüne koyma, dışarıya bakma, silgiyle, kalemle oynama vb.) uğraşmalarına neden olduğu ve öğretmenlerin de bu durumu görmekten geldikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin parmak kaldıran öğrencilerden de çoğunlukla ön sıralarda oturan öğrencileri seçmeleri, parmak kaldıran diğer öğrencilerin artık parmak

⁴³¹ Schorling, Wingo, 2 73-274.

kaldırmamalarına ve ilgilerinin azalmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Kimi zaman da öğretmenler, rastgele herhangi bir amaç olmaksızın veya bazen de gürültü çıkartan öğrencilere kaldığı yerden devam istemesini istemeleri, öğrencileri zor durumda bırakmayı amaçladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte Ö1, sınıf listesine göre öğrencilere kitabı okutmuştur. Ö1'in uyguladığı sınıf listesine göre ders kitabı okutma yönteminde listenin en altında olan veya okuma sırasını geçiren öğrencilerin, ders kitabı okunduğunda ders kitabını neredeyse hiç takip etmedikleri, benzer şekilde başka şeylerle uğraştıkları ve Ö1'in ise bunlara çok müdahale etmediği, bu durumun da sınıfta gürültünün çıkmasına, kitabı okuyan öğrencinin sesinin tam olarak duyulmamasına neden olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin öğrencilere ders kitabını okutma açısından yaptıkları uygulamaların sistemli olmadığı, belli bir plana göre olmadığı, bu durumun ise ders kitabının öğrenciler üzerindeki etkisini azalttığı ve öğrencilerin derse ve ders kitabına karşı ilgi ve dikkatlerini azalttığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin ders kitabını öğrencilere okuttuklarında kitaptaki hiç bir bilginin altını çizdirmedikleri ve kitaba not yazdırmadıkları görülmüştür. Oysaki öğretmenlerin öğrencilerin dikkat etmelerini istediği ve özellikle vurgulanması gereken yerleri belirtmeleri (altını çizmek gibi) beklenmektedir.⁴³² Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilere ders kitabını okuturken gerekli gördükleri yerlerde öğrencileri durdurup açık bir dille, jest ve mimiklerine dikkat ederek açıklama yapmış, konuyu ek bilgilerle ve özet bilgilerle genişletmeye çalışmışlardır. Bu kapsamda öğretmenlerin ders kitabını anlatım (takrir), bazen de soru cevap yöntemiyle kullanmışlardır. Yazılı bir materyal olan ders kitabının anlatım ve soru cevap yöntemiyle kullanılması, literatür tarafında da desteklenmektedir.⁴³³

Gözlemlerde DKAB öğretmenlerinin ders kitaplarını öğrencilere okutup gerekli yerlerde açıklama yapma yöntemini kullanmaları bulgusu, konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Altıntaş'ın ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretimi için ders kitabını öğrencilere okuttuklarını, gerekli gördükleri yerlerde açıklama yaptıklarını

⁴³² Karabağ, 62-69.

⁴³³ Uşun, 250-251; Alev ve diğ., 90-92; Muzaffer Alkan, "Öğretim Materyallerinin Seçimi Hazırlanması ve Kullanılması", Oğuz Kutlu, Habibe Aldağ (Ed.), *Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, (105-117), Lisans Yayıncılık, İstanbul 2005, 115-116.

belirtmişlerdir.⁴³⁴ Uçar'ın ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabını öğrencilere bazen (%41.4), çoğu zaman (%7.1) ya da her zaman (%2.9) okuttuklarını ve gerekli gördükleri yerlerde açıklama yaptıklarını belirtmişlerdir.⁴³⁵ Demir tarafından yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin, öğrencilere ders kitabını okutma yöntemini az da olsa uyguladıkları sonucuna varılmıştır.⁴³⁶ Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde genel olarak DKAB öğretmenlerinin ders kitaplarını öğrencilere okutup gerekli gördükleri yerlerde açıklama yaptıkları anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin ders kitaplarını bu kullanım biçimlerinin öğrenciyi aktif kılmaya yönelik olmadığı, daha çok öğretmeni merkeze alan yaklaşıma uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun ise ders kitaplarının etkinliğini azalttığı, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerini yeterli düzeyde etkilemede eksik kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin ders kitaplarını sadece öğrencilere okutup geçmesi veya okunan yerlerle ilgili açıklama yapması da yetersizdir. Bunun yerine öğrencilere soru sormak, tartışma yaptırmak veya düşüncesini paylaşma gibi etkinlikler yaptırılabilir.⁴³⁷ DKAB öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim materyali ders kitapları olduğu için öğretmenlerin ders kitaplarını bu kullanım biçimlerinin doğuracağı olumsuzlukların daha yaygın olmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler kitaptaki konuyla ilgili açıklama yaptıklarında, konuyu öğrencilerin yaşamlarıyla pek ilişkilendirmemişlerdir. Fakat Ö4 ve Ö9 bazen, Ö7 ise genellikle konuyu öğrencilerin gündelik yaşamlarıyla ilişkilendirerek ders kitabını kullanmışlardır. Öğretmenlerin konuyu öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri derslerde, ders kitabının öğrenciler üzerinde daha etki bıraktığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha çok çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ders kitabındaki konuyla ilgili açıklama yaptıklarında öğrencileri sürece katmadıkları için öğrencilerin derste pasif kaldıkları, başka şeylerle uğraştıkları, sınıf yönetimiyle ilgili sorun yarattıkları gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1 ve Ö2'nin derslerinde öğrencilerin ayağa kalktıkları, gürültü yaptıkları, kendi aralarında konuştukları, Ö5'in derslerinde öğrencilerin derste dışarıya daldıkları, sıkıldıkları, bazı öğrencilerin ders kitabına resim çizdikleri, Ö8'in derslerinde öğrencilerin kendi aralarında konuştukları ve sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Çalışma

⁴³⁴ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 152-153

⁴³⁵ R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 109

⁴³⁶ R. Demir, 72

⁴³⁷ Şahin, Yıldırım, 54-55.

grubunun ders kitaplarıyla ilgili karşılaştıkları öğrencilerin ders kitaplarına ilgisiz olmaları, amacı dışında kullanmaları vb. sorunların öğretmenlerin ders kitabını etkili bir biçimde kullanmamalarından, öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde aktifleştirmemelerinden kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilere ders kitabını okuturken Ö1 ve Ö8 öğretmen masasının yanında ayakta durarak, Ö7 ve Ö9 ise sınıfta dolaşarak kendi kitaplarından okunan yeri takip etmişlerdir. Ö8'in öğrencilere kitabı okuttuktan sonra okunan yerin özetini sınıf tahtasına yazıp açıkladığı ve öğrencilerden de tahtadakileri yazmalarını istediği görülmüştür. Ö7 ve Ö9 sınıfta dolaşarak kitabı takip ettikleri için bu öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ö2 ve Ö5 ise öğrencilere ders kitabını okuturken sınıfta elleri ceplerinde, bazen de arkalarında bağlayarak gezmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde sınıfta gezmelerinin, öğrencilerin dikkatlerini nispeten dağıttıkları görülmüştür. Aynı zamanda Ö5 öğrencilere ders kitabını okuturken bazen pencereden dışarıyı izlediği için öğrencilerin bir kısmının da dışarıyı izlediği ve ders kitabını takip etmedikleri görülmüştür. Ö2'nin öğrencilere kitabı okuturken tahtaya kısa notlar yazdığı, bu durumun ise öğrenci dikkatlerinin ders kitabından yazı tahtasına kaymasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dikkati ders kitabı ile yazı tahtası arasında ikiye bölünmüştür. Ö3 ve Ö4 ise öğrencilere ders kitabını okuturken sınıfın önünde ayakta durarak gerektiğinde açıklama yapmışlardır.

Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö8'in öğrencilerin ders kitabını takip edip etmediklerini ve ders kitaplarını getirip getirmediğini kontrol etmedikleri veya çok az kontrol ettikleri, Ö1, Ö7 ve Ö9'un ise öğrencilerin ders kitaplarını getirip getirmediğini ve derste kitabı takip edip etmediklerini kontrol ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders kitabını takip etme durumunu kontrol etmeyen öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin derse ve ders kitabına çok ilgi göstermedikleri, derse aktif katılım sağlamadıkları görülürken, öğrencilerin ders kitabını takip etme durumunu kontrol eden öğretmenlerin dersindeyse öğrencilerin derse daha çok ilgi gösterdikleri ve derse aktif katıldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ders kitabını takip etme durumunu kontrol etmelerinin öğrencilerin ders kitabına ilgi gösterme ve derse katılma durumlarını etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin tamamı ders kitaplarındaki değerlendirme sorularını öğrencilere yeri geldiğinde soru cevap biçimde yaptırmıştır. Kitaptaki etkinlik, not alalım, tartışalım, yorumlayalım, bilgi notuları gibi alıştırmaları Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5 öğrencilere hiç yaptırmazken Ö2, Ö7, Ö8 ve Ö9 ise çok az da olsa etkisiz bir biçimde sadece soru cevap biçiminde birkaç öğrenciye yaptırmıştır. Görüşmelerde öğretmenler bu etkinlikleri genel olarak yapmamalarını farklı nedenlerle gerekçelendirmişlerdir. Zaman yetersizliği nedeniyle tüm soruları çözemediğini belirten Ö2 şunları söylemiştir: *“Kitaptaki etkinlik ve sonralardan kıymetli ve değerli bulduklarımı yapıyorum. Bazen soruları değiştirip soruyorum, bazen de hiç yapmıyorum. Kitaptaki etkinliklerin veya soruların tamamını yapmaya gayret ediyorum, ama bazen açık uçlu sorular çok fazla zaman aldığı için bunları yapmıyorum. Çünkü genellikle tüm öğrenciler yapmak için parmak kaldırıyor, bu ise çok fazla zaman aldığı için yapmıyorum.”* Etkinlik sorularının niteliksiz olduğu için çözemediğini belirten Ö7 ise şunları söylemiştir: *“Not edelim kısımları var, bunlarda çok sıradan hazırlanmış, öğrenci seviyesine uygun değil. Bunları da her zaman yapmam...Kitapta etkinlik bölümleri çok zayıf ve çok az. Sırf yapılmak için yapıldığı intibainı vermektedir. Dersteki hazırlık sorularını bir kısmını çözerim, bir kısmını çözmem, çünkü bazı hazırlık soruları niteliksiz.”* Hazırlık sorularının çok yapmadığını söyleyen Ö8, bunu şöyle açıklamıştır: *“Hazırlık sorularını pek fazla dikkat etmiyorum, kullanmıyorum. Çünkü hazırlık sorularını çözdüğümüzde o konu geldiğinde zaten hazırlık sorularında hepsi de anlatılmış olacağım, o zaman konu geldiğinde ne anlatacağım diye düşünüyorum.”* Not Edelim kısımlarını niteliksiz bulduğu için çözmediğini söyleyen Ö9, bu durumun tüm sınıflar için aynı olmadığını şöyle örneklendirmiştir: *“Kitaptaki not edelim kısımlarını genellikle yapmıyoruz. Kalitesiz çünkü. Özellikle 4. ve 5. sınıfların kitaplarındakiler daha güzel olduğu için hepsini yapıyorum.”*

Öğretmenlerin ders kitabındaki etkinlikleri, hazırlık sorularını, ara soruları, not edelim bölümlerinin tamamını yapmamaları, bunları yetersiz görmelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenlerin bunların bir kısmını yapmaları, bazılarını değiştirip yapmaları bunu teyit etmektedir. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun benzer nedenlerden dolayı ders kitaplarındaki etkinlikleri yapmadıkları sonucuna ulaşılması,⁴³⁸ konuyla ilgili

⁴³⁸ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 152-154; Turhan, 70-83

bulgularımızı desteklemektedir. Oysaki ders kitaplarının etkili kullanım ilkelerinden biri de kitaptaki değerlendirme soruları, etkinlikler, araştırma soruları vb. çalışmalar öğrencilerle yapılmalı ve yapılan çalışmalar değerlendirilip öğrencilere geribildirimler verilmelidir.⁴³⁹ Öğretmenler bu etkinliklerin tasarımsal yetersizliklerini ileri sürerek bu etkinlikleri çoğunlukla yapmamışlardır. Bu durum ders kitaplarının tasarımsal yetersizliklerinin uygulamada da sorunlara neden oluşu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin ders kitabını kullandıktan sonra dersin konusu ile ders kitabını ilişkilendirmediği, konuyla ilgili bir değerlendirme yapmadıkları, ders ziliyle çalmasıyla birlikte öğrencilerin sınıftan koşarak çıktıkları gözlemlenmiştir. Az da olsa Ö7 ve Ö9'un ders kitabını kullandıktan sonra soru cevap yöntemiyle kitaptaki bilgileri dersin sonlarında tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin hiç biri ders kitabındaki resim, fotoğraf, şekil, şema gibi görsellere öğrencilerin dikkatini çekmemiş ve kitaptaki hiçbir görseli analiz etmemişlerdir. Görüşmelerde öğretmenler ders kitaplarının görsel yetersizliklerinin buna neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin kitaptaki tüm resimleri kullanmadığını belirten Ö2, ders kitaplarındaki görsellerin öğrencilerin de dikkatini çok çekmediğini, ancak kendilerinin işaret etmesiyle birlikte dikkat ettiklerini şöyle örneklendirmiştir: *“Tüm resimlere öğrencilerin dikkatine sonmuyorum, ama önemli gördüklerimi öğrencilerin dikkatine sunuyorum. Çünkü ben öğrencilerin dikkatini çekmesem resim onların ilgisini ve dikkatini çekmeyecek. Mesela ders kitabında Kelime-i Tevhid kelimesi yazılı bir resim vardı. Öğrencilere ‘çocuklar bunu daha önceden gördünüz mü, sizce bu ne anlama geliyor?’ diye sordum. Öğrencilerden bazıları ‘evet ben bunu daha önceden dükkânda, evimde görmüştüm’ dediler.”* Oysaki gözlem yapılan derslerde ders kitaplarındaki kimi görsellerin işlenen konuya uygun olduğu, buna karşın hiçbir öğretmenin ders kitaplarındaki görsellere öğrencilerin dikkatlerini çekmedikleri, görsellerin analizlerini yapmadıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin ders kitabını daha çok monoton bir biçimde sadece öğrencilere okutarak kullanmaları, etkinlik, tartışım, yorumlayalım vb. çalışmaları ya hiç yapmamaları veya çok az ve yetersiz bir biçimde yapmaları, bir materyal olarak ders kitabının etkisini azalttığı görülmüştür. Özellikle ders kitabının tek başına kullanılması, uzun süre öğrenciler tarafından okunup öğretmen tarafından sadece anlatım yöntemiyle

⁴³⁹ Okan, 53-54.

açıklanması nedeniyle, öğrencilerin dikkatlerinin on-onbeş dakika sonra dağılmaya başladığı, öğrencilerin dersin dışında başka şeylerle ilgilenmeye başladıkları ve uyuklamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin de ders kitabını kullanırken daha çok sınıfın ön sıralarında oturan öğrencilerle ilgilenmeleri, özellikle sınıfın arka sıralarındaki öğrencilerle yeterli düzeyde ilgilenmemeleri, kısa süre içerisinde bu öğrencilerin dersten uzaklaşmalarına neden olduğu görülmüştür. Ö7 ve Ö9'un ders kitabını kullanırken öğrencilerin tamamını derse katma ve sınıfa hâkim olma konusunda diğer öğretmenlerden nispeten daha yeterli durumda oldukları gözlemlenmiştir.

Altıntaş'ın ilköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde yaptığı gözlemlerde de öğretmenlerin ders kitabını öndeki öğrencilere okuttuğu, bazı öğretmenlerin arada açıklama yaptıkları, kitaptaki etkinlikleri öğrencilerle yapmadıkları, öğrencilerin ders kitabını okumak için büyük bir istek içerisinde oldukları, bazı öğretmenlerin ders kitabındaki öğrencilere yazdıkları, kimi öğretmenin ders kitabına bakarak açıklama yaptığı veya ders kitabını okuduğu ve öğretmenlerin ders kitabını bu biçimde kullanmaları sonucunda öğrencilerin derste daldıkları, kimi zaman da ders dışı işlerle meşgul oldukları, ilgi ve dikkatlerinin kısa sürede dağıldığı gözlemlenmiştir.⁴⁴⁰ Altıntaş'ın ulaştığı bilgiler ile araştırmamızda ulaştığımız bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ders kitabını öğretmen merkezli bir yaklaşımla kullandıkları, soru sorma, tartışma yaptırma, öğrenilenlerin öğrenciler tarafından oluşturulmasını veya yorumlanmasını sağlamak gibi DKAB öğretim programlarının ön gördüğü öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranılmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanım biçimlerinde, ders kitaplarının tasarlanma şeklinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü ders kitaplarının daha çok yazı yoğunluklu ve az görsel içerikli bir biçimde tasarlandıkları, ders kitaplarının ezberlemeye veya hatırlamaya yönelik bilgileri içerdikleri, ders kitaplarının öğrencileri aktif kılmaya, tartışmaya, yorumlamaya, kendi öğrenmelerini yapılandırmaya imkân verecek etkinliklere az miktarda yer verdikleri ve varolanların ise yetersiz olduklarının gözlenmesi, bu materyallerin öğrenciyi değil öğretmeni aktif olmaya neden oldukları söylenebilir.

⁴⁴⁰ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 153-155.

Öğrencilerin ders kitabına olan ilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sınıfta ders kitabını okuma konusunda çok fazla istekli oldukları, 7. ve 8. sınıfların bunlar kadar olmasa da ders kitabını okuma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunlukla ders kitaplarını derse getirdikleri gözlemlenmiştir. Fakat Ö1 ve Ö2'nin Seçmeli Temel Bilgiler derslerinde öğrencilerin tamamına sadece 3'er adet kitabın tek verildiği gözlemlenmiştir. Ders kitabının yetersiz olduğu bu derslerde öğretmenler de varolan 3 adet kitabı haftada bir dönüşümlü olarak öğrencilerin kullanmalarını sağlamışlardır. Öğrencilerin bu ders kitabını almak için birbirleriyle yarıştıkları, öğretmenlerden bu kitabı kendilerine vermelerini çok fazla istedikleri gözlemlenmiştir. Bu derslerde Ö1 ve Ö2'nin ders materyali olarak kendi notlarını kullandıkları, yazı tahtasını kullandıkları ve konuları sözel anlatımlarıyla yaptıkları gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö2'nin ders kitabının olmadığı bu dersleri ile ders kitabının olduğu diğer dersleri karşılaştırıldığında, ders kitaplarının olduğu derslerde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin derse daha çok ilgi ve dikkat ettikleri, öğrenmelerin daha rahat yapıldığı, ders kitaplarının öğretmenlerin işini rahatlatıldığı, kitabın olmadığı derslerdeyse öğrenmelerin soyut kaldığı, öğretmenlerin daha çok yoruldukları ve öğrencilerin de derse katılımlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ders kitabını kullanma konusunda öğretmene göre davrandıkları görülmüştür. Ö2, Ö5, Ö8 ve kısmen de Ö1 derslerinde sürekli olarak ders kitabını temel kaynak olarak kullandıkları için öğrencilerin bu öğretmenlerin derslerinde direkt ders kitabını açtıkları, ders sırasında çabuk sıkıldıkları, dikkatlerinin çabuk dağıldığı, derse karşı ilgilerinin az olduğu ve ders zili çaldığı gibi sınıftan koşarak çıktıkları gözlemlenmiştir. Ö3 ve Ö4 ders kitaplarını çok kullanmadıkları için bu öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin ders kitabından çok sıkılmadıkları görülmüştür. Ö7 ve Ö9 ise ders kitaplarını akıllı tahta uygulamasıyla birlikte destekledikleri ve ders kitabını etkili kullandıkları için öğrencilerin bu öğretmenlerin derslerinde ders kitabından sıkılmadıkları, kitaba daha çok ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu kapsamda ders kitaplarının başka materyallerle birlikte kullanılması öğrenme öğretme süreçlerine olumlu katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin ders kitaplarına kutsiyet atfettiklerini ve bunun da kimi zaman olumsuz sonuçlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Gözlemlerde de buna yönelik bazı bulgulara rastlanmıştır. Ö1'in 5. sınıf

Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ders kitabına abdestsiz dokunmamaya özen gösterdikleri, kız öğrencilerin başlarını örttüğü, bazı öğrencilerin abdest aldıkları için derse geç geldikleri gözlemlenmiştir. Dersten sonra konuyla ilgili yapılan görüşmede Ö1, kendisinin öğrencilerden ders kitabına dokunmak için abdest almalarını veya başlarını kapatmalarını istemediğini, öğrencilerin kendilerini bunu yaptıklarını belirtmiştir.⁴⁴¹ Benzer şekilde Ö4'ün 6. sınıf DKAB dersinde bir öğrencinin masası üzerindeki DKAB ders kitabını yanlışlıkla düşürdüğü, öğrencinin (erkek) ders kitabını hemen yerden kaldırdığı ve ders kitabını 5 defa öpüp başına sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu öğrencinin ders kitabının düşürülmesinden üzüntü duyduğu görülmüştür.⁴⁴² Yine Ö4'ün 6. sınıfın Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde⁴⁴³ bir öğrencinin (erkek) yanlışlıkla elifba cüzünü yere düşürdüğü ve bunun üzerine öğrencinin elifbayı hemen kaldırıp 9 defa öpüp başına sürdüğü, temiz olmasına rağmen elifbayı elbisesiyle temizlemeye çalıştığı görülmüştür. Öğrencinin elifbayı düşürmesinin kendisinde bir endişe veya üzüntüye neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencinin elifbayı kaldırıp öptükten sonra 7-8 dakika boyunca elifbayı elbisesiyle temizlediği, onunla ilgilendiği görülmüştür. Kanaatimizce öğrencilerin ders kitaplarına bu biçimde kutsiyet atfetmelerini, onların dini gelişimleri açısından dine meyilli olmalarıyla, dine duygusal açıdan ilgi göstermeleriyle ve aile içerisindeki gözlemleriyle açıklanabilir.

Genel olarak gerek ders kitaplarının tasarımlarıyla ilgili gerekse öğretmenlerin ders kitaplarını kullanım yöntemlerinden kaynaklı çeşitli eksiklikler ve sorunlar olsa da öğretmenlerin ders kitaplarını DKAB derslerinde kullanmaları derse katkı sağlamıştır. Bir ders aracı olarak ders kitabının öğrencilere hazır ve organize bilgi sunması, ortak materyal olması, derse görsellik kazandırması, ders takibini kolaylaştırması, ücretsiz olması, herkesin önünde somut olarak durması, öğrencilerin okuyarak da olsa derse katılımı sağlanması gibi açılardan derse katkı sağladığı, öğrenciler üzerinde kısmen etkili olduğu ve öğretmenlerin de işini kolaylaştırdığı görülmüştür.

⁴⁴¹ 20/12/2021 tarihinde Ö1'in 5. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi gözlem ve gözleminden sonra Ö1 ile yapılan görüşme notudur.

⁴⁴² Ö4'ün 16/12/2021 tarihinde 6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi gözlem notudur.

⁴⁴³ Ö4'ün 2/12/2021 tarihinde 6. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi gözlem notudur.

2.10.3. Öğretmenlerin Üç Boyutlu Materyalleri Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Üç boyutlu materyaller bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerin yanısıra özellikle psikomotor öğrenmeler için önemli fırsatlar sunmaktadır.⁴⁴⁴ Üç boyutlu materyaller özellikle konuların somutlaştırılmasında, dokunarak öğrenme sağlamada, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlamada, sınıfa getirilmeyen kimi olgu, nesne ve olayların görselleştirilmesinde vb. pekçok konuda önemli imkânlar sunmaktadırlar.⁴⁴⁵

DKAB derslerinde öğretmenlerin kullanabileceği birçok üç boyutlu materyal bulunmaktadır. Bunlar maket, namazlık, ihram vb. gerçek malzemeler, çeşitli modeller, gerçek malzemelerin yerini tutan somut nesneler vb. olabilir. Bu materyallerin etkili olması öğretmenlerin bu materyalleri doğru kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin derste kullandıkları üç boyutlu materyalleri nasıl kullandıkları incelenmiştir.

Yapılan gözlemlerde çalışma grubundan üç boyutlu materyalleri Ö1 3 ders saatinde, Ö4 4 ders saatinde, Ö6 3 ders saatinde, Ö7 2 ders saatinde, Ö8 ve Ö9'un 1'er ders saatinde üç boyutlu materyalleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu materyalleri kullanım durumlarını incelemek amacıyla gözlem formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri doğru kullanım becerileri toplamda 81 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler toplamda 14 ders saatinde üç boyutlu materyalleri kullandığından, her bir ders saati için toplamda 14 tane üç boyutlu materyal gözlem formu doldurulmuştur. Üç boyutlu materyallerin doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 81 olduğuna göre bu da toplamda $14 \times 81 = 1134$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin materyal kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin “evet” “kısmen” ve “hayır” seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Ayrıca kullanılan üç boyutlu materyallerin tasarımsal özelliklerini görselleştirmek amacıyla, gözlemler sırasında öğretmenlerin kullandıkları bazı üç boyutlu materyallerin görsellerine de yer verilmiştir.

⁴⁴⁴ Pekgöz, Hancılar, 86-93; İşman, 127-128; İşman, 127-128; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 82

⁴⁴⁵ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 98-99; Pekgöz, Hancılar, 86-93; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 60-61; Yalın, 123; Şahin, Yıldırım, 37-40; Z. Kaya, 58; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 78-82.

Öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri kullanım durumlarına yönelik gözlem formları üzerinde yapılan analizler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



Tablo 17. Öğretmenlerin Üç boyutlu Materyal Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

Beceriler	EVET							KISMEN							HAYIR							Toplam
	Ö1	Ö4	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö4	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	Ö1	Ö4	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	
1	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
2	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
3	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
4	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
5	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
6	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
7	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
8	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
9	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
10	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
11	3	2	2	1	1		9	-	-	-	-	-	-	0	-	2	1	1	-	1	5	14
12	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
13	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
14	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
15	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
16	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
17	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
18	3	2	2	1	1	-	9	-	2	1	1	-	1	5	-	-	-	-	-	-	0	14
19	3	2	2	1	1	-	9	-	2	1	1	-	1	5	-	-	-	-	-	-	0	14
20	3	4	3	1	1	-	12	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	1	-	1	2	14
21	3	4	3	1	1	-	12	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	14
22	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
23	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
24	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
25	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
26	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14

27	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
28	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
29	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
30	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
31	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
32	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
33	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
34	1	3	3	2	1	1	11	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	0	14
35	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
36	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
37	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
38	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
39	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
40	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
41	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	14
42	-	-	-	-	-	-	0	3	2	-	-	-	-	5	-	2	3	2	1	1	9	14
43	2	4	3	-	2	1	11	1	-	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	-	0	14
44	1	1	-	-	-	-	2	2	3	3	2	1	1	12	-	-	-	-	-	-	0	14
45	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
46	1	3	3	1	1	-	9	2	1	-	1	-	-	4	-	-	-	-	-	1	1	14
47	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
48	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
49	3	4	3	1	1	-	12	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	1	-	1	2	14
50	1	2	2	1	1	-	7	2	-	1	-	-	-	3	-	2	-	1	-	1	4	14
51	-	2	3	2	1	-	8	3	2	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	1	1	14
52	-	1	1	1	1	-	4	3	2	1	1	-	-	7	-	1	1	-	-	1	3	14
53	1	3	2	1	1	-	8	2	1	1	-	-	-	4	-	-	-	1	-	1	2	14
54	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	3	4	3	2	1	1	14	14
55	-	-	3	1	1	-	5	3	2	-	-	-	-	5	-	2	-	1	-	1	4	14
56	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
57	1	4	3	2	1	1	12	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	14
58	3	3	3	2	1	1	13	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	0	14
59	1	4	3	2	1	-	11	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	1	14
60	1	3	3	2	1	-	10	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	1	14

61	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
62	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
63	1	3	3	2	1	-	10	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	1	14
64	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
65	1	3	3	2	1	-	10	2	1	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	0	14
66	1	3	3	2	1	-	10	2	1	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	0	14
67	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
68	1	2	3	2	1	-	9	2	2	-	-	-	1	5	-	-	-	-	-	-	0	14
69	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
70	1	4	3	2	1	1	12	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	14
71	2	4	3	2	1	1	13	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	0	14
72	1	4	3	2	1	-	11	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	1	14
73	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
74	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
75	1	4	3	2	1	-	11	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	1	14
76	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
77	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
78	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
79	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
80	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
81	3	4	3	2	1	1	14	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	14
Toplam	178	266	206	131	72	52	905	47	25	13	11	2	7	105	18	33	24	20	7	22	124	1134
Yüzdelik							% 79,80							% 9,25							% 10,93	

Üç boyutlu materyallerle ilgili gözlem formunda yer alan becerilerden yukarıdaki tabloda analiz sürecine alınanlar, numara sayısına göre aşağıdaki belirtilmiştir.

Tablo 18. Üç Boyutlu Materyallerin Kullanım Becerilerine Yönelik Oluşturulan Kodlar

BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ	BECERİ	GÖZLENEN BECERİ
1	Materyal hedefe/kazanıma uygun	29	Öğretmen, materyali sınıfta kendisi dolaştırarak materyal hakkında açıklama yaptı	57	Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı
2	Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	30	Materyalle ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatini materyale çekti	58	Materyal öğrencileri güdüledi
3	Materyal öğrenci seviyesine uygun	31	Öğrencileri, dersin öncesinde veya sonrasında materyali ellemesine ve kullanmasına teşvik etti	59	Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı
4	Materyal kullanılabilirlik özelliğine uygun/kullanımı kolay	32	Materyalin sunumu için gerekli olan bütün malzemeleri önceden hazırladı	60	Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı
5	Materyal kullanım ortamına uygun	33	Materyali ders planında belirtti	61	Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı
6	Materyal özgünlük özelliğine uygun	34	Materyali kullanması, sınıf yönetimine katkı sağladı	62	Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi
7	Materyal basit, sade ve anlaşılır	35	Materyali kullanırken teknik sorun(lar) yaşanmadı	63	Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti
8	Materyal öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlıyor	36	Materyali ders içi kullanım aşamasına uygun kullandı	64	Öğrenciler materyale odaklandığı için dersten uzaklaşmadı
9	Materyal geliştirilebilir veya güncelleştirilebilir nitelikte	37	Kullanım sırasında materyalin görüş alanını kapatmadı	65	Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı
10	Materyal doğru ve güncel bilgiler içermekte	38	Materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	66	Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı
11	Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı	39	Materyali, başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı	67	Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı
12	Materyal öğretimi destekler nitelikte	40	Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	68	Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti
13	Materyalin maliyeti düşük (ekonomik)	41	Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	69	Öğretmen materyali kullanırken pasif kalmadı
14	Materyal kullanım açısından güvenli	42	Materyali sadece kullanacağı zaman gösterdi	70	Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu

15	Materyalin depolama kolaylığı var (saklanabilirlik özelliği)	43	Konuyla ilgili materyalleri belli bir sıra ve düzene göre öğrencilere sundu	71	Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı
16	Materyal öğrencilerin ilgi, hayat tecrübesi ve kavrayış gücüne uygun	44	Öğretmen, materyali kullanırken öğrencilerin tepkilerini, ilgilerini ve konuyu algılayıp algılamadıklarını gözlemledi	72	Öğretmen, materyali öğrenci merkezli olarak kullandı
17	Materyal taşınabilir (hafif)	45	Materyal hakkında bilgi verirken, öğrencilerden not tutmaları, şema ve çizim yapmalarını istedi	73	Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı
18	Materyalin raf ömrü yüksek	46	Öğrenci dikkatlerini, materyalin önemli noktalarına yoğunlaştırdı	74	Öğretmen materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi
19	Materyal bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte	47	Materyalin, konu ile bağlantısını ortaya koydu	75	Öğretmen materyali kullandığında öğrenciden yardım aldı
20	Doğruluk derecesi yüksek (modeller, maket vb.)	48	Materyalle ilgili soru sorarak öğrenci dikkatini materyale çekti	76	Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi
21	Materyalde somut, doğru fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar kullanılmış	49	Materyal güvenli bir şekilde kaldırdı	77	Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı
22	Materyalin temin edilmesi kolay	50	Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı	78	Materyal zamandan tasarruf sağladı
23	Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	51	Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti	79	Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı
24	Materyali kullanılmadan önce kontrol etti	52	Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi	80	Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı
25	Materyalin kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	53	Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu	81	Materyal sınıfa getirilemeyen veya tekrarlanamayan olgu, olay ve nesnelerin görünürlüğünü ve tekrarını sağladı
26	Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	54	Materyalde işlenen konuyla ilgili hazırlanan testi sınıfa uyguladı	82	
27	Materyalin öğrenciler tarafından tam olarak görülmesi için gerekli hazırlıkları yaptı	55	Öğrencilerin materyali incelemesine izin verdi	83	
28	Materyalle ilgili önceden hazırladığı yazılı bilgileri, öğrencilere dağıttı	56	Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti	84	

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde üç boyutlu materyalleri kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre genel olarak öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin $f=905$ 'ini (%79,80) evet düzeyinde gösterdiği, $f=105$ 'ini (%9,25) kısmen düzeyinde gösterdiği ve $f=124$ 'ünü (%10,93) ise hayır düzeyinde gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-23 arası kodlanan 23 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Öğretmenler üç boyutlu materyalleri toplamda 14 ders saatinde kullandıkları için üç boyutlu materyallerin materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $23 \times 14 = 322$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre üç boyutlu materyaller, materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin $f=303$ 'ünü (%94,04) evet düzeyinde, $f=11$ 'ini (%3,41) kısmen düzeyinde, $f=8$ 'ini (%2,48) ise hayır düzeyinde hazırlandıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre DKAB derslerinde kullanılan üç boyutlu materyaller materyal tasarlama teması altında kodlanan becerilere büyük oranda uygun hazırlanmıştır.

Gözlem formlarında 24-56 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 24-34 arası kodlanan 10 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $10 \times 14 = 140$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin $f=84$ 'ünü (%60) evet düzeyinde, $f=56$ 'sını (%40) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenler üç boyutlu materyalleri kullanmak için gerekli ön hazırlıkları büyük ölçüde yapmışlardır. Bununla birlikte bu konuda öğretmenlerin önemli eksikliklerinin olduğu da görülmektedir. 34-49 arası kodlanan 15 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $15 \times 14 = 210$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin $f=145$ 'ini (%69,04) evet düzeyinde, $f=41$ 'ini (%19,52)

kısmen düzeyinde, $f=24$ 'ünü (%11,42) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenler üç boyutlu materyalleri kullanım basamağındaki becerileri büyük ölçüde yapmışlardır. 49-56 arası kodlanan 7 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $7 \times 14 = 98$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin $f=44$ 'ünü (%44,89) evet düzeyinde, $f=24$ 'ünü (%24,48) kısmen düzeyinde ve $f=30$ 'unu (%30,61) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kullandıkları üç boyutlu materyalleri genellikle değerlendirmekle birlikte, bu konuda eksikliklerin olduğu da anlaşılmaktadır.

Gözlem analizlerinde 56-67 arası kodlanan 11 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda $11 \times 14 = 154$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin $f=132$ 'sini (%85,71) evet düzeyinde, $f=19$ 'unu (%12,33) kısmen düzeyinde, $f=3$ 'ünü (%1,94) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Buna göre öğretmenler üç boyutlu materyalleri kullanım durumlarında öğrenci rolü teması altın kodlanan becerileri büyük ölçüde uygulamışlardır. 67-76 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri kullanım sırasında öğretmen rolü altında toplamda $9 \times 14 = 126$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin $f=112$ 'sini (%88,88) evet düzeyinde, $f=12$ 'sini (%9,52) kısmen düzeyinde ve $f=2$ 'sini (%1,58) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Buna göre öğretmenler üç boyutlu materyalleri kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri büyük oranda uygulamışlardır. 76-81 arası kodlanan 6 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre üç boyutlu materyallerin kullanımı sırasında üç boyutlu materyallerin materyalin derse etkisi teması altında toplamda $6 \times 14 = 84$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre üç boyutlu materyallerin materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin $f=84$ 'ünü (%100) evet düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri kullanımları sırasında materyalin derse etkisi teması altındaki beceriler tamamen gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki analizlerinden sonra, şimdi

ise her tema altında bulunan kodlara ilişkin değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır.

Gözlemlerde öğretmenlerin derslerinde üç boyutlu materyal olarak maket, gerçek malzemeler ve abdest, namaz, teyemmüm ve hac ibadetlerinin uygulamalarını öğrencilere göstermek ve yaptırmak için çeşitli somut malzemeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler derslerinde kullandıkları maketleri öğrencilere hazırlattığı ve gerçek malzemeleri de hazır aldıkları için bu materyallerin tasarım becerisiyle ilgili analizler çoğunlukla öğretmenlere ait olmayıp bu materyalleri hazırlayanlara aitti. Fakat üç boyutlu materyallerin kullanım durumuyla ilgili yapılan tüm analizler, öğretmenlerin bu konudaki becerilerine yöneliktir.

Öğretmenler üç boyutlu materyalleri psikomotor ve bilişsel beceriler için kullandıklarından konu kazanımlarına,⁴⁴⁶ takrir ve gösteri yöntemleriyle birlikte kullandıkları için de öğretim yöntem ve tekniğine uygundur.⁴⁴⁷ Öğretmenlerin kullandıkları üç boyutlu materyaller öğrenci seviyesine (somut özellik) ve öğretim ortamına (sınıf dersliği-spor salonu) uygundur. Kullanılan üç boyutlu materyaller ucuz ve kolay temin edilebilir malzemelerden olduklarından ekonomik, kullanım için nispeten sağlam, taşınabilecek kadar hafif, konuya uygun olarak sade, bireysel çabayla temin edildiği için özgün, temsil ettiği bilgiyi yansıtacak kadar güncel, öğrenme ortamına zarar vermeyecek ölçüde güvenli, depolanabilir, kullanılan malzemelerden dolayı raf ömrü nispeten yüksek, gerçekliğe uygunluğu açısından doğruluk derecesi nispeten yüksek, temin edilmesi kolay, milli ve manevi değerlere uygundur.

