

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE TERCİH ETTİKLERİ YÖNTEMLER*

Habibe Erva UÇAK - Recai DOĞAN*****

Öz

Bu makale, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, kavram öğretimi faaliyetlerinde tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğu sorusu ekseninde kurgulanmıştır. Çalışmanın amacı Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından kavram öğretimi sürecinde tercih edilen yöntemlerin neliğini ve niteliğini betimsel bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum desenli çalışma tercih edilmiş; çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 20 DKAB öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine odaklanıldığı için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi için, çalışmanın problematiği bağlamında önceden belirlenen tema ve başlıklara göre kodlanmasını öngören betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kav-

* Bu makale “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi
e-posta: ervaucak55@gmail.com ORCID: 0000-0002-4654-6741.

*** Prof. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi.
e posta: recai.dogan@manas.edu.kg ORCID: 0000-0001-9668-4563.

Atıf/Cite as: Uçak, H.E & Doğan, R. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntemler”. Dini Araştırmalar. 23(59): 321-347. DOI: 10.15745/da.791020

ram öğretimi sürecinde, tanımdan hareket ederek tümdengelim, bunun yanı sıra öğrenciler ile birlikte tanıma ulaşma çabaları olarak tümevarımı, ayrıca hikâye ve oyun gibi destekleyici yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin kavram öğretimi sürecini zenginleştirmeye ve sürecin niteliğini artırmaya yönelik girişimleri yanında, kavram öğretimi yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Öğretimi, Kavram, Kavram Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Yöntem ve Teknikler.

Methods That Religious Culture And Moral Knowledge Teachers' Preferred in Concept Teaching Process

Abstract

It is thought that determining which methods and techniques are used by teachers to teach concepts, which is one of the important dimensions of religious teaching, will contribute to the science of religious education and practice of religious teaching. In this context, the problematic of the study is based on the question of the methods preferred by the Religious Culture and Moral Knowledge teachers in their concept teaching activities. Therefore, the aim of the study is to try to reveal the qualities of the methods preferred by the Religious Culture and Moral Knowledge teachers in the concept teaching process with a descriptive perspective. To serve this purpose, a case study was preferred as one of the qualitative research methods in the methodology of the study, and 20 Religious Culture and Moral Knowledge teachers were selected in the study group with maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling methods. Since the study focused on teachers' opinions, a semi-structured interview technique is used as a data collection tool, and descriptive analysis method, envisaging coding of the data according to the pre-determined themes and titles in the context of the problematic of the study, has been preferred. As a result of the study, it has been observed that teachers preferred that supporting teaching methods such as story and game, induction in line with the approach of reaching definition with students, deducting from the definition. In addition, despite the teachers' attempts to enrich the concept teaching process and increase the quality of the process, it has been found that their knowledge and skills regarding concept teaching methods and techniques were not sufficient.

Keywords: Teaching of Religion, Concept, Concept Teaching, Religious Culture and Moral Knowledge, Methods and Techniques.

Summary

Concepts and their teaching are one of the important objectives of the Religious Culture and Moral Knowledge course which has internal and external dynamics within its historical background and has its own conceptual framework.

Concept and concept teaching are the basic learning elements and teaching processes providing the objectives of the course as well as various aspects including the foundation of the course and the development of principles, facts and generalities.

In this direction, the basic problematic of the study based on the experiences and opinions of the teachers who are the carriers of the concepts in education and training environments; "*What are the methods preferred by primary school religious culture and ethics teachers in the concept teaching process?*" designed around the question.

The main purpose of the study, which discusses how concept teaching is carried out by Religious Culture and Moral Knowledge teachers, is to try to describe the methods preferred by teachers in teaching the concepts in the course and the quality of these methods from a pedagogical perspective, based on the views of the teachers of RCMK.

Qualitative research method was preferred in order to determine the methods preferred by Religious Culture and Moral Knowledge teachers for teaching concepts. Among the qualitative research methods, case study was used. The study group was limited to 20 teachers by choosing the maximum diversity sampling from purposeful sampling types. A semi-structured interview technique was used as data collection tool in the study. In the data analysis process, descriptive analysis method was preferred.

When the literature on concept teaching is examined, it is seen that there are mainly deductive and inductive approaches. With a summary statement, in the inductive approach, the examples and properties of the concept are put forward. In the deductive approach, the direct definition of the concept is discussed. From the expressions and expressions of the teachers, it is understood that the two approaches are not fully implemented. Therefore, the way of understandings that acts directly in the concept solution are named

deductively. In approaches involving reaching the definition with the students, it is named as induction.