Çalışma grubu üç boyutlu materyalleri kullanmadan önce bunlarla ilgili ön hazırlıkları genel itibarıyla yapmışlardır. Öğretmenler derste kullanacakları üç boyutlu materyalleri dersten önce hazırladıklarını veya öğrencilere hazırlattıklarını, uygulama yerini kontrol ettiklerini, idareden gerekli izinler aldıklarını ve öğrencilere ne yapılacağı konusunda bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Hac uygulaması için bir hafta önceden öğrencilere ‘haftaya hac uygulamasını yapacağız, herkes ailesinden hacca gidenlerden bir ihram getirsin’ diyorum.*” Ö6 “*Uygulama yaptıracaksam uygulama*

⁴⁴⁶ Yalın, 98; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 49-50; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 251-253; L. Çelik, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, 31

⁴⁴⁷ Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 250-251; Alev ve diğ., 90-92.

yerini önceden düzenlerim, uygulama için gerekli ön hazırlıkları çok fazla yaparım. Öğrencileri camiye götüreceksem cami uygun mu değil mi, gerekli izinlerin alınması için giderim, önceden hem idareyle hem de imamla konuşurum.” ve Ö7 ise *“Hac uygulaması için öğrencilerden Kâbe’nin maketini yapmalarını, gerekli uygun kıyafetleri getirmelerini istiyorum.”* demiştir. Öğretmenlerin derste kullanacakları üç boyutlu materyaller için önceden ön hazırlık yapmaları öğretmene zaman kazandırması, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, uygulamaların etkili bir biçimde yapılması ve öğretmenin öğretim işini kolaylaştırması açısından önemli bir materyal kullanım ilkesidir.⁴⁴⁸ Ayrıca öğretmenlerin materyal hazırlık sürecine öğrencileri de dâhil ettikleri öğrencilerin derse dikkatlerini çekme ve öğrencilerin materyal kullanım süreçlerinde aktifleştirilmesi bakımından önemlidir.⁴⁴⁹

Gözlemlerde de çalışma grubun derste kullanacakları üç boyutlu materyaller için öğretim ortamını uygun bir biçimde hazırlayıp öğrencilerin kullanılacak materyale ilgilerini çekmişlerdir. Öğretmenler üç boyutlu materyalleri kullanırken öğrencilere sırtını dönmediği gibi öğrencilerin de materyalleri rahat bir biçimde görebilmesi için uygun bir ortam hazırlamışlardır. Öğretmenler üç boyutlu materyalleri çeşitli materyallerle (yazı tahtası ve sunu) birlikte belli bir sıra ile kullanıp zengin bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamışlardır. Öğretmenler kullandıkları üç boyutlu materyaller ile işlenen konunun ilişkisini kurup öğrencilerin de materyal kullanım sürecine etkin bir biçimde katılmasını sağlamaya çalışmışlardır. Öğrenciler de yaparak yaşayarak üç boyutlu materyallerin kullanımını gerçekleştirmişlerdir. Ö9 kullandığı üç boyutlu materyali (maket) hiç değerlendirmeden Ö1, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö8 ise kullandıkları materyalleri kısmen değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin üç boyutlu materyalleri kullanımla ilgili olarak bazı eksiklikleri gözlemlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler kullandıkları üç boyutlu materyalleri ünitelendirilmiş yıllık planlarında belirtmemişlerdir. Dersin tamamında üç boyutlu materyallerin kullanıldığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planlarında üç boyutlu materyalleri belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler bu materyalleri sınıfta dolaştırıp öğrencilere yakından göstermek ve öğrencilerin incelemelerine fırsat vermek yerine, sınıfın önünde öğrencilere

⁴⁴⁸ Okan, 37-39; Şahin, Yıldırım, 37-40; Yelken, 148-149.

⁴⁴⁹ Pekgöz, Hancılar, 115-116; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, 42.

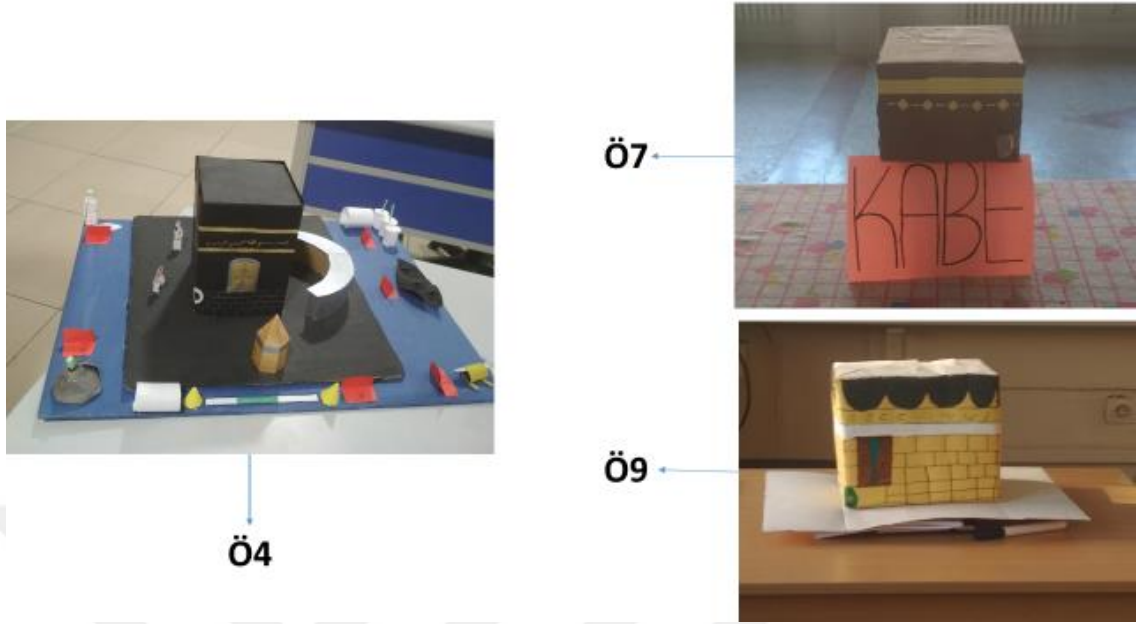
üç boyutlu materyalleri göstermişlerdir. Bu uygulama ile tüm öğrencilerin üç boyutlu materyalleri yakından inceleme imkânına sahip olamadıkları gözlemlendi. Fakat öğretmenler çeşitli uygulamalar yaptırarak (hac, namaz, abdest, teyemmüm uygulaması gibi) öğrencilere kullanılan materyalleri yakından görme fırsatını nispeten sağlamışlardır. Ayrıca öğretmenler üç boyutlu materyalleri sadece kullanacakları zaman değil, kullanmadan önce ve kullandıktan sonra da öğrencilere gösterdikleri için bu materyallerin öğrencilerin dikkatini kısmen dağıttığı, ilgi çekicilik özelliklerini nispeten azalttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler kullanılan materyallerle ilgili herhangi bir değerlendirme testini önceden hazırlayıp öğrencilere dağıtmayıp sadece kullanılan materyalleri öğrencilerle birlikte sözlü olarak yüzeysel olarak değerlendirmişlerdir. Yazılı bir değerlendirme testinin hazırlanmasının daha etkili olabileceği gözlemlenmiştir. Ö4'ün kullandığı Kâbe maketini güvenli bir biçimde kaldırmasının dışında, öğretmenlerin kullandıkları üç boyutlu materyalleri güvenli bir biçimde depolamadıkları gözlemlenmiştir.

Buraya kadar öğretmenlerin derslerinde kullandıkları üç boyutlu materyaller ortak özellikleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Bundan sonra ise önce öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları maketler, daha sonra gerçek malzemeler öğretmenlerin materyalleri kullanım durumları açısından değerlendirilecektir.

Maket.

Ö4 7. sınıf DKAB dersinde hac uygulamasını yapmadan önce hac ibadetinin nerede ve nasıl yapılacağını öğrencilere göstermek amacıyla, hac ibadetinin yapıldığı yerlerin bir arada olduğu Kâbe maketini kullandı. Ö7 de 7. sınıf DKAB dersinde hac uygulamasında tavaf yaparken etrafında dönmek için Kâbe maketini kullanmıştır. Ö9 ise 7. sınıf Seçmeli Peygamberimizin Hayatı dersinde Veda Hutbesi konusunu işlerken Kâbe maketini sadece öğrencilere göstermiştir. DKAB derslerinde maket kullandıkları gözlemlenen Ö4, Ö7 ve Ö9'un sadece Kâbe maketini kullandıkları gözlemlenmiştir. Ö4, Ö7 ve Ö9 kullandıkları maketlerin öğrenciler tarafından hazırlandığını, bunu öğrencilere bir ödev olarak verdiklerini belirtmişlerdir.⁴⁵⁰

⁴⁵⁰ 2/12/2021 tarihinde Ö4 ile 10/12/2021 tarihinde Ö7 ile ve Ö9 13/12/2021 tarihinde Ö9 ile gözlem sonrasında yapılan görüşme notudur.



Resim 15. Öğretmen Ö4, Ö7 ve Ö9'un Gözlendiği Derslerde Kullandıkları Maketlere İlişkin Görsel Öğeler

Ö4, Ö7 ve Ö9'un kullandıkları maketler konu amaçlarına (uygulama ve somut görsellik), kullanılan öğretim yöntemine (anlatım, gösteri), öğretim ortamına ve öğrenci seviyesine uygun özellikte hazırlanıp kullanılmıştır. Maketler ekonomik, kullanım güvenliğine sahip, sade, basit ve hafif özelliktedirler. Maketler dayanıklılık açısından yetersiz ve boyut olarak da küçük boyutlu, raf ömrü açısından da orta düzeydedir. Ö4'ün kullandığı maket, doğruluk ve gerçeklik açısından ve konunun detaylarını içermesi bakımından daha yeterli bir düzeyde hazırlanmıştır. Hac ibadetinin yapıldığı yerler genel hatlarıyla gösterildiği için konuya daha uygun bir biçimde tasarlanmıştır. Ama yazıların ve maket parçalarının küçük olması, bu maketin etkililiğini kısıtladığı görülmüştür. Ö7 ve Ö9'un kullandıkları maketler ise sadece Kâbe'yi göstermek amacıyla basit bir şekilde tasarlanmıştır.

Ö4, Ö7 ve Ö9'un maketi dersin başından itibaren göstermeleri, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini o sırada işlenen konudan maketlere çektiği gözlemlenmiştir. Ö4 maketi kullanmadan önce öğrencilerin maketi rahat görebilmesi için öğrencileri sınıfın önünde toplayıp maket üzerinde haccın yapılışını göstererek anlattı. Fakat tüm öğrencilerin maketi görmekte zorlandıkları, bu açıdan materyalin ve sınıf ortamının nispeten yetersiz kaldığı görülmüştür. Ö7 maketi uygulama alanında bir masanın üzerine bırakarak

etrafında öğrencilere tavaf yaptırdı. Fakat kullanılan bu Kâbe maketinin küçük olması, öğrencilerde Kâbe'nin küçük olduğu algısını uyandırdığı görüldü. Bir öğrencinin “*Hocam Kâbe küçükmüş. Öyleyse ben etrafında çok hızlı bir şekilde dönerim.*” demesi de bunu desteklemektedir. Ö9 ise Kâbe maketini sadece uzaktan öğrencilere göstermekle ve bunun Kâbe maketi olduğunu söylemekle yetindi. Bu maketin Kâbe'nin önemli yerlerini göstermede eksik olduğu, yani ayırt edici özelliğinin olmadığı görüldü.

Ö4, Ö7 ve Ö9 maketleri öğretmen merkezli bir anlayışla kullanıp öğrencilerin maket kullanım sürecine değil, sadece maket hazırlama sürecinde aktif olmalarını sağlamışlardır. Ö4, Ö7 ve Ö9 Kâbe maketini incelemesi için öğrencilere fırsat vermemiş, öğrencilerin makete dokunmalarına imkân sağlamamışlardır. Ö4, Ö7 ve Ö9 maketleri sadece görsel somut bir materyal olarak kullanmış ve maketi kullandıktan sonra değerlendirmemişlerdir. Materyalin korunması için sadece Ö4 gerekli tedbiri alıp güvenli bir yere (laboratuvar) bırakmıştır. Böylece bu maketi başka bir zamanda da kullanabilmiştir. Ö7 ve Ö9 ise maketleri sınıfta dolaba bırakmışlardır. Dolaba bırakılan bu maketlerin bir sonraki haftalarda dolapta olmadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu maketler tekrar kullanılamamıştır. Bununla birlikte kullanılan maketlerin konuyu somutlaştırma, konuya görsellik katma, öğrencilerin ilgilerini çekme açısından derse olumlu bir katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Nitekim literatürde de belirtildiği gibi maketler öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmekte, derse görsel katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin maketleri kullanarak konuyu tekrar etmeleri konunun pekişmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin maketleri kullanarak konuyu anlatmaları somut öğrenmelerin oluşmasına ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Maketlerin hazırlık ve kullanım süreçlerine öğrencilerin katılımlarının sağlanması ise öğrencilerin aktifleşmelerini, motivasyonlarının oluşmasını sağlamaktadır.⁴⁵¹

Yapılan görüşmelerde de çalışma grubu derslerinde maket kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö3, Ö4, Ö7, Ö8 ve Ö9 maketleri derslerinde fazla kullanmadıklarını, sadece hac veya Kâbe konusunu işlerken Kâbe maketini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Ö3 diğer katılımcılardan farklı olarak cami konusunda da maket çalışması yaptığını eklemiştir. Din öğretiminde maket yapılabilecek birçok konu

⁴⁵¹ Çilenti, *Fen Eğitimi Teknolojisi*, 72; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 98-99; Pekköz, Hancılar, 86-93; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 110-111; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 60-61; Yalın, 123; Şahin, Yıldırım, 23-40; Z. Kaya, 58; N. Şimşek, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 78-82; Uşun, 111.

olmasına karşın öğretmenlerin sadece Kâbe ve cami konusuyla ilgili maket çalışmasını yapmaları öğretmenlerin maketleri sınırlı konularda kullandıklarını, maketlerden yeterli genişlikte yararlanmadıklarını göstermektedir.

Ö4, Ö7 ve Ö9 kendilerinin maket yapmayıp öğrencilere maket yaptırdıklarını söylerken Ö8 maketleri kendisinin yaptığını öğrencilere yaptırmadığını ve Ö3 ise hem kendisinin yaptığını hem de öğrencilere yaptırdığını söylemiştir. Maket hazırlama konusunda Ö4 ve Ö7'nin kendilerini yeterli görmelerine rağmen, DKAB dersleri için maket hazırlamayıp sadece öğrencilere hazırlatmaları, onların bu konudaki yeterliklerini pratiğe dökmediğini göstermektedir. Maket çalışmasını öğrencilere yaptırdığını söyleyen Ö4, Ö7 ve Ö9 öğrencilere nasıl maket yapacaklarını sınıfta açıkladıklarını, konuyla ilgili video açtıklarını, ama nasıl maket yapacaklarını uygulamalı olarak sınıfta göstermediklerini belirtmişlerdir. Ö9 ayrıca Whatsapp uygulaması üzerinden öğrencilerin veli grubuna materyal nasıl yapılır konusuyla ilgili birkaç tane video gönderdiğini de belirtmiştir. Ö4, Ö7 ve Ö9 öğrencilerin yaptıkları maketleri sınıfta öğrencilerle birlikte değerlendirdiklerini ve maket yaptıkları için öğrencileri tebrik ettiklerini söylemiştir. Ö7 öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri amacıyla öğrencilere maket çalışmasını yaptırdığını şöyle belirtmiştir: *“Maketi öğrenciler yaptığı için yaparak yaşayarak öğreniyorlar, kalıcı öğrenmeleri sağlıyorlar, üç boyutlu öğrenme.”* Ö9 ise sınıfta maket yapmanın çok zaman aldığını, bu nedenle öğrencilere maket yapmayı ödev olarak verdiğini şöyle açıklamıştır: *“Sınıfta materyal hazırlamak çok fazla zaman almaktadır. Bunun için öğrencilere maketi ödev veriyorum... Öğrencilerin maketi yapması onlara başarı duygusunu tattırıyor, onları aktif yapıyor, kalıcı bilgi sağlıyor, etkili öğrenme sağlıyor. Benim teorik olarak gösterdiğim bilgileri, bu defa öğrenciler yaptıkları maketler üzerinde uyguluyorlar. Bu da öğrencileri olumlu etkiliyor.”* Öğretmen rehberliğinde öğrencilerin maketlerini yapmaları yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacağından öğrenmeleri üzerinde daha etkili olacaktır. Bu konuda öğretmenlerin sınıfta uygulamalı olarak bunu öğrencilere göstermeleri daha da yararlı olabilecektir. Fakat öğrencilere maketlerin nasıl yapılacağını uygulamalı olarak öğrencilere gösteren öğretmen sayının çok az olduğu söylenebilir.

Ö8 ise maketleri öğrencilere yaptırmayıp kendisinin yapmasını şöyle açıklamıştır: *“Derste kullanacağım maketleri önceden kendim hazırlarım ki bu maket derste hazır olsun. Maketi öğrenciler özellikle yaptırmam, çünkü derse geldiğimizde öğrenci maketin*

eksik bıraktığında ben o maketle dersi anlatmak istemem. Bazen öğrenciler maketi yapmıyor bile...bazı öğrenlerin maddi durumu da yok.” Ö8 öğrencilerin maket çalışmasını eksik yaptıkları veya hiç yapmadıkları, bunun da dersin işlenişi sırasında sorun yarattığını neden göstererek maketleri kendisi hazırlamaktadır. Ö8 maket hazırladığında maketin dikkat çelici olmasına, konuya uygun olmasına ve gerçeğe uygun olmasına dikkat ettiğini şöyle belirtmiştir: *“Maketin gerçeğe yakın olmasına dikkat ediyorum. Mesela Kâbe maketini yaparken Hacer-ül Esved'in olmasa dikkat ediyorum ki, öğrenciler bu maketten Hacer-ül Esved'in ne olduğunu bilsin, görsün.”* Ö3 de öğrencilere maket yaptırarak onları da derse aktif kılmak istediğini, kendisinin de maket yaparak öğrencilere örnek olmak istediğini belirtmiştir. Ö3 maket hazırladığında bu maketin *“Amaca uygun olmasına, dayanıklı olmasına, çok görsel olmasına, kolay ve basit olmasına, yazı olmamasına, dikkat çekici olmasına, hacimli olmasına, öğrencinin dokunabileceği kadar büyük olmasına”* dikkat ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenler maket hazırlarken maketin ilgi çekici olmasına, görsel özelliği taşımasına, konuya uygun olmasına, gerçekçi olmasına, sağlam olmasına, basit olmasına, büyük olmasına dikkat ettiklerini belirtmeleri maket hazırlamada dikkate alınması gereken ilkelerdendir.⁴⁵²

Öğretmenlerin çoğunluğunun derste kullanılan maketleri kendilerinin hazırlamadıklarını ve bunları öğrencilere yaptırdıkları/getirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgunun da konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. M. Korkmaz'ın imam hatip ortaokulunda/lisesinde meslek dersleri öğretmeleri üzerine yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %39'unun derste kullandıkları maket-gerçek eşyaları kendilerinin hazırlamadıkları, hazır varsa onları aynen kullandıkları, %13,4'ünü ise öğrencilere hazırlattıkları sonucuna varılmıştır.⁴⁵³ Bu durumun nedeni, öğretmenlerin materyal kullanım konusundaki anlayışlarıyla, maketlerle ilgi bilgi, ilgi ve beceri eksiklikleriyle ve işin rahatlığına gitmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerden sadece Ö3 öğrencilere yaptırdığı maketi okulda sergilediğini belirtmiştir. Bunun dışında hiçbir öğretmen ne kendisinin ne de öğrencinin hazırladığı bir maketi sergilememişlerdir. Ö3 maketleri sergileme sürecini şöyle açıklamıştır: *“5. Sınıflar için cami maketi ödevini performans ödevi olarak vermiştim. Öğrencilere nasıl*

⁴⁵² Okan, 37-39; Şahin, Yıldırım, 37-40; İşman, 126-127; Yelken, 148-149.

⁴⁵³ M. Korkmaz, “İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”, 187-188.

yapacaklarını akıllı tahtadan görsellerle anlattım. Öğrenciler evlerinde aileleriyle birlikte cami maketi yaptılar. Maketleri okulun girişinde sergiledim. Bu sergiyi tüm öğrencilere öğretmenlere gösterdim. Okula gelen veliler de gördü. Herkesin dikkatine çok çekti, öğrencilerin, öğretmenlerin velilere hoşuna gitti. Hem öğrenciler hem de öğretmenler bu çalışmaya saygı, herkes çalışmayı sahiplendi.” Ö3 serginin süresi için herhangi bir süre belirtmediğini, bunun için bir plan yapmadığını, belli bir süre tespit etmediğini dile getirmiştir. Oysaki serginin belli bir plan çerçevesinde hazırlanması, gerekli çalışmaların yapılması ve serginin 3 günden az, 15 günden fazla olmaması gerekir.⁴⁵⁴ Bu çerçevede Ö3 her ne kadar öğrencilerin maketlerini seğilemekle öğrencileri motive etmişse de Ö3’ün serginin düzenlenmesi konusunda temel ilkeleri uygulama konusunda plansız davrandığı söylenebilir.

Gerçek Malzemeler.

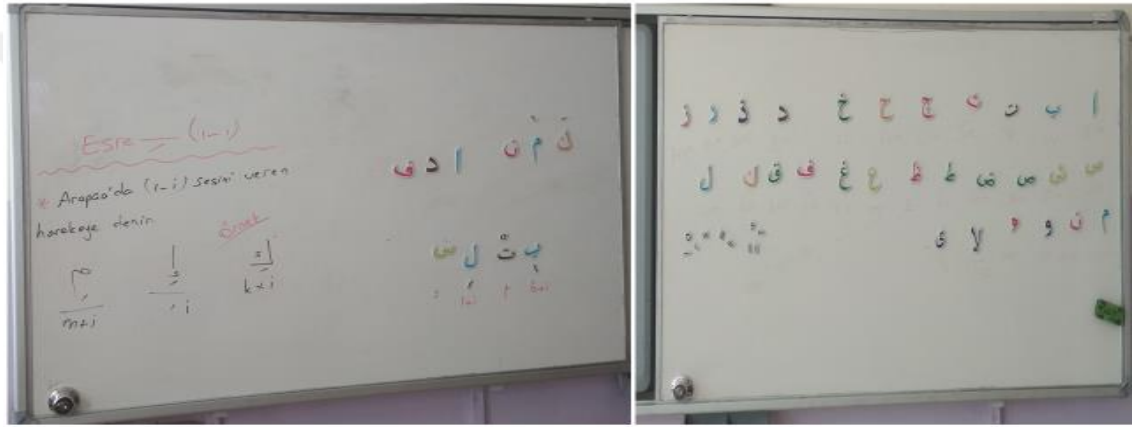
Dersleri gözlemlenen öğretmenlerin DKAB derslerinde çeşitli gerçek malzemeleri de kullandıkları görülmüştür. Ö4 8. sınıf DKAB dersi zekât konusunda⁴⁵⁵ öğrencilere zekât miktarını somut bir biçimde göstermek amacıyla sınıfa iki domates ve iki havuç getirmiştir. Ö4 zekât verilecek malların zekât miktarını (nisap) yazı tahtasına yazıp açıklamış, sonra öğrencilerin dikkatini bu malzemelere çekmek için “*Sizce bunlarla ne yapacağız? Bunların zekâtı miktarı olur mu?*” sorularını sormuştur. Daha sonra sınıfa getirdiği domates ve havuçların her birini kırk parçaya böldü. Öğrencilere zekât miktarının malın çok az bir kısmı olduğunu, bunun ancak kırkta iki miktarında olduğunu vurguladı. Sonra kestiği domates ve havuçtan iki parçasını öğrencilere göstererek “*Bakın çocuklar, bizim bu kadar malımız var. Biz bu kadar malın içinden ancak bu iki parçayı veriyoruz. Sizce az değil mi?*” diye soru sordu. Öğrenciler de birlikte sesli bir şekilde “*Evet*” cevabını verdiler. Öğretmenin nisap miktarını bu şekilde gerçek malzemeler üzerinde somut bir biçimde göstermesi, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çok fazla çekmiş, öğrenciler nisap miktarının malın içinde küçük bir pay olduğunu bu şekilde somutlaştırarak öğrenme fırsatını bulmuşlardır. Bu malzemelerin öğrencilerin zekât miktarını eğlenceli bir şekilde öğrenmelerinde önemli oranda etkili olduğu gözlemlenmiştir. Fakat Ö4 bu malzemeleri sadece kullanırken değil, kullanmadan önce

⁴⁵⁴ Okan, 62.

⁴⁵⁵ Ö4’ün 10/12/2021 tarihli sekizinci sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

ve kullandıktan sonra da bunları kaldırmadığı veya üzerlerini kapatmadığı için bu malzemelerin öğrencilerin dikkatini dağıttığı gözlemlenmiştir.

Ö1 Seçmeli Kur'an-ı Kerim'in iki farklı dersinde⁴⁵⁶ beyaz tahtaya yapışan mıknatıslı Kur'an harfleri kullanmıştır. Ö1 bu somut materyalleri harflerin okunuşu ve hareketleri konusunda kullanmıştır. Ö1'in kullandığı harfler renkli oldukları için derse görsellik katmış, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmişlerdir. Harflerin boyutları küçük olsa da sınıfın her tarafında görülebilir nitelikte oldukları gözlemlenmiştir. Ö1 harflerin okunuşunu ve hareketleri göstermek için bu materyalleri beyaz tahtaya tek tek yapıştırarak anlatmış, harflerin ve hareketlerin altına bunların Türkçe okunuşlarını da yazmıştır.



Resim 16. Öğretmen Ö1'in Gözlendiği Derslerde Kullandığı Üç Boyutlu Materyallere İlişkin Görsel Öğeler

Ö1 bu materyallerle tahtaya bazı Ku'an okuma alıştırmalarını yazıp parmak kaldıran öğrencilerden rastgele birine yerinde oturarak bunları okumasını istemiştir. Ö1'in sadece ön sıralarda oturan öğrencilere söz hakkı verdiği veya bunlarla göz teması kurduğu, arka sıralarda oturan öğrencileri ders hiç katmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumun arka sıralarda oturan öğrencilerin derste pasif kalmalarına ve ilgilerinin azalmasına neden olduğu görülmüştür. Ö1 öğrencilerin bu harflere dokunmalarına veya bu harflerle alıştırmaya yapmalarına imkân vermemiş, bu materyalleri çoğunlukla öğretmen merkezli bir biçimde kullanmıştır. Fakat buna rağmen öğrencilere farklı görüldüğü ve ilgi çekici olduğu için bu harflerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, derse renk kattığı görülmüştür.

⁴⁵⁶ Ö1'in 06/12/2021 ve 20/12/2021 tarihli beşinci sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersleri gözlem notlarıdır.

Öğretmenlerin abdest, namaz ve hac ibadetlerinin uygulamasını öğrencilere gösterirken çeşitli gerçek malzemeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Ö1, Ö4, Ö6 ve Ö8 sınıfta namaz uygulamasını öğrencilere göstermişlerdir. Ö1 6. sınıf DKAB dersi namaz konusunu işlerken⁴⁵⁷ sınıf tahtasına namazın farzlarıyla ilgili çeşitli temel bilgileri bazen kendi hareketleriyle göstererek yazmış. Daha sonra namazın kılınışıyla ilgili biri erkek, diğeri kız çocuğunun olduğu iki video izletmiştir. En sonunda ise bir erkek ve bir kız öğrenciyi tahtaya çıkartarak namazın kılınışını getirttiği seccade üzerinde göstermelerini öğrencilerden istedi ve öğrencilerin uygulamalarıyla birlikte namazın kılınışını anlattı. Ö1 sınıf ortamını ve hazırlık çalışmalarını yapmadığı için bu uygulamayı arkadaki öğrencilerin tam göremediği gözlemlenmiştir. Bu uygulamanın öğrenciler tarafından gözlemlenerek yapılması öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği görülmekle birlikte, gerekli ön hazırlıkların ve ortam düzenlenmesinin yapılmaması ve uygulamanın yalnızca birkaç öğrenciyle sınırlı kalması, kullanılan uygulamanın dolayısıyla da malzemenin (seccade) etkinliğini azalttığı görüldü.

Ö4⁴⁵⁸ ve Ö6⁴⁵⁹ 6. sınıflarda namaz ve abdest konusunu akıllı tahta uygulamasında işlerken yazı tahtasına namazın ve abdestin farzlarıyla ilgili çeşitli temel bilgileri kendi uygulamalarıyla göstererek yazdılar. Ö4 ve Ö6 diğer öğretmenlerden farklı olarak namaz ve abdestin farzlarıyla ilgili konuları işlerken Hanefi ve Şafii mezhebi arasındaki farklara vurgu yapıp aradaki farkları yazı tahtasına yazdılar ve öğrencilerin de bunları kendi defterlerine yazmalarına özen gösterdiler. Ö4 ve Ö6 namaz konusunu anlattıktan sonra öğretmen masasının üstüne namaz kılmasını bilen gönüllü erkek bir öğrenciyi çıkartıp namazın her rekâtında yapılması gereken hareketleri tek tek gösterdiler. Bu uygulamanın sınıfta eğlenceli bir ortam oluşturduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde nispeten etkili olduğu gözlemlendi.

Ö8 ise 6. sınıflara namazın kılınışını, görevlendirdiği öğrencilerin uygulamaları üzerinde yazı tahtasını da kullanarak gösterdi.⁴⁶⁰ Namaz uygulamasını öğrencilere göstermek için Ö8, bir hafta önceden öğrencilere namaz uygulamasını yapacağını ve bunun için hazırlıklı gelmelerini istemiş. Bu hazırlık sürecinde Ö8 iki erkek öğrenciden namazlık, tespih, takke getirmesini ve iki kız öğrenciden de başörtüsü, kadınların namaz

⁴⁵⁷ Ö1'in 06/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

⁴⁵⁸ Ö4'ün 16/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

⁴⁵⁹ Ö6'nın 10/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

⁴⁶⁰ Ö8'in 16/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem ve gözlemden sonra öğretmenle yapılan görüşme notudur.

kılmak için kullanacağı boydan elbise getirmelerini istemiştir. Öğretmenin görevlendirdiği öğrencilerin istenilen malzemeleri dersin oluğu gün getirmişlerdir. Ö8 namaz uygulamasını yapmak için öncelikle getirilen seccadeyi sınıfın önünde serdi. Sınıfın oturma düzeni U biçiminde olduğu için tüm öğrenciler rahatlıkla seccadeyi ve dolayısıyla namaz uygulamasını görebilmişlerdir. Ö8 namaz uygulamasından önce öğrencilere namaz uygulaması yapacağını ve bunun için herkesin derse dikkat etmesini istedi. Daha sonra sınıfın önüne çağırdığı gönüllü bir erkek öğrenciye ezan okuttu. Sonra namazın kılınışını kendisi anlattı. Daha sonra namaz kılmasını bilen gönüllü başka bir erkek öğrenciden sınıfın önünde seccade üzerinde namaz uygulamasını dualarıyla birlikte sesli olarak yapmasını istemiştir. Öğrenci namaz uygulamasını yaparken Ö8 de öğrenciyi durdurup gerekli açıklamaları yapmış, namazın kılınışıyla ilgili gerekli bilgileri yazı tahtasına sırası gelince yazmıştır. Daha sonra Ö8 aynı biçimde bu uygulamayı iki kız ve iki erkek öğrenciye de yaptırmıştır. Ö8'in yaptığı namaz uygulamasının daha planlı yapıldığı, ön hazırlıkların ve gerekli gerçek malzemelerin daha fazla sayıda kullanıldığı, daha gerçekçi olduğu ve bu bakımdan öğrenciler üzerinde daha çok etkili olduğu, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha çok çektiği gözlemlenmiştir.

Ö4 abdest uygulamasını, derse yanında getirdiği içi boş maşrabayla öğrencilere göstermiştir.⁴⁶¹ Bunun için öğretmen sınıfın önünde kendi sandelyesine oturarak bir öğrenciyi yanına çağırdı. Öğrenciye sanki maşrabada su varmış gibi eline dökmesini istedi. Sonra abdest uygulamasını öğrencilere kendisi uygulayarak gösterdi. Daha sonra bir erkek öğrenciye aynı şekilde abdestin alınışını uygulattı. Ö6 ise abdest uygulamasını öğrencilere göstermek için öğretmen masasını sınıfın önüne alarak öğrencilere “Çocuklar bu masanın köşesini musluk olarak düşünün.” diyerek masayı musluk olarak kullanıp abdestin alınışını öğrencilere göstermiştir.⁴⁶² Daha sonra iki erkek ve iki kız öğrenciye aynı biçimde abdest uygulamasını yaptırmıştır. Ö6'nın masayı musluk olarak kullanması sınıfta eğlenceli bir ortam oluşturdu. Bu uygulamanın öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini öğretmene ve konuya çektiği görüldü.

Ö4 teyemmüm için de sınıfın duvarlarını kullandı. Hatta teyemmümü “Duvar Abdesti” olarak nitelendirdi. Öğrencilere “Çocuklar duvar abdesti neydi?” diye sorduğunda öğrenciler “Teyemmüm” diye cevap vermişlerdir. Ö4'ün teyemmümü duvar

⁴⁶¹ Ö4'ün 16/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

⁴⁶² Ö6'nın 10/12/2021 tarihli altıncı sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

abdesti olarak nitelendirmesinin, öğrencilerin zihninde kalıcı bir etki oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ö4 teyemmümün nasıl yapılacağını ellerini sınıf duvarına vurarak göstermiş, sonra da öğrencilere duvar kenarında oturanların ellerini duvara, diğerlerinin ise ellerini kendi masalarına vurarak teyemmüm almalarını istedi. Bu uygulamanın öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği ve eğlenceli bir ortamda öğrenme imkânı sağladığı görülmüştür.

Ö4, Ö6 ve Ö7 7. sınıf DKAB dersinde hac konusunu işlerken hac uygulamasını göstermek ve uygulatmak için öğrencilerle birlikte hac uygulamasını çeşitli materyalleri kullanarak yapmışlardır. Öğretmenler hac uygulamasını yapmadan önce, hac konusunu önceki derslerde işlediklerini belirtmişlerdir.

Gözlemlerde Ö4 hac uygulaması için öğrencileri okulun bahçesine çıkarttı.⁴⁶³ Ö4 öncelikle yapacakları hac uygulaması hakkında öğrencilere kısaca bilgi verdi. Okul binasını Kâbe, bahçenin belirli alanlarını da Safa ve Merve tepesi, şeytan taşlama yeri, Arafat dağı olarak düşünmelerini istedi. Daha sonra Ö4 öğrencilerle birlikte okul binasının etrafında yedi defa telbiye getirerek tavaf yaptılar, Arafat vakfesi için bahçenin belirli bir yerinde biraz oturdular, şeytan taşlamak için duvara taş attılar, basketbol sahasında say yaptılar. Ö4 kurban kesme ve saçların kesilmesi gerektiğini sadece sözlü olarak anlattı. Ö4 her uygulama için önce kendisi kısa bir açıklama yapmış, sonra da öğrencilerle birlikte uygulayarak göstermiştir. Uygulama için Ö4'ün bir ön hazırlık yapmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte uygulama ve kullanılan malzemelerin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladıkları, somut öğrenmelerin oluşmasına yardımcı oldukları, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektikleri görülmüştür.

Ö6 da yaptığı hac uygulaması için bir hafta önceden öğrencileri bilgilendirdiğini ve bunun için derse hazırlıklı gelmelerini istediğini belirtmiştir.⁴⁶⁴ Ö6 hac uygulamasını okulun yanında bulunan boş bir bahçede yapmıştır. Bunun için dersten önce bahçenin girişine “Mikat Sınırı” üst üste dizdiği taşların üzerine “Kâbe” tümsek bir yerine “Arafat”, birine “Safa” ve diğerine “Merve” bahçenin duvarına “Şeytan Taşlama” yazılarını bilgisayardan çıkarttığı A4 kâğıdını yapıştırmıştır. Bir torbanın içini elbiselerle doldurup bir koç resmini yapıştırarak üzerine “Koyun” yazısı yazmış, bir kartondan bıçak maketini

⁴⁶³ Ö4'ün 09/12/2021 tarihli yedinci sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

⁴⁶⁴ Ö6'nın 14/12/2021 tarihli yedinci sınıf DKAB dersi gözlem ve gözlemden sonra yapılan görüşme notudur.

yapmıştır. Öğrencilerin ihram olarak giymesi için her öğrenciye yetecek kadar beyaz örtüler hazırlamış, kendisi için de gerçek ihramı hazırlamıştır.



Resim 17. Öğretmen Ö7'nin Gözlendiği Derslerde Kullandığı Üç Boyutlu Materyallere İlişkin Görsel Öğeler

Ö6 uygulamaya başlamadan önce öğrencilere uygulama hakkında kısa bir bilgi verdi. Sonra mikat sınırının yazılı olduğu yere geldiklerinde, öğrencilere ihramlarını nasıl giyeceklerini kendisi uygulamalı olarak gösterdi. Sonra telbiye getirerek Kâbe yazılı taşların etrafında yedi defa dönerek tavaf yaptılar. Arafat yazılı olan tümsekte bir kısa bir süre oturdular, say yaptılar, yerden aldıkları taşlarla şeytan taşlama yazılı olan yere taş attılar. Öğretmen önceden hazırladığı koyun maketini kullanarak öğrencilere kurban kesmeyi gösterdi. Butün bu süreçlerde Ö6 yapacakları uygulamayla ilgili önce kısa bir açıklama yaptı, sonra uygulamalı olarak öğrencilere gösterdi ve en sonunda birlikte yaptılar. Bu uygulama için öğretmenin önceden hazırlık yapması ve çeşitli gerçek malzeme ve maketlerin kullanması, uygulamanın dışarıda yapılması, kullanılan materyallerin etkililiğini önemli ölçüde olumlu etkilediği görülmüştür. Bu çerçevede uygulamada kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, somut yaşantılar geçirmelerine olanak sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladıkları gözlemlenmiştir.

Ö7 de yapacağı hac uygulaması için bir önceki haftadan öğrencilere söylediğini, bunun için erkek öğrencilere ihram veya beyaz bir bez getirmelerini, iki öğrenciye Kâbe maketini getirmelerini, iki öğrenciden üzerinde Arafat dağı, Safa ve Merve dağı, şeytan daşlama, mikat yazılı renkli karton kâğıt ve renkli kâğıttan yapılmış taş maketini

getirmelerini istediğini belirtmiştir.⁴⁶⁵ Ö7 öğrencilere yapacakları maketleri nasıl yapacaklarını, maketleri hazırlarken neye dikkat etmeleri gerektiğini onlara önceden anlattığını ve bununla ilgili bazı görselleri de gösterdiğini belirtmiştir. Ö7 hac uygulamasını okulun geniş olan spor salonunda yapmıştır. Ö7 ders başladıktan sonra öğrencilerin getirdiği Kâbe maketini salonun ortasında bir masanın üzerine bıraktı. Salonun belli yerlerine mikat sınırı, Arafat Dağı, Safa Dağı ve Merve Dağı, şeytan taşlama yeri yazılı renkli kâğıtları yapıştırdı. Uygulamaya başlamadan önce uygulama hakkında öğrencilere belli bilgiler verdi. Mikat sınırında ihramın giyilmesi gerektiğini söyleyerek ihram olarak beyaz örtü getiren (bir öğrenci beyaz renkli cübbe getirmiş) üç erkek öğrenci üzerinde ihramın giyilişini gösterdi. Sonra öğrencilerle birlikte Kâbe maketinin etrafında telbiye getirerek yedi defa dönerek tavaf yaptı, sonra say yapmak için salonun başka bir yerine gittiler. Arafat vakfesini yapmak için ilgili yerde oturup dua ettiler. Şeytan taşlamak için önceden hazırlanan maket taşları kullandılar. Tüm bu süreçlerde Ö7 yapılacak ibadetle ilgili gerekli açıklamayı önce yapmış, sonra öğrencilerle birlikte yapmışlardır. Uygulamada kullanılan materyaller boyut olarak küçük olsa da maketler kullanıldığı için daha güvenli, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, konunun yaparak yaşayarak öğrenilmesine, somut öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân sağladıkları gözlemlenmiştir.

Görüşmelerde ise Ö1, Ö2, Ö5, Ö8 hac konusunu sınıfta anlattıktan sonra sınıftaki malzemeleri (masa, sıra, dolap, perde vb.) de kullanarak sınıf düzenini sağlayıp sınıfta hac uygulamasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö1, Ö2 ve Ö8 sınıf masasını Kâbe olarak etrafında tavaf ettiklerini, sınıfın bir kısmını say, bir kısmını Arafat vb. olarak ayarlayıp hac uygulamasını bu şekilde yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö8 “*Dersi anlattıktan sonra öğrencilere hac uygulaması yapacağımızı söylerim ve bunun için elbise getirmelerini istiyorum. Mesele öğrenciler başörtüsü, bazı öğrenciler ihram veya beyaz havluyu ihram niyetine getiriyorlar. Sınıf düzeni hac mekânlarına göre düzenliyoruz. Mesela bir sıraya burası şeytan taşlama yeri, başka yere burası Arafat, burası mina yeri olarak sınıf düzenini yaptık.*” demiştir.

Çalışma grubu yapılan görüşmelerde çeşitli gerçek malzemeleri de DKAB derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler gezi gözlem yöntemini

⁴⁶⁵ Ö7’nin 10/12/2021 tarihli yedinci sınıf DKAB dersi gözlem ve gözlemden sonra yapılan görüşme notudur.

kullanarak öğrencileri gerçek ortamlara götürerek çeşitli gerçek malzemeleri yerinde gösterdiklerini söylemişlerdir. Bu çerçevede Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö8 öğrencileri camiye götürüklerini, öğrencilere caminin içerisindeki mimber, mihrab, vaaz kürsüsü, şadırvan, kubbe vb. caminin içindeki ve dışındaki çeşitli nesneleri göstererek tanıttıklarını, öğrencilerin bunlara dokunmasına izin verdiklerini ve öğrencilerin bunlarla ilgili sorularını cevaplandıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö2 *“Öğrencileri camiye götürüyorum. Daha sonra camiye girdiğimizde caminin bölümlerini öğrencilere tek tek gösterip onlar hakkında bilgi veriyorum. Örneğin kürsüyü gösterip ‘burası kürsüdür, İmam burada insanlara nasihatte bulunur. Burası mihraptır, imam burada namaz kılar’ diyorum. İmanın giydiği elbiseleri cübbe ve sarıkı öğrencilere gösteriyorum.”* Ö8 ise *“Öğrencilere caminin bölümlerini resimlerden göstermektense camiye götürerek gerçek ortamında dokunarak, hissederek görmelerini sağlamak çok daha etkili bir öğrenme sağladı. Öğrenciler üzerinde çok olumlu etki bıraktı...sadece bir sefer yaptım bunu.”* diyerek gerçek malzemelerin öğrenciler üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Ö3 ve Ö4 Allah’ın varlığı konusunda okullarının yanında bulunan ağaçlık alana öğrencileri götürdüklerini, gezi yerinde ağaçları, bitkileri, hayvanları, gözyüzünü incelediklerini, bu varlıkların yaradılışından Allah’ın varlığını vurguladıklarını ve bu gezinin öğrenciler üzerinde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Ö3 *“Öğrencileri alıp doğa gezisine götürdüm 5. sınıfları. Allah inancını orada ağaçlara, gözyüzüne, çiçeklere, bitkilere bakarak anlatmaya, kavratmaya çalıştık. Bütün bu konularda öğrencilere yüz defa kitap okutsaydım bu kadar etkili olmazdı, bu yaptığımız uygulamalar kadar.”* Ö4 ise *“Eski okulunda öğrencileri çevredeki güzelliği görmesi için baharla beraber onları doğa gezisine götürdüm. Köy okulu olduğu için okulun hemen yanında bir dağ vardı oraya götürdüm. Öğrencilerin evrendeki düzenden hareketle Allah’ın varlığına gitmelerini sağlamak amacıyla götürdüm, öğrenciler üzerinde etkili oldu.”* demiştir.

Ö7 ve Ö9 şehitlik ve gazilik konusuna yönelik olarak öğrencileri şehitlik alanına götürdüklerini, orada şehitliklerin mezarlarını öğrencilere gösterdiklerini ve burada şehitlik hakkında öğrencilere bilgi verdiklerini, bunun da öğrenciler üzerinde çok etkili olduğunu gözlemlediklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili Ö7 *“Geçen sene öğrencilerimizle beraber bir minibüs ayarlayıp şehitlik haftasında şehitleri ziyaret etmek için şehitliğe götürdük, çok güzel ve çok etkileyici oldu, öğrenciler üzerinde etkili oldu.”*

Ö9 ise *“Eski okulunda öğrencileri şehitliğe götürmüştüm. Şehitlik okulumuza yakın bir yerdeydi...öğrenciler şehit olan birisini bizati görüncü Şehitlik kavramı biraz daha etkili oldu onlar üzerinde çünkü kendi canını feda eden birinin mezarını bizatihi görüyor.”* demiştir.

Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmek amacıyla gerçek eşyaları kullandığını söyleyen Ö3, derslerinde çeşitli gerçek eşyaları kullandığını ifade etmiştir. Ö3 Allah’ın varlığıyla ilgili konuyu öğrencilere açıklamak için sınıfa bir bardak süt götürdüğünü, öğrencilere *“Sütün içinde yağ var, peynir var, yoğurt var ama görünmüyor. İşte Allah da böyle bir şeydir.”* diyerek konuyu işlediğini, ramazan ve oruç konusunu işlerken de sınıfa davul götürdüğünü, öğrencilerle davul eşliğinde mani söylediklerini, bunun da *“Öğrencilerin ilgisini çok fazla”* çektiğini belirtmiştir. Ö3 aynı zamanda kendisinin tasarladığı eğitsel oyunlar için çeşitli gerçek malzemeler (ip, bardak, top vb.) kullandığını da vurgulamıştır. Ö4 zekât konusunu işlerken sınıfa bazı sebzeleri götürdüğünü ve bunları kırk parçaya bölerek *“Zekât miktarını, nisabı bu şekilde öğrencilere somutlaştırarak”* gösterdiğini, Ö6 teyemmüm konusunu işlerken sınıfa toprak götürdüğünü ve *“Teyemmüm almayı gerçek toprakla”* yaptığını, öğrencilerin de ellerini masaya vurarak teyemmüm uygulamasını yaptıklarını belirtmiştir. Ö7 ise Allah’ın varlığı konusunu işlerken sınıfa çeşitli meyveleri öğrencilere verdiğini ve bunlardan hareketle Allah’ın varlığına ulaşmaya çalıştıklarını şöyle belirtmiştir: *“Allah’ın varlığıyla ilgili 5. sınıflarda şöyle bir uygulama yapmıştım: Sınıfa portakal, mandalina, elma, üzüm ve benzeri çeşitli meyveleri getirmiştim. Sonra öğrencilere bunları vererek yemelerini istedim. Öğrenciler bunları yedikten sonra öğrencilere bu meyveleri, çekirdeklerini, yapraklarını incelemelerini söyledim. Daha sonra öğrencilere toprak gibi tatsız kokusuz bir maddeden bu meyvelerin, bu kokuların, bu renkleri nasıl çıktığı üzerinde düşünmelerini istedim. Ve öğrencilere daha sonra insanların bu kokuyu rengi yapamayacaklarını, bu meyvelerin toprak tarafından olamayacağını ancak bunun Allah tarafından yaratılacağı söyleyerek herşeyi yaratanın Allah olduğu sonucuna vardık sınıfta. Öğrenciler bundan çok etkilendiler.”*

Yine Ö7 ağaç yapraklarında koleksiyon yaparak Allah’ın varlığı konusunu işlediğini şöyle açıklamıştır: *“Öğrencilerden her ağacın yapraklarını getirmelerini ve bunu bir kâğıda yapıştırmaları istemişim. Öğrenciler kendi bahçelerinden, etrafındaki ağaçlardan pek çok ağacın yaprağını bir kâğıda yapıştırıp koleksiyon şeklinde sınıfa*

getirdi. Biz de yaprakları tek tek inceledik, renklerinin farklı olduğunu, damarlarının farklı olduğunu, şekillerinin farklı olduğunu, kokularının farklı olduğunu, bütün bunların farklı özelliklerde olduğunu, bütün bunların tek başına olamayacağı vurgusu üzerinden Allah'ın varlığını ulaştık... Getirilen yaprak koleksiyonlarından beğendiğimi sınıf panosuna asıyorum, orada bırakıyorum. Bu uygulama öğrenciler üzerinde çok fazla etkili olmuştu, öğrenciler çok güzel hazırlamışlardı, çeşitli meyve ve bitkilerin yapraklarını getirmişlerdi.”

Ayrıca zekât uygulaması için Ö7 her öğrencinin kendi harçlığından biraz para getirdiğini ve bununla okulda ihtiyaç sahibi bir aileye eşya aldıklarını, böylece zekât uygulamasını yaptıklarını söylemiştir. Ö7 5. sınıf öğrencileriyle birlikte oruç uygulaması için sınıfa çeşitli şeyleri (çikolata, kek, meyve suyu vb.) getirdiklerini, imsak vaktini temsilen bunların bir kısmını yediklerini, sonra imsak vaktinin girdiğini belirtmek için akıllı tahtadan ezan açtığını, sonra akşam ezanının okunmasını temsilen beklediklerini, daha sonra iftar vaktinin geldiğini belirtmek için akıllı tahtadan ezan açtığını ve hep birlikte sınıfa getirdikleri eşyaları iftar niyetine yediklerini ve böylece oruç uygulamasını sınıfta yaptıklarını belirtmiştir. Ö5 ise Müslümanların Habeş Kralı Necaşi'nin karşısındaki konuşmayı öğrencilere hazırlatıp dramatize ettiklerini, bunun için çeşitli gerçek malzeme ve kıyafetleri kullandıklarını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler de öğrencilere konu kazanımlarına uygun çeşitli malzemeleri getirmeleri için görev vermişlerdir. Örneğin Ö3 “6. sınıflara namaz kılmanın her aşaması ile ilgili oyun hamuru yapmalarını” istediğini, yine “öğrencilere sabır konusu ile ilgili mercimek ve pirinç getirmelerini istediğini” belirtmiştir. Ö4 ise “öğrencilere kötü alışkanlıkların üzerinde olduğu bir tişört tasarımı için ödev” verdiğini ve bunu okulda hem kendisinin hem de öğrencilerin giydiğini belirtmiştir.

Netice olarak öğretmenler gerçek malzemeleri namaz, abdest, hac, zekât ve oruç ibadetlerin uygulamalarını yapmak, Allah inancını somutlaştırmak, derse görsellik katmak, İslam tarihinde yaşanmış olayları canlandırmak ve çeşitli ahlaki değerleri öğretmek amaçlarıyla kullanmışlardır. Öğretmen görüşlerinden gerçek malzemelerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Çünkü bu materyaller öğrencilerin farklı duyularına hitap etmiş (görme, tatma, koklama, dokunma, işitme), öğrencilerin gerçek yaşam

deneyimlerini geçirmelerini sağlamış, öğrencilerin hayatın dini boyutunu görmelerine, anlamalarına ve yaşamalarına katkı sağlamıştır. Gerçek malzemelerin din öğretiminde benzer etkiler yarattığı ilgili literatür tarafından da vurgulanmıştır.⁴⁶⁶

Bunlar birlikte öğretmenler gerçek malzemeleri sık kullanmamış, sadece belli konularda (namaz, abdest, teyemmüm, hac, zekât uygulamaları, Allah inancı) kullanmış ve kullandıkları gerçek malzemeleriye genellikle öğrencilerin temin etmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Oysaki DKAB derslerinde kullanılabilecek hazırlanması kolay, basit ve ucuz olan veya hazır olan pek çok gerçek malzeme (seccade, ihram, misvak, su, çiçek vb.) bulunmaktadır. Bütün bunların temin edilmesi, hazırlanması ve kullanılması ise öğretmenlerin az bir çabasını, emeğini ve ilgisini gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin gerçek malzemelerin temin edilmesi konusunda eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

2.10.4. Öğretmenlerin Sunu Materyalini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Din öğretiminde etkili öğrenme ve öğretimlerin oluşmasını sağlayan önemli materyallerden biri de sunulardır. Sunular hem yazılı hem görsel hem işitsel hem de görsel-işitsel çeşitli materyallerini içerisinde barındırma imkânı olan sahip çok fonksiyonlu bir öğretim materyalidir. Etkili bir biçimde tasarlanıp kullanılan sunular derse görsellik, canlılık, etkileşim, farklılık katarak hem öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çeker hem de etkileyici öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadırlar.

Gözlemlerde öğretmenlerin DKAB derslerinde slayt sunularını ve akıllı tahta uygulamasını⁴⁶⁷ ders sunusu olarak kullandıkları görülmüştür. Bu iki materyalin tasarımsal özellikleri farklı olsa da kullanım açısından aynı özelliklere sahiptirler. Bu nedenle bu iki materyalin kullanımına yönelik veriler sunu başlığı altında birlikte analiz edilmiştir.

⁴⁶⁶ Bilgin, M. Selçuk, *Din Öğretimi*, 98-101; Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş ve İslamiyetim Eğitime Getirdiği Değerler*, 309-314, 317-318; M. Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, 170-172; Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, 117-132; M. Z. Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 418-425; M. Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 118-120.

⁴⁶⁷ Bir DKAB öğretmeni olan İzzet Eker, "İzzet Eker.com" sitesinden her kademedeki DKAB derslerine göre hazırladığı yardımcı ders kaynaklarını, akıllı tahta ile uyumlu ve interaktif kullanıma uygun olarak tasarladığı "eker test akıllı tahta uygulaması"nı öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Çalışmada "akıllı tahta uygulaması" ibaresi Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 tarafından İzzet Eker.com sitesinden indirilip kullanılan eker test akıllı tahta uygulaması için kullanılmıştır.

Gözlemlerde sunu materyallerini Ö3'ün 3 ders saatinde, Ö4'ün 4 ders saatinde, Ö6'nın 5 ders saatinde, Ö7'ün 4 ders saatinde, Ö9'un ise 3 ders saatinde kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sunuyu doğru kullanım becerileri toplamda 86 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler 15 ders saatinde akıllı tahta uygulaması, 4 ders saatinde slayt sunusu olmak üzere toplamda 19 ders saatinde sunuyu kullandığından, her bir ders saati için toplamda 19 gözlem formu doldurulmuştur. Sunu materyallerin doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 86 olduğuna göre bu da toplamda $19 \times 86 = 1596$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin sunuları kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin “evet”, “kısmen” ve “hayır” seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Öğretmenlerin sunu materyali kullanım durumlarına yönelik gözlem formları üzerinde yapılan analizler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Sunu Materyalini Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

GÖZLEMLENEN BECERİLER	EVET						KISMEN						HAYIR						Toplam
	Ö3	Ö4	Ö6	Ö7	Ö9	f	Ö3	Ö4	Ö6	Ö7	Ö9	f	Ö3	Ö4	Ö6	Ö7	Ö9	f	
1. Materyal hedefe/kazanıma uygun	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19
2. Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
3. Materyal öğrenci seviyesine uygun	-	4	5	3	3	15	3	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	0	19
4. Materyal kullanışlılık özelliğine uygun/kullanımı kolay	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
5. Materyal kullanım ortamına uygun	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
6. Materyal basit, sade ve anlaşılır	1	3	5	2	3	14	2	1	-	2	-	5	-	-	-	-	-	0	19
7. Materyalde önemli ve özet bilgiler kullanılmış	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	19
8. Materyal öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlıyor	-	3	4	2	2	11	1	1	1	1	1	5	2	-	-	1	-	3	19
9. Materyal geliştirilebilir veya güncelleştirilebilir nitelikte	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
10. Materyaldeki bilgiler doğru	-	4	5	3	3	15	3	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	0	19
11. Materyaldeki bilgiler güncel	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
12. Materyalde kullanılan dil, açık ve anlaşılır	1	4	5	4	3	17	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	19
13. Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
14. Materyal konu bütünlüğüne sahip	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
15. Materyal tarafsız/objektif özelliğine sahip	2	4	3	4	3	16	1	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	0	19
16. Materyalin maliyeti düşük (ekonomik)	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
17. Materyal kullanım açısından güvenli	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
18. Materyalin temin edilmesi kolaydır	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
19. Materyal için uygun başlık seçilmiş	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
20. Her bir slaytta tek bir mesaj yer almakta	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
21. Her slaytta gerekli satır; her satırda gerekli kelime sayısı kullanılmış	-	-	-	-	-	0	3	-	-	-	-	0	-	4	5	3	3	15	19
22. Materyali kullanmadan önce kontrol etti	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19

23. Materyalin kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
24. Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	-	-	-	-	-	0	1	1	2	1	2	7	2	3	3	3	1	12	19
25. Materyalin öğrenciler tarafından tam olarak görülmesi için gerekli hazırlıkları yaptı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
26. Materyalle ilgili önceden hazırladığı yazılı bilgileri, öğrencilere dağıttı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
27. Materyalle ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatini materyale çekti	-	-	-	-	-	0	2	2	2	3	2	11	1	2	3	1	1	8	19
28. Materyal ders planında belirtildi	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
29. Materyali ders içi kullanım aşamasına uygun kullandı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
30. Materyal kullanılırken teknik sorun(lar) yaşanmadı	3	4	5	3	3	18	-	-	-	-	-	0	-	-	-	1	-	1	19
31. Materyalin kullanılması, sınıf yönetimine katkı sağladı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
32. Öğretmen kullanım sırasında materyalin görüş alanını kapatmadı	1	2	3	3	2	11	2	2	2	1	1	8	-	-	-	-	-	0	19
33. Öğretmen materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	2	2	3	2	2	11	1	2	2	2	1	8	-	-	-	-	-	0	19
34. Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
35. Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
36. Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
37. Materyali sadece kullanacağı zaman gösterdi	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
38. Konuyla ilgili materyalleri belli bir sıra ve düzene göre öğrencilere sundu	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
39. Materyal hakkında bilgi verirken, öğrencilerden not tutmalarını istedi	-	-	-	-	-	0	2	2	4	-	-	8	1	2	1	4	3	11	19
40. Materyali kullanırken malzeme arayışına girmede	1	2	3	3	3	12	2	2	2	1	-	7	-	-	-	-	-	0	19

41. Görsel materyalle ilgili soru sorarak öğrenci dikkatini materyale çekti	-	-	-	-	-	0	-	-	-	1	-	1	3	4	5	3	3	18	19
42. Öğrenci dikkatlerini, materyalin önemli noktalarına yoğunlaştırdı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
43. Öğretmen, materyali kullanırken öğrencilerin tepkilerini, ilgilerini ve konuyu algılayıp algılamadıklarını gözlemledi	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	0	-	-	-	-	-	0	19
44. Yazı veya çizimleri bir işaret çubuğu ya da ışık ile gösteriyor	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
45. Teknik sorunları kısa sürede çözdü.	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
46. Materyali dersten önce teneffüste açtı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
47. Materyali açması ve kapatması uzun sürdüğü için gereksiz zaman kaybına neden oldu	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
48. Yoğun beyaz ışık öğrencilerin gözünü rahatsız ettiği için ilk ve son sunuda siyah renk kullanıldı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
49. Sunuya konuyu özetleyen ve hedefleri belirten bir girişle giriş yaptı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
50. Hem ekranı hem de sınıfı gözlemlemek için uzaktan kumanda kullandı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
51. Dikkat çekmek ve motive etmek için bir fon müziğiyle başladı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
52. Kısa ve özlü konuşup ekrandaki kavramları kullandı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
53. Ekrandaki yazıların aynısını okumaktan kaçınıp, yansıtılan bilgileri genel olarak özetledi	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
54. Materyali güvenli bir şekilde kapattı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
55. Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	-	0	2	4	3	3	3	15	19
56. Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
57. Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19

58. Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu	-	-	-	-	-	0	1	1	1		1	4	2	3	4	4	2	15	19
59. Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti	-	-	-	-	-	0	1	1	2	2	1	7	2	3	3	2	2	12	19
60. Materyalde işlenen konuyla ilgili hazırlanan testi sınıfa uyguladı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
61. Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
62. Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
63. Materyal öğrencileri güdüledi	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
64. Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
65. Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
66. Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
67. Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti	-	-	-	-	-	0						0	3	4	5	4	3	19	19
68. Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
69. Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı	-	-	-	-	-	0	1	1	1	2	1	6	2	3	4	2	2	13	19
70. Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
71. Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
72. Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
73. Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
74. Materyal öğrenci merkezli olarak kullanıldı	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	19
75. Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
76. Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19

77. Materyali kullandığında öğrenciden yardım aldı	2	2	2	2	1	9	-	-	-	-	-	0	1	2	3	2	2	10	19
78. Materyali kullanırken pasif kalmadı	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	19
79. Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
80. Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
81. Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
82. Materyal zamandan tasarruf sağladı	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
83. Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
84. Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı	-	-	-	-	-	0	3	4	5	4	3	19	-	-	-	-	-	0	19
Toplam	103	154	193	151	118	719	70	72	93	76	52	363	79	110	134	109	82	514	1596
Yüzdelik						% 45,05						% 22,74						% 32,20	

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde sunu materyallerini kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin sunu materyallerini etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin $f=719$ 'unu (%45,05) evet düzeyinde, $f=363$ 'ünü (%22,74) kısmen düzeyinde ve $f=514$ 'ünü (%32,20) ise hayır düzeyinde gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sunu materyallerini etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-21 arası kodlanan 21 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Derslerde kullanılan sunular, öğretmenler tarafından hazır olarak internetten alınmıştır. Bu nedenle bu tema altında kodlanan beceriler çalışma grubunu oluşturan DKAB öğretmenlerine değil, sunuları hazırlayanlara aittir. Öğretmenler sunu materyallerini toplamda 19 ders saatinde kullandıkları için sunuların materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $21 \times 19 = 399$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre sunular, materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin $f=354$ 'ünü (%88,72) evet düzeyinde, $f=26$ 'sını (%6,51) kısmen düzeyinde ve $f=19$ 'unu (%4,76) ise hayır düzeyinde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, DKAB derslerinde kullanılan sunu materyallerinin materyal tasarlama teması altında kodlanan becerilere büyük oranda uygun tasarlandığını göstermektedir.

Yapılan gözlemlerde 22-61 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 22-29 arası kodlanan 7 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $7 \times 19 = 133$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin $f=18$ 'ini (%13,53) kısmen düzeyinde ve $f=115$ 'ini (%86,46) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kullandıkları sunular için gerekli hazırlıkları yapma konusunda büyük oranda yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 29-56 arası kodlanan 25 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $25 \times 19 = 475$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin $f=204$ 'ünü (%42,94) evet

düzeyinde, $f=108$ 'ini (%22,73) kısmen düzeyinde, $f=163$ 'ünü (%34,31) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin sunu materyallerini kullanım basamağındaki becerileri büyük ölçüde uyguladıklarını göstermekle birlikte, öğretmenlerin bu konuda önemli eksikliklerinin olduğunu da göstermektedir. 54-61 arası kodlanan 7 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $7 \times 19 = 133$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin $f=19$ 'unu (%14,28) evet düzeyinde, $f=15$ 'ini (%11,27) kısmen düzeyinde, $f=99$ 'unu (%74,43) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kullandıkları sunu materyallerini değerlendirme basamağındaki becerileri büyük ölçüde uygulamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem analizlerinde 61-71 arası kodlanan 10 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin sunu materyallerini kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda $10 \times 19 = 190$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin $f=38$ 'ini (%20) evet düzeyinde, $f=63$ 'ünü (%33,25) kısmen düzeyinde, $f=89$ 'unu (%46,84) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin sunu materyallerini kullanım durumlarında öğrenci rolü teması altın kodlanan becerileri göstermede yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 71-80 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ders kitabını kullanım sırasında öğretmen rolü altında toplamda $9 \times 19 = 171$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin $f=1104$ 'ünü (% 60,81) evet düzeyinde, $f=38$ 'ini (% 22,22) kısmen düzeyinde, $f=29$ 'unu (%16,95) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin sunu materyallerini kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri göstermede büyük oranda yeterli oldukları biçiminde yorumlanabilir. 80-84 arası kodlanan 5 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre sunu materyallerinin kullanımı sırasında materyalin derse etkisi teması altında toplamda $5 \times 19 = 95$ farklı becerinin gözlemlenmesi beklenir. Yapılan analizlere göre materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin $f=95$ 'i (%100) kısmen düzeyinde gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan sunu materyallerinin DKAB derslerini kısmen etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki genel analizlerden sonra şimdi de her tema altında bulunan kodlara ilişkin değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır. Burada öncelikle öğretmenlerin DKAB derlerinde kullandıkları slayt sunuları değerlendirilecek, daha sonra ise öğretmenlerin kullandıkları akıllı tahta uygulaması değerlendirilecektir.

Ö3 3 derste, Ö7 ise 1 derste slayt sunusunu kullanmıştır. Ö3 ve Ö7 slayt sunularını Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün DÖGM Materyal sitesinden indirerek kullanmışlardır. Kullanılan slayt sunuları tasarım ilkeleri açısından değerlendirildiğinde sunuların konu kazanımlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor), öğretim yöntem ve tekniğine (takrir, soru cevap, gösteri),⁴⁶⁸ öğretim ortamına (akıllı tahta-sınıf), milli ve manevi değerlere uygun, öğrenci seviyesine ise nispeten uygundur. Sunular internetten hazır olarak temin edildiğinden ekonomik, çalışır durumda ve sağlam, içerik olarak sade ve güvenli, depolanabilir (kaydedilebilir), temin edilmesi kolay, konu bütünlüğüne sahip, güncel ve doğru bilgi içermekte ve nispeten anlaşılır dil kullanılmıştır. Her slaytta tek mesaj olmasına rağmen, bir slatta bulunması gereken satır ve her satırda bulunması gereken kelime sayısı kuralına (6x6, 6x7 vb.)⁴⁶⁹ bazen dikkat edilmişken bazen de satır veya kelime sayısının fazla olduğu görülmüştür. Sunularda konuyla ilgili görsellerin nicelik açısından az da olsa kullanıldığı, görsellerin öğrenciye uygun olduğu, renk açısından öğrenci dikkatini çekecek düzeyde yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili kavram haritası, grafik, şema, tablo vb. görsel materyallerinin neredeyse hiç kullanılmadığı, sunu sayfalarında genellikle çok yazının yanında sadece tek görsel resimin/fotoğrafın kullanıldığı görülmüştür. Yazı tasarımı açısından ise sunularda özet bilgiler kullanıldığı, bazen kısa cümleler kullanılmakla birlikte orta uzunlukta cümlelerin daha fazla olduğu, yazılan bilgilerin bazen öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, yazım ve noktalama yanlışlarının ve eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Slayt sunularında konuyla ilgili ara etkinliklerin, çoktan seçmeli soruların, video ve ses kullanımlarının olmadığı, bu bakımdan sunuların öğrenci merkezli değil, öğretmenin görsel sunumu için öğretmen merkezli hazırlandığı izlenimini verdiği görülmüştür.

⁴⁶⁸ Uşun, 251-253; Alev ve diğ., 90-92; M. Alkan, "Öğretim Materyallerinin Seçimi Hazırlanması Ve Kullanılması", 115-116.

⁴⁶⁹ Smaldino ve diğ., 325; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 43; Yalın, 131; Yelken, 232-233; EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı), (Çalışma Grubu; Hatice Bal, Metehan Keleş, Oğuz Erbil), *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu*, (2. Basım), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara 2002, 93; Z. Doğan, "Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Sunu Materyalleri", 80-81.

Ö3'ün gözlem yapılan bir dersinde kullanılan sununun öğrenci seviyesine uygun olmamasından, öğrencilerin yanlış öğrenmelerine neden olduğu görülmüştür. Ö3 5. sınıf DKAB dersinde⁴⁷⁰ “Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Davud (A.S.)” konusunu için akıllı tahtadan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sitesi DÖGM Materyal segmentinden konuyla ilgili slayt sunusunu 5 dakikada indirdi ve açtı. Öğrencilerden sunudaki bilgileri yazmalarını söyledi ve kendisi de öğrencilerin yazıp yazmadıklarını kontrol etti. Sunuda Hz. Davud ile ilgili olarak yazılan “*Kitap verilen dört peygamberden biridir.*” cümlesinin, kimi öğrenciler tarafından yanlış öğrenmelere neden olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci arasında geçen diyalog şöyledir:

“Öğrenci: Hocam benim babam da bana kitap verdi. Ben neden peygamber olmuyorum?”

Öğretmen: Baban sana hangi kitabı verdi?”

Öğrenci: Elifba.

Öğretmen: Oğlum senin baban Allah mı?”

Yukarıda geçen konuşmada öğretmenin verdiği cevabın öğrenciye yeterli gelmediği gözlemlenmiştir. Sunudaki “*Kitap verilen dört peygamberden biridir.*” cümlesinin öğrenci seviyesine uygun hazırlanmadığı için öğrencilerin bu konuda yanlış öğrenmelere neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü henüz soyut düşünme dönemine tam olarak geçemeyen, bu nedenle de dini gelişim açısından soyut düşünebilme konusunda yetersiz olan 5. sınıf öğrencisi için “*kitap verilen dört peygamber*” cümlesi muğlak kalmakta ve öğrenci kitap verilme durumunu, yani vahiy olgusunu soyut düşünmede yetersiz kaldığından somut olarak düşünmüştür. Bu nedenle babasının da kendisine somut olarak dini bir kitap verdiğini ve kendisinin durumu ile peygamberin (Hz. Davud) kitap verilme durumunun benzer olduğunu düşünerek kendisine de peygamberlik verilmesi gerektiğini düşünmüş olmalıdır. Ayrıca öğrencinin bu şekilde düşünmesinin bir diğer nedeni de “*Kitap verilen dört peygamberden biridir*” cümlesindeki eksik bilgilerden kaynaklandığı da düşünülmektedir. Çünkü cümlede kitabın hangi kitap olduğu ve kitabın kimin tarafından verildiğinin belirtimemiş olması, herhangi biri tarafından verilen herhangi bir dini kitabın olabileceği düşüncesine neden olduğu söylenebilir. Bu çerçevede

⁴⁷⁰ Ö3'ün 23/12/2021 tarihli 5. sınıf DKAB dersi gözlem notudur.

cümlede *Allah tarafından gönderilen ilahi kitap* olgusuna vurgu yapılsaydı öğrencinin cümleyi daha doğru anlaması sağlanabilirdi.

Öğrenci ile öğretmen arasındaki bu diyalogta dikkat çeken diğer bir nokta, öğrencinin babasının kendisine verdiği herhangi bir kitabı değil, DKAB öğretim materyallerinden olan elifbayı örnek vermesidir. Bu durum öğretmenlerin DKAB derslerinde materyal kullanım konusunda karşılaştıkları sorunlardan biri olan “öğrencilerin DKAB materyallerini kutsal görmesi” bulgusunu desteklemektedir. Başka bir deyişle öğrenci elifbayı kutsal bir kitap olarak gördüğü için kendisinin de peygamber olması gerektiğini dile getirmiş olabilir. Sonuç olarak öğrencilerin dinle ilgili doğru bir bilince sahip olmaları için soyut düşünmeyi gerektiren soyut konu ağırlıklı DKAB derslerinde kullanılacak materyallerin öğrencilerin dini gelişimleri ve soyut düşünme becerileri gözetilerek tasarlanmalı, bu özellikte olmayan materyaller kullanılmamalı ve bu konuda öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları DÖGM Materyal ve diğer materyallerin bu açıdan analiz edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ö3 ve Ö7 slayt sunularını derse girdikten sonra akıllı tahtadan kendileri açmışlardır. Bu durumun 4-5 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. Ö3 ve Ö7 sunum için sınıf ortamının düzenmesiyle ve sınıfın aydınlatmasıyla ilgili veya öğrencileri sunuma hazırlamak için herhangi bir ön hazırlık yapmamışlardır. Ayrıca Ö3 ve Ö7 ünitelendirilmiş yıllık planında derste sunu kullanılacağını belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin sunuyu dersin ana materyali olarak kullanmalarına rağmen, bunu ders planında belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu durum da Ö3 ve Ö7’nin sunu için gerekli ön hazırlık ve planlamayı yapmadıklarını göstermektedir.

Ö3 ve Ö7 slayt sunularını anlatım yöntemiyle sunuyu görsel amaçla sadece kendileri kullanmış, öğrencilerin kullanımına fırsat vermemiş, bazen konuyla ilgili soru sorarak öğrencilerin görüşlerini de almışlardır. Ö3 ve Ö7 sunum slaytlarını kullanırken akıllı tahtanın yanında, bazen de ekranı kapatacak biçimde önünde durmuş, bazen de sınıfta gezerek sunuyu kullanmışlardır. Ö3 ve Ö7 sunudaki bilgileri kullanmak için herhangi bir işaret çubuğunu değil, parmaklarıyla işaret etmişlerdir. Bu durumun da sununun önünü kapatmaya neden olduğu görülmüştür. Ayrıca sunuyu kullanırken bazen sınıfa sırtını döndükleri için sınıf yönetiminde de kimi sorunların olduğu görülmüştür. Ö3

sunuyu video (1 derste), yazı tahtası gibi materyallerle desteklerken, Ö7 ise sunuyu sadece yazı tahtasıyla desteklemiştir. Ö3 ve Ö7 sunudaki bilgileri olduğu gibi okumamış, kendi açıklamalarını kendileri yapmış ve konuyla ilgili ek bilgileri sunmuşlardır. Ö3 sunulardaki görselleri hiç kullanmazken, Ö7 sunudaki lale resminin ne anlama geldiğini, kültürümüzde lalenin neyi sembolize ettiğini önce öğrencilere sorup, öğrenci cevaplarından sonra lale figürünün kültürümüzde Allah'ı, gülün de Hz. Peygamberi sembolize ettiğini vurgulayarak resmi yüzeysel olarak analiz etmiştir.

Ö3 sunuyu kullandıktan sonra herhangi bir değerlendirme yapmamış ve geldiği yerde ders bitince bırakmıştır. Ö7 ise derste işlediği konuyu öğrencilere sadece soru sorarak özetlemiş, ama slayt sunusu için ayrıca bir değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenler ders bittiğinde sunuyu kendileri kapatmışlardır. Genel olarak öğretmenlerin sunuları kullanmaları ve kullanım biçimleri, dersin sadece anlatarak işlenmesinden daha etkili olduğu görülmüştür. Sunuların derse görsellik katması, öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini tahtaya çekmesi, ortak bilgi alanı sunması açısından derse nispeten katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Özellikle sunu yapılırken öğrencilerin pasif kalması, öğrencilerin de sunuyu kullanmalarına imkân tanınmaması ve sunuların da buna imkân verecek şekilde tasarlanmaması kullanılan sunuların etkililiğini olumsuz açıdan etkilemiştir.

Öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları akıllı tahta uygulaması değerlendirildiğindeyse benzer sonuca varılmıştır. Ö4 4 ders saatinde, Ö6 5 ders saatinde, Ö7 3 ders saatinde, Ö9 tüm (3) ders saatlerinde akıllı tahta uygulamasını kullanmıştır. Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un derslerini işlerken akıllı tahta uygulamasını temele alarak kullandıkları, diğer materyallerin de buna yardımcı materyal olarak kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin kullandıkları akıllı tahta uygulaması tasarım özellikleri açısından incelendiğinde, bunların konu kazanımlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor), öğretim yöntem ve tekniğine (takrir, soru cevap, gösteri), öğretim ortamına, milli ve manevi değerlere ve öğrenci seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Akıllı tahta uygulaması ekonomik, sağlam, sade, özgün, güvenli, depolanabilir (kaydedilebilir), temin edilmesi kolay, konu bütünlüğüne sahip özelliktedir. Akıllı tahta uygulaması güncel ve doğru bilgiler içermekte, kullanılan dil de anlaşılabilirlik özelliğine sahiptir. DÖGM sunularından

farklı olarak akıllı tahta uygulamasının sade, özet ve konuyla ilgili ek bilgileri görsellerle destekleme özelliğine uygun hazırlandığı görülmüştür. Akıllı tahta uygulaması özellikle konu için etkinlik, boşluk doldurma, doğru yanlış, soru vb. aktif etkileşimli bir biçimde tasarlandığı için öğrencileri ders aktif kılma özelliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Akıllı tahta uygulamasında kullanılan görsellerin konuyla ilgili olup niceliksel açıdan az olduğu, yazıların ise daha fazla olduğu ve nispeten kimi yerlerde uzun cümlelerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Esasında akıllı tahta uygulamasında öğretmenlerin ders sunusu olarak kullandıkları bölüm, ilgili DKAB dersi için hazırlanmış bir kaynak kitabın akıllı tahtaya uyarlanmış biçimidir (Z-Kitap). Bu çerçevede kullanılan sunu kitap formatında hazırlanmış olup yazıları, görselleri, tasarımsal özellikleri bir kaynak kitap biçiminde yapılmıştır. Akıllı tahta uygulamasındaki sunular bir kitap formatında olduğu için tam anlamıyla bir slayt sunusu özelliğini taşımamakla birlikte, öğretmenler bu kitap formatını akıllı tahta uygulamasından büyüterek istedikleri boyuta getirmiş, üzerinde yazı yazma veya akıllı tahta uygulamasında test, etkinlik, boşluk doldurma vb. etkinliklerle desteklemişlerdir.

Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un akıllı tahtayı kullanmadan önce bu materyalle ilgili hazırlık yapma konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğretmenler akıllı tahta uygulamasını sınıfların akıllı tahtasına indirmişlerdir. Ö7 ise akıllı tahta uygulamasını aynı zamanda kendi flash belleğine indirerek 2 ders saatinde buradan açmıştır. Bu öğretmenler akıllı tahta uygulamasını çoğunlukla kendileri açmakla birlikte, çok nadir de olsa Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un tenefüste veya dersten hemen önce bu uygulamayı açmaları için öğrencilere görev verdikleri görülmüştür. Bu durumun derste bu uygulamayı açmak için zaman kaybını önlediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenler akıllı tahta uygulamasını kendileri kullanmış, öğrencilerin akıllı tahtadan uygulamayı kullanmasına imkân tanımamışlardır. Bununla birlikte Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 akıllı tahtadaki boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli testlerini çözmek için öğrencileri tahtaya çıkartmış veya yerlerinde sesli okuyup cevaplandırmalarına imkân vermişlerdir. Ö4, Ö6 ve Ö7 akıllı tahta uygulamasındaki yazıları olduğu gibi okumamış, bunları tahtaya görsel olarak yansıtarak temel bilgileri kendileri vermiş ve akıllı tahtadaki bilgileri bu amaçla özetleyerek kullanmışlardır. Ö9 ise akıllı tahtadaki bilgileri bazen öğrencilere sırayla, bazen rastgele veya başka şekilde okutma yöntemlerini kullanmış, bazen de akıllı tahtadaki bilgileri kendisi özetlemiştir. Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 akıllı

tahta uygulamasını derslerinde çok kullandıkları için sınıfa girdiklerinde, öğrencilerin akıllı tahta uygulamasından kaldıkları sayfayı açtıkları gözlemlenmiştir. Bu durum akıllı tahta uygulamasının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve kalıcılığı etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 akıllı tahta uygulaması ekranında öğrencilere herhangi bir şey gösterirken, bir işaret çubuğu kullanmayıp parmaklarıyla işaret ettikleri için ekranın bir kısmının önünü kapattıkları görülmüştür. Öğretmenler bazen sınıfa sırtını dönerek dersi anlattıkları için az da olsa sınıf yönetiminde bazı sorunların (gürültü, başka işlerle uğraş vb.) yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin akıllı tahta uygulamasını kullanırken daha çok ön sıralarda oturan öğrencilerle göz teması kurdukları ve bunları derse daha çok aktif yaptıkları için arka sıralarda oturan öğrencilerin nispeten dersten soyutlandıkları gözlemlenmiştir. Fakat Ö7 ve Ö3'ün genel olarak sınıftaki tüm öğrencileri derse katmak için özel çaba sarf ettikleri, bu nedenle de bunların derslerinde akıllı tahta uygulamasının nispeten daha etkili kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 akıllı tahta uygulamasını kullandıktan sonra bu materyaldeki içeriği değerlendirmek için yeterli zaman ayırmayıp ders ziliyle birlikte dersi bitirmişlerdir. Bu durum da kullanılan uygulamanın etkililiğini olumsuz olarak az da olsa etkilemiştir. Sonuç olarak akıllı tahta uygulamasının özellikle kullanım kolaylığı, bol etkinlik, test, boşluk doldurma, doğru yanlış ve sunu içerikli olması açısından zengin olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılıma uygun hazırlanması, derse ek bilgi sunması, görsellik katması ve öğretmenin işini kolaylaştırması açısından nispeten etkili bir materyal olduğu, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği görülmüştür.

Sunu kullanılarak yapılan DKAB derslerinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki bıraktığı yönündeki bulgularımız, konuyla ilgili yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. DKAB dersinde 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan uygulamalı bir araştırmada, slayt sunuları kullanılarak görsel materyallerin öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Kontrol grubunda DKAB dersi geleneksel yöntem ve sözel anlatımlar ağırlıklı olarak planlanıp işlenirken, deney grubunda öğretim slayt sunuları kullanılarak görsel ve işitsel olarak planlanıp işlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna yapılan ön test ve son test sonuçları göre DKAB öğretiminde görsel öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısını anlamlı ölçüde arttırdığı sonucuna varılmıştır. Uygulamayı yapan öğretmenler de DKAB

dersinin sunular yoluyla, görsel öğretim etkinlikleriyle işlenmesinin öğrencilerin derse ilgilerini, dikkatlerini, katılımlarını sağlaması, anlamlı, kolay, kalıcı ve etkileyici öğrenmelerin oluşması açısından geleneksel yöntemlere göre daha çok avantaj sağladığını gözlemlemişlerdir.⁴⁷¹ Yorulmaz⁴⁷² ve Deniz⁴⁷³ tarafından benzer yöntemle yapılan uygulamalı araştırmalarda da öğretim teknolojileri ve materyal destekli din öğretiminin, geleneksel anlatıma dayalı din öğretiminin aksine dersin verimliliğini ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığı, unutmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Ö. Korkmaz, Keklikçi ve Çakır tarafından aynı yöntem kullanılarak yapılan araştırmada ise powerpoint sunumu kullanılarak yapılan derslerde, akademik başarı ve DKAB dersine karşı tutum ölçeklerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği bulgusuna varılmış ve sonuç olarak powerpoint sunumlarının derse bir miktar katkı sağladığı, fakat tek başına powerpoint sunumlarının yeterli olamayacağı, derslerin de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmesi gerektiği, öğrencilerin dersteki etkinliğini desteklemek amacıyla powerpoint sunumu gibi durağan ortamlar yerine Team maker, puzzle, kahoot gibi web 2.0 uygulamalarının kullanılması gerektiği önerilmiştir.⁴⁷⁴ Benzer şekilde araştırmamızda da öğretmenlerin kullandıkları sunular, aktif etkileşimli kullanımı sağlayan web 2.0 sunu uygulamaları olmayıp powerpoint gibi durağan gösterim araçları olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada sunularla ilgili ulaşılan bulgular yapılan bazı çalışmalarla karşılaştırıldığında çeşitli sonuçlara varılabilir. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlerin yarıdan fazlasının sunuları kullandıkları neticesine varılmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin bir kısmının derslerinde slayt sunusunu kullandıkları sonucuna varılmıştır.⁴⁷⁵ Çalışmamıza katılan DKAB öğretmenlerinin derslerinde sunu materyalini kullanımları daha fazlayken daha önceden yapılan çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin sunu materyalleri kullanımları daha az çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin DKAB dersinde teknolojik öğretim materyallerini

⁴⁷¹ Hatice Yemenici, *Etkin Din Eğitiminde Görsel Öğretim Etkinlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007, 97-102.

⁴⁷² Bilal Yorulmaz, *Teknoloji Destekli Din Eğitiminin Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2005, 110-111

⁴⁷³ Sultan Deniz, *Din Eğitiminde Teknoloji Ve Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Öğrenmede Kalıcılığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2020, 232-239.

⁴⁷⁴ Korkmaz, Keklikçi, Çakır, 61.

⁴⁷⁵ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 159-160; M. Özdemir, 80-81; A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 536; Yaşlı, 93; R. Demir, 62; M. Özdemir, 87-88; G. Korkmaz, 41-61.

kullanımlarında bir gelişmenin olduğu göstermektedir. Çalışmamızda DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kullandıkları sunuları internetten hazır olarak temin ettikleri bulgusunun konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya konulması,⁴⁷⁶ öğretmenlerin internet gibi bilişim teknolojilerini kullanmaları ve zaman kazanmaları açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Fakat bu durum DKAB öğretmenlerinin kendi materyallerini hazırlayıp kullanmak yerine işin rahatlığına gittikleri, materyal hazırlama konusundaki yeterliklerinin gelişmemesine neden oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca bu durum DKAB öğretmenlerinin sunu hazırlama yeterlikleri konusunda eksikliklerinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Çalışmamızda sunu kullanan öğretmenlerin tamamının sunuları ekranda olduğu gibi okumayıp dersi anlatarak geçirdikleri bulgusu Altıntaş'ın yaptığı araştırmadan farklılık göstermektedir. Altıntaş tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenleri slayt ekranındaki yazıları olduğu gibi okuduklarını ve öğrencilerin de dinlediğini belirtmişlerdir.⁴⁷⁷ Yaptığımız gözlemlerde ise öğretmenlerin sunu ekranındakileri olduğu gibi okumadıkları, buradaki bilgileri açtıkları, genişlettikleri ve yorumladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular gözlem yaptığımız öğretmenlerin sunuları materyal kullanım ilkelerine daha uygun kullandıkları, DKAB öğretmenlerinin sunu kullanım becerilerinde olumlu gelişmelerin yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu iki bulgu DKAB öğretmenlerinin sunu materyallerini öğretmen merkezli bir anlatımla “takrir” yöntemlerini desteklemek amacıyla kullandıkları şeklinde de yorumlanabilir.

2.10.5. Öğretmenlerin Eğitsel Oyun Materyallerini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Eğitsel oyun materyalleri öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, derse ilgi göstermelerine ve dikkat etmelerine, canlı ve etkileyici bir öğrenme ortamının tasarlanmasına imkân sağlayan materyallerdir. Eğitsel oyun materyalleri hem dijital ortamda hazırlanan eğitsel oyunlar hem de somut olarak belli malzemelerin, araç gereçlerin kullanıldığı oyunlardır. Eğitsel oyunlar DKAB derslerinin sıkıcı, monoton ve öğretmen takrirleriyle sınırlandırılmamasını sağlamaktadır.⁴⁷⁸ Eğitsel oyun

⁴⁷⁶ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 159-160; Güneş, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, 499; Musluk, 99-101; Demir, Cesur, 69-70.

⁴⁷⁷ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 159-160.

⁴⁷⁸ Doğan, Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi*, 189.

materyallerinin eğitimsel açıdan bir anlam taşıması, bu materyallerin doğru bir biçimde eğitimsel amaçla kullanılmasına bağlıdır. Bu çerçevede çalışma grubunun derslerinde kullandıkları eğitimsel oyun materyalleri gözlemlenmiş ve öğretmenlerin bu materyalleri doğru kullanım becerileri analiz edilmiştir.

Gözlemlerde Ö3'ün web 2.0 teknolojileri eğitimsel oyun uygulamalarını 1 ders saatinde ve Ö7'nin ise çeşitli malzemelerin (renkli kâğıt, oyun kâğıtları, top vb.) kullanıldığı eğitimsel oyun materyallerini 1 ders saatinde kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitimsel oyun materyallerini doğru kullanım becerileri toplamda 61 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler toplamda 2 ders saatinde eğitimsel oyun materyallerini kullandığından her bir ders saati için toplamda 2 gözlem formu doldurulmuştur. Eğitimsel oyun materyallerinin doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 61 olduğuna göre bu da toplamda $2 \times 61 = 122$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin materyal kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin “evet”, “kısmen” ve “hayır” seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdeleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitimsel oyun materyallerini kullanım durumlarına yönelik gözlem formları üzerinde yapılan analizler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitimsel Oyun Materyali Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

Gözlemlenen Beceriler	EVET			KISMEN			HAYIR			Toplam
	Ö3	Ö7	f	Ö3	Ö7	f	Ö3	Ö7	f	
1. Materyal hedefe/kazanıma uygun	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
2. Materyal kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
3. Materyal öğrenci seviyesine uygun	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
4. Materyal basit, sade ve anlaşılır	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
5. Materyalde kullanılan dil, açık ve anlaşılır	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
6. Materyal bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
7. Materyal konuyla ilgili ipucu verme özelliğine sahip	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
8. Materyal konu bütünlüğüne sahip	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
9. Materyal eğlenerek öğrenme imkânı sağlamakta	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
10. Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2

11. Materyali kullanmadan önce kontrol etti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
12. Materyal kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
13. Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
14. Materyale ilgili önceden hazırladığı yazılı bilgileri, öğrencilere dağıttı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
15. Materyalde üzerinde durulması gereken önemli noktaları öğrencilere açıkladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
16. Materyalin konusuyla ilgili önceki bilgileri tekrarladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
17. Materyalin konusuyla ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini materyale çekti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
18. Materyali ders planında belirtti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
19. Materyal için gerekli zaman ayarlamasını yaptı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
20. Öğretmen materyali kullanımı sırasında materyalin görüntüsünü engellemedi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
21. Materyali kullanırken malzeme arayışına girmede	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
22. Öğretmen materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
23. Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı (görsel, işitsel, yazılı, üç boyutlu)	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
24. Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
25. Materyali sadece kullanacağı zaman gösterdi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
26. Materyali güvenli bir şekilde kaldırıldı/kapattı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
27. Materyal hakkında tartışmak için zaman ayırdı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
28. Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
29. Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
30. Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
31. Öğrencilerin materyali incelemesine izin verdi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
32. Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
33. Materyalin konu ile bağlantısı ortaya konuldu	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
34. Materyalde işlenen konuyla ilgili hazırlanan testi sınıfa uyguladı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2

35. Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
36. Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
37. Materyal öğrencileri güdüledi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
38. Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
39. Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
40. Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
41. Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
42. Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
43. Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
44. Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
45. Öğrenciler materyale odaklandığı için dersten uzaklaşmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
46. Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
47. Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
48. Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
49. Materyal öğrenci merkezli olarak kullanıldı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
50. Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
51. Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
52. Materyali kullandığında öğrenciden yardım aldı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
53. Materyali kullanırken pasif kalmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
54. Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
55. Materyalin kullanılması, sınıf yönetimine katkı sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
56. Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
57. Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
58. Materyal zamandan tasarruf sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
59. Materyal dersin soyut konularının somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
60. Materyal sınıfa getirilemeyen veya tekrarlanamayan olgu, olay ve nesnelerin görünürlüğünü ve tekrarını sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
61. Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2

Toplam	52	52	104	2	2	4	7	7	14	122
Yüzdelik			% 85,24			% 3,27			% 11,47	

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde eğitsel oyun materyallerini kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri, kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin f=104'ünü (%85,24) evet düzeyinde, f=4'ünü (%3,27) kısmen düzeyinde ve f=14'ünü (%11,47) ise hayır düzeyinde gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-10 arası kodlanan 10 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Öğretmenler eğitsel oyun materyallerini toplamda 2 ders saatinde kullandıkları için materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $10 \times 2 = 20$ farklı becerinin gözlenmesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin f=20'sini (%100) evet düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, DKAB derslerinde kullanılan eğitsel oyun materyallerinin materyal tasarlama teması altında kodlanan becerilere uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan gözlemlerde 11-35 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 11-19 arası kodlanan 8 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $8 \times 2 = 16$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin f=14'ünü (%87,50) evet düzeyinde, f=2'sini (%12,50) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kullandıkları eğitsel oyun materyalleri için gerekli hazırlıkları yaptıkları söylenebilir. 19-26 arası kodlanan 7 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $7 \times 2 = 14$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan

analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin $f=14$ 'ünü (%100) evet düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım basamağında yeterli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. 26-35 arası kodlanan 9 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $9 \times 2 = 18$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal kullanma değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin $f=4$ 'ünü (%22,22) evet düzeyinde, $f=2$ 'ini (%11,11) kısmen düzeyinde, $f=12$ 'sini (%66,66) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin kullandıkları eğitsel oyun materyallerini değerlendirmede büyük oranda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Gözlem analizlerinde 35-46 arası kodlanan 11 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda $11 \times 2 = 22$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin $f=20$ 'sini (%90,90) evet düzeyinde, $f=2$ 'sini (%9,09) kısmen düzeyinde göstermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım durumlarında öğrenci rolü teması altın kodlanan becerileri göstermede büyük oranda yeterli olmuşlardır denilebilir. 46-55 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım sırasında öğretmen rolü altında toplamda $9 \times 2 = 18$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin $f=18$ 'ini (%100) evet düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri göstermede yeterli oldukları söylenebilir. 55-61 arası kodlanan 7 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini kullanım sırasında, materyalin derse etkisi teması altında toplamda $7 \times 2 = 14$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre eğitsel oyun materyallerinin, materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin $f=14$ 'ünün (%100) evet düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, derste kullanılan eğitsel oyun materyallerinin, materyalin derse etkisi teması altın kodlanan becerileri göstermede yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki analizlerinden sonra, şimdi her

tema altında bulunan kodlara ilişkin genel değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır.

Eğitsel oyun materyalleri Ö3 ve Ö7 tarafından birer ders satinde kullanılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları eğitsel oyun materyalleri konu kazanımlarına, öğretim yöntem ve tekniğine (takrir), öğrenci seviyesine, öğretim ortamına uygundur. Kullanılan materyaller sağlam, hafif, depolanabilir (Ö7), ekonomik, sade, özgün, güncel, güvenli, temin edilmesi kolay, milli ve manevi değerlere uygundur. Ö3 ve Ö7 ünitelendirilmiş yıllık planlarında eğitsel oyun materyallerini kullanılacağını belirtmemişlerdir. Eğitsel oyun materyallerini dersin ana materyali olarak kullanılmasına rağmen, öğretmenlerin bunu ders planında belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler eğitsel oyun materyallerini kullanmadan önce bunlarla ilgili ön hazırlıkları genel itibarıyla yapmışlardır. Öğretim ortamını uygun bir biçimde hazırlayıp öğrencilerin ilgilerini kullanılacak materyale çekmişlerdir. Öğrenciler eğitsel oyun sırasında ne yapmaları gerektiğini, oyunun kurallarını özlü bir biçimde anlatmışlardır. Öğretmenler eğitsel oyun materyallerini kullanırken öğrencilere sırtını dönmedikleri gibi öğrencilerin de materyalleri rahat bir biçimde görebilmesi için uygun bir ortam hazırlamışlardır. Öğretmenler eğitsel oyun materyallerini yazı tahtası, tatamlayıcı materyaller (defter vb.) gibi çeşitli materyallerle birlikte ve belli bir sıra ile kullanıp zengin bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamışlardır. Öğrenciler de yaparak yaşayarak eğitsel oyunları kullanım sürecine aktif bir biçimde katılmışlardır. Materyaller daha çok öğrenci merkezli bir biçimde kullanıldığı için kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kalıcı, somut, etkileyici ve güdüleyici bir etki sağlamıştır. Öğretmenlerin kullandıkları eğitsel oyun materyallerini işlenen konuyla ilişkilendirmedikleri, konuyla ilgili değerlendime sorularını, testlerini hazırlamadıkları, materyallerin değerlendirmesini büyük ölçüde gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitsel oyun materyallerini değerlendirme konusunda eksik kaldıkları söylenebilir. Bu eksikliklere rağmen kullanılan eğitsel oyun materyallerinin derse, öğrenciye, öğrenme ortamına katkı sağladıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle eğitsel oyunlar için harcanan zamana ve emeğe değmiştir. Ö3 ve Ö7'nin derslerinde kullandıkları eğitsel oyun materyalleri hakkında yapılan bu genel değerlendirmeden sonra, şimdi her öğretmenin kullandığı eğitsel oyun materyallerinin kullanım durumları ayrı ayrı değerlendirilecektir.

Ö3 web 2.0 teknolojileri eğitsel oyun uygulamalarından “*Educandy*” denilen uygulamayı kullanıp bu uygulama üzerinden eğitsel oyunları kendisi tasarlayıp sınıfta akıllı tahtadan açmış ve öğrencilerle birlikte oynamıştır. Educandy etkileşimli öğrenme oyunlarının kullanıcılar tarafından hazırlanmasına imkân veren interaktif oyun uygulamasıdır. Educandy renkli ve ilgi çekici kelime bulma, kelime eşleştirme, kelime sürükleme, kavram bulma gibi eğitsel oyun oynamaya imkân veren bir uygulamadır. Burada hazırlanan oyunlar, cep telefonundan, tableten, akıllı tahtadan internet erişimli her yerde kullanıma imkân vermektedirler.⁴⁷⁹ Ö3 bu eğitsel oyun materyalini, özellikle ünite bittikten sonra üniteyle ilgili kavramları pekiştirmek için kullandığını belirtmiştir. Ö3 bu uygulamaya belli bir ücret karşılığında üye olduğunu (telif ücretini verilmiş) ve üniteyle ilgili kavramları içeren eğitsel oyunları burada hazırladığını ve ünite sonunda akıllı tahtadan hazırladığı bu eğitsel oyunları açtığını belirtmiştir.⁴⁸⁰

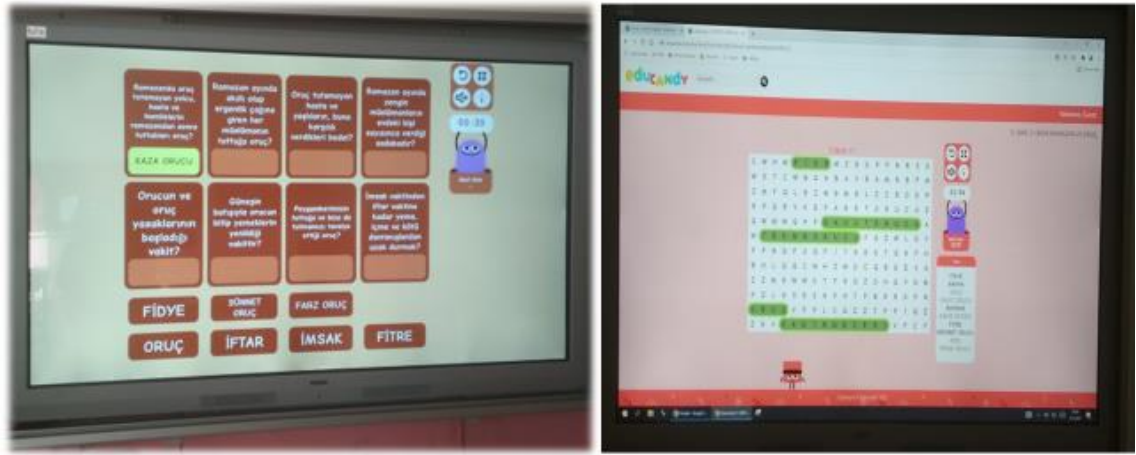
Ö3 akıllı tahtadan Educandy uygulaması üzerinden kendi hesabından 5. sınıf DKAB dersi Ramazan ve Oruç konusu için hazırladığı oyunları açtı.⁴⁸¹ Ö3’ün hazırladığı oyun materyallerinin canlı ve renkli olması, dokununca doğru veya yanlış cevaba göre ses efektlerini çıkarması, öğrencilerin ne kadar sürede kaç doğru veya yanlış cevap verdiklerini belirtmesi, oyunlarda kullanılan kavramların doğrudan konuyla ilgili olması, sade ve anlaşılır olması gibi özellikler açısından tasarım ilkeleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Ö3 buradaki eğitsel oyunları hem üçer kişilik beş grup şeklinde hem de tek kişilik olarak iki farklı biçimde oynatmıştır. Ö3 bunun için öncelikle öğrencilerin isimlerini tek tek yazı tahtasına kaç saniyede, kaç doğru cevabı verdiklerini belirtmek için bir tablo çizdi. Daha sonra öğrencileri tablodaki isimlere göre bu eğitsel oyunları akıllı tahtadan çözmek için tek tek tahtaya çağırdı. Tahtaya çıkan öğrenciler de kendisi akıllı tahtaya dokunarak buradaki oyunları oynadılar. Bu sırada Ö3 de yazı tahtasının yanında durarak tahtaya çıkan öğrenciyi destekledi, ipucu verdi, doğru yapması için rehberlik etti ve öğrenciler doğru yaptığında “*bravo, afferin, çok güzel*” ifadelerle onları pekiştirdi. Ayrıca diğer öğrenciler de tahtadaki öğrenciyi tezahürat yaparak destekledi ve doğru yaptığında alkışladılar. Bu oyunda en kısa zamanda en çok doğru cevap veren öğrenciler sınıfta öğretmen tarafından bir çikolatayla ödüllendirildi. Bu eğitsel oyunun kullanımı

⁴⁷⁹ <https://www.educandy.com/aboutus.php> (Erişim Tarihi 06/06/2022)

⁴⁸⁰ 9/12/2021 tarihinde gözlem yapılan ders bitiminden sonra Ö3 ile yapılan görüşme notudur.

⁴⁸¹ Akıllı tahta interneti bu uygulamayı açmaya izin vermediği için öğretmen kendi telefonunun internetiyle akıllı tahtaya bağlandı ve uygulamayı bu şekilde açtı.

sırasında öğretmen, öğrencilere oyunu oynamak için sıralarını beklerken ne yapmaları gerektiğini söylememesi ve uygun bir sınıf ortamını önceden hazırlamaması nedeniyle öğrencilerin sınıfta düzensiz bir biçimde dolaşmalarına ve yerleşmelerine neden olmuştur. Bu çerçevede öğrencilerin tahtayı görebilmek için en ön sıralara yığıldıkları gözlemlenmiştir. Sınıfta gürültülü ama heyecanlı bir ortamın olduğu gözlemlenmiştir.



Resim 18. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Web 2.0 Teknolojilerinden Eğitsel Oyun Materyallerine İlişkin Görsel Öğeler

Sonuç olarak Ö3'ün kullandığı eğitsel oyun materyalinin büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Yarışma ortamı içerisinde, teknolojik etkileşimli uygulamaya imkân veren ve öğrenci aktif etkinliğiyle oynanan bu eğitsel oyunun, öğrenciler üzerinde çok fazla etkili olduğu, öğrencilerin derse, konuya büyük bir ilgi gösterdikleri ve dikkat ettikleri ve kavramları doğru bir biçimde öğrenmeye büyük bir istek gösterdikleri gözlemlendi. Bu eğitsel oyun materyalinin ders kitabındaki sorulardan, sunularda çözölen sorulardan, yazı tahtasına yazılan sorulardan veya öğretmenin sözlü olarak sorduğu sorulardan daha fazla etkili olduğu, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle web teknolojik temelli olan bu eğitsel oyun materyali, öğrencinin kendisinin oynamasına, akıllı tahtaya temas etmesine ve kullanmasına, kendi öğrenimlerini kendisinin yapılandırmasına imkân verdiği ve dokunma duyusuyla birlikte görsel, işitsel duylara da hitap ettiği için etkileyici ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına büyük katkı sağladığı gözlemlendi. Diğer materyallerin kullanımının aksine, tenefüs zili çalmasına rağmen öğrencilerin halen bu oyunu oynamak ve soruları çözmek istemeleri, bu web destekli teknolojik öğretim materyalinin öğrenciler üzerinde diğer materyallerden daha ilgi çekici ve etkileyici olduğunu göstermiştir.

Ö7 DÖGM Materyal sitesinden Hac ve Kurban konusuyla ilgili indirdiği iki eğitsel oyunu somut malzemelerle birlikte sınıfta kullanmıştır.⁴⁸² Ö7'nin kullandığı materyallerin amaca, kullanılan öğretim yöntem tekniğine, öğrenci seviyesine, sınıf ortamına uygun olduğu görülmüştür. Ö7'nin kullandığı birinci eğitsel oyunun ismi “Evet Hayır” oyunudur. Bu oyun için Ö7, hac ve kurban konusuyla ilgili kısa bilgilerin doğru veya yanlış olduğunu karşısında yazılan bir etkinlik kâğıdını her öğrenciye dağıttı. (Örnek, Hac farz bir ibadettir = Doğru) Ö7 öğrencilerden bu kâğıttaki bilgileri on dakikada ezberlemelerini istedi. Daha sonra bir tarafında “Evet”, diğer tarafında “Hayır” yazan renkli küçük bir kâğıdı her öğrenciye verdi. Sonra sesli olarak etkinlik kâğıdındaki soruları tek tek okuyarak doğru ise renkli kâğıdın evet yazan tarafını, yanlış ise hayır yazan tarafını havaya kaldırmalarını istedi. Bu şekilde yanlış yapan öğrenciler elendi. Böylece Ö7 sonuçta birinci olan öğrenciyi tebrik etti ve bir çikolatayla ödüllendirdi. Ö7'nin kullandığı ikinci eğitsel oyunun ismi ise “Top Sende” oyunudur. Bu oyun için de öğretmen hac ve kurban konusuyla ilgili kısa bilgilerin cevaplarının yazılı olduğu bir etkinlik kâğıdını her öğrenciye dağıttı. (Örnek, Kâbe hangi şehirdedir? Cevap = Mekke) Ö7 öğrencilerin bu kâğıttaki bilgileri on dakikada ezberlemelerini istedi. Daha sonra tüm öğrencileri sınıfın önünde daire biçiminde düzenledi. Daha sonra öğretmen etkinlik kâğıdındaki bir soruyu sorarak yanında getirdiği voleybol topunu bir öğrenciye attı. Topu alan öğrenci sorunun cevabını verdi ve daha sonra kâğıttaki yeni bir soruyu sorarak topu başka bir arkadaşına attı. Soruyu soramayan veya sorulan soruya yanlış cevap veren öğrenci bu oyunda elendi. Bu şekilde Ö7 birinci olan öğrenciyi tebrik etti ve bir çikolatayla ödüllendirdi. Ö7'nin sınıfta kullandığı bu eğitsel oyun materyalleriyle öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki bilgileri tekrar tekrar duyarak, görerek ve oyun oynayarak etkili ve eğlenceli bir biçimde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu eğitsel oyun ile öğrencilerin hac ve Kâbe konusuyla ilgili temel bilgileri pekiştirdikleri, tekrar ettikleri, eğlenerek öğrendikleri ve bunun da öğrenciler üzerinde önemli bir etki bıraktığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak hem Ö3 tarafından kullanılan web 2.0 teknolojilerinden eğitsel oyun materyali hem de Ö7 tarafından belli somut malzemelerle oynanan eğitsel oyun materyallerinin öğrenciler üzerinde diğer öğretim materyallerinden çok daha fazla etkili oldukları, öğrencilerin eğlenerek ve isteyerek bir yarışma ortamında aktif olarak

⁴⁸² 17/12/2021 tarihinde yapılan Ö7'nin 7. Sınıf Hac ve Kurban konulu dersinin gözlem notudur.

öğrenmeye çalıştıkları, ders zili çalmasına rağmen sınıftan çıkmak istemeyip bu oyunları oynamak istedikleri gözlemlendi. Ö3 ve Ö7'nin de bu eğitsel oyun materyallerini kullanım sürecinde yeterli olmakla birlikte, sınıf yönetimini sağlama ve sınıf ortamını oyun ortamına göre düzenleme ve oynanan oyunun dersin amaçları çerçevesinde değerlendirmesini yapma konularında bazı eksikliklerinin olduğu da görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde diğer öğretim materyallerine göre çok daha etkili olmalarına rağmen çalışma grubundan sadece Ö3 ve Ö7'nin bunları kullanması, bu öğretmenlerin de sadece birer ders saatinde kullanması DKAB öğretmenlerinin derslerde eğitsel oyun ve materyallerini kullanımları konuyla ilgili ne tür ihtiyaç v eksikliklerin olduğuyla ilgili yeni çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada çalışma grubunun eğitsel oyun materyallerini az kullandıkları bulgusu yapılan araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur. G. Korkmaz tarafından ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bir arştırmada da öğretmenlerin %1,9'unun derslerinde oyun kartlarını her zaman kullandıkları, %9,3'ünün bazen kullandıkları, %14,8'inin ise çok seyrek kullandıkları, diğer öğretmenlerin ise oyun kartlarını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁸³ Benzer biçimde Özdemir tarafından yapılan bir araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitsel oyun kartlarını hiç kullanmadıkları (%83.2) veya az (%6.3) ya da bazen (%10.5) kullandıkları sonucuna varılmıştır.⁴⁸⁴

2.10.6. Öğretmenlerin Video Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Hem görsel hem de işitsel duylara hitap eden video, öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar için kullanılabilecek bir materyaldir. Videolar farklı duylara hitap ettiğinden, öğrenenlerde etkileyici öğrenmelerin oluşmasına, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin derse çekilmesine, kalıcı ve somut öğrenmelerin oluşmasına, konunun tekrar edilmesine, pekiştirilmesine, görselleştirmenin oluşmasına ve çeşitli uygulamaların etkili bir biçimde öğrenilip öğretilmesine katkı sağlamaktadır.⁴⁸⁵

⁴⁸³ G. Korkmaz, 56-57.

⁴⁸⁴ M. Özdemir, 84.

⁴⁸⁵ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 183; Okan, 86-87; Doğdu, Arslan, 57-59; Büyükkaragöz, Çivi, 276; Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, 86; Fidan, *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*, 82; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 109; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 85.

Videoların etkileyici öğrenmelerin oluşmasını gerçekleştirmesi, bunların doğru bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Belli bir plana göre kullanılmayan, kullanımı için hazırlık yapılmayan, kullanımı sırasında kullanım ilkelerine uyulmayan ve kullanıldıktan sonra değerlendirilmeyen videolar, öğrenmeler üzerinde beklenen etkiyi yaratacayacağı gibi harcanan zamanın ve emeğin de boşa gitmesine ve kimi istenmeyen öğrenmelerin oluşmasına neden olabilirler. Bu kapsamda çalışma grubunun DKAB derslerinde video kullanım durumları gözlemlenmiş ve bu gözlemlere ilişkin veriler analiz edilmiştir.