It is seen that most of the teachers participating in the research adopt the deductive approach in teaching concepts. Accordingly, teachers act from the definition as a priority in teaching concepts. These teachers think that definitions are necessary for teaching concepts. Therefore, the concept teaching process is accepted as the presentation of the definition of the concept.

A significant part of the teachers who participated in the study did not present the definition first either. It is tried to reach the definition of the concepts together with the students. Students are offered opportunities to reflect on examples of concepts. Based on the readiness of the students. Based on the students' previous knowledge and experiences regarding the concept, a common definition is tried to be made out. However, critical features of concepts, non-critical features, exemplary situations and non-exemplary situations are not discussed. Therefore, it is understood that concept teaching does not focus on the content items.

The teachers' preferred methods are not limited to induction and deduction. Teachers use some educational activities to increase the quality of concept teaching. According to this, the teachers benefit from educational games to ensure the participation of students in the lesson, to increase permanence and to provide the opportunity to learn while having fun. However, the number of teachers benefiting from educational games does not seem sufficient. In addition, teachers also tell stories in order to attract the attention of students and concretize the content of abstract concepts. Storytelling is seen as an important step in teaching concepts to make meaningful and permanent learning. However, the strengths and educational aspects of the story method are not fully noticed by the teachers.

One of the methods preferred by the teachers participating in the study for teaching concepts is the drama method. But the number of teachers who use the drama method is very few. However, the drama method can be used to include students in the teaching process, to create a funny learning environment and to enable learning by doing and experiencing. The method preferred by teachers is the excursion and observation method. However, the excursion and observation method is also used by very few teachers. However, excursion and observation method is a very effective method in order to concretize the contents of the concepts and to enable students to learn by researching.

As a result, the teachers conduct concept teaching experience with deduction, induction and various educational activities. Accordingly, it has been found that the teachers did not have sufficient knowledge and skills about modern concept teaching methods and techniques. The methods and techniques ranked in the educational literature are not known and applied by teachers. Since this situation will deeply affect the quality of concept teaching, it needs to be rethought.

Giriş

Felsefi ve psikolojik kökenleri itibariyle vurgulanan ve öncelenen boyutlarda farklılığın görüldüğü kavramlar; yaşamın, anlamın, iletişimin, düşüncenin, düşünsel üretimin, bilginin ve nihayetinde eğitim ve öğretimin temel yapı taşlarından biridir. Din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB¹) dersi de tarihsel arka planı ve kendine has dinamikleriyle her alan ve ders gibi belirli bir kavramsal çerçeveye sahip olan bir derstir. Ayrıca ders, muhteva açısından din bilimleri ve sosyal bilimleri kapsadığı için teoloji, tarih, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji gibi disiplinlerin kavramsal içeriği de derse bir zenginlik olarak yansımaktadır. Bu zenginlik zemininde öğretime konu edilen kavramlar ele alındığı zaman görülen metafizik ve soyut gönderimli kavramların başat ağırlığı (MEB 2018), yeni imkân ve zorlukları beraberinde getirmektedir. Kavramların anlam içeriklerinin belirlenmesi, tanımlanması, sunulması, sunulduğu sırada, içerik öğelerinin işe koşulması ve belirginleştirilmesi, mercek tutulması gereken önemli süreçlerdir. Ayrıca bu kavramsal yapının alt boyutları olarak kavram ve kavram öğretimi; kategorik anlamda dini, soyut ve metafizik içeriğe haiz olan kavramlar, din dilinin sembolikliği ve alegorik yapısı, gelenek ve kültürün yansımaları, kavramların ontolojik ve epistemolojik temelleri ile öğretim ortamlarına aktarılması gibi çok boyutlu süreçleri kuşatan bir alan olarak görülmektedir. Bu alandaki eğitsel faaliyetlerin yönü ve kavram öğretiminin niteliği, din öğretiminin belirlenen hedeflerine ulaşılmasında önemli aşamalardan birini oluşturmaktadır (Uçak 2020:56).