Gözlemlerde videoları Ö1'in 5 ders saatinde, Ö2 ve Ö3'ün 1 ders saatinde, Ö4'ün 2 ders saatinde kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin video kullanım durumlarını analiz etmek amacıyla videoların doğru kullanımı konusunda belirlenen ilkeler toplamda 93 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler toplamda 9 ders saatinde video kullandıklarından her bir ders saati için toplamda 9 video gözlem formu doldurulmuştur. Videoların doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 93 olduğuna göre bu da toplamda $9 \times 93 = 837$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin videoları kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin “evet” “kısmen” ve “hayır” seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdelikleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Öğretmenlerin DKAB derslerin video kullanım durumuyla ilgili yapılan gözlem analizleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Video Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

GÖZLEMLENEN BECERİLER	EVET					KISMEN					HAYIR					Toplam
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	f	
1. Materyal hedefe/kazanıma uygun	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
2. Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
3. Materyal öğrenci seviyesine uygun	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
4. Materyal kullanışlılık özelliğine uygun/kullanımı kolay	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
5. Materyal basit, sade ve anlaşılır	4	1	1	2	8	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	9
6. Materyalde önemli ve özet bilgiler kullanılmış	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
7. Materyal öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlıyor	4	1	1	2	8	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	9
8. Materyaldeki bilgiler doğru	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
9. Materyaldeki bilgiler güncel	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
10. Materyalde kullanılan dil, açık ve anlaşılır	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
11. Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
12. Materyal kullanım açısından güvenli	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
13. Materyal bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte	4	1	1	2	8	1	-	-	-	1	-	-	-	-	0	9
14. Materyalin temin edilmesi kolaydır	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
15. Kullanılan ses kalitesi	4	1	1	2	8	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	9
16. Ses seviyesi sınıf ortamına göre ayarlanmış	3		1	2	6	1	-	-	-	1	1	1	-	-	2	9
17. Kullanılan ses, rolüne uygun kullanılmış	4	1	1	2	8	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	9
18. Ses öğrencilere göre uygun hızdadır	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
19. Kullanılan seste, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmiş	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
20. Materyal konuyla ilgili ipucu verme özelliğine sahip	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
21. Materyal konu bütünlüğüne sahip	4	1	1	2	8	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	9
22. Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
23. Materyalin görüntüsü kaliteli	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
24. Materyaldeki bilgiler iki farklı kanal ile sunulmuş (görsel ve işitsel)	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
25. Materyali kullanılmadan önce kontrol etti	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
26. Materyalin kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
27. Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9

28. Sesin sınıfın her tarafında kolay duyulması için gerekli ortamı hazırladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
29. Görselin adını, içeriğini ve konusunu öğrencilere söyledi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
30. Materyalle ilgili önceden hazırladığı yazılı bilgileri, öğrencilere dağıttı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
31. Materyalin sunumu için gerekli olan malzemeleri önceden hazırladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
32. Görselde üzerinde durulması gereken önemli noktaları öğrencilere açıkladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
33. Öğrencilere, materyali izlerken not almaları gereken yerleri söyledi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
34. Cevapları araştırılacak problemleri ve soruları teneffüste tahtaya yazdı veya akıllı tahtaya yansıttı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
35. Görselin konusuyla ilgili önceki bilgileri tekrarladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
36. Görselin konusuyla ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini materyale çekti	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
37. Materyalde geçen önemli ve anlamı bilinmeyen terim ve sözcüklerin anlamlarını açıkladı/yazdı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
38. Materyal izlendikten sonra yapılacak etkinlikleri açıkladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
39. Materyal için gerekli zaman ayarlamasını yaptı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
40. Materyali ders planında belirtti	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
41. Materyal kullanılırken teknik sorun(lar) yaşanmadı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
42. Öğretmen materyali kullanım sırasında materyalin görüntüsünü engelledi	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
43. Materyali kullanırken malzeme arayışına girmede	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
44. Öğretmen materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
45. Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı (görsel, işitsel, yazılı, üç boyutlu)	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
46. Materyali kullanım zamanına dikkat etti	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
47. Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	2	1	-	-	3	2	-	-	-	2	1	-	1	2	4	9
48. Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
49. Materyali sadece kullanacağı zaman gösterdi	3	1	1	-	5	1	-	-	2	3	1	-	-	-	1	9
50. Bir açıklama yaptığında materyalin sesini kısıtı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
51. İzlenen materyali, mümkün olduğu kadarıyla bölmeden izletti	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9

52. Gerektiğinde izleme sırasında açıklamalar yaptı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
53. Öğretmen, izleme sırasında öğrencilerin tepkilerini, ilgilerini ve konuyu algılayıp algılamadıklarını gözlemledi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
54. Öğretmen materyali izlerken önemli noktaları not aldı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
55. Öğretmen materyali öğrencilerle birlikte izledi	-	-	1	-	0	-	-	-	1	5	2	-	-	1	3	9
56. Öğretmen materyal izlerken sınıfın önünde durmaktan ve sınıfta gezinmekten kaçındı	-	-	1	-	0	-	-	-	-	0	-	1	-	-	3	9
57. Materyal güvenli bir şekilde kapattı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
58. Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı	-	-	-	-	0	-	-	1	-	0	-	-	-	2	8	9
59. Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
60. Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
61. Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
62. Öğrencilerin materyali incelemesine izin verdi	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
63. Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
64. Materyalin, konu ile bağlantısı ortaya konuldu	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
65. Materyalde işlenen konuyla ilgili hazırlanan testi sınıfa uyguladı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
66. Bazı noktaları açıklamak, yanlış anlamaları önlemek, hataları düzeltmek veya amaca ulaşmak için dinletinin tamamını veya bir kısmını tekrar dinletti	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
67. Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
68. Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
69. Materyal öğrencileri güdüledi	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
70. Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı	-	-	-	-	0	3	-	1	2	6	2	1	-	-	3	9
71. Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı	-	-	-	-	0	2	-	1	2	5	3	1	1	-	0	9
72. Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
73. Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti	-	-	-	-	0	-	-	1	-	0	-	-	-	2	8	9
74. Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
75. Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı	-	-	-	-	0	-	-	1	-	1	5	1	-	2	8	9
76. Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
77. Öğrenciler materyale odaklandığı için dersten uzaklaşmadı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
78. Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9

79. Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
80. Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı	1	-	1	2	4	2	-	-	-	2	2	1	-	-	3	9
81. Materyal öğrenci merkezli olarak kullanıldı	-	-	-	-		-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	9
82. Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
83. Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi	3	-	1	2	6	2	1	-	-	3	-	-	-	-	0	9
84. Materyali kullandığında öğrenciden yardım almadı	2	-	1	1	4	2	-	-	1	3	1	1	-	-	2	9
85. Materyali kullanırken pasif kalmadı	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	9
86. Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
87. Materyalin kullanılması, sınıf yönetimine katkı sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
88. Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
89. Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
90. Materyal zamandan tasarruf sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
91. Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
92. Materyal sınıfa getirilemeyen veya tekrarlanamayan olgu, olay ve nesnelerin görünürlüğünü ve tekrarını sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
93. Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı	-	-	-	-	0	5	1	1	2	9	-	-	-	-	0	9
Toplam	178	36	41	75	330	106	19	22	44	191	181	38	30	67	316	837
Yüzdelik					% 39,42					% 22,81					% 37,75	

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde videoları kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri, kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin videoları etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin toplamda $f=330$ 'unu (%39,42) evet düzeyinde, $f=191$ 'ini (%22,81) kısmen düzeyinde ve $f=316$ 'sını (%37,75) ise hayır düzeyinde gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin videoları etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-24 arası kodlanan 24 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Derslerde kullanılan videolar, öğretmenler tarafından hazır olarak internetten alınmıştır.⁴⁸⁶ Bu nedenle bu tema altında kodlanan beceriler çalışma grubunu oluşturan DKAB öğretmenlerine değil, videoları hazırlayanlara aittir. Öğretmenler videoları toplamda 9 ders saatinde kullandıkları için videoların materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $24 \times 9 = 216$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre videolar, materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin $f=207$ 'ini (%95,83) evet düzeyinde, $f=2$ 'ini (%0,92) kısmen düzeyinde, $f=7$ 'sini (%3,24) ise hayır düzeyinde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, DKAB derslerinde kullanılan videoların materyal tasarlama teması altında kodlanan becerilere büyük oranda uygun hazırlandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Yapılan gözlemlerde 25-67 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 25-41 arası kodlanan 16 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyale hazırlık basamağında toplamda $16 \times 9 = 144$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyale hazırlık basamağında kodlanan becerilerin $f=144$ 'ünü (%100) hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kullandıkları videolar için gerekli ön hazırlıkları yapmadıklarını göstermektedir. 41-57 arası kodlanan 16 beceri materyal kullanım basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda

⁴⁸⁶ Sadece Ö1 tarafından Kabe’de çekilen bir video DKAB öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Bu nedenle bu videoyla ilgili tasarımsal beceriler Ö1’e aittir.

16x9=144 farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin f=64'ünü (%44,44) evet düzeyinde, f=42'sini (%29,16) kısmen düzeyinde ve f=38'ini (%26,38) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenler video kullanım basamağındaki becerileri büyük ölçüde gerçekleştirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu konuda eksikliklerinin olduğu da görülmektedir. 57-67 arası kodlanan 10 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda 10x9=90 farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin f=9'unu (%10) evet düzeyinde, f=1'ini (%1,11) kısmen düzeyinde ve f=80'ini (%88,88) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara öğretmenler kullandıkları videoları değerlendirme konusunda büyük oranda yetersiz kalmışlardır.

Gözlem analizlerinde 67-78 arası kodlanan 11 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin videoları kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda 11x9=99 farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin f=49'unu (%49,49) kısmen düzeyinde, f=50'sini (%50,50) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Buna göre öğrenci rolü teması altın kodlanan beceriler büyük ölçüde uygulanmamıştır. 78-87 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ders kitabını kullanım sırasında öğretmen rolü altında toplamda 9x9=81 farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin f=32'sini (%39,50) evet düzeyinde, f=35'ini (%43,20) kısmen düzeyinde ve f=14'ünü (%17,28) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin videoları kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerilerin önemli bir kısmı uygulanmıştır. 87-93 arası kodlanan 7 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin videoları kullanım sırasında materyalin derse etkisi teması altında toplamda 7x9=63 farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin f=63'ünün (%100) kısmen düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları videoların eksiklikleri olmakla birlikte videoların derse katkı sağladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki

analizlerinden sonra, şimde her tema altında bulunan kodlara ilişkin değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır.

Gözlem sırasında Ö1'in 5 ders saatinde video kullandığı görülmüştür. Bu videolardan 3 tanesini 5. sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde Euzu Bismelinin Okunuşu, 1.Cüzün okunuşu, Sübhaneke Duası ve Rabbena Dualarının okunuşunu öğrencileri göstermek amacıyla Youtube'den izletmiştir. 1 videoyu 7. sınıf DKAB dersinde hac konusunda tavafın yapılışını göstermek için kendisinin umrede çektiği 2 videoyu izletti. 1 videoyu da 6. sınıf DKAB dersinde namaz konusunda, namazın nasıl kılınacağını göstermek için çizgi filminden biri kız biri erkek çocuğun namazın nasıl kılındığını gösteren 2 videoyu Youtube'den izletti. Ö2 7. sınıf Seçmeli Peygamberimizin Hayatı dersinde Mekke'nin fethi konusunu işledikten sonra Mekke'nin fethini Çağrı Filmi'nden Youtube'den izletti. Ö3 8. sınıf DKAB dersinde kader konusunu işlerken evrenin düzeniyle ilgili arka arkaya 2 videoyu Youtube'den izletti. Ö4 de 6. sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde Kur'an harflerinin hareketlerinin okunmasını göstermek amacıyla bir DKAB öğretmeni tarafından hazırlanan videoları 2 farklı derste Youtube'den izletti. Buna göre öğretmenler kullandıkları videoların neredeyse tamamını web 2.0 teknolojileri video uygulaması olan Youtube'den izletmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilere izletmek için videoları seçerken somut yaşantıları en çok oluşturacak videoları seçmelidir. Bu anlamda videolarda gerçek eşya ve olayların ve gerçek araçların kullanılması öğrenme durumlarının en somut düzeyde oluşmasını sağlar.⁴⁸⁷ Bu bakımından çalışma grubunun kullandığı videolar değerlendirildiğinde Ö1'in Euzu Bismelinin okunuşu, 1.cüzün okunuşu, Sübhaneke Duası ve Rabbena Dualarının okunuşu için seçtiği videolar gerçek insan sesinden olduğundan ve kendisinin umrede çektiği videolar gerçek mekânda, gerçek insan, eşya ve olayların olduğu yerde çektiğinden en somut yaşantıların oluşmasını sağlayan videoları seçtiğini göstermektedir. Fakat Ö1'in namaz uygulamasını öğrencilere göstermek için seçtiği videolarda gerçek insan yerine çizgi film karakterlerinin olması, öğrencilerin dikkatlerini çekse de videoda çizgi film yani animasyon tekniğini kullanıldığı için daha da soyut öğrenme durumlarını oluşturmaya neden olmaktadır.⁴⁸⁸ Bununla birlikte videoda çizgi film karakterleriyle namaz uygulamasının sunulmuş tekniği olarak canlı dramatizasyon tekniğinin kullanılması

⁴⁸⁷ Çilenti, Fen Eğitimi Teknolojisi, 86.

⁴⁸⁸ Çilenti, Fen Eğitimi Teknolojisi, 86.

en somut öğrenme durumlarını sağlamıştır.⁴⁸⁹ Ö2'nin Çağrı Filmi'nden izlettiği kesitte gerçek insan ve benzer mekânların kullanılması açısından somut öğrenmeler sağlanmasına uygun seçildiğini göstermektedir. Ö3'ün evrenin düzeniyle ilgili videoda dünya ve içindekiler, gökyüzü ve içindekilerle ilgili gerçek içerikler içermesi açısından somut öğrenmeler sağlanmasına uygun seçilmiştir. Ö4'ün de elifba cüzünü görsel destek de sağlayarak gerçek insan sesiyle öğretmesi ve öğrencilerin uygulamasına imkân vermesi açısından hem içerik açısından somut öğrenmeler gerçekleştirmiş hem de canlı dramatizasyon tekniğine uygun olduğundan somut öğrenmelerin oluşmasına yardım etmiştir.⁴⁹⁰

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 ünitelendirilmiş yıllık planlarında video materyallerini kullanılabileceklerini belirtmemişlerdir. Video materyallerini dersin ana materyali veya yardımcı materyali olarak kullanmalarına rağmen öğretmenlerin bunu ders planında belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin videoları planlı bir biçimde kullanmadıklarını da göstermektedir. Nitekim yapılan analizlerde öğretmenlerin hazırlık basamağında gösterilmesi beklenen becerileri göstermede de eksik oldukları bunu doğrulamaktadır.

Videolar psikomotor kazanımların işlenmesinde, uygulamaların öğrencilere gösterilmesinde kullanılabilecek temel materyallerden olduğundan, öğretmenlerin de videoları bu amaçlarla kullanmaları, materyali amaca ve kazanıma uygun kullandıklarını göstermektedir. Videolar gösterip yaptırma yönteminin uygulanmasına kullanılan materyallerden olduğundan,⁴⁹¹ öğretmenlerin videoları bu yöntemle kullandıkları gözlemlenmiştir. Din öğretimi alanında da benzer biçimde abdest, namaz, hac uygulamaları, Kur'an öğretimi vb. konularda videoların kullanılabilecek etkili teknolojik materyallerden biri olduğu belirtilmektedir.⁴⁹² Ayrıca Ö1'in videoları bilişsel öğrenmeleri desteklemek amacıyla görselleştirmek ve Ö2'nin videoyu dersi (Mekke'nin fethi) görselleştirmek amacıyla da kullanması da videoların kullanım amaçlarındandır.⁴⁹³ Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4'ün kullandıkları videolarda konu bütünlüğü bulunmakta, konuyla ilgili özet

⁴⁸⁹ Çilenti, Fen Eğitimi Teknolojisi, 86.

⁴⁹⁰ Çilenti, Fen Eğitimi Teknolojisi, 86.

⁴⁹¹ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 183; Okan, 86-87; Doğdu, Arslan, 57-59; Büyükkaragöz, Çivi, 276; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 109; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 85.

⁴⁹² Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, 267-268; Akyürek, *Din Öğretimi*, 292.

⁴⁹³ Alkan, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, 183; Okan, 86-87; Doğdu, Arslan, 57-59; Büyükkaragöz, Çivi, 276; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 109; N. Şimşek, *Öğretim Teknolojileri Kullanımı ve Materyal Geliştirme*, 85.

bilgiler, ipucular sunulmakta, videolar temin edilmesi ve kullanımı kolay özelliktedirler. Kullanılan videolar öğrencilerin seviyesine, ortama, video kullanım süresine (20 dakikanın altında),⁴⁹⁴ milli ve manevi değerlere uygun özelliktedir. Öğretmenlerin kullandıkları videolarda kullanılan dil sade, anlaşılır, görsellik ve ses açısından yeterli hızda ve kalitede, ses tonu, rolü ve vurguları açısından yeterli, içerdiği bilgiler doğru ve günceldir. Videoların büyüklüğü sınıfın her tarafından görülebilecek büyüklüktedir. Ö1'in kendisinin umrede çektiği video özgünlük açısından diğerlerinden ayrıcalıklı bir özelliğe sahip olsa da görüntü ve ses açısından çok yetersiz, videonun eğitim amacıyla çekilmediği izlenimini vermektedir. Bu bakımdan bu videonun tasarım özellikleri açısından genel olarak yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Fakat bu özelliklerine rağmen bu videoda öğretmenin kendisi de Kâbe'nin yanında görüldüğü için gerçek izlenim sağladığından öğrencilerin üzerinde diğer videolara göre daha etkili olduğu gözlemlendi.

Videoların etkili kullanım ilkelerinden biri de bu materyallerin öğrencilere izletilmesi için hem dersten önce hem de derste hazırlıklarının yapılmasıdır.⁴⁹⁵ Yapılan görüşmelerde çalışma grubunun video hazırlık süreciyle ilgili eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar videoyu önceden izleyerek bu videonun konuya, öğrenciye uygun olup olmadıklarını kontrol ettiklerini, yanlış bir içerik taşıyıp taşımadıklarını kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler videoyu önceden izlerken herhangi bir yazılı not almadıklarını, bunu zihninde tasarladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“Videoyu önceden izlerim. Dersteki videoda ne yapacağımı, nerede vurgu yapacağımı zihnimde tasarlıyorum. Herhangi bir kâğıda yazmıyorum.”* Ö3 *“Ders için en iyi video hangisidir diye önceden kontrol ederim. Eğer ileteceğim video çok uzun ise konuyla ilgili olan yeri önceden keserim, derste zaman almasın diye...Böylece konuyla ilgili olmayan kısmını öğrencilere izletmem.”* Ö9 ise *“Videoyu önceden izlerim. Öğrencilere uygun mu diye bakarım...nerede duracam, hangi soruyu soracam diye not almam.”* demiştir. Öğretmenlerin videoyu önceden izlemeleri önemli bir materyal kullanım ilkesidir. Fakat bir videonun etkili kullanımı için hazırlık sürecinde videonun önemli yerlerinin, konuyla ilgili vurgulanacak noktaların not edilmesi, hazırlık kâğıtlarının ve videoyu değerlendirmek için testlerin (değerlendirme soruları), fiziki ortamın, öğrenci rollerinin

⁴⁹⁴ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 93; Doğdu, Arslan, 266; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 110-11; Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, 87

⁴⁹⁵ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 310-311; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 93-94; Yeşilmen, 35-36; Doğdu, Arslan, 264-265; Yalın, 142; EARGED, *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu*, 114-115.

vb. birçok durumun önceden hazırlanması gerekir.⁴⁹⁶ Bu bakımdan öğretmenlerin video hazırlık süreçlerinde videoyu önceden izlenmeleri önemli bir bulgu olsa da bu süreçte eksik noktaların fazla olduğu da söylenebilir.

Gözlemlerde derslerinde video kullandığı gözlemlenen Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4'ün derste videoları izlemeden önce herhangi bir hazırlık yapmadıkları, videoları ilgili konuyu işledikten sonra akıllı tahtadan açtıkları gözlemlendi. Gözlemlerde öğretmenlerin videoyu öğrencilere izletirken ses seviyesini sınıf ortamına uygun açmadıkları, videoların sesinin yüksek olduğu ve bu nedenle öğrencilerin sesten rahatsız oldukları ve öğretmenden sesi kısmasını istedikleri gözlemlendi. Öğretmenler videoyu izlerken genel olarak ayakta ekranın veya/ve öğretmen masasının yanında durdukları için öğrencilerin dikkatini nispeten olumsuz etkilemişlerdir. Ayrıca Ö2 ve Ö4 öğrencilere video izletirken sınıfta gezdikleri için hem öğrencilerin dikkatlerini dağıttıkları hem de ekranın önünü kapattıkları görülmüştür. Genel olarak öğretmenler videoyu öğrencilerle birlikte izledi. Fakat Ö1 bir derste Kur'an harflarının okunuşuyla ilgili videoları öğrencilere izletirken öğrencilerin defterlerini kontrol etti. Ö4 de video materyalini kullandığı bir derste, öğrencilerin ödevlerini kontrol ettiği için öğrenciler videoyu izlemeyi bırakıp defterleriyle ve ödevleriyle ilgilenmiştir. Bu nedenle bu sırada izlenen videoların etkili olmadıkları görülmüştür.

Ö3 aynı derste evrenin düzeniyle ilgili arka arkaya 2 videoyu youtubeden izletti. Ö3 aynı konuyla ilgili iki videoyu arka arkaya ara vermeden izlettiği için bu durumun öğrencilerde olumlu bir etki yapmadığı gözlemlendi. Nitekim ilgili literatürde de bir videonun izlenimi, diğerinin etkisini silebileceği için aynı konuyla ilgili olsa bile iki videonun arka arkaya izletilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.⁴⁹⁷ Ayrıca Ö1'in izlettiği videoda öğrencilerin anlamını bilmediği bir kelime yer almıştır. Öğrencilerden biri video izlenirken Ö1'e "*Hocam kâinat ne demektir?*" diye sordu. Ö1 videoyu durdurmadan ve sesini kısmadan videonun da önünü kısmen kapatarak kâinat kelimesinin ne anlama geldiğini açıkladı. Bu sırada videonun sesi ile Ö1'in sesi birbirine karıştığı için öğrenciler ne videodan ne de Ö1'in açıklamalarından yeterli düzeyde yararlanamamışlardır. Oysaki öğretmen, videoyla ilgili önemli terimlerin, kelimelerin ya da videoda öğrencilerin

⁴⁹⁶ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 310-311; Yeşilmen, 35; Pekgöz, Hancılar, 120-121; Okan, 88-90; Doğdu, Arslan, 62; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 93; Yalın, 142; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 111-113; Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, 88-90; EARGED, *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu*, 114-115.

⁴⁹⁷ Doğdu, Arslan, 62.

anlamını bilmediği veya yeni kelimelerin, sözlerin, konuların ve noktaların anlamını tahtaya yazmalı ve açıklamalıdır.⁴⁹⁸

Ö1 ve Ö4'ün Kur'an harflarının ve Ö1'in Euzu Besmele, Sübhaneke ve Rabbena dualarının uygulamasını öğrencilere göstermek amacıyla kullandıkları, fakat videodan sonra hem Ö1 ve Ö4 hem kendileri bunların tekrarlamasını yapmamış hem de öğrencilere bunların tekrarlamasını yaptırmamışlardır. Ama bu videoların düzensiz bir biçimde bazı öğrenciler tarafından bireysel olarak tekrar edildiği gözlemlenmiştir. Oysaki uygulama pratiklerinin gösterilmesi için izlenen videoların etkili olmaları, bunların videodan hemen sonra öğrenciler tarafından uygulanmasıyla yakından ilişkilidir.⁴⁹⁹ Bu nedenle bu amaçla videolar amaca hizmet etmede yetersiz kalmıştır.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 konularını anlattıktan sonra videoları öğrencilere izletmişlerdir. Konuya zenginleştirmek ve anlatılanların yeniden hatırlanmasıyla desteklemek isteniyorsa videoların konu anlatıldıktan sonra izlenmesi önerilmektedir.⁵⁰⁰ Bu kapsamda Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 de videoları konuyu zenginleştirmek ve tekrarlamak amacıyla kullandıklarından konudan sonra videoları kullanmaları doğru bir kullanım biçimidir.⁵⁰¹ Ö2, Ö3 ve Ö4 videoları hiç tekrar etmeyip sadece tek bir kere izlettirirken Ö1 Kur'an dersinde Euzu Besmele ve Rabbena dualarıyla ilgili olan videoları altı veya yedi kere tekrar izletmiştir. Ö1 videoları tekrar izletirken daha önceden hazırlık yapmadığı için videoda tekrar başlayacağı yeri bulmada sorun yaşadı. Bu da zaman kaybına ve öğretmenin zor durumda kalmasına neden olduğu görülmüştür.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 videoları hiç durdurmadan tek bir seferde izletti. Oysaki videolar geleneksel gösteri aracı olarak kullanılmamalı, derse eğitsel katkı sağlamaları amacıyla kullanılmalıdır.⁵⁰² Bunun için öğretmen videoyu izletirken gerekli yerlerde videoyu durdurup açıklama yapmalı, video içeriği ile konu ilişkisini kurmalı ve bu süreçte öğrenci katılımını sağlamalıdır.⁵⁰³ Buna göre çalışma grubunun bu konuda yetesiz kaldığı söylenebilir. Bu bulgunun aksine M. Korkmaz'ın DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı

⁴⁹⁸ Pekgöz, Hancılar, 127-129; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 94; Okan, 88-90; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 111-113; Yalın, 143; Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, 88-90.

⁴⁹⁹ Elgin, 90.

⁵⁰⁰ Pekgöz, Hancılar, 126.

⁵⁰¹ Pekgöz, Hancılar, 126.

⁵⁰² Yeşilmen, 36; Doğdu, Arslan, 266.

⁵⁰³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 310-311; Pekgöz, Hancılar, 127-129; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 94; Doğdu, Arslan, 62, 265-266; Yeşilmen, 35; Okan, 88-90; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 111-113; Yalın, 143-146; Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 101-102.

araştırmada ise öğretmenlerin çoğunluğu filmleri öğrencilere izletirken filmi durdurup soru sorduklarını, bazen not aldıklarını, öğrencilerden yorum ve değerlendirme aldıklarını belirtmişlerdir.⁵⁰⁴ Araştırmalardaki iki farklı bulgu birlikte değerlendirildiğinde DKAB öğretmenlerin video materyallerini izlenim sırasındaki etkili kullanım becerilerinin tek örnek olmadıkları söylenebilir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 video ile ilgili bir açıklama yaptıklarında ne videoyu durdurmadıkları, ne de videonun sesini kısımadıkları için videonun sesi ile öğretmenin sesinin birbirine karıştığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretmenin ve videonun ne söylediği tam olarak anlaşılamamıştır. Derste video kullanan Ö1, Ö2, ve Ö4'ün video bittikten sonra video değerlendirmesini yapmadıkları gözlemlenmiştir. Video izlettikten sonra video ile ilgili bir değerlendirme yapmamayı Ö1 *“Zaman kalmıyor, video izlerken teneffüs zili çalıyor.”* Ö5 ise *“Değerlendirme sürecini sürekli yapamıyoruz. Çünkü bir videoya bazen iki üç ders saatinde izlediğimiz için öğrenciler izlediği videoyu unutabiliyor. Örneğin geçen hafta izlediği bir videonun devamını bu hafta izliyor, değerlendirmesi de bu şekilde zor oluyor, unutabiliyor.”* şeklinde açıklamıştır. Bu verilerden öğretmenlerin videoları konuyu görsel olarak öğrencilere göstermek amacıyla kullandıkları, video analizini sistemli bir biçimde yapmadıkları, bu nedenle de videodan beklenen eğitimsel sonuçların yeterli düzeyde olamayacağı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada öğretmenlerin videolar için değerlendirme yapma konusunda yetersiz oldukları bulgusu, bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Altıntaş'ın ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin film değerlendirmesini çoğunlukla yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.⁵⁰⁵ Oysaki izlenen videonun analizi yapılmalı, işlenen konuyla ilişkisi kurulmalı, bu süreçlerse öğretmen rehberliğinde ve öğrenci aktif katılımında olmalıdır.⁵⁰⁶ Bu da izlenen videoların sıradan bir izleti olmadığı, eğitsel bir amacının olduğu algısını öğrenciler üzerinde oluşturacaktır. Böylece hem videonun etkinliği artacak hem de öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları temin edilebilecektir. Aksi durumda video sadece zaman doldurmak ve ilgi dağıtmak için kullanılan bir araç haline gelebilir. Bu kapsamda günümüz koşullarında görsel işitsel medyanın öğrenciler üzerindeki ve gündelik hayattaki etkileri

⁵⁰⁴ M. Korkmaz, “Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanım Durumları”, 56-59.

⁵⁰⁵ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 161-164

⁵⁰⁶ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 310-311; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 94; Doğdu, Arslan, 62, 265-266; Yeşilmen, 35; Okan, 88-90; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 111-113; Yalın, 143-146

düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve MEB'in konuyla ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 videoları öğretmen merkezli bir anlayışla görsel bir öge olarak kullanmışlardır. Öğretmenler videoları kullanırken öğrencileri gözlemlememiş, videoları durdurup önemli yerleri vurgulamamış, videoları kullanım sürecine öğrencileri katmamış, öğrencilere sorular sormamış ve video analizlerini yapmamışlardır. Bu bakımdan videoların öğrenciler üzerinde oluşturması beklenen etkiyi tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri gözlenmiştir. Ama videolar derse görsellik, hareket, ses, canlılık kattıkları için öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini konuya çekmiş, öğrencileri güdülemiş, derse görsellik katmış, hedefe ulaştırmada yardımcı olmuş, zamandan tasarruf sağlamış, konunun somutlaştırılarak öğrenilmesine ve öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağlamışlardır. Ö3'ün izlettiği videolarda ise evrenin yaratılışı ile Allah'ın varlığı arasında ilişki kurmaya yönelik olduğu için öğrencilerde yaratıcı düşünmenin oluşmasına imkân sağlamıştır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde ise tüm katılımcılar derslerinde video/film kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızda öğretmenlerin tamamı derslerinde video/film kullandıklarını belirtmeleri karşın, Aydın'ın 1992 yılında yaptığı araştırmada araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin sadece %12'sinin derslerinde TV-Video kullandıklarını belirtmişlerdir.⁵⁰⁷ Uçar'ın 2004 yılında yaptığı araştırmada da DKAB öğretmenlerinin video kullanım durumlarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu DKAB dersinde videoyu ya hiç kullanmadıklarını (%47.1) veya çok seyrek kullandıklarını (%18.6) belirtmişlerdir.⁵⁰⁸ Altıntaş'ın 2004 yılında ilköğretim DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarısına yakını derslerinde film kullanmadıklarını belirtmişlerdir.⁵⁰⁹ G. Korkmaz tarafından 2007 yılında yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin %7,4'ü video, TV, VCD'yi her zaman; %11,1'i çoğu zaman, %31,5 bazen, %25,9 ise çok seyrek kullandıklarını söylemişlerdir.⁵¹⁰ Demir tarafından 2008 yılında yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin TV, CD'yi az kullandıkları sonucuna varılmıştır.⁵¹¹ Benzer

⁵⁰⁷ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-96.

⁵⁰⁸ R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 116.

⁵⁰⁹ M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 161-164

⁵¹⁰ G. Korkmaz, 53-54.

⁵¹¹ R. Demir, 72.

biçimde M. Özdemir'in 2010 yılında yaptığı araştırmada da DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu video, TV, VCD materyallerini hiç kullanmadıklarını (%63.3) veya çok az kullandıklarını (%16.8) belirtmişlerdir.⁵¹² Çalışmamızda ise öğretmenlerin tamamının videoları/filmleri DKAB derslerinde kullandıklarını belirtmeleri, video kullanım açısından geçen zaman içinde öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanım durumlarında olumlu bir gelişmenin olduğu sonucuna varılabilir.

2.10.7. Öğretmenlerin Resim/Fotoğraf Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Resim/fotoğraf öğrenme sürecine görsellik katarak öğrenmelerin kalıcılığını, etkileyciliğini sağlamakta, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmektedir. Resimlerin/fotoğrafların öğrenme açısından etkili olması, bunların doğru bir biçimde kullanılmasıyla olabilir. Resimlerin/fotoğrafların doğru kullanımı ise öğretmenlerin bu konudaki becerilerine bağlıdır. Bu çerçevede DKAB öğretmenlerin derslerinde kullandıkları resimlerin/fotoğrafları kullanım becerileri gözlemlenmiş ve analiz edilmiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerden sadece Ö1 ve Ö3 resim/fotoğraf materyalini kullandıkları görülmüştür. Ö1 7. sınıf DKAB dersinde hac konusunu işlerken umrede kendisinin çektiği hac ibadetinin yapıldığı yerlerin fotoğraflarını (Arafat Dağı, şeytan taşlama yeri, Kâbe, say yeri vb.) öğrencilere göstermiştir. Ö3 5. sınıf DKAB dersinde ramazan ve oruç konusunda ramazan ayı ile ilgili kavramlardan teravih, mukabele, mahya kavramlarını tahtaya yazarak açıkladıktan sonra, akıllı tahtada google görsellerden bu kavramlarla ilgili görselleri karışık bir biçimde öğrencilere göstermiştir.

Gözlem Ö1 ve Ö3'ün 1'er ders saatinde resim/fotoğraf kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin resim/fotoğraf materyallerini doğru kullanım becerileri toplamda 69 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler 2 ders saatinde resim/fotoğraf kullandıklarından, her bir ders saati için toplamda 2 tane görsel materyal gözlem formu doldurulmuştur. Resimlerin/fotoğrafların derste doğru kullanımı için belirlenen beceri sayısı 69 olduğuna göre bu da toplamda $2 \times 69 = 138$ farklı beceriye karşılık gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin materyal kullanım becerileri arasında karşılaştırmalar yapılırken her bir becerinin "evet", "kısmen" ve "hayır" seviyesinde gözlemlenme durumuna yönelik

⁵¹² M. Özdemir, 82.

toplam frekanslar tespit edilmiş ve bunların yüzdelikleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma durumları bu toplam değerlere göre yapılmıştır. Öğretmenlerin resim/fotoğraf kullanım durumlarına yönelik gözlem formları üzerinde yapılan analizler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Resim/Fotoğraf Kullanım Durumlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

Gözlemlenen Beceriler	EVET			KISMEN			HAYIR			Toplam
	Ö1	Ö3	f	Ö1	Ö3	f	Ö1	Ö3	f	
1. Materyal hedefe/kazanıma uygun	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
2. Materyal kullanılan öğretim yöntem-teknikğine uygun	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
3. Materyal öğrenci seviyesine uygun	-	1	1	1	-	1	-	-	0	2
4. Materyal basit, sade ve anlaşılır	-	1	1	-	-	0	1	-	1	2
5. Materyal içeriğe uygun	-	1	1	1	-	1	-	-	0	2
6. Materyal doğru ve güncel	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
7. Materyalde kullanılan dil, açık ve anlaşılır	-	-	1	1	-	1	-	-	0	2
8. Materyal bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
9. Materyalin temin edilmesi kolaydır	1	-	2	-	-	0	-	-	0	2
10. Materyal konuyla ilgili ipucu verme özelliğine sahip	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
11. Materyal konu bütünlüğüne sahip	-	1	1	-	-	0	1	-	1	2
12. Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
13. Materyal görüntü açısından kaliteli	-	1	1	-	-	0	1	-	0	2
14. Materyali kullanılmadan önce kontrol etti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
15. Materyal kullanımına ilişkin fiziki ortamı düzenledi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
16. Materyale ait gerekli bilgileri öğrencilerle paylaştı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
17. Görselin adını, içeriğini ve konusunu öğrencilere söyledi	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
18. Resim/fotoğrafla ilgili önceden hazırladığı yazılı bilgileri, öğrencilere dağıttı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
19. Görselde üzerinde durulması gereken önemli noktaları öğrencilere açıkladı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
20. Görselin konusuyla ilgili önceki bilgileri tekrarladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
21. Görselin konusuyla ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini materyale çekti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2

22. Görselde geçen önemli ve anlamı bilinmeyen terim ve sözcüklerin anlamlarını açıkladı/yazdı	-	-	0	-	1	1	1	-	0	2
23. Resim/fotoğraf izlendikten sonra yapılacak etkinlikleri açıkladı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
24. Resim/fotoğraf için gerekli zaman ayarlamasını yaptı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
25. Resim/fotoğrafi ders planında belirtti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
26. Öğretmen resim/fotoğrafi kullanım sırasında görüntüsünü engelledi	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
27. Materyali kullanırken malzeme arayışına girmedi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
28. Öğretmen görseli kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
29. Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı (görsel, işitsel, yazılı, üç boyutlu)	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
30. Materyali kullanım zamanına dikkat etti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
31. Görseli öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi	-	-	0	-	-	1	1	-	0	2
32. Görseli kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
33. Görseli sadece kullanacağı zaman gösterdi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
34. Materyali güvenli bir şekilde kaldırıldı/kapattı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
35. Görsel hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
36. Öğretmen ve öğrenci görseli beraber değerlendirdi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
37. Öğrencilere görselin kapsadığı içerik açıklatıldı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
38. Öğrencilere ders konusu ile görselde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
39. Öğrencilerin görseli incelemesine izin verdi	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
40. Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
41. Görselin konu ile bağlantısı ortaya konuldu	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
42. Görselde işlenen konuyla ilgili hazırlanan testi sınıfa uyguladı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
43. Görsel öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
44. Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
45. Görsel öğrencileri güdüledi	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
46. Öğrenciler materyali etkin bir biçimde kullandı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
47. Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2

48. Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi	-	1	1	1	-	1			0	2
49. Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
50. Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
51. Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
52. Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
53. Öğrenciler görsele odaklandığı için dersten uzaklaşmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
54. Öğretmen, materyal sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
55. Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu	-	-	0			0	1	1	2	2
56. Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
57. Materyal öğretmen merkezli olarak kullanılmadı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
58. Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanılmadı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
59. Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi	-	-	0		1	1	1	-	0	2
60. Materyali kullandığında öğrenciden yardım aldı	-	-	0	-	-	0	1	1	2	2
61. Materyali kullanırken öğretmen aktifti	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
62. Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
63. Materyalin kullanılması, sınıf yönetimine katkı sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
64. Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
65. Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
66. Materyal zamandan tasarruf sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
67. Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
68. Materyal sınıfa getirilemeyen veya tekrarlanamayan olgu, olay ve nesnelerin görünürlüğünü ve tekrarını sağladı	1	1	2	-	-	0	-	-	0	2
69. Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı	-	-	0	1	1	2	-	-	0	2
Toplam	12	19	31	23	22	45	34	28	62	138

Yüzdelik			% 22,46			% 32,60			% 44,92	

Tabloda öğretmenlerin DKAB derslerinde resimleri/fotoğrafları kullanım durumlarına ilişkin gözlem analizleri kodlanan her beceri durumuna göre belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları etkili kullanım sürecine yönelik kodlanan becerilerin toplamda f=31'ini (%24,46) evet düzeyinde, f=45'ini (%32,60) kısmen düzeyinde ve f=62'sini (%44,92) ise hayır düzeyinde gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları etkili kullanım sürecine yönelik belirlenen kodlardan ulaşılan her bir temaya ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 1-13 arası kodlanan 13 beceri “materyal tasarlama becerisi” teması altında toplanmıştır. Ö1 derste kullandığı fotoğrafları kendisi hazırlamışken Ö3 ise derste kullandığı resimleri/fotoğrafları hazır olarak internetten almıştır. Bu nedenle bu tema altında kodlanan beceriler Ö1'in kullandığı fotoğraflar için öğretmene aitken Ö3'ün kullandığı resimler/fotoğraflar için bu resimleri/fotoğrafları hazırlayanlara çoğunlukla aittir. Öğretmenler resimleri/fotoğrafları toplamda 2 ders saatinde kullandıkları için derslerde kullanılan resimlerin/fotoğrafların materyal tasarlama becerisi teması altında toplamda $13 \times 2 = 26$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Bu kapsamda yapılan analizlere göre derslerde kullanılan resimlerin/fotoğrafların materyal tasarlama becerisi teması altında kodlanan becerilerin f=18'ini (%69,23) evet düzeyinde, f=5'ini (%19,23) kısmen düzeyinde, f=3'ünü (%11,53) ise hayır düzeyinde hazırlandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre DKAB derslerinde kullanılan resimler/fotoğraflar, büyük ölçüde materyal tasarlama ilkelerine uygun hazırlanmıştır.