Din eğitim ve öğretiminin uzun ve kısa dönemli hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkısının yanı sıra kavram ve kavram öğretimi, insan varlığının çok boyutlu yaşam döngüsü içerisinde karmaşıklaşan dünyayı anlamlandırma ve ilişkisel bağlar inşa etme süreçlerinde işe koşulan bilişsel potansiyelin bir ürünü olarak görülmektedir (Bkz. Hacıkadiroğlu 2003; Sabancı 2017). Kavram kazanımı sayesinde insan, ontolojik tabiatının bir getirisi olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal, tinsel ve birçok gelişim alanı açısından sağlıklı bir yaşam sü-

rebilmek için sınırsız uyarıcılar, nesnelere, olaylar ve olgular dünyası içerisinde karşılaştığı şeyleri benzerlik ve farklılık temelinde sınıflama potansiyeline ulaşmaktadır. Kavram kazanımı ve gelişimi de erken dönemlerden başlayarak yaşamın tüm evrelerinde canlılığını koruyan ve şeylerin zihinsel tasavvurlarını organize eden süreç olarak ele alınmaktadır (Ülgen 2004:121-124). Yaşam deneyimlenmeye başlandığı andan itibaren, potansiyel olarak yaşantı ve deneyimlerin sınırsızlığı ve çokluğunun yanı sıra bilişsel süreçlerin devreye girmesi ile birlikte karşılaşılanlar, biricik ve tek olmasına rağmen, benzerlik ve farklılık kriterleri ile belirli gruplar altında toparlanmakta, aynı grupta yer alanlara benzer tepkiler verilmekte nihayetinde de bu bilişsel çevrim, kavram oluşumu olarak ele alınmaktadır (Çengelci 1996:2-8). İnsanın bilişsel potansiyellerinden biri olan soyutlama becerisi ile ulaştığı zihinsel bir temsil olarak ifadelendirilebilecek olan şey ise kavram olarak görülmektedir.

Sosyal bir varlık olarak insanın toplumsal etkileşimi ve iletişimi, gruplama, sınıflama ve soyutlama becerileri ile ulaştığı kavramlara uygun tepki ve davranış geliştirmesi ile pratiklik ve kendiliğindenlik kazanmakta ve bu bilişsel süreç kategorizasyon olarak ele alınmaktadır (Çengelci 1996:3). Dilbilimsel alanyazında ulamlaştırma olarak kavramsallaştırılan kategorileştirme işlemi ve süreci, Markman'ın temas ettiği gibi olay ve olguların basite indirgenmesinde, bellekteki yükün hafifletilmesinde ve bilginin depolanıp geri çağırılması gibi aşamalarda bireye yardımcı olmaktadır (1989:11). Ayrıca Mayr de gündelik yaşam içerisinde farklılaşan nesne, olay ve durum arasında denge ve düzenin sağlanmasının, şeyler arasında ortak özellikleri dikkate alma prensibi ile çalışan sınıflama işlemi ile mümkün olduğunun altını çizmiştir (2008:151). Bahsi geçen bu sistemlerin yapılandırılmadığı bir senaryoda, zihinsel bir kaos ortamının oluşacağı; kavram, ilke ve genellemelere ulaşamayacağı için epistemolojik açıdan ilinti ve ilişkilerin kurulamayacağı; karşılaşılan her şeyin bilgisinin ve anlamının kümülatif bir düzlemde birikimlenmeyen bir forma dönüşeceği de temas edilen noktalardan olmuştur (Akgün 2001; Sabancı 2017).

Kavram, kategoriler ve kategorileştirme; sosyal bir varlık olarak bireyin dini sosyalleşmesinde, varoluşsal ve içkin bir varlık olarak bireyin anlam arayışında, aşkın varlığın muhatabı olarak bireyin metafizik soru ve sorunlarında, kültür ve medeniyetin inşasında ve aktarımında, düşünsel, imgesel, dilsel ve entelektüel becerilerin gelişmesinde, bilginin yapılandırılmasına imkân tanıyan anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde ve din öğretiminin hedeflerine ulaşılmasında etkin olan süreçlerdir.

Kavramların eğitim öğretim ortamlarında yer bulmasının bir sonucu olarak görülen kavram öğretimi sürecini kuşatan din öğretimi, Tosun tarafından planlı ve programlı olma boyutları vurgulanarak tanımlanmıştır (2012:27). Eğitimsel faaliyetlerin organize edilmesinin ve din öğretimi yöntem ve teknikleri üzerine düşünülmesinin gerekliliği, din öğretimi tanımı üzerine yapılan akıl yürütmelerden anlaşılmaktadır. Ülgen de okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin ve eğitim programlarının çoğunlukla kavram öğretimi ile ilgili olduğuna değinmiştir (2004:117). Ayrıca Bilgin ve Selçuk (1997:66) din ve ahlak öğretiminin temel amaçları arasında kavramların kazanılmasına vurgu yapmaktadırlar.