Yapılan gözlemlerde 14-43 arası kodlanan beceriler “materyal kullanma becerisi” teması altında toplanmıştır. Materyal kullanma becerisi teması altında kodlanan beceriler de “hazırlık basamağı”, “kullanım basamağı” ve “değerlendirme basamağı” altında analiz edilmiştir. 14-26 arası kodlanan 12 beceri materyal hazırlık basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal hazırlık basamağında toplamda $12 \times 2 = 24$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal hazırlık basamağında kodlanan becerilerin f=7'sini (%29,16) kısmen düzeyinde, f=17'sini (%70,83) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kullandıkları

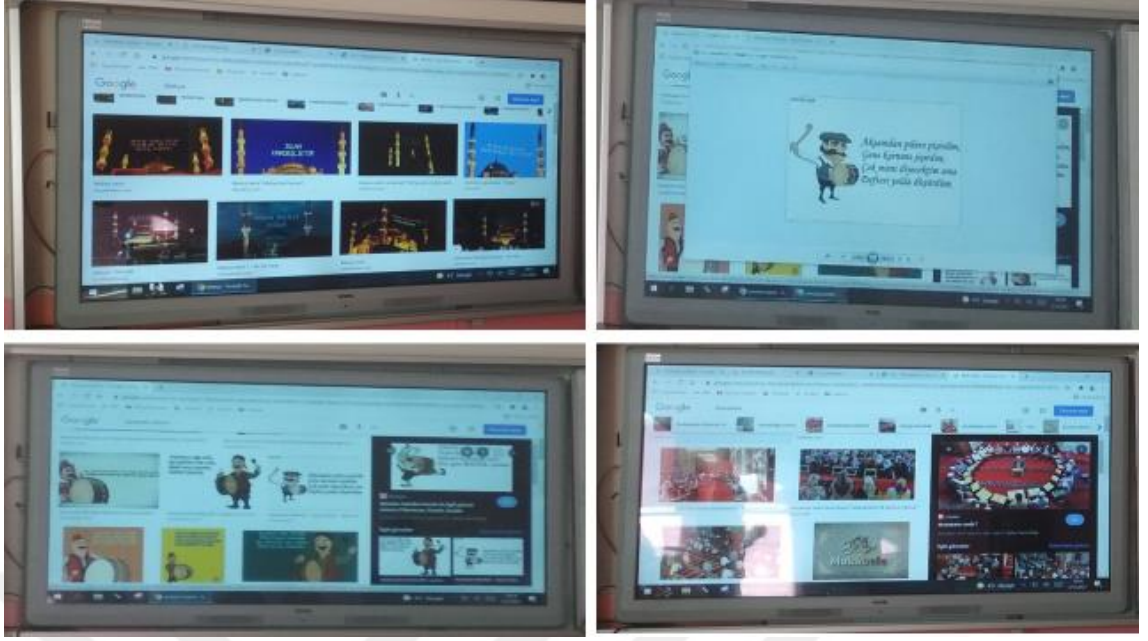
resimler/fotoğraflar için gerekli hazırlığın yapılmasında büyük oranda yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 26-34 arası kodlanan 18 beceri materyal kullanım basamağı toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal kullanım basamağında toplamda $18 \times 2 = 36$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, materyal kullanım basamağında kodlanan becerilerin $f=7$ 'sini (%19,44) kısmen düzeyinde, $f=29$ 'unu (%80,55) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları kullanım basamağında büyük ölçüde yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 34-43 arası kodlanan 9 beceri ise materyal değerlendirme basamağında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin materyal değerlendirme basamağında toplamda $9 \times 2 = 18$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler materyal değerlendirme basamağında kodlanan becerilerin $f=18$ 'ini (%100) hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kullandıkları resimleri/fotoğrafları değerlendirme konusunda herhangi bir şey yapmadıklarını ve bu konuda yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Gözlem analizlerinde 43-54 arası kodlanan 11 beceri “öğrenci rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları kullanım sırasında öğrenci rolü altında toplamda $11 \times 2 = 22$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğrenci rolü temasında kodlanan becerilerin $f=7$ 'sini (%31,81) evet düzeyinde, $f=7$ 'sini (%31,81) kısmen düzeyinde ve $f=8$ 'ini (%36,36) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları kullanım durumlarında öğrenci rolü teması altın kodlanan becerileri göstermede büyük ölçüde yetersiz kaldıkları, bununla birlikte yeterli yönlerinin de olduğu şeklinde yorumlanabilir. 54-63 arası kodlanan 9 beceri “öğretmen rolü” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin resim kullanım sırasında öğretmen rolü teması altında toplamda $9 \times 2 = 18$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre öğretmenler, öğretmen rolü temasında kodlanan becerilerin $f=4$ 'ünü (%22) evet düzeyinde, $f=7$ 'sini (%38,88) kısmen düzeyinde ve $f=7$ 'sini (%38,88) ise hayır düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulguları, öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları kullanım durumlarında öğretmen rolü teması altında kodlanan becerileri göstermede çoğunlukla yetersiz olduğu biçiminde yorumlanabilir. 63-69 arası kodlanan 7 beceri ise “materyalin derse etkisi” teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin resimleri/fotoğrafları kullanım sırasında materyalin derse etkisi teması altında toplamda $7 \times 2 = 14$ farklı beceriyi göstermesi beklenir. Yapılan analizlere göre

öğretmenler materyalin derse etkisi temasında kodlanan becerilerin f=2'sini (%14,28) evet düzeyinde, f=12'sini (%85,71) ise kısmen düzeyinde göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kullandıkları resimlerin/fotoğrafların, derse kısmen katkı sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin temalara ilişkin yukarıdaki analizlerinden sonra, şimde her tema altında bulunan kodlara ilişkin değerlendirmeler öğretmenler bazında yapılacaktır.

Ö1 ve Ö3'ün kullandığı resimlerin/fotoğrafların işlenen konunun amaçlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor), öğrenci seviyesine, kullanım ortamına, kullanılan öğretim yöntemine (takrir, gösteri), milli ve manevi değerlere uygun oldukları, kullanılan resimlerin/fotoğrafların güncel ve doğru bilgi içerdikleri, konuyla ilgili ipucuları içerdikleri ve ekonomik oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları resimlerin/fotoğrafların başlıklarının olmadıkları, konuyla ilgili olmasına rağmen resimlerde çok detayın olduğu görülmüştür. Ö1 kullandığı fotoğrafları kendisi çektiği için özgünlük özelliğine uygun ve güncel olmakla birlikte, bu fotoğrafların net olmadıkları, küçük oldukları, gözlenen ortamı tüm açılarıyla göstermedikleri ve karışık oldukları gözlemlenmiştir. Ö3'ün kullandığı resimlerde mahya yazılarının sade, anlaşılır ve güncel olduğu, görsel tasarım açısından kullanılan resimlerin de nispeten sade ve anlaşılır olduğu gözlemlenmiştir. Böylece literatürde öğrenciler üzerinde basit görsellerin çok fazla detay içeren fotoğraflardan daha etkili olduğu görüşü⁵¹³ gözlemlerimiz sırasında da doğrulanmıştır. Ö3'ün konuyla ilgili basit görselleri kullanması, öğrenciler üzerinde ayrıntılı fotoğraflardan daha çok etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö3 ünitelendirilmiş yıllık planlarında resim materyallerini kullanılacağını belirtmemişlerdir. Resimlerin dersin yardımcı materyali olarak kullanılmasına rağmen, öğretmenlerin bunu ders planında belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

⁵¹³ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44-46; Özdil, *Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi*, 74-77.



Resim 19. Öğretmen Ö3'ün Gözlendiği Derslerde Kullandığı Resim Materyallerine İlişkin Görsel Öğeler

Ö1 ve Ö3 resimleri/fotoğrafları kullanmak için akıllı tahtayı açmak dışında herhangi bir ön hazırlık yapmamışlardır. Bu durum da kullanılan görsellerden verimin alınmasını sınırlandırmıştır. Ö1 ve Ö3'ün resimleri/fotoğrafları öğrencilere göstermeden önce sınıfın fiziki ortamını düzenlemedikleri, bu nedenle resimlerin tahtada kısmen yasıma yaptığı görülmüştür. Ö1 kullandığı fotoğrafları kendi flash belleğinden düzensizce ve plansızca rastgele açtığı için istediği görselleri hemen açamamıştır. Bu durum da zaman kaybına neden olmuştur. Ö3 de kullanacağı resimleri google görsellerden rastgele açtığı için konuyla doğrudan ilgisi olmayan resimlerin de ekrana yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin ilgilerini konu dışına çekmiştir. Ayrıca Ö3'ün ekranda görünen birçok resmi/fotoğrafı düzensizce ve rastgele öğrencilere gösterdiği görüldü. Bu durum ise gösterilmek istenen en ilgi çekici görsellerin sonda gösterilmesine ve bazı ilgisiz resimlerin de gösterilmesine neden olmuştur. Görüşmelerde çalışma grubunun akıllı tahtadan bir görseli açarken beklemedikleri bir resim/fotoğraf ile karşılaşabileceklerinden endişe etmelerinin, öğretmenlerin görsel materyalleri kullanmak için herhangi bir ön hazırlık yapmamalarından kaynaklandığı gözlemlerden tespit edilmiştir.

Görsel hakkında soru sormak, öğrenciyi görselle etkileşime girmesini sağlamanın en güvenilir yoludur. Görsel materyallere, ders esnasında veya metin içinde her zaman

gönderme yapılarak dikkatler yönlendirilmelidir.⁵¹⁴ Gözlemlerde Ö1 ve Ö3'ün resimleri/fotoğrafları öğrencilere sadece görsel olarak gösterdikleri, öğrencilerle pek iletişim kurmadıkları ve bir iki tane soru sormak dışında öğrencileri materyal kullanım sürecine katmadıkları görülmüştür. Bu çerçevede Ö1 ve Ö3 kullandıkları resimleri/fotoğrafları analiz etmemiş, görsellerle ilgili herhangi bir değerlendirme çalışması yapmamış ve görsellerin konuyla ilişkisini kurmada yetersiz kalmışlardır. Buna göre öğretmenler resimleri/görselleri sadece konuya görsellik katmak amacıyla öğretmen merkezli bir biçimde bu materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Oysaki derste kullanılan resimlerin/fotoğrafların önceden belli ilkelere göre seçilmesi, önceden incelenmesi, hazırlanması, öğrencilerle birlikte analiz edilmesi, konuyla ilişkisinin kurulması, çeşitli testlerle veya sözel olarak değerlendirilmesi, görsellerin derste etkili olmasını sağlayan temel ilkelerdendir.⁵¹⁵ Öğretmenlerin resim/fotoğraf kullanım konusunda bu temel ilkeleri çoğunlukla uygulamadıkları görülmektedir. Bu durum da kullanılan resimlerin/fotoğrafların niteliklerini ve derse etkilerini minimize edecektir. Bu bulgular çerçevesinde DKAB öğretmenlerinin resimleri/fotoğrafları etkili ve ilkeli kullanım konusunda büyük ölçüde yetersiz oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Eksiklikleri olmakla birlikte öğretmenlerin kullandıkları resimler/fotoğraflar, derse görsellik kattıkları için öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmiştir. Özellikle Ö1'in kullandığı fotoğraflar, bizzat öğretmen tarafından çekildiği için ve öğretmenin kendisi de bazen fotoğraflarda görüldüğü için bu fotoğrafların daha çok ilgi çekici oldukları, öğrencilerin dikkatlerini daha çok çektikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler işledikleri kavramların görsellerini öğrencilere gösterdikleri için bu görseller daha kısa bir zaman içinde kavramların somutlaşmasına, görsel duyulara hitap ettiğinden kalıcılığın artmasına ve konunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca bu resimler/fotoğraflar gidilemeyen (Mekke ve Medine) veya sınıfa getirilemeyen nesnelerin (minare, mahya vb.) görsellerinin kolay bir biçimde öğrencilere gösterilmesine fırsat sağladıkları için zaman, masraf ve emekten de tasarruf sağlamışlardır. Bu bakımdan bu materyaller için harcanan zaman, maliyet ve emeğe değmiştir denilebilir.

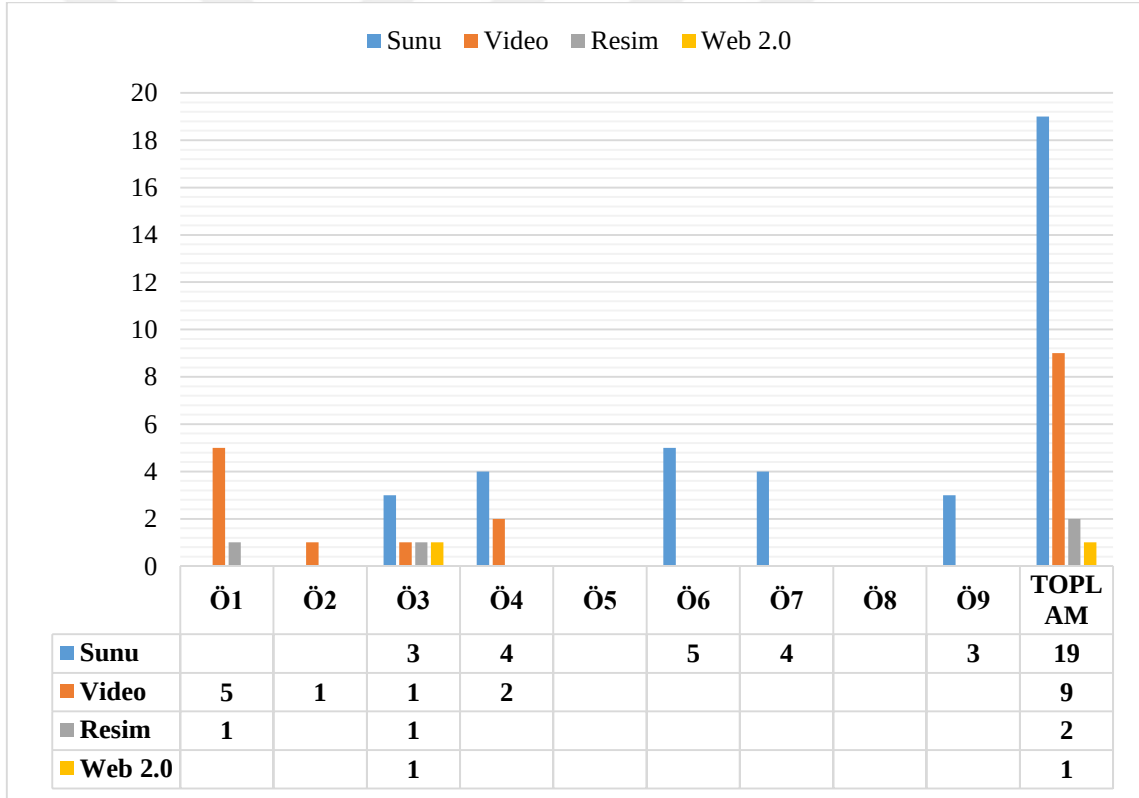
⁵¹⁴ Yalın, 120-122.

⁵¹⁵ Çilenti, *Fen Eğitimi Teknolojisi*, 87-88; Okan, 78; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 95; Pekgöz, Hancılar, 66-67; Alkan, *Eğitim Ortamları*, 44-46; Özdi, *Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi*, 74-77.

2.10.8. Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Ülkemizde FATİH Projesiyle birlikte okullarda akıllı tahtalar kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı tahta yapısal özelliklerinden dolayı görsel ve işitsel duylara hitap eden çeşitli materyallerin kullanımına fırsat vererek etkili öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar.⁵¹⁶ Akıllı tahtalardan etkili bir biçimde yararlanmak, doğru bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bu ise öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanım becerisine bağlıdır.

Gözlemlerde öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları teknolojik öğretim araçlarından birinin akıllı tahtalar olduğu görülmüştür. Öğretmenler akıllı tahtaları resim, video ve web 2.0 teknolojileri için kullanmışlardır. Gözlem yapılan ders sayısına göre öğretmenlerin akıllı tahtaları kullanım durumlarıyla ilgili gözlem sonuçları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 11. Öğretmenlerin Akıllı Tahtayı Kullanım Durumlarıyla İlgili Gözlem Sonuçları

Grafikte de gösterildiği gibi öğretmenler gözlem yapılan toplam 48 ders saatinin 31 saatinde akıllı tahtayı kullanmışlardır. Öğretmenlerin DKAB derslerinde akıllı tahtayı farklı sıklıklarda kullandıkları görülmektedir. Buna göre Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö9'un gözlem

⁵¹⁶ FATİH Projesi. (2023). Fatih Projesi | Etkileşimli Tahta. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html> (1. 05. 2023)

yapılan tüm derslerinde, Ö6'nın 5 ders, Ö7'nin ise 4 ders saatinde akıllı tahtayı kullanmışlardır. Bu bu katılımcıların akıllı tahtayı sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Ö2 de sadece bir ders saatinde akıllı tahtayı kullanmıştır. Ö5 ve Ö8'in ise DKAB derslerinde akıllı tahtayı hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Buna göre Ö2, Ö5 ve Ö8'in akıllı tahtayı kullanım sıklığı açısından oldukça yetersiz kaldıkları söylenebilir. Gözlem yapılan tüm sınıflarda akıllı tahta olduğu için öğretmenlerin akıllı tahtaları az sıklıkta kullanmalarında akıllı tahtanın olmadığıyla açıklanamaz. Sadece Ö6'nın gözlem yapılan bir ders saatinde sınıfta akıllı tahtanın çalışmadığı, bu nedenle Ö6'nın akıllı tahta yerine yazı tahtasını kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin akıllı tahtaları kullanım sıklıklarında bu teknolojileri kullanım yeterliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Ö2 ve Ö8 teknolojik öğretim materyallerinin (akıllı tahta) kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görürlerken, Ö5 ise orta düzeyde yeterli görmüştür. Öğretmenler nasıl kullanılacağını tam bilmedikleri bir teknolojiyi kullanmaktan endişe duydukları için bunları derslerinde pek kullanmazlar.⁵¹⁷

Gözlemlerde Ö1 ve Ö3'ün akıllı tahtayı hem resim/fotoğraf hem de video için kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö3 akıllı tahtayı web 2.0 teknolojilerinden eğitsel oyun uygulamaları ve slayt sunusunu göstermek amacıyla da kullanmıştır. Ö2 ve Ö4 akıllı tahtayı video izletmek amacıyla kullanmışlardır. Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 ise akıllı tahtayı sunular (akıllı tahta uygulaması) öğrencilere göstermek amacıyla kullanmışlardır. Sonuç olarak öğretmenler akıllı tahtayı DKAB derslerinde video, resim, wen 2.0 teknolojileri ve sunum materyalleri için kullanmışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin DKAB derslerinde kullandıkları teknolojik öğretim materyallerinin akıllı tahtalar aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Buradan hareketle FATİH Projesiyle birlikte DKAB derslerinde teknolojik öğretim materyallerinin kullanım durumlarının akıllı tahtalar yardımıyla arttığı gözlemlenmiştir, sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımıyla ilgili dört beceri belirlenmiştir. Bunlar akıllı tahtadan dosyaları kullanma, organize etme çeşitli uygulamaları açıp uygulamalar arasında kolay bir biçimde geçiş yapabilme becerisi olan *İşletim Sistemi ve Dosya Yönetimi Becerisi*. Akıllı tahtadaki çizme, yazma, sürüklemeye-bırakma, vurgulama vb.

⁵¹⁷ Sönmez Pamuk, Mustafa Ergun, Recep Çakır, H. Bayram Yılmaz, Cemalettin Ayas, "Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 2013, 1813

çeşitli özellikleri kolaylıkla kullanabilme, akıllı tahtayı tablet, cep telefonu gibi çeşitli araçlara bağlayıp kullanabilme becerisi olan *Mekanik Beceriler*. Akıllı tahtada ofis programları ve diğer programları kullanabilme becerisi olan *Program Değişkenleri Becerisi* ve akıllı tahtayı öğretimin bir parçası haline getirme, akıllı tahtayla dersi daha kolay yapılandırma, öğrencilerin akıllı tahtayı kullanabileceği biçimde ders planını yapma becerisi olan *Sınıf Yönetimi Ve Pedagoji Alt Boyut Becerisidir*.⁵¹⁸

Öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanma becerisi konusunda birbirlerine yakın düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Bu çerçevede Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un akıllı tahta üzerinde dosyaları doğru kullanabildikleri, kullanmak için organize edebildikleri, birden fazla uygulamayı açıp aralarında sorunsuz olarak geçiş yapabildikleri (işletim sistemi ve dosya yönetimi becerisine), Ö2'nin ise bu konuda biraz zayıf kaldığı gözlemlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un akıllı tahta üzerinde yazma, çizme, vurgulama gibi özellikleri hiç kullanmadıkları, ama akıllı tahtanın sürükle-bırak özelliklerini kullandıkları, Ö3 ve Ö4'ün ise akıllı tahtayı cep telefonlarına bağlayarak eğitsel amaçla kullanabildikleri (mekanik beceri) gözlemlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un akıllı tahta üzerinde ofis programları ve diğer programlarını (program değişkenleri becerisi) ihtiyaçlarını kullanabilecek kadar (açıp kapatma, gösterme) sahip oldukları görülmüştür. Akıllı tahtayı kullanmayı öğretimin bir parçası haline getirme, akıllı tahta ile dersi daha kolay yapılandırma, öğrencilerin akıllı tahtayı kullanabileceği biçimde ders planını yapma (sınıf yönetimi ve pedagoji alt boyut becerisi) konusunda Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un eksiklerinin olduğu görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin akıllı tahtayı dersin bir parçası haline getirme ve dersi akıllı tahtaya göre yapılandırmaktan çok, akıllı tahtayı derse görsellik sağlamak, diğer materyalleri desteklemek amacıyla kullandıkları görülmüştür. Ama Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 akıllı tahta uygulamasıyla akıllı tahtaları dersin temel unsuru haline getirmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanmayla ilgili becerileri genel olarak yapabilmelerini, akıllı tahtaların kullanım biçimlerinin bilgisayar ve akıllı telefonlarla benzer olmasıyla ve öğretmenlerin de bunların temel kullanımını bilmeleriyle ve akıllı tahtaların yaygın olmasıyla açıklamak mümkündür. Bunun bir sonucu olarak akıllı tahtayla ilgili diğer becerilerin aksine, öğretmenlerin akıllı tahtayı öğretimin bir parçası haline getirebilme becerisi olan sınıf yönetimi ve pedagoji alt boyut becerisinde eksikliklerini olduğu

⁵¹⁸ Beauchamp, 330-331.

görülmüştür. Bu durumu ise öğretmenlerin akıllı tahtaların öğretim süreçlerinde nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili bir eğitim almadıklarıyla açıklamak mümkündür.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin akıllı tahtaların kullanımıyla ilgili belirttikleri sorunların (internet ve elektrik kesintisi, bozuk, ekran açılmama, uygulamaların açılmaması vb.) büyük çoğunluğu, yapılan gözlemlerde görülmemiştir. Sadece Ö1 ve Ö7'nin bir ders saatinde akıllı tahtayı kullanırken dersin ortasında elektriklerin kesildiği, Ö3'ün bir derste eğitsel oyun programını akıllı tahtanın internetinden açamadığı, Ö4'ün iki dersinde dersten önce ve teneffüs aralarında öğrencilerin müzik açtıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin hiç birinin akıllı tahtayla işleri bittiklerinde akıllı tahtayı kapatmadıkları veya bazen öğrencilere kapattıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin işleri bitmesine rağmen akıllı tahtayı kapatmamaları, kapağını açık bırakmaları ve fişini çekmemeleri, öğrencilerin akıllı tahtayı amacı dışında kullanmalarına, tahtaların zarar görmesine neden olduğu görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde Ö4 ve Ö9 akıllı tahtanın öğretmenleri tembelleştirdiğini belirtmelerine karşın, akıllı tahtanın öğretmenleri derste aktifleştirdiği, öğretmenlerin dersteki rolünü arttırdığı gözlemlenmiştir. Yine Ö5 ve Ö9 akıllı tahtanın öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu söylemelerine karşın, öğretmenlerin akıllı tahtadan resim, video, sunu gibi herhangi bir şey açtıklarında öğrencilerin akıllı tahtaya ilgi gösterdikleri, dikkatlerini akıllı tahta üzerinde yoğunlaştırdıkları ve derse daha çok katıldıkları gözlemlenmiştir. Ö4 akıllı tahta kullanımının “*üst düzey bilgisayar kullanım bilgisini*” gerektirdiğini söylemesine rağmen, gözlemlerde öğretmenlerin akıllı tahtayı basit becerilerle yapılabilecek uygulamaları kullandıkları, sadece temel bilgisayar kullanımı gerektiren işlemler yaptıkları görülmüştür. Yine Ö9 akıllı tahtanın “*Göz sağlığıyla ilgili öğrencilerde bazı sorunların oluşmasına neden*” olabileceğini belirtmesine rağmen, gözlemlerde hiç bir öğretmenin öğrencilerin göz sağlıklarına göre öğrenci oturma düzenini yaptıkları görülmemiştir.

Gözlemlerde akıllı tahtaların sınıfta öğretmenler tarafından açıldığı ve bunun da zaman kaybına neden olduğu görülmüştür. Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un gözlem yapılan bazı derslerindeyse öğretmenler sınıfa girdiklerinde akıllı tahtaların öğrenciler tarafından açıldığı ve bunun da zaman kaybını önlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin böyle bir talebi olmamasına rağmen öğrencilerin dersten önce akıllı tahtaları açmalarını, bu

öğretmenlerin derslerini çoğunlukla akıllı tahtadan işlemeleriyle açıklanabilir. Nitekim derslerinin büyük çoğunluğunu ders kitabından işleyen Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö8'in derslerinde de öğretmenler derse girdiklerinde öğrencilerin direkt ders kitaplarını açıkları gözlemlenmiştir. Yani öğrencilerin öğretmenleri belli materyallerle özdeşleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum da öğretmenlerin derslerinde farklı materyalleri kullanmak yerine, kendilerini belli materyallerle sınırladıklarını göstermektedir.

2.10.9. Öğretmenlerin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada çalışma grubunun bilgisayar ve interneti çoğunlukla ders dışı zamanlarda kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların bilgisayar ve interneti kullanım uygulamalarıyla ilgili ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin DKAB Derslerinde Bilgisayar ve İnterneti Kullanım Uygulamaları

Bilgisayar ve İnterneti Kullanım Amacı	Öğretmen
Ölçme değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yönetimsel amaç	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Rehberlik ve danışmanlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Dökümantasyon sağlamak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
İletişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Materyal hazırlamak	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8

Çalışma grubu bilgisayar ve interneti sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi gibi ölçme değerlendirme ve öğrencilerin notlarını e-okul sistemine girmek, ders planlarını hazırlama gibi yönetsel ve öğrencilerin rehberlikle ilgili bilgilerini kaydetmek gibi rehberlik ve danışmanlık amacıyla kullanmışlardır. Yine katılımcılar bilgisayar ve interneti bazen video, resim/fotoğraf, slayt sunusu, çalışma kâğıtları, ölçme ve değerlendirme kâğıtları gibi hazır materyalleri indirmek ve kullanmak, yani dökümantasyon sağlamak amacıyla ve öğretmen, idare, öğrenci ve velilerle iletişim sağlamak amacıyla kullandıklarını söylemişlerdir. Ö1, Ö7, Ö8 ve özellikle Ö3 ise bilgisayar ve interneti çeşitli materyalleri hazırlamak amacıyla kullandıklarını da belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler bilgisayar ve interneti daha çok ders dışı zamanlarında ve işlemlerde kullanmışlardır.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin bilgisayar ve interneti ders içi etkinliklerde de kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede Ö1, Ö3 ve Ö4'ün Kur'an okuma takip

çizelgesi hazırlama, Ö3'ün powerpoint slayt sunusu hazırlama, çeşitli yazılı materyaller (çalışma kâğıdı) hazırlama ve eğitsel oyun hazırlama amacıyla, yani materyal üretmek amacıyla kullandığı görülmüştür. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9 ise ders içerisinde de web tarayıcıları veya yaygın kullanılan isimle arama motorları yoluyla video veya resim açmak için internetten yararlanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerinden ders içerisinde ve ders dışında yararlandıkları gözlemlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 web 2.0 araçlarından video paylaşım sitesi olan YouTube'dan videoları öğrencilere izletmek amacıyla kullanmışlardır. Öğretmenler ders dışı zamanlarda web 2.0 aracı sosyal ağ/sosyal medya uygulamalarından whatshaap uygulamasını öğrencileri ve velilerini bilgilendirmek, öğretmen ve idareyle iletişimi sağlamak amacıyla kullanmışlardır. Ayrıca Ö4 ve Ö7'nin derste yazı tahtasına yazdıkları yazıların fotoğraflarını çekip yazmaları için whatshaap üzerinden öğrencilere gönderdikleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden sadece Ö3'ün web 2.0 aracı çevrimiçi depolama ve dosya paylaşım araçlarından Google Drive uygulamasına kaydettiği sunum dosyasını indirmek için kullandığı gözlemlenmiştir. Yine Ö3 web 2.0 teknolojileriden olan eğitsel oyun uygulamalarını bir ders saatinde kullanmıştır. Bunun dışında öğretmenlerin web 2.0 araçlarından viki, blog, podcast, web sunum araçları vb. hiçbirini kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

DKAB öğretmenlerinin bilgisayar yeterlikleri ve kullanım uygulamalarıyla ilgili ulaşılan bu bulgular, konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Ekici⁵¹⁹ ve Özgan⁵²⁰ tarafından yapılan araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitimle ilgili bilişsel, duygusal ve davranışsal boyuttaki becerilere yeterli düzeyde sahip oldukları, bilgisayarı ve interneti daha çok yönetsel işlerde kullandıkları, materyal hazırlama konusunda ise daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin dersleri için bilgisayar ve internetten word işlemcisinden çeşitli çalışmaları yapmak (ölçme değerlendirme kâğıdı, çalışma kâğıdı, etkinlik çağırısı, planlar, zümre toplantıları, sınavlar, görseller vb.), video, resim/fotograf, afiş ve kavram haritası gibi görsel materyalleri

⁵¹⁹ Y. Ekici, 207-214.

⁵²⁰ Veysel Özgan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları Ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler -Edirne Örneği-*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2010, 92-94.

araştırmak/kullanmak⁵²¹ ve akıllı tahta ile projeksiyon için kullanılan materyalleri, video/filmleri internetten temin için kullandıkları sonucuna varılmıştır.⁵²²

Çalışmamızda öğretmenlerin çoğunluğu DKAB dersleri için bilgisayardan ve internetten yararlandıklarını belirtmelerine karşın, daha önce konuyla ilgili yapılan çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin DKAB dersleri için bilgisayardan yararlanma oranlarının çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁵²³ Bu durum DKAB öğretmenlerinin dersleri için bilgisayardan ve internetten yararlanma oranlarında bir gelişmenin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumu okullarda bilgisayar ve internete erişim imkânının artması (FATİH Projesi, bilgisayar ve internet altyapısı vb.), bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve öğretmenlerin teknolojik materyalleri kullanım bilgi, ilgi, beceri ve isteklerinde olumlu bir değişimin olmasıyla açıklamak mümkündür.

1.10.10. Öğretmenlerin Web Teknolojilerini Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler web 2.0 teknolojilerinden bazı uygulamaları kullanmışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları web 2.0 teknolojileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Kullandıkları Web 2.0 Teknolojileri

Web 2.0 Teknolojileri	Öğretmen
WhatsApp	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yotube	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Sosyal medya (Facebook, Twitter, Instagram)	Ö3, Ö4, Ö9
Zoom	Ö1
Wordwall, Educandy, Kahoot	Ö3

Tabloda da gösterildiği gibi öğretmenlerin tamamı WhatsApp uygulamasını kullanmışlardır. Öğretmenler öğrenci ve velilerini bilgilendirmek, meslektaş ve okul idaresiyle iletişim kurmak amacıyla WhatsApp uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ö1, Ö3, Ö5, Ö4 ve Ö7 WhatsApp uygulaması üzerinden

⁵²¹ G. Korkmaz, 50; Güneş, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, 498; Turan, 35-38; Gür, 91; Demir, Cesur, 71-72; Demir, Cesur, 74-76.

⁵²² M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 159-160; M. Korkmaz, “İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”, 91-92; Musluk, 99-101; M. Korkmaz, “Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanım Durumları”, 48; Demir, Cesur, 71-72.

⁵²³ R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 116; Ş. Özdemir, “Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi”, 60-61.

öğrencilere ödev ve materyal paylaşımında bulunmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “Öğrencilere ezber yaptıracağım surelerin ve duaların videolarını WhatsApp grubundan paylaşıyorum.” Ö5 “WhatsApp’tan öğrencilere ezber yapmaları gereken yeri paylaşıyorum.” Ö9 “Siyer dersinde 40 hadis ezberletme uygulamamız var. Ezberlenmesi gereken hadisleri burada paylaşıyorum.” Ö4 “WhatsApp’tan bazen ödev paylaşımı yapıyorum. Bazı ödevleri de WhatsApp’tan alıyorum.” Ö7 ise “Anlattığın ünitelerin özetlerini önceden hazırlıyorum. Sonra her sınıfın WhatsApp grubunda bu özetleri yazdımları için paylaşıyorum. Öğrenciler bunu yazıyor. Çünkü derste yazı yazmak çok zaman kaybına neden olabiliyor. Yeni neslin şöyle bir problemi var: Yazı yazamıyor, çok geç yazı yazıyor. Bu da zaman kaybı oluyor, ben de bunun için kendi notlarımı kendim yazıyorum.” demiştir. Ayrıca Ö4 ve Ö7 derste zaman kaybı olmasın diye yazı tahtasındaki bazı yazıların fotoğraflarını çekip evde yazmaları için WhatsApp’tan paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ö4 “Her sınıfın bir WhatsApp grubu var. Bazen öğrencilerin tahtadakileri yazma konusunda yetiştiremedikleri şeylerin fotoğrafını çekip ev ödevi olması için guruptan paylaşıyorum.” Ö7 de “Tahtaya yazdıklarımın görüntülerini çekip bazen öğrencilerin WhatsApp grubundan paylaşıyorum. Bunları dersten sonra yazmaları için ödev veriyorum.” demiştir. Ayrıca Kur’an dersleri için sınıfların veli WhatsApp gruplarını aktif kullandığını söyleyen Ö1, konuyla ilgili yaptığı çalışmaları şöyle açıklamıştır: “Öğrencilere ezber yaptıracağım surelerin ve duaların videolarını internette indirip bunları WhatsApp grubundan öğrencilerle paylaşıyorum... Kur’an’a yeni geçen öğrencilerimle her akşam WhatsApp üzerinden yarım saat Kur’an okuyoruz. Fakat WhatsApp üzerinden verim almadığımız için Zoom üzerinden Kur’an okuma uygulamasını yapmaya başladık.” Gözlemlerde de Ö7 ve Ö4’ün birer ders saatinde yazı tahtasına yazdıkları yazıların fotoğraflarını çekip WhatsApp üzerinden öğrencilerin yazmaları için gönderdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin WhatsApp’ı kullanmalarının öğretmen işini kolaylaştırdığı ve derse zaman kazandırdığı görülmektedir. Öğretmenler tahtadakileri veya konuyla ilgili çeşitli materyalleri öğrencilerle paylaşarak bir yandan zaman kazanmakta, diğer yandan da öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, konuyu tekrar etmelerini, pekiştirmelerini ve kolay bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.

Çalışma grubunun tamamı Youtube, öğrencilere video izletmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *“YouTube’den öğrencilere Kur’an’ın okunmasıyla ilgili örnekler gösteriyorum.”* Ö2 *“Videoları youtube’den videoları izletirim.”* ve Ö5 ise *“Videoları YouTube’den eba’dan kullanırım.”* demiştir. gözlemlerde de çalışma grubunun öğrencilere izlettikleri videoları youTube üzerinden açtıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler youtube’den yalnızca video izlemek veya indirmek amacıyla kullanmakta, dersle ilgili herhangi bir video paylaşımında bulunmamaktadırlar. Youtube öğretmenlere hazır videolar sunarak zaman kazandırmakta, öğretim işini kolaylaştırmakta ve derse görsellik sağlamaktadır.

Sosyal medya uygulamalarından Facebook, Twitter ve Instagram’ı kullandıklarını belirten Ö3, Ö4 ve Ö9 bunları genellikle gündelik işler için (fotoğraf paylaşmak, haber vb.) kullandıklarını söylemişlerdir. Bunlardan sadece Ö4 Facebook’u DKAB öğretimiyle ilgili paylaşımları takip etmek için kullandığını şöyle açıklamıştır: *“Facebook’tan DKAB öğretmenlerinin grupları var, onlara katılıyorum. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, paylaştığı materyalleri gözlemliyorum, onlardan faydalaniyorum... Ben bu gruplardan materyallerle ilgili bir şey paylaşmıyorum, fakat yapılan kimi çalışmalarla ilgili bazı yorumlarda bulunabiliyorum.”* Ö2 ise WhatsApp ve zoom araçlarını uzaktan eğitim yöntemiyle Kur’an öğretimi için kullandığını şöyle belirtmiştir: *“Kur’an’a yeni geçen öğrencilerimle her akşam WhatsApp üzerinden yarım saat Kur’an okuyoruz. Fakat WhatsApp üzerinden verim almadığımız için Zoom üzerinden Kur’an okuma uygulamasını yapmaya başladık.”* Ö2’nin WhatsApp ve zoom uygulamalarını tersi tekrarlamak, pekiştirmek ve öğrenmeleri geliştirmek amacıyla kullandıkları, bu uygulamaların öğretmene derste zaman kazandırdıkları görülmektedir.

Ö3 Wordwall, Educandy ve Kahoot gibi eğitsel oyun ve değerlendirme uygulamalarını derste kullandığını ve bunların öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu şöyle açıklamıştır: *“Wordwall, Educandy, Kahoot gibi web 2.0 uygulamalarını kullanırım. Bu uygulamalar öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor. Bu uygulamaları, özellikle de Kahoot uygulamasını dersin sonunda, ünitenin sonunda konuyla ilgili soru çözmek için çok fazla kullanmaya çalışıyorum. Kahoot uygulamasını sınıfta çözeceğimiz zaman öğrencilere okula tablet, cep telefonu getirmelerini isterim. Ben bu uygulamaları akıllı tahtadan kendi hesabımdan açarım, tüm öğrenciler de yanlarında ailelerinden getirdikleri telefonlarla veya tabletle giriş yapmakta ve ismi*

otomatik olarak tahtada görünmektedir. Öğrencilerin isimleri bu uygulama tarafından soruları hız ve doğru çözmesine göre sıralanmakta, bu da öğrencileri derse karşı çok fazla motive etmekte ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır. Bu uygulama öğrenciler üzerinde müthiş ve mükemmel bir etki bırakıyor. Aynı soruları test kâğıdında verdiğimizde öğrenciler ‘yine mi test, of, çözmek istemiyorum’ demelerine rağmen, web 2.0 uygulamaları üzerinde aynı soruları büyük bir zevk ve katılımıla çözüyorlar, çok fazla hoşlarına gidiyor. En kötü öğrenci bile burada isminin ilk sıralarda görülmesi ve hediyeleri almak için çok fazla çalışıyor. Fakat bu konuda bazı sorunlarla da karşılaşabiliyoruz. Örneğin okuldaki internet yeterli olmuyor, bunun için kendi telefonumun internetimden de internetimi açıyorum ve öğrencilerle paylaşıyorum. Benim internetim de yetersiz olunca başka öğretmenlerin internetinden de alıyorum. Bu defa zor duruma düşebiliyorum. Bazen de öğrenciler evden tablet veya cep telefonu getirdiklerinde kaybedebiliyor veya bunlar çalınabiliyor. Bu sefer ben suçlanıyorum. Ayrıca bazen de bu eğitsel oyunları kullanmamamıza rağmen, öğrenciler ailelerine uygulama var deyip ailelerinin cep telefonlarını okula getirip başka şeyler için kullanabiliyorlar.”

Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece Ö3’ün “web 2.0” teknolojisi kavramını kullandığı görüşmüştür. Bu durum Ö3 web teknolojilerine diğer öğretmenlerden daha ilgili olduğuna yorumlanabilir. Ö3’ün derste kullandığı Wordwall, Educandy ve Kahoot uygulamaları öğrencilerin de derse aktif katılımlarını sağlamaları, oyun temelli öğrenmelerini sağlamaları, çeşitli duyulara hitap etmeleri (görsel, işitsel, dokunsal) ve teknoloji temelli olmaları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse, konuya çekmiş, öğrencilerin etkili öğrenmelerine ve öğretmenin de etkili öğretim yapmasına önemli fırsat sunmuştur. Ayrıca Ö3’ün web 2.0 teknolojilerini kullanırken donanımsal açıdan çeşitli sorunlarla (internetin yetersizliği, tabletlerin olmaması) karşılaştığını belirtmesi, okulların web 2.0 teknolojilerinin kullanımı konusunda geliştirilmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak çalışma grubundaki öğretmenlerden az bir kısmı sadece belirli web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin ayrıcalığı olan kullanıcıların katılımı, üretkenlikleri, aktif olmaları, paylaşımda bulunmaları gibi özelliklerin öğretmenler tarafından çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler web 2.0 teknoloji uygulamalarını çoğunlukla materyal temin etmek veya hazır olan

materyallerden temin ettiklerini öğrencilerle paylaşmak amacıyla kullanmaktadırlar. Bu uygulama biçimi ise kaynağın aktif, kullanıcının ise pasif olduğu ve kendisine sunulanları kullanan bir tüketici olduğu temeline dayanan web 1.0 teknolojilerinin kullanım biçimidir. Buna karşın öğretmenlerin kullandıkları web 2.0 teknolojileri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmeleri, farklı duylara hitap etmeleri, öğrencilerin katılımına fırsat vermeleri⁵²⁴ gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretmenlerin öğretilmelerine önemli yararlar sağlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin günümüz teknolojilerinden olan web teknolojilerini kullanmaları da önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

2.10.11. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 DKAB dersleri için akıllı telefonlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler cep telefonunu öğrenci ve velilerini bilgilendirmek ve iletişim kurmak, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmak, Mebbis, e-okul gibi yönetsel işlemleri yapmak, bazen materyal paylaşımında bulunmak, kimi zaman çeşitli ses dinletilerini veya videoları izletmek, ders planlarına bakmak ve anlık bilgilere bakmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ö3 ve Ö4 akıllı tahtaya internet bağlantısı kurmak, Ö3 ise derste öğrencilerle Kahoot uygulamasını kullanmak için kullandığını belirtmiştir. Gözlemlerde de öğretmenlerin cep telefonunu benzer amaçlar için kullandıkları tespit edilmiştir. Demir ve Cesur'un farklı şehirlerde çalışan 260 DKAB ve İhl meslek dersleri öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin %73'ünün dersleri için akıllı telefonlardan yararlandıklarını, akıllı cep telefonlarını genel olarak bilgi alışverişinde bulunmak, derste video ve ses dinletisini yapmak, mebbis, e-okul gibi yönetsel işlemleri yapmak, ders planlarını yazmak, anlık bilgi edinmek vb. amacıyla yararlandıklarını belirtmeleri⁵²⁵ çalışmamızdaki bulguları desteklemektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin akıllı

⁵²⁴ Paul Miller, "Web 2.0: Building the New Library", <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.8990&rep=rep1&type=pdf>, (Erişim Tarihi, 30.03.2021); Efthymios Constantinidesand, Stefan J. Fountain, "Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues", https://www.researchgate.net/publication/247478871_Web_20_Conceptual_Foundations_and_Marketing_Issues /Erişim 14. 02. 2023); O'REILLY, Tim, "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839, (Erişim Tarihi 23.03.2022); Robert E. Slavin, *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*, (Çev. Ed. Galip Yüksel), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2013, 276.

⁵²⁵ Demir, Cesur, 72-74.

telefonların yapısal ve teknik özelliklerinden dolayı bunları daha çok pratik ve hızlı bilgi sağlamak ve iş yapmak amacıyla kullanmaktadırlar. Bu da öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmakta ve öğretmenlere zaman kazandırmaktadır.

2.10.12. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve Meali, Tefsir, Siyer Kitaplarını Kullanım Durumlarına Yönelik Bulgular

Kur'anı Kerim ve meali, tefsir ve siyer kitapları din öğretiminde kullanılan kaynak kitaplardır. Kaynak kitaplar bir dersin okutulmasında, ders kitabının dışında belirli konularda ayrıntılı bilgiler için başvurulmak üzere seçilen kitaplardır.⁵²⁶ Bunlar ders kitabı ve yardımcı kitaplardaki bilgilerin bir kısmını ya da tamamını bazı yönlerden daha geniş bir biçimde ele alan,⁵²⁷ öğretilen konular hakkında bilgi veren ve kaynak olabilecek kitaplardır.⁵²⁸

Çalışma grubundan Seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerine giren Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4, derslerde Kur'an'ı Kerim, elifba ve Ö1 de Kur'an harflerini öğrencilere öğretmek için beyaz tahtaya yapışan somut Kur'an harflerini kullandığını ve bu somut materyallerin öğrencilerin hoşuna gittiğini, dikkatlerini çektiğini belirtmiştir. Gözlemlerde ise öğretmenlerden sadece Ö1'in Seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerinde miktatsız Kur'an harflerini gözlemlenmiştir. Öğretmenin kullandığı bu materyalin diğer materyallerden farklı olduğu için öğrencilerin ilgilerini çektiği ve öğrencilerin dikkatini ders üzerinde yoğunlaştırdığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde Ö4'ün Seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerinde Kur'an okumayı bilmeyen öğrenciler için müftülükten temin ettiği elifba cüzünü, ders kitabına yardımcı kaynak olması amacıyla kullandığı görülmüştür. Kullanılan elifba cüzlerinin sade, okunması rahat, okumayı kolayca öğretmek amacıyla konuların belli bir sistem bütünlüğünde sıralandıkları, öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde tasarlandıkları gözlemlenmiştir. Ö4 elifbadaki dersleri önce kendisi yazı tahtasına yazarak anlatmış, daha sonra elifbadaki derslerin anlatıldığı videoları akıllı tahtadan izletmiştir. Ö4 her ders için öğrencilere elifbadaki konular için ödev vermiş, öğrenciler de bu ödevlerini bir sonraki derste sınıfa gelip öğretmene okumuşlardır. Ö4'ün öğrencilerin derste elifbalarını getirip getirmediğini kontrol etmediği, ama tüm öğrencilerin elifbalarını getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin elifbaya farklı bir materyal

⁵²⁶ Alkan, *Eğitim Ortamları*, 246-247; Uşun, 98-99.

⁵²⁷ Okan, 55; Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, 234.

⁵²⁸ İşman, 118-119.

olarak baktıkları ve buna kutsiyet seviyesinde önem verdikleri, öğretmenin böyle bir isteği olmamasına rağmen⁵²⁹ elifbaya abdestli dokunmaya çalıştıkları ve kız öğrencilerin başını örttüğü gözlemlenmiştir. Ö4 elifbayı öğrencilerle birlikte kullandığı, öğrencilere uygulamalı ödev vererek öğrencilerin de derse aktif katılımını sağladığı için elifbanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür.

Çalışma grubu Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinin dışındaki diğer DKAB derslerinde de yeri geldiğinde konuyla ilgili Kur'an'dan bir ayet veya sure okuduklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin sınıfa Kur'an-ı Kerim ve mealini götürme konusunda farklı davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfa Kur'an-ı Kerim götürme durumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim'i Kullanım Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Kullanım Durumu	Öğretmen
Kur'an-ı Kerim'i akıllı tahtadan açar (slaytlarda)	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7
Kur'an-ı Kerim'i sınıfa götürür ve akıllı tahtadan açar	Ö1, Ö2
Kur'an-ı Kerim'i sadece ezberden sınıfta okur	Ö5, Ö8
Kur'an-ı Kerimi öğrencilere getirtir	Ö9

Ö1 ve Ö2 Kur'an ve mealini hem akıllı tahtadan açtıklarını hem de bunları alıp sınıfa götördüklerini söylerken Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 sadece konuyla ilgili ayeti slayt sunusu veya kullandıklarını akıllı tahta uygulamasında varsa buradan kullandıklarını, bunun dışında sınıfa Kur'an götürmediklerini, Ö5 ise sınıfa Kur'an götürmediği gibi akıllı tahtadan da açmadığını, çoğu ayeti ezbere bildiği için kendisinin ezberden okuduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Ö8 de sadece konuyla ilgili yeri geldiğinde ayeti ezber olarak öğrencilere söylediğini ifade etmiştir. Ö9 ise öğrencilere Kur'an'ı sınıfa getirttiğini belirtmiştir. Öğretmenler sınıfta Kur'an'ı genel olarak bazen Arapçasıyla birlikte mealini okuduklarını, bazen de sadece mealini sözlü olarak söylediklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler Kur'an'ı sınıfta Arapçası ve mealini okuduklarında öğrencilerin Kur'an'a büyük önem verdiklerini, saygı duyduklarını, derse dikkatlerini topladığı, derse ciddiyet verdiklerini ifade etmişlerdir. Gözlemlerde ise öğretmenlerin derse Kur'an ve mealini getirmedikleri, fakat slayt sunularında veya işlenen konuyla ilgili yeri geldiğinde Kur'an'dan ayetleri sözlü olarak okudukları görülmüştür. Öğretmenlerin Kur'an ayetlerini okumaları ise konunun Kur'an ile ilişkisinin kurulmasını ve öğrencilerin

⁵²⁹ 23/12/2021 tarihinde Ö4'ün 6. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi gözlem ve gözlemden sonra Ö4 ile yapılan görüşme notudur.

ilgilerinin çekilmesini sağlamıştır. Bu durum Kur'an ve mealinin işlenen konuya katkı sağladığını göstermektedir. Kullanım biçimleri farklı olsa da öğretmenlerin tamamının Kur'an-ı Kerimi derslerinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Din öğretiminde temel materyal olması açısından Kur'an-ı Kerim'in öğretmenler tarafından kullanılması, işlenen konuların Kur'an merkezli bir anlayışla işlenmeye çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö1, Ö2 ve Ö9 Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinin dışında Kur'an-ı Kerim'i, 'Kur'an ve özellikleri' konusunda sınıfa getirerek kullandıklarını söylemişlerdir. Ö9 bu konuyu işlediğinde öğrencilerden sınıfa Kur'an getirmelerini istediğini ve öğrencilerin de büyük bir ihtimamla Kur'an-ı Kerimi ve mealini sınıfa getirdiklerini söylemiştir. Ö1 ise Kur'an ve özellikleri konusunda sınıfa birkaç tane Kur'an götürdüğünü ve ayet, sure kavramlarını bunlar üzerinde öğrencilere gösterdiğini belirtmiştir. Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö7 bazen sınıfa siyer kitaplarını götürüp öğrencilere bu siyer kitaplarından bilgi verdiklerini veya siyer kitabını tanıttıklarını, ama bu siyer kitaplarının öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu da belirtmişlerdir. Ö1 "*Bazen sınıfa tefsir götürerek öğrencilere tefsirin ne demek olduğunu tefsiri göstererek*" anlattığını söylemiştir. Oysaki bu kaynak kitapların etkili olmaları için buların sadece öğrencilere uzaktan gösterilmeleri yeterli olmayıp öğrencilerin de bu kaynak kitapları incelemeleri için öğrencilere fırsat verilmelidir.⁵³⁰ Ayrıca bu kaynak kitapları sadece öğretmenler kullandıklarından, bu kitaplar öğrenci seviyesinin üstünde olduğundan ve öğrencilerin incelemelerine imkân tanınmadığından bunların öğrenciler üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı düşünülmektedir.

Konuyla ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim ve mealini farklı düzeylerde de olsa derslerine götürdükleri ve bunları kullandıkları sunucuna varılmıştır.⁵³¹ Çalışmamızda DKAB öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim ve mealini sınıfa getirme durumlarının çok az olmasına karşın, özellikle daha önceden yapılan araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin bu materyalleri sınıfa getirme

⁵³⁰ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, 128-131; Pekgöz, Hancılar, 129; Doğdu, Arslan, 353-354; N. Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29; İşman, 32-33; Yelken, 62-63.

⁵³¹ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagogik Formasyonları*, 96-98; Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 174; A. Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri", 536; R. Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, 54; R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 114-117; Ş. Özdemir, "Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi", 59-60; R. Demir, 60.

durumlarının fazla olmasını, çalışmamızdaki öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve mealini akıllı tahta gibi teknolojik bir araçtan açma imkânına sahip olmaları sonucunda Kur'an-ı Kerim ve mealini sınıfa getirme ihtiyaçlarını gidermiş olmalarıyla açıklanabilir. Nitekim öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve mealini akıllı tahtadan açtıklarını söylemeleri bu görüşümüzü desteklemektedir. Yine çalışmamızda DKAB öğretmenlerinin siyer kitabı gibi kaynak kitapları sınıfa götürme durumu az olmakla birlikte, yapılan çeşitli araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin temel dini bilgiler, hadis kitapları ve ibret verici hikâyelerle ilgili çeşitli kaynak kitapları sınıfa daha çok götördükleri sonucuna ulaşılmıştır.⁵³² Kimi çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin ders kitabı dışında, başka yardımcı kaynak kitapları da kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.⁵³³ Kanaatimizce hadis, hikâye, siyer vb. kaynak kitaplardaki içerikler de günümüz akıllı tahtaların zengin içerikleri sayesinde sınıfta rahat bir şekilde açılabilirdiği için öğretmenler bu kaynak kitapları da sınıflara pek götürmemiş olmalıdırlar.

⁵³² R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 114-117; M. E. Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 170-171.

⁵³³ M. Ş. Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 93-96; Ş. Özdemir, "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu", 172; R. Uçar, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, 52; R. Uçar, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, 116; Ş. Özdemir, "Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi", 58-59; G. Korkmaz, 44-45; R. Demir, 72; M. Özdemir, 77.

SONUÇ

Öğretim materyalleri öğrenme öğretme sürecinin önemli öğelerinden biridir. Öğretim materyalleri etkili, kolay, basit, kalıcı, hızlı, somut öğrenim ve öğretimlerin oluşmasını, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek derse katılım ve motivasyonlarının artmasını, öğretmenlerin ise zengin bir öğretim ortamı tasarlamalarını sağlamaktadırlar. Öğretim materyallerinden beklenen verimin sağlanması ise öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda araştırma öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri perspektifinden DKAB öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım durumları ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğretim materyalleri ile öğrenme arasında olumlu açıdan bir ilişki olduğu görüşündedirler. Katılımcılar öğretim materyallerinin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini kolaylaştırdığını, hızlı, kalıcı, somut öğrenmeler gerçekleştirdiğini, derse görsellik kattığını, farklı duyulara hitap ederek öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiğini, öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenlerin öğretim materyalleriyle ilgili bu düşünceleri, onların derslerinde öğretim materyallerini kullanım gerekçelerini de oluşturmuş, öğretmenler bu amaçlarla öğretim materyallerini kullanmışlardır. Fakat çalışma grubunun öğretim materyali çeşidine göre materyal kullanım sıklığının farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler derslerde hem geleneksel hem de teknolojik öğretim materyallerinin kullanılması gerektiği görüşünde olmalarına rağmen, katılımcıların bu görüşlerini uygulamalarına yansıtamadıkları gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun derslerinde çoğunlukla yazı tahtası, ders kitabı başta olmak üzere çeşitli geleneksel öğretim materyallerini; bununla birlikte aynı sıklıkta olmasa da akıllı tahtadan sunu, video gibi bazı teknolojik öğretim materyallerini de kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların teknolojik öğretim materyallerini geleneksel öğretim materyallerine göre nispeten az sıklıkta kullanmaları öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve beceri eksiklikleriyle açıklanabilir. Okulların öğretim materyalleriyle ilgili donanım yetersizliklerinin de öğretmenlerin teknolojik öğretim materyali kullanım sıklığını etkilediği söylenebilir. Gözlem yapılan okullarda akıllı tahta ve bilgisayar gibi öğretmenlerin kullanabilecekleri teknolojik öğretim materyallerinin olduğu, ancak bu materyallerle ilgili de elektrik kesintisi, internet sınırlılığı, teknik arıza gibi çeşitli sorunların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin geleneksel öğretim materyallerini daha

sık kullanmaları, onların bu materyalleri kullanım alışkanlıklarıyla ve/veya bu materyalleri kullanım öz-yeterliliğiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim katılımcılar ilkokulda, ortaokulda, lisede ve üniversitede hep geleneksel materyallerle eğitim gördükleri için geleneksel öğretim materyallerine alıştıklarını ve bunları kullanım konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler kullandıkları öğretim materyallerini (yazı tahtası, akıllı tahta, ders kitabı vb.) büyük çoğunlukla okul içi kaynaklarından hazır bir şekilde temin etmektedirler. Okul içi öğretim materyalleri zaman kazandırmaları, kolay temin edilmeleri, ekonomik ve hazır olmaları açısından öğretmenlere avantaj sağlamaktadır. Fakat öğretmenlerin dersleri çoğunlukla bu materyallerle sınırlandırmaları, bu materyalleri kullanmak için de hazırlık yapmamaları ve bunları temin etmek için çaba göstermemeleri bu materyallerin öğrenme öğretme süreçlerine ilgisizlik, tembellik, verimsizlik gibi çeşitli sorunların çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Okulların öğretim materyalleri açısından, özellikle de teknolojik öğretim materyalleri açısından yeterli zenginliğe, imkâna ve alt yapıya sahip olmamaları ve ders kitaplarının tasarımsal yetersizlikleri gibi eksiklikler de öğretmenlerin öğretim materyallerini çoğunlukla okul içi kaynaklarından temin ettikleri için öğrenme öğretme süreçlerine daha yaygın bir biçimde yansımaya neden olduğu ileri sürülebilir. Katılımcıların kullandıkları öğretim materyallerini genellikle kendilerinin tasarlayıp hazırlamamaları veya okul içi kaynaklarının dışında başka kaynaklardan materyal temin etmemeleri ise mevcut sorunların devam etmesine neden olduğu söylenebilir. Bu durum da çalışma grubunun öğretim materyalleri konusunda yeterli bilgi, ilgi ve beceriye sahip olmamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Çalışma grubunun öğretim materyallerini materyal kullanım ilkelerine uygun kullanma konusunda bazı eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmadan önce gerekli ön hazırlıkları yapma konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Hazırlık yaptıklarını belirten bazı katılımcıların ise hazırlık sürecini sistematik, düzenli ve ilkeli bir biçimde yapmadıkları, bu süreci yüzeysel bir biçimde yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri için hem dersten önce hem de derste hazırlık yapmamaları, materyallerden beklenen verimin sağlanamamasına, zaman kaybına, ilgisizliğe ve materyalle ilgili çeşitli sorunların (videonun açılmaması, ilgisiz resimlerin

gelmesi, malzeme eksikliği vb.) çıkmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Çalışma grubu öğretim materyallerini materyal kullanım ilkelerine göre değil, deneme yanılma yoluyla edindikleri tecrübelerle dayalı olarak plansızca kullanmaya çalışmışlardır. Fakat öğretmenlerin tecrübelerinden edindikleri uygulamalar, materyal kullanım ilkeleriyle çoğunlukla uyuşmadığından öğretim materyallerinden beklenen verimin yeterli düzeyde sağlanamamasına ve gürültü, ilgisizlik, zaman kaybı, düzensizlik gibi sınıf yönetimiyle ilgili çeşitli sorunların çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları materyalleri değerlendirmeyip işlenen konuyla ilişkilendirmemeleri de benzer sorunların çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum çalışma grubunun öğretim materyallerini kullanım yeterlikleriyle ilgili eksikliklerinin olduğuna işaret etmektedir.

Çalışma grubu öğretim materyallerini öğretmen merkezli bir yaklaşımla kullanarak öğrencileri materyal kullanım süreçlerinde aktifleştirmemiş ve öğretim materyallerini öğretmen-öğrenci şeklinde tek yönlü olarak kullanmışlardır. Fakat DKAB öğretim programlarında da belirtildiği gibi kendi öğrenmelerini oluşturmaları için öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinde aktif olmaları, öğretmenlerin ise bu süreçlerde öğrencilere rehberlik yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin materyal kullanım süreçlerinde pasif bırakılmaları öğrencilerin materyallere ve derse ilgilerinin azalmasına, dikkatlerinin dağılmasına ve gürültü yapma, oyun oynama, dışarıyı izleme gibi ders dışı işlerle uğraşmalarına neden olduğu söylenebilir. Çalışma grubu öğretim materyallerini kullanım süreçlerinde genellikle bireysel hareket etmişlerdir. Bu durum da materyallerin verimini azalttığı gibi öğretmenlerin materyal kullanım işlerini de zorlaştırmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar özellikle materyal temin etmek başta olmak üzere çeşitli amaçlar için öğretmen, öğrenci, okul idaresi gibi farklı kişi ve kurumlarla işbirliği yapmışlardır. Fakat öğretmenlerden bazılarının nadiren iş birliği yaptığı, yapılan işbirliğin temin edilmek istenen materyalin elde edilmesiyle veya yapılmak istenen etkinliğin süresiyle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler öğretim materyallerini dersle bütünleştirerek ve dersin bir parçası haline getirerek sistemli bir biçimde kullanmak yerine, öğretim materyallerini öğretmen ve öğretmen takrirlerinden sonra derse yapılan üçüncü bir dışsal ‘eklemlenti’ biçiminde ve plansızca kullanmışlardır. Katılımcılar çoğunlukla derslerde tek bir öğretim materyalini merkeze alarak bazen de yardımcı başka bir materyalle destekleyerek derslerini anlatımlarıyla gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğretmenler teknolojik öğretim

materyallerinden sunu materyallerini akıllı tahtadan açarak derslerini sunu materyali merkezli bir biçimde anlatarak, bazı öğretmenler ise derslerini geleneksel öğretim materyallerinden ders kitabı merkezli bir şekilde okutarak işlemişlerdir. Öğretmenler sunu ve ders kitabını kullanırken geleneksel öğretim materyallerinden yazı tahtalarını da derse ek, özet ve anlık bilgiler sunmak amacıyla kullanmışlardır. Katılımcıların derslerde tek bir öğretim materyalini merkeze alarak kullanmaları, kullanılan materyalinin ilgi ve dikkat çekicilik özelliğinin azalmasına, dersin monotonlaşmasına, kullanılan materyalin öğretimsel etkililiğinin azalmasına neden olduğu söylenebilir. Oysaki öğretmenlerin farklı öğretim materyallerini birbirlerini destekleyecek şekilde belli bir bütünlük içerisinde kullanmaları materyallerin öğretimsel etkisini artırılabilceği gibi daha nitelikli bir öğrenme öğretme süreci de sunabilir.

Çalışma grubunun öğretim materyali kullanım bilgi ve becerisiyle ilgili eksiklikleri olsa da öğretmenlerin derste öğretim materyallerini kullanmaları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme, öğrenim süreçlerini kolaylaştırma, öğretmen anlatımlarını destekleme, öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler arasında ortak bir paydaş olarak derse katkı sağlama gibi olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin derslerde teknolojik öğretim materyallerini kullanmaları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini geleneksel öğretim materyallerine göre daha çok çektiği söylenebilir. Bu duruma teknolojik öğretim materyallerinin birden çok duyuya hitap etmeleri, etkileşimli ve aktif öğrenmeye imkân vermeleri, zengin öğrenme imkânı tanınmaları, canlı, renkli ve eğlenceli olmaları, öğrenci grubunun teknolojiyle birlikte büyümeleri ve gündelik hayatlarında teknolojiyle etkileşime girmeleri gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde FATİH Projesiyle birlikte okullarda akıllı tahta ve internet altyapısının kurulması, öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanımlarını hem arttırmış hem de kolaylaştırmıştır. Fakat öğretmenlerin geleneksel öğretim materyallerini kullanmaya daha yatkın oldukları ve derslerinde geleneksel öğretim materyallerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Öneriler.

Araştırmada ulaşılan bulgular sonucunda öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili kullanmalarıyla ilgili öğretmen yetiştiren kurumlara, Milli Eğitim Bakanlığının

ilgili birimlerine, araştırmacılara, öğretmen ve öğretmen adaylarına şu öneriler geliştirilebilir:

- Lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarında genelde öğretmenlik meslek bilgisi özelde öğretim teknolojileri dersinin alan uzmanı öğretim elemanları tarafından teknolojik öğretim materyalleri başta olmak üzere öğretmenlerin derslerinde sıklıkla kullandıkları materyallerin etkili kullanımıyla ilgili eğitimler teorik ve uygulamalı eğitimler tümleşik şekilde verilmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim materyallerini etkili kullanmaları için pratiğe dayalı ve belli zaman periyotlarına ayrılmış hizmet içi eğitimler hem yüzyüze hem de uzaktan eğitim şeklinde alan uzmanları tarafından verilmelidir.
- Öğretim materyallerinin temin edilebilmesi amacıyla her eğitim öğretim yılında öğrenci, öğretmen ve okullara mali destek sağlanmalıdır.
- Okulların fiziksel durumları öğretim materyallerinin kullanımı için daha donanımlı hale getirilmelidir.
- Yapılan çalışma Bitlis iliyle sınırlıdır. Araştırmacılar farklı illerde, farklı kademelerde devlet ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin öğretim materyalleriyle ilgili bilgi ve beceri eksikliklerine yönelik gözlem verilerine dayalı bilimsel araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Acuner, Hacı Yusuf, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise I - II - III Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaç ve Metod Bakımından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 1996.
- Adıgüzel, Orhan, Batur, H. Zeynep, Ekşili, Nisa, "Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(19), 2014, 165-182.
- Akay, Cenk, "Öğretim Materyalleri", Tuğba Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim Teknolojileri*, (ss. 45-64), Anı Yayıncılık, Ankara 2019.
- Akdağ, Zeynep Ayşe, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sure ve Dua Öğretimi (Malatya Örneği)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2016.
- Akdemir, Rıdvan, *İlahiyat ve İdkab Programlarından Mezun İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Dair Bir Araştırma (Gaziantep İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis 2009.
- Aktaş, Murat, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Materyal Kullanımı İlköğretim 6.Sınıf Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2011.
- Akyürek, Süleyman, "Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz", *Bilimname*, XIX(2), 2010, 117-135.
- Akyürek, Süleyman, "DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, (ss. 491-522), Dem Yayınları, İstanbul 2011.
- Akyürek, Süleyman, "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47, 2012.

- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2003.
- Akyürek, Süleyman, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri (Kayseri Örneği)*, Laçın Yayınları, Kayseri 2008.
- Alev, Nedim, Özmen, Haluk, Altun, Taner, Akyıldız, Salih, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (3. Baskı), Nevzat Yiğit (Ed. ve Yaz.), Akademi Kitabevi Yayınları, Trabzon 2007.
- Algur, Hüseyin, *İlköğretim İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Bayrampaşa Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009.
- Alkan, Cevat, Deryakulu, Deniz, Şimşek, Nurettin, *Eğitim Teknolojisine Giriş Disiplin Süreç Ürün*, Önder Matbaacılık, Ankara 1995.
- Alkan, Cevat, *Eğitim Ortamları, (Kavramlar Süreçler Araçlar Gereçler Planlama Organizasyon Yönetim Kullanma)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1979.
- Alkan, Cevat, *Eğitim Teknolojisi Disiplin Kuram Süreç Ortam Uzman Uygulama*, (5. Baskı) Anı Yayıncılık, Ankara 1997.
- Alkan, Cevat, *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara 1977.
- Alkan, Cevat, *Eğitim Teknolojisi*, (4. Baskı), Atilla Kitabevi, Ankara, 1995.
- Alkan, Cevat, *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1992.
- Alkan, Cevat, Taymaz, Haydar, *Öğretmeyi Öğretmek*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1987.
- Alkan, Muzaffer, “Öğretim Materyallerinin Seçimi Hazırlanması ve Kullanılması”, Oğuz Kutlu, Habibe Aldağ (Ed.), *Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, (ss. 105-117), Lisans Yayıncılık, İstanbul 2005.

- Alkan, Cevat, “Eğitim Teknolojisi Açısından Türk Eğitim Politikası”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1977, 31-47.
- Altıntaş, Muhammed Esat, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004.
- Arpacı, Mücahit, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004.
- Asrı, Safinaz, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2005.
- Asri, Safinaz, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, XV (1), 2011, 5-13.
- Atasoy, Ülüve, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize 2009.
- Avcı, Uğur, “Öğretim Ortamları ve Materyal Tasarımı”, Mustafa Sarıtaş (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (ss. 37-53), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007.
- Ay, Mehmet Emin, *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, Bilge Yayınları, İstanbul 2001.
- Ayaydın, Nesrin, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2012.
- Aybar, Fatma Betül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının*

Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi), (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tazı), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Aydın, M. Şevki, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri 1996.

Aydın, M. Şevki, "Bir Din Öğretimi Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Kılavuzu" *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-1*, (1-14), Z. Şeyma Arslan (Ed.), Dem Yayınları, İstanbul 2004, 2.

Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2020.

Aydın, Muhammet Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, (3. Baskı), Dem Yayınları, İstanbul 2016.

Ayhan, Halis, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, (3. Baskı), Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul 1997.

Ayhan, Halis, *Eğitim Bilimine Giriş ve İslamiyetim Eğitime Getirdiği Değerler*, (2. Baskı), Damla Yayınevi, İstanbul 1986.

Ayhün, Sena Erden, "Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar ve Örgütsel Yansımaları", *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* , 2(1), 93-112.

Babacan, Muhammed, *Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2015.

Başaran, İ. Ethem, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ekinoks Yayınları, Ankara 2007.

Beauchamp, Gary, "Teacher use of the interactive whiteboards in primary schools: Towards an effective transition framework, *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 2004, 328-348.

Bayrakdar, Nazım, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2014.

- Bayram, Necmettin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2009.
- Bilgin, Beyza, Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, (3. Baskı), Gün Yayıncılık, Ankara 1997.
- Bilgin, Beyza, *Türkiye 'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, Emel Matbaacılık, 1980.
- Binbaşıoğlu, Cavit, *Genel Öğretim Bilgisi*, (3. Baskı), Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1983.
- Binbaşıoğlu, Cavit, *Okullarda Öğretim Sorunları*, Eği-Der Yayınları, Ankara 1995.
- Binbaşıoğlu, Cavit, *Öğretim Metodu ve Uygulama*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1974.
- Bloom, Benjamin S., *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev.: Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1995.
- Büyükkaragöz, S. Savaş, Çivi, Cuma, *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, (10. Baskı), Beta Basım Yayın, İstanbul 1999.
- Cebeci, Suat, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1994.
- Cezayirli, Mukaddes, *Ortaokul 6. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Materyal Tasarımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 2014.
- Constantinidesand, Efthymios, Fountain, Stefan J., “Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues,https://www.researchgate.net/publication/247478871_Web_20_Conceptual_Foundations_and_Marketing_Issue, (16.02.2022)
- Creswell, John W., *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (3. Baskı), (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir), Eğiten Kitap Yayınlar, Ankara 2017.

- Creswell, John W., *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (4. Baskı), (Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara 2018.
- Çakan, Zeki, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2021.
- Çakmak, Ahmet, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2018.
- Çamurcu, Mustafa, *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Kazanım ve İçerik Bakımından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2019.
- Çelik, Kamuran, *İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıflarda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1999.
- Çelik, Levent, "Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi", Özcan Demirel, Eralp Altun (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (5. Baskı), (ss. 27-66), Pegem Akademi Yayınları Ankara 2011.
- Çetin Aydın, Gülşen, Başol, Oğuz, "X Ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var Mı?", *Electronic Journal Of Vocational Colleges-December*, Aralık 2014, 1-15.
- Çilenti, Kamuran, "İlkokullarımızdaki Fen Eğitiminde Çağdaşıktan Ne Kadar Uzaktayız?", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64 (2), 1992.
- Çilenti, Kamuran, *Eğitim Teknolojisi Kavramlar Araç ve Yöntemler Merkezler*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1979.
- Çilenti, Kamuran, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1988.
- Çilenti, Kamuran, *Fen Eğitimi Teknolojisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1985.

- Dale, Edgar, *Audio-Visual Methods In Teaching*, Revised Edition, The United States Of America, The A Holt-Dryden Book Press, Inc, 1959.
- Dam, Hasan, *İlköğretim 1. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1996.
- Demir, Ömer, Cesur, Fatma, “DKAB ve İlh Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Dersleride Kullandıkları Öğretim Teknolojileri-Materyaller ve Konuya İlişkin Görüşleri”, *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 2019, 63-97.
- Demir, Rıdvan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2008.
- Demirel, Özcan, Başbay, Alper, Erdem, Eda, *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.
- Demirel, Özcan, *Genel Öğretim Yöntemleri*, (2. Baskı), Usem Yayınları, Ankara 1996.
- Demirel, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (10. Baskı9), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007.
- Demirel, Özcan, Seferoğlu, Süleyman Sadi, Yağcı, Esed, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Deniz, Sultan, *Din Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2020.
- Deryakulu, Deniz, “Yapıcı Öğrenme”, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/Yap%C4%B1c%C4%B1-%C3%96%C4%9Frenme.pdf>. (Erişim Tarih 7/3/2022)
- Diler, Hatice, *İlköğretim 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2001.

- Doğan, Emine Ögülmüş, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkısı Bakımından Eğitsel Değeri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- Doğan, Hıfzı, *Analiz ve Program Hazırlama*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1979.
- Doğan, Hıfzı, *Eğitim Amaçlarının Saptanması*, Yayınevi Belirtilmemiş, Ankara 1973.
- Doğan, Recai, Altaş, Nurullah, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(2), 2003, 173-186.
- Doğan, Recai, Altaş, Nurullah, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 2002, 109-122.
- Doğan, Recai, Tosun, Cemal, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002.
- Doğan, Zekiye, "Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Sunu Materyalleri", H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), (ss. 71-84), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.
- Doğdu, Süleyman, Arslan, Zülfikar, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*, Tek Işık Baskı, Ankara 1993.
- EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı), (Çalışma Grubu; Hatice Bal, Metehan Keleş, Oğuz Erbil), *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu*, (2. Basım), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara 2002.
- Eisele, James E., Eisele, Mary Ellin, *Eğitim Teknolojisi Programa Destek Bir Planlama ve Kaynak Kılavuz*, (Çev.: Cevat Alkan), Basın ve Yayın Etam A.Ş., Ankara 1994.
- Ekici, Yakup, *Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Bu Tutumları*

- Etkileyen Faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.
- Elgin, Sait Güngör, “Öğretim Araç ve Gereçlerinin Kullanımı”, Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, (ss. 81-100), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987.
- Erbaş, Ahmet Akif, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinden Beklenen Yeterlikler Üzerine Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Bağlamında Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize 2015.
- Erdem, Eda, *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2001.
- Erden, Münire, Akman, Yasemin, *Gelişim ve Öğrenme*, (13. Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara 2004.
- Erden, Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul 2001.
- Erden, Münire, *Sınıf Yönetimi*, (2. Baskı), Epsilon Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Erdoğan, İrfan, *Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2017.
- Ergin, Akif, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, (ss. 66-80), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987.
- Ergin, Akif, “Öğretim Teknolojisi ve İletişim”, H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.
- Ergin, Akif, Birol, Cem, *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- Ergin, Akif, *Öğretim Teknolojisi: İletişim*, Pegem Personel Eğitim Merkezi, Ankara 1995.

- Erim, Hatice Büşra, *6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2019.
- Erpay, İlyas, “Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri ”, *Amasya İlahiyat Dergisi*,13, 2019, 423-473
- Ertaş, Hikmetullah, *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Hadis Materyalinin Tespit ve Tahlili*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2015.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, (2. Baskı), Cihan Matbaası, Ankara 1975.
- Ev, Halit, Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1999.
- Fırat, Erdoğan, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular”, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VI, 1989, 17-46.
- Fidan, Nurettin, *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*, Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi, Ankara 1997.
- Gökaydın, Nevide, *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, Sedir Yayınları, Ankara 1990.
- Gökaydın, Nevide, *Tebeşir Tahtası*, Güzel İstanbul Matbaası, Ankara (Tarih Belirtilmemiştir).
- Gümüş, Mehmet Mezher, *İlk ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis 2018.
- Gün, Ayşegül, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan ilahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına ilişkin Görüşleri:

Amasya Üniversitesi Örneği”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 2017, 125-171.