Din öğretimine olan katkılarının yanı sıra öğrenme ürünlerini tasnif eden Ülgen (1995:132), kavram öğrenmeyi entelektüel beceriler sınıflamasına dahil ederken; Gagne, zihinsel beceriler kategorisi altında ele almaktadır (Şimşek 2009:46). Dolayısıyla entelektüel ve zihinsel becerilerin gelişimi ile kavram ve dil gelişiminin paralel ilerlediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kavram ve kavram kazanımının, bilgi, beceri ve değerlerin içselleştirilip davranış haline getirilmesinde ön koşul olmasından hareketle kavram temelli kurgulanan bir öğretimde öğrencilerin olgu, olay ve ilkeler arasında anlamlı bağlantılar kurarak genellemelere ulaşabileceği ele alınmıştır (Doğanay 2005; Dündar 2011).

Genelleme, sınıflama ve kategorileştirme gibi zihinsel işlemleri içeren kavram öğretimi süreci, informal bir süreç olmanın aksine teorik zeminde kökenleri bulunan, bunun yanında pratikte de belirli eğitimsel ilke ve prensipler ışığında organize edilmesi beklenen bir süreçtir. Bunun için öğrenilmesi hedeflenen kavramların teolojik düzlemdeki tanımlamalarından ve tartışmalarından, terminolojideki ele alınış biçiminden, alan uzmanları tarafından yorumlanmasından ziyade; öğretim faaliyetinin yürütücü konumunda olan öğretmen tarafından öğretime nasıl konu edildiği sorusu, kavram öğretiminin nasıllığını ve niteliğini belirlemek için oldukça önemlidir. Öğretim programının ve ders kitabının hazırlanmasını içeren uzun soluklu süreç bir tarafa bırakıldığında konu ve kavramlarla örülmüş malzeme ile öğretimi planlayacak ve yapılandıracak öznenin öğretmen olmasından hareketle, öğretmenlerin kavram öğretimi sürecindeki faaliyetleri ve bunların bilimsel yöntemler ile tespit edilmeye çalışılması, mevcut duruma projeksiyon tutmasının yanı sıra dersin niteliği için de oldukça önemli ipuçları sunacaktır.

Çalışmanın Problemi ve Amacı

Zihinsel bir faaliyet olan öğrenmenin, işlemsel olmasından ziyade kavramsal yönüne vurgu yapılmasından hareketle (Akgün 2001:108) okullarda

öğretmenler tarafından kavram öğretiminin temellerinin, niteliğinin ve nasıl-
lığının ortaya koyulması, hem teorik düzlemde hem de pratik uygulamalarda
yön göstermesi açısından oldukça önemlidir. DKAB dersinin kavramsal alt
yapısı, kavramların teolojik, metinsel ve tarihsel bağlamları, kavram içerik-
lerinin oluşturulması, tanımlanması, örnek olan ve olmayan durumların tespit
edilmesi, kritik/ayırt edici olan ve olmayan özelliklerin belirlenmesi, kavram
içerik öğelerinin sunulmuş sırası ve yaklaşımı, kavram öğretimini etkileyen
önemli boyutlardır.

Kavram öğretimine ilişkin bu alt boyutlar göz önünde bulundurulduğun-
da, kavramların eğitim-öğretim ortamlarına taşıyıcısı olan öğretmenlerin de-
neyim ve görüşlerinden hareketle çalışmanın temel problemi; “İlköğretim
DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde tercih ettikleri yöntemler
nelerdir?” sorusu etrafında tasarlanmıştır. Çalışmanın temel amacı ise DKAB
öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, derste yer alan kavramların öğretimi-
nde, öğretmenlerin tercih ettiği yöntemleri ve bu yöntemlerin pedagojik bir
bakış açısıyla niteliğini betimlemeye çalışmaktır.

Kuramsal ve uygulama boyutlarıyla kavram öğretimine ilişkin uluslararası
literatür ele alındığında zengin bir alanın varlığı göze çarpmaktadır. Türkçe
alanyazında ise kavram öğretimine ilişkin çalışmaların fen ve sosyal bilgiler
öğretim alanlarında yoğunlaştığı ve din öğretimi boyutunda nispeten bilimsel
bir boşluğun olduğu görülmektedir. Kavram öğretimine ilişkin akademik ça-
lışmaların ilki 1998 yılında Osman Taştekin tarafından yürütülen, öğretmen
ve öğrenci görüşlerine odaklanan