Gün, Mesut, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Asos Yayınları, Elazığ 2017.

Gündüz, M. Sait, Şafii Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Batman İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2013.

Güner, Derya, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010.

Güneş, Adem, "İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Lisans Düzeyindeki Derslerde Yöntem ve Materyal Kullanma Durumları", *Darulfunun İlahiyat (İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, XXIX (1), 2018, 71-93.

Güneş, Adem, “Dkab Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve Dkab Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI(1), 2012, 479-506.

Güneş, Adem, *Din Öğretimi Materyalleri*, (4. Baskı), Dem Yayınları, İstanbul, 2019.

Gür, Zeynep Öner, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Materyal Kullanma Alışkanlıklarının İbadet Öğrenme Alanındaki Kazanımların Gerçekleşmesine Etkisi (6.Sınıf Namaz İbadeti Ünitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2016;.

Güzel, Hatice, Oral, İmran, Yıldırım, Abdurrahman, "Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi", *S.Ü. Ahmet. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 2009, 133-142.

Hacıoğlu, Fatma, Alkan, Cevat, *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*, Alkım Yayınevi, Ankara 1997.

Halis, İsa, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

Hızal, Alişan, *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, Sevinç Matbaası, Ankara 1983.

Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1993.

<Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/284.Pdf> (Erişim Tarihi 11.11.2021)

<https://www.educandy.com/aboutus.php> (Erişim Tarihi 06/06/2022)

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>, (Erişim Tarihi 07/07/2022)

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39000&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (25/06/2022)

Işıkdoğan, Davut, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.

İşman, Aytekin, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (2. Baskı), Sempati Pegem A Yayınları, Ankara 2005.

Kandemir, Sibel, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2015.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, (33. Baskı), Nobel Akademik Yayınları, Ankara 2018.

Karlı, Hatice, *Ortaokul 5-8. Sınıflar Dkab Kitaplarında Okuma Metni, Şiir ve Kıssaların Hedef Değerleri Kazandırmadaki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya 2018.

Kaya, Mevlüt, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri (Samsun O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği),” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 2001, 77-114.

Kaya, Umut, “Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 2018, 78-110.

Kaya, Zeki, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.

- Kazan, Emine, 4. ve 5. Sınıf Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Allah İnancının Öğretimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2003.
- Keskin, Yakup, “Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile ilköğretim Bölümü Karşılaştırması)”, *Turkish Studies*, 8(3), 2013, 319-339.
- Keskiner, Emine, Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma”, Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (ss. 455-468), Dem Yayınları, İstanbul 2011.
- Keyifli, Şükrü, “İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları ile ilgili Bir Uygulama (DEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”, Z. Şeyma Arslan (ed.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-1*, (ss. 132-167), DEM Yayınları, İstanbul 2004.
- Koç, Ahmet, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 2010, 107-149.
- Koç, Ahmet, "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII(2), 2009, 131-174.
- Koç, Ahmet, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (ss. 523-552), Dem Yayınları, İstanbul 2011.
- Koç, Ahmet, “İlâhiyat Fakültesi (İlâhiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 25, (2), 2003, 25-64.
- Korkmaz, Göksel, *İlköğretim II.Kademede Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları (Kayseri Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2007.
- Korkmaz, Mehmet, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Bilimname*, 1, 2010, 167-2024.

- Korkmaz, Mehmet, “Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanım Durumları”, *Bilimname*, XXXIII (1), 2017, 35-66.
- Korkmaz, Mehmet, “İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”, *Bilimname*, XXXV (1), 2018, 173-214.
- Korkmaz, Mehmet, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, (4. Baskı), Kimlik Yayınları, Kayseri 2018.
- Korukcu, Adem, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. Sınıf 1. Ünite Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesi Örneğinde Bir Uygulama Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2001.
- Kumar, Ranjit, *Araştırma Yöntemleri*, (Çev. Ed. Ömay Çokluk), (3. Baskı), Edge Akademi Yayınları, Ankara 2011.
- Kurubacak, Gülsüm, “Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri Ve Kullanımı: Görsel-İşitsel Araçlar”, H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. Baskı), (ss. 51-70), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.
- Kuyucu, Mihalıs, "Y Kuşağı Ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları", *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 2017, 845-872.
- Küçükahmet, Leyla, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1986.
- Macit, Sadullah, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı* 6, FCM Yayıncılık, İstanbul
- MEB, “Fatih Projesi | Etkileşimli Tahta”, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>, (Erişim 09 Aralık 2022).
- MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge”, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> (Erişim Tarihi 6.11.2022)

MEB, <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/MateryalGelistirmeKilavuzu.pdf>, (Erişim Tarihi 05/07/2022)

MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,

<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>, (Erişim Tarihi 17/08/2022)

MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>, (Erişim tarihi 04.07.2022)

MEB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeli.pdf (25/06/2022)

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri,

[https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_15.pdf)

[YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_15.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_15.pdf), (Erişim Tarihi 21.02.2022)

MEB, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>, (Erişim Tarihi 07/07/2022)

Miller, Paul, “Web 2.0: Building the New Library”, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.8990&rep=rep1&type=pdf>, (Erişim Tarihi, 30.03.2021).

Musluk, İlyas, *Dkab Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri 2019.

Oğuzkan, A. Ferhan, *Öğretmenliğin Üç Yönü* (6. Baskı), Kadioğlu Matbaası, Ankara 1988.

Oğuzkan, Ferhan, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler)*, Emel Matbaacılık, Ankara 1985.

- Okan, Kenan, *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*, Gül Yayın Evim, Ankara 1979.
- Okumuş, Ejder, “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin problemleri–Dicle Üniversitesi Örneği–”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 2007, 59-94.
- O'REILLY, Tim, “What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”,
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839, (Erişim Tarihi 23.03.2022)
- Oruç, Cemil, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dini Eğitimi* (2. Baskı), Dem Yayınları İstanbul 2014.
- Ozan, Ceyhun, *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2009.
- Öcal, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, (2. Baskı), Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1991.
- Öge, Ali, Göçer, Murat, Salman, Faruk, Yılmaz, Nazif, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Ders Kitabı 5*, Devlet Kitapları, (5.Baskı), Ankara, 2019.
- Öncü, Züleyha, *Din ve Ahlak Eğitim-Öğretiminde Materyal Kullanım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2018.
- Özdemir, Fikri, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı*, Anka Kuşu Yayınevi, Ankara 2019.
- Özdemir, Fikri, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019.
- Özdemir, Fikri, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 8 Ders Kitabı*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019.
- Özdemir, Mustafa, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Dkab Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*,

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2010.

Özdemir, Şuayip, “İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Beklentileri (Darende İlâhiyat Fakültesi Örneği),” *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (15), 2003, 85-106,

Özdemir, Şuayip, “Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi”, Şeyma Arslan (Yay Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*, (ss. 52-72), Dem Yayınları, İstanbul 2004.

Özdemir, Şuayip, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, T.D.V. Yayın Matbaacılık, Ankara, 1998, 166-188.

Özdil, İlhan, *Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi*, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, Ankara 1979.

Özgan, Veysel, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları Ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler ?Edirne Örneği-*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2010.

Öztürk, Hüseyin, *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1995.

Parladır, Selahaddin, “Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu, *DEÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, XI, 1998, 1-32.

Pamuk, Sönmez, Ergun, Mustafa, Çakır, Recep, Yılmaz, H. Bayram, Ayas, Cemalettin, “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 2013, 1799-1822.

Peker, Hüseyin, *Din Psikolojisi*, (7. Baskı), Çamlıca Yayınları, İstanbul 2011.

- Pekgöz, Müslim, Hancılar, Rifat, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*, (2. Baskı), Güvendi Matbaası, Ankara 1972.
- Pınarbaşı, Bekir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 5 Ders Kitabı*, Tutku Yayıncılık, Ankara 2019.
- Rıza, Enver Tahir, "Eğitim Teknolojisi: Dert Mi, Derman Mı?", *D.E.Ü. Nahiye Fakültesi Dergisi*, VI, İzmir 1989.
- Rıza, Enver Tahir, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları-1-*, (4. Baskı), Anadolu Matbaası, İzmir 1997.
- Sancak, Yunus, *Çizgi Filmlerin Din Eğitimindeki Rolü Hakkında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri: Sivas ve Kars İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2018.
- Schorling, Raleigh, Wingo, G. Max, *İlk Okullarda Genel Öğretim Metodu ve Uygulama*, (Çev.: Vedide Baha Pars), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1965.
- Schunk, Dale H., *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*, (Çev. Ed., Muzaffer Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.
- Seferoğlu, S. Sadi, "Çeşitli Öğretim Materyallerinin Seçimi Tasarımı ve Hazırlanması", H.Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (4. Baskı), (ss. 21-34), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (6. Baskı), Pegem Akademi, Ankara 2011.
- Selçuk, Mualla, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1990.
- Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, Pegem Yayınları, Ankara 1997.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (22. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2012.
- Sever, Ramazan, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Tasarım Örnekleri*, (3. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2017.

- Sezen, Filiz, Oruç, Şerif, *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Bilgi Ofset Matbaa, Ankara 2010.
- Slavin, E., *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*, (Çev. Ed. Galip Yüksel), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2013.
- Smaldino, Sharon E., Lowther, Deborah L., Mims, Clif, Russell, James D., *Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Araçları* (11. Baskıdan), (Çev. Ed. Asım Arı), Eğitim Yayınevi, Konya 2015.
- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, (13. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2007.
- Şahin, Kamil, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2010.
- Şahin, Mehmet, "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 2014, 31-46.
- Şahin, Tuğba Yanpar, Yıldırım, Soner, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara 1999.
- Şaşan, Hasan H., "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim*, 2002, 49-52.
- Şeker, Mesut, *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum 2013.
- Şen, Şeref, *İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1997.
- Şimşek, Eyüp, "Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Etkinlikleri", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-I (30 Mart-01 Nisan 2012, Ankara)*, I, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2013.

- Şimşek, Eyüp, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri(Erzurum Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006.
- Şimşek, Eyüp, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlikleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(3), 2018, 1631 - 1648.
- Şimşek, Naciye, *Örneklerle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Çanakkale Kitaplığı Akademi Yayınları, Çanakkale 2009.
- Şimşek, Nazmi, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı* (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.
- Şimşek, Nurettin, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 2004, 115-139.
- Şişman, Mehmet, *Eğitim Bilimine Giriş* (4. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.
- Taş, Rahime, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Hadisler ve Eğitim-Öğretim Açısından Değerlendirilmesi* (4.-8. Sınıflar), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı 2014.
- Taştekin, Osman, “Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları-Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği”, *Usul İslam Araştırmaları*, 19(19), 139-184.
- Teker, Necmettin, “Öğretim Araçları”, Ayhan Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Eğitim Teknolojisi*, (ss. 51-65), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1987.
- Teker, Necmettin, *Öğretme Öğrenme Süreçleri ve Yeni Teknolojiler*, A.Ü.E.B.F. Yıllığı, Ankara 1987.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 4. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2010.

- Tunç, Bayram, *Din Eğitiminde Dua Öğretimi (İlke, Yöntem ve Materyal Kullanımı)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2011.
- Turan, Emine Zehra, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Teknolojilerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (2) , 2012, 23-41.
- Turhan, Gökhan, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009.
- Tutmaz, Abdulkerim, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunluğu (5. ve 8. Sınıflar)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2020.
- Uçak, Habibe Erva, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2020.
- Uçar, Recep, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)”, *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 2017, 105-178.
- Uçar, Recep, *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004.
- Uçar, Recep, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Uygulanmasındaki Problemler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 1998.
- Uşun, Salih, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım-Seçim-Geliştirme-Kullanım-Yöntem-Değerlendirme-*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.
- Var, Zeynep, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Algı ve Tutumları'nın İncelenmesi*, (Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019.
- Varış, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"* (4. Baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1988.
- Yalçı, Müslüm, *Dkab ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanma Becerileri (Diyarbakır Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2019.
- Yalın, Halil İbrahim, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (8. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Yaşlı, Muhammed Emin, *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007.
- Yazıcı, Işıl, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004.
- Yelken, Tuğba Yanpar, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (11. Baskı), Anı Yayınları, Ankara 201.
- Yemenici, Hatice, *Etkin Din Eğitiminde Görsel Öğretim Etkinlikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.
- Yeşilmen, Necmettin, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, (2. Baskı), Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Matbaası, Ankara 1981.
- Yıdırım, Ali, Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008.
- Yıldız, Rauf, "Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri", Rauf Yıldız (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (ss. 13-32), Atlas Kitabevi, Konya 2004.

- Yılmaz, Nazif, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2021.
- Yiğit, Hulusi, Açık, Abdullah, Doğan, Emine Öğülmüş, Dirlik, Elif Emine, Macit, Ayşe, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yorulmaz, Bilal, *Sinema ve Din Eğitimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.
- Yorulmaz, Bilal, *Teknoloji Destekli Din Eğitiminin Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2005.
- Yurdakul, Bünyamin, “Yapılandırmacılık”, Özcan Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (4. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2010.
- Yürük, Tuğrul, Demir Rıdvan (Ed.), *Din Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Geliştirme*, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara 2021.
- Zengin, Mahmut, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 2013, 1-28.
- Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, (2. Baskı), Dem Yayınları, İstanbul 2017.

EKLER

EK 1. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46623667-605.01-37453291
Konu : Araştırma Uygulama İzni

24.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Valilik Makamının 23.11.2021 tarih ve 37428005 sayılı oluru.
b) 09.11.2021 tarih ve 2100306804 sayılı yazınız.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tüncay CEYLAN'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Materyallerini Kullanım Durumlarının Değerlendirmesi" Konulu tez çalışması ile ilgi Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğinin ekteki olur doğrultusunda yapılmasını rica ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru (1 Sayfa)

Dağıtım :
Atatürk üniversitesi Rektörlüğüne
Merkez İlgili Okul Müd.'ne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hüsrevpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (434) 280 13 00
E-Posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: bitlis.meb.gov.tr Faks:4342801359

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b956-a3bb-31a3-8a47-bcc8 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46623667-605.01-37428005
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

23.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 09.11.2021 tarih ve 2100306804 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tüncay CEYLAN'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Materyallerini Kullanım Durumlarının Değerlendirmesi" konulu tez çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan inceleme komisyonu üyeleri tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda ilgi (b) genelge doğrultusunda söz konusu anket çalışmasının İlimiz Merkezdeki Toki Ortaokulu, Kurtuluş Özgür Kaya Taşdelen Ortaokulu, 100.Yıl Atatürk Ortaokulu, Dideban Ortaokulu, Polis Amca Ortaokulu ve Müştakbaba Ortaokulunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim BUDAK
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mehmet Emin KORKMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hüseyinpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (434) 280 13 00

E-Posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: bitlis.meb.gov.tr

Faks: 4342801359

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bfca-39d5-3e92-a15e-6202 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-77040475-000-2100292840
Konu : Etik Kurul Onay Talebi Başvuru
Sonucu (Prof.Dr.Eyup ŞİMŞEK)

01.11.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.10.2021 tarihli ve E-48553601-000-2100273277 sayılı belge.

İlgide kayıtlı yazınız ile; Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof.Dr.Eyup ŞİMŞEK** danışmanlığında doktora öğrencisi **Tuncay CEYLAN**'ın yürütücülüğünde "**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Durumları Nelerdir?**" konulu tez kapsamında yapılacak anket çalışması Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebine ilişkin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığından alınan cevabi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

Ek : 28.10.2021 tarihli E-88656144-050.01.04-2100292264 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 88B527DA3DC
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne Hukuk Müşavirliği 25170
Ezriniz
Tel: +90 442 2311009
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/birim=hukuk-musavirligi>
Kop Adresi: atauni@hs01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-sbys>

Bilgi: Muhammet Emin ALAN
Faks: +90 442 2313773
E-Posta: hukukmsv@atauni.edu.tr





T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı

Sayı : E.88656144-000-2100291655

Konu: Etik Kurul Onay Belgesi

ETİK KURUL KARAR FORMU

KARAR BİLGİLERİ	Oturum Sayısı : 16 Karar No : 190	Toplantı Tarihi: 27/10/2021
	Aşağıda bilgileri verilen proje ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu projeye alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel vönden sakınca bulunmadığına , Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
PROJE - TEZ BİLGİLERİ	Proje -Tez Danışmanı : <i>Prof.Dr. Eyüp ŞİMŞEK</i> Proje- Tez Yürütücüsü : <i>Doktora öğrencisi Tuncay CEYLAN</i> Proje -Tez Konusu : " <i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Durumları Nelerdir? "</i>	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU		
Unvanı/Adı Soyadı	Görevi	İmza
<i>Prof.Dr. Sait UYLAŞ</i>	<i>Etik Kurul Başkanı</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr. Vedat KAYA</i>	<i>Etik Kurul Başkan Yrd.</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr. Adem YILMAZ</i>	<i>Etik Kurul Üyesi</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr. Gökalep Nuri SELÇUK</i>	<i>Etik Kurul Üyesi</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr. Ufuk ŞİMŞEK</i>	<i>Etik Kurul Üyesi</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr.Musa BİLGİZ</i>	<i>Etik Kurul Üyesi</i>	<i>(e-imza)</i>
<i>Prof.Dr. Dilaver DÜZGÜN</i>	<i>Etik Kurul Üyesi</i>	<i>(e-imza)</i>



EK 3. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Tarih ve Saat:

Değerli meslektaşım,

Ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni Tuncay CEYLAN, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri bölümünde doktora yapmaktayım. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Durumlarının Değerlendirmesi, üzerine doktora tez çalışması yapmaktayım. Çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili görüşlerini, düşüncelerini, tutumlarını ve uygulamalarını belirlemek; öğretmenlerin konuyla ilgili algılarının, yeterliliklerinin, farkındalıklarının ve etkenliklerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin kullandıkları/kullanmak istedikleri öğretim materyallerinin etkilerini, temin etme olanaklarını, problemlerini ve çeşitlerini öğretmen görüşlerine dayanarak tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak da sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Yapılacak bu görüşmede elde edilecek verileri, araştırmanın amaca uygun olarak doktora çalışmamda kullanacağım.

Bu bilimsel araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili sorunlarına ışık tutacağını ve öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimlerine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu nedenle sorulara cevap vermedeki dikkatiniz, hassasiyetiniz ve özeniniz bu anlamda büyük bir önem taşımakta olup vereceğiniz cevaplar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle ilgili ihtiyaçları, beklentileri ve eğitimleri konusunda yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır.

Görüşme sürecine geçmeden önce, sizi bazı konularda bilgilendirmek istiyorum:

- Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli kalacak, bu araştırma dışında başka bir kimse tarafından görülmeyecek ve başka bir kişi/kurumla paylaşılmayacaktır.
- Araştırma raporunu yazarken öğretmenlerin ismi kesinlikle yazılmayacak, bunun yerine görüşülen öğretmenin kimliğini saklı tutmak için kodlama yoluna gidilecektir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...gibi)
- Görüşmede veri kaybını önlemek ve söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı bir şekilde kaydetmek için ses kaydı yapmak istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
- Görüşme yaklaşık olarak bir buçuk saat sürebilir. Bu nedenle yorulduğunuzda istediğiniz zaman görüşmeye ara verebiliriz.
- Görüşmeye başlamadan önce söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Araştırmaya katılmayı kabul edip çalışmaya yaptığınız katkılar için size şimdiden teşekkür ederim.

Tuncay CEYLAN

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

1. Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz?

CİNSİYET	- Kadın () - Erkek ()	YAŞ	20-30 () 31-40 () 41-50 () 50 ve Üstü ()
LİSE MEZUNİYET	- İmam Hatip L.() - Düz Lise() - Meslek Lisesi () - Anadolu Lisesi () - Fen Lisesi () - Diğer :.....	LİSANS MEZUNİYET ÜNİVERSİTE/ YILI	Üniversitesi Yılı
LİSANS MEZUNİYET FAKÜLTE/ BÖLÜM	- İlahiyat Fakültesi() 4 Yıllık () Formasyonlu Evet () Hayır() 5 Yıllık () Formasyonlu Evet () Hayır() - DKAB Bölümü () Eğitim Fakültesi () İlahiyat Fakültesi () - İslami İlimler Fakültesi () - İLİTAM () - Yüksek İslam Enstitüsü () - Diğer:	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM	- Yok () - Tezli Yüksek Lisans Bölüm/Alan: Mezun () Yıl:..... Devam Ediyor ()..... - Tezsiz Yüksek Lisans Bölüm/Alan: Mezun () Yıl:..... Devam Ediyor ()..... - Doktora Bölüm/Alan: Mezun () Yıl:... Devam Ediyor ().....
KIDEM	0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve Üstü ()	OKULDAKİ HİZMET YILI	0-1 () 2-5 () 6-10 () 11 ve Üstü ()
GÖREV UNVANI	- Uzman Öğretmen () - Öğretmen () - Sözleşmeli Öğretmen () - Ücretli Öğretmen ()	OKULDAKİ DKAB ÖĞRETMEN SAYISI	1 () 2 () 3 () 4 ve Üstü ()
	- DKAB () - Seçmeli		4. Sınıf () 5. Sınıf ()

GİRDİĞİ DERSLER	Peygamberimizin Hayatı ()	DERSİNE GİRDİĞİ SINIF/LAR	• 6. Sınıf ()
	Kur'an-ı Kerim ()		• 7. Sınıf ()
	Temel Dini Bilgiler ()		• 8. Sınıf ()
HAFTALIK DERS SAATİ	• 15-20 () • 21-30 () • 31 ()	İDARİ GÖREV	• Yok () • Müdür () • Müdür Yardımcısı ()

2. Sizce öğrenme ve öğretim materyali arasında bir ilişki kurulabilir mi? Nasıl bir ilişki kurulabilir? Olumlu ve olumsuz açıdan değerlendirebilir misiniz?
3. Öğretim materyali konusunda kendinizde yeterli bilgi, ilgi, beceri ve farkındalık düzeyi olup olmadığına dair görüşleriniz nelerdir?
4. Derslerinizde öğretim materyallerini kullanıyor musunuz?

Cevabınız;

- a) Kullanmıyorum ise neden?
 - b) Az kullanıyorum ise öğretim materyallerini kullanmanızı sınırlayan/engelleyen nedenler nelerdir?
 - c) Kullanıyorum ise kullanım nedenlerini önem sırasına göre belirtir misiniz?
5. DKAB derslerinde kullandığınız öğretim materyallerini kullanım sıklığına göre belirtebilir misiniz?

6.

Kullandığınızı belirttiğiniz.....öğretim materyalini



Kullanma amacınız nedir?	
Kullanmayı nasıl öğrendiniz?	
Nasıl temin ediyorsunuz? (Materyalleri elde etmede herhangi bir problem yaşıyor musunuz?)	
Kullanım yeterlilik düzeyiniz nedir?	
Tasarlamadaki kriterleriniz nelerdir?	

Kullanım ilkeleriniz nelerdir? Nasıl kullanırsınız?									
Kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?									
Hangi öğretim materyaliyle birlikte kullanıyorsunuz?									
Ders içinde hangi aşamada kullanıyorsunuz?									
Ders içinde ne kadar sürede kullanıyorsunuz?									
Materyalin olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?	<table border="1"> <tr> <td><i>Öğrenciye</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Öğretmene</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Sınıf ortamına</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Konunun kazanımlarına</i></td> <td></td> </tr> </table>	<i>Öğrenciye</i>		<i>Öğretmene</i>		<i>Sınıf ortamına</i>		<i>Konunun kazanımlarına</i>	
<i>Öğrenciye</i>									
<i>Öğretmene</i>									
<i>Sınıf ortamına</i>									
<i>Konunun kazanımlarına</i>									
Genel olarak materyali değerlendirir misiniz?									

7. Derslerinizde kullanacağınız öğretim materyalleri için derse girmeden önce genelde hangi hazırlıkları yaparsınız? Derse hazırlık sürecinizi bu açıdan değerlendirir misiniz?

8. Derslerinizde öğretim materyali kullanmak için karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
9. Öğretim materyali konusundaki bilgilerinizi, becerilerinizi ve tutumlarınızı en çok etkileyen ve öğretim materyali konusundaki anlayışınızı şekillendiren kişi, kurum ve faaliyetler kimlerdir/nelerdir?
10. Derste kullanacağınız öğretim materyallerini, ders planlarınızda da belirtir misiniz veya ders planlarınızda belirttiğiniz öğretim materyallerini derste kullanıyor musunuz? Örnek vererek açıkla mısınız?



EK 4. Gözlem Formları

ÖĞRETİM MATERYALİ GÖZLEM FORMU (ORTAK)

Tarih:		Kullanılan Materyal Türü
Ders Başlangıç ve Bitiş Saati:		() Yazılı Materyal (Ders Kitabı, Kaynak Kitaplar, Öğretmen Kitabı vb.)
Sınıf:		
Sınıf Mevcudu:		() Tahta (Yazı Tahtası, Karatahta, Beyaz Tahta, Kumaş Kaplı Tahta vb.)
Ders:		
Ünite:		() Üç Boyutlu Materyaller (Gerçek Eşyalar, Maket, Numuneler vb.)
Konu:		
Dersin Kazanımı:		() Yansıtıcı Görsel Materyaller (Sunu/slayt, Tepegöz ve Saydamları vb.)
Materyalin Kullanım Amacı:		
Materyali Tasarlayan/Geliştiren:		() Görsel-İşitsel Materyaller (Video, Televizyon, Film, DVD vb.)
Materyali Kullanan:		
Materyalin Ders İçi Kullanım Aşaması:		() Görsel Materyaller (Resim, Fotoğraf, Harita, Poster, Afiş vb.)
Materyalin Kullanım Süresi:		
Beraber Kullanılan Materyal(ler):		

Öğretmen:		() İşitsel Materyaller (Radyo, Mp3 vb.)			
	BECERİLER	EVET	KISMEN	HAYIR	AÇIKLAMALAR
MATERİYAL TASARIM ÖZELLİKLERİ	Materyal hedefe/kazanıma uygun				
	Materyal, kullanılan öğretim yöntem tekniğine uygun				
	Materyal öğrenci seviyesine uygun				
	Materyal kullanılışlılık özelliğine uygun/kullanımı kolay				
	Materyal kullanım ortamına uygun				
	Materyal basit, sade ve anlaşılır				
	Materyalde önemli ve özet bilgiler kullanılmış				
	Materyal öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlıyor				
	Materyal programın yapısına uygun				
	Materyaldeki bilgiler ve görseller doğru ve güncel				
	Materyal teknik açıdan kaliteli/sağlam/dayanıklı				
	Kullanılan cümleler kısa ve anlaşılır				
	Materyal objektif				
	Materyalin maliyeti düşük (ekonomik)				
	Materyal kullanım açısından güvenli				
	Depolama kolaylığı var (saklanabilirlik özelliği)				
	Materyal taşınabilir nitelikte				
	Materyalin raf ömrü yüksek				
	Materyalin temin edilmesi kolaydır				
	Kullanılan ses kaliteli				
	Materyalin görüntüsü kaliteli				

	Kullanılan görseller amaca uygun seçilmiş				
	Materyal öğrencilerin ilgi, hayat tecrübesi ve kavrayış gücüne uygun				
	Materyalde somut, doğru fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar kullanılmış				
	Materyal konu bütünlüğüne sahip				
	Materyal milli, manevi ve kültürel değere uygun özellik taşımakta				
	Kullanılan kâğıt kaliteli				
	Sayfalar sınıf seviyesine uygun çekicilikte				
	Amaca uygun görseller kullanılmış				
	Görseller sorularla ve açıklamalarla analiz edilmiş				
	Kolay okunabilecek basit tasarımlı yazı biçimleri kullanılmış				
	Dikkat çekilmek istenen konu ve kavramlar farklı biçimde (italik, kalın vb.) kullanılmış				
	Yazıların puntosu öğrenciye uygun				
	Doğruluk derecesi yüksek				
	Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiş				
	Kelime, kavram ve deyimler öğrenci seviyesine uygun				
	Görseller doğru yerde kullanılmış				
	Yazım, imla ve noktalama kurallarına dikkat edilmiş				
ÖĞRETMENİN MATERYAL	Materyal Kullanmadan Önce				
	Materyali kullanılmadan önce kontrol etti				
	Materyalin kullanımına ilişkin fiziki şartları düzenledi				
	Materyali yıllık planda belirtti				
	Materyalle ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatini materyale çekti				
	Materyalin sunumu için gerekli olan bütün malzemeleri önceden hazırladı				

Materyalin öğrenciler tarafından temin edilmesi için gerekli hazırlığı yaptı				
Öğrencilerin dikkatini çekecek başka etkenler ortadan kaldırdı				
Metinde üzerinde durulması gereken önemli noktaları öğrencilere açıkladı				
Materyalin konusuyla ilgili önceki bilgileri tekrarladı				
Materyal konusuyla ilgili merak uyandırıcı sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini materyale çekti				
Materyalde geçen önemli ve anlamı bilinmeyen terim ve sözcüklerin anlamlarını açıkladı/ yazdı				
Öğretmen materyali sınıfta kendisi dolaştırarak materyal hakkında açıklama yaptı				
Öğrencilerin materyali incelemesine izin verdi				
Üzerinde durulması gereken önemli noktaları açıkladı				
Anlamı bilinmeyen kelimeleri açıkladı				
Materyalin öğrencilerde mevcut olup olmadığını kontrol etti				
Materyal Kullanırken				
Materyali ders içi kullanım aşamasına uygun kullandı				
Materyali kullanım biçimi, sınıf yönetimine katkı sağladı				
Öğretmen materyali kullanırken sınıfa sırtını dönmekten kaçındı				
Materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdi				
Materyali kullanırken öğrencilerle göz teması kurdu				
Materyali kullanırken malzeme arayışına girmede				
Kullanım sırasında yazılı materyalle ilgili soru sorarak öğrenci dikkatini topladı				
Öğrenci dikkatlerini, materyalin önemli noktalarına yoğunlaştırdı				
Başka yardımcı materyallerle birlikte kullandı (görsel, görsel-işitsel, üç boyutlu)				

Açıklamalarının öğrenci üzerinde etkili olması için açıklamalarının/anlatımlarının ilgi çekici olmasına, monoton olmamasına dikkat etti			
Açıklama yaparken anlaşılır bir dil kullandı			
Açıklama yaparken jest ve mimiklere dikkat etti			
Anlatırken öğrencilere yakın mesafede olmaya özen gösterdi			
Açıklama yaptığında önemli noktaları tekrar etti			
Ders kitabını öğrenciye okuttu. Sonra öğretmen konuyla ilgili açıklama yaptı			
Konuşurken kullandığı dil, anlaşılabilir nitelikte açık, net ve kesindir.			
Konuşurken kurduğu cümleler anlamlı			
Öğrencilere önemli yerlerin altını çizdirdi.			
Değerlendirme sorularını aktif olarak öğrencilerle beraber yaptı			
Ders kitabındaki etkinlikleri sınıfta yaptı			
Kitaptaki görselleri analiz etti			
Dersin künyesini tahtanın sol üst köşesine yazdı			
Yazılacaklar çok olduğunda tahtayı bölüp, sınıflandırdı ve numaralandırdı			
Materyal kullanılırken teknik sorunlar yaşandı			
Gerektiğinde tahtaya kılavuz çizgiler çizdi			
Tahtaya sol ve üstten başlayarak yazdı			
Tahtayı rastgele kullandı			
Mümkün olduğu kadar, arkadaki öğrencilerin de görmesi için tahtanın üst kısımlarını kullandı			
Yazı yazarken yan dönerek yazdı/sırtını sınıfa dönmedi			
Tahtaya yazıyı yazdıktan sonra sınıfa dönerek açıklama yaptı			
Açıklama yaptığında tahtanın yanında veya boş yerinde durdu			
Yazı ve şekilleri düz bir satırda yazdı ve çizdi			
Satırları düzgün yazıyor, satırdan alta inme veya üste çıkma olmuyor. Satır sonunda boşluklar tutarlı ve taşma olmuyor			

Yazılan harfler ve kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar uygun ve tutarlı olarak metinde devam ediyor			
Yazı ve çizgiler okunaklı ve yeterli büyüklüktedir			
Tahtaya çizdiği şekiller sade ve anlaşılırdır			
Çizilen şekillerde boyuta ve orana dikkat ediyor			
Yazı ve çizimleri tahtayı kaplayacağı alana göre planladı			
Çizim yaptığı zaman cetvel, pergel veya gönye kullandı			
Yazım/dil bilgisi kurallarına dikkat etti			
Noktalama işaretlerine dikkat etti			
Tahtaya yazılan yazılar arasında ilişki olmasına dikkat etti			
Konuyla ilgisi olmayan yazıları sildi			
Tahtaya çok şey doldurmadı			
Tahtadaki önemli şeyler için vurgulayıcılar kullandı			
Yazı veya çizimleri bir işaret çubuğu ya da ışık ile gösterdi			
Öğrencilerin tahtayı kullanmalarına olanak sağladı/ cesaretlendirdi			
Öğrenciler tahtayı kullanırken onlara rehberlik etti			
Yanlış yazdığı harfi/sözcüğü silip düzeltti			
Öğrenciler yazma işini bitirmeden tahtayı silmedi			
Silgiyi yukardan aşağıya doğru silerek kullandı			
Tahtada işi bitince, tahtayı temiz bıraktı			
Yazı yazarken tebeşiri/kalemi gıcırdatmadı			
Gerektiğinde renkli tebeşir/kalem kullandı			
Tahta rengine zıt renkli tebeşir/kalemler kullandı			
Tebeşir tozu nedeniyle sınıfı sık sık havalandırdı			
Zaman alacak şekilleri dersten önce çizdi			
Teknik sorunları kısa sürede çözemiyor			
Başka materyallerle birlikte kullandı			
Materyali kullanacağı zaman gösterdi			

	Materyali kullanım zamanına dikkat etti				
	Öğrencilere materyali sesli olarak okuttu ve gerektiği yerde konuya ilgili açıklama yaptı				
Materyal Kullandıktan Sonra					
	Materyali güvenli şekilde kaldırdı/kapattı				
	Materyal hakkında konuşup ve tartışmak için zaman ayırdı				
	Öğretmen ve öğrenci materyali beraber değerlendirdi				
	Öğrencilere materyalin kapsadığı içerik açıklatıldı				
	Öğrencilere ders konusu ile materyalde geçen konunun ayrıntıları bulduruldu				
	Materyali konuyla ilişkisini kurdu				
	Tahtayla işi bittikten sonra tahtayı sildi				
	Önceden hazırlanan tartışma ve değerlendirme sorularını sınıfa yöneltti				

ÖĞRENCİ ROLÜ	Materyal öğrencilerin ilgisini/dikkatini çekti				
	Öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katıldı				
	Materyal öğrencileri güdüledi				
	Öğrenciler materyalleri etkin bir biçimde kullandı				
	Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden destek aldı				
	Materyal öğrenci başarısını olumlu etkiledi				
	Materyal öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yöneltti				
	Materyal öğrencileri hedef davranışlara çabuk ulaştırdı				
	Materyal öğrencide yaratıcı düşünmenin oluşmasına katkı sağladı				
	Materyal öğrenciler tarafından amacı dışında kullanıldı				

ÖĞ RET	Öğretmen, materyali sınıftaki etkinliğini arttıracak biçimde kullandı				
	Materyal öğretmenin sınıftaki rolünü arttırdı				

	Materyal kullanımı öğretmenin yeteneğine uygundu				
	Öğretmen materyali kullanırken zorlanmadı				
	Materyal öğretmen merkezli olarak kullanıldı				
	Materyal öğretmen tarafından amacı dışında kullanıldı				
	Materyal ile ilgili bir sorun çıktığında çözebildi				
	Öğretmen materyali kullanırken pasif kaldı				
	Öğretmen materyali kullanmak için yeterli beceriye sahipti				

DERSE ETKİSİ	Harcanan zaman, çaba ve maliyete değdi				
	Materyal işlenen konuya anlamlı katkı sağladı				
	Materyal zamandan tasarruf sağladı				
	Materyal dersin soyut konularının, somutlaştırarak öğrenilmesine katkı sağladı				
	Materyal öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağladı				
	Materyal sınıfa getirilemeyen veya tekrarlanamayan olgu, olay ve nesnelerin görünürlüğünü ve tekrarını sağladı				

GENEL DEĞERLENDİRME	

KRİTERLER	BULGULAR		AÇIKLAMA
<i>Derslik Türü</i>	☐ Normal Derslik ☐ Bilişim Odası ☐ Çok Amaçlı Salon ☐ Mescit ☐ DKAB Dersliği ☐ Diğer.....		
<i>Sınıf</i>	☐ 4. Sınıf ☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf		
<i>Sınıf Mevcudu</i>			
<i>Sınıf Büyüklüğü</i>			
<i>Oturma Düzeni</i>	☐ Klasik Yerleşim Düzeni ☐ U Tipi Yerleşim Düzeni ☐ Daire Yerleşim Düzeni ☐ Ekip Çalışması Düzeni ☐ Konferans Masası Düzeni ☐ Diğer.....		
<i>Havalandırma</i>	☐ Yeterli ☐ Orta ☐ Yetersiz		
<i>Aydınlatma</i>	☐ Yeterli ☐ Orta ☐ Yetersiz		
<i>Isı</i>	☐ Yeterli ☐ Orta ☐ Yetersiz		
<i>Mekansal Esneklik</i>	☐ Yeterli ☐ Orta ☐ Yetersiz		
<i>Sınıf İçi Dolaşım Alanı</i>	☐ Yeterli ☐ Orta ☐ Yetersiz		
<i>Masa ve Sandalyelerin Fiziksel Özellikleri</i>	☐ Sabit ☐ Hareketli	☐ Tek Kişilik ☐ İki Kişilik ☐ Üç kişilik	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Tuncay Ceylan
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	
Y. Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	23/06/2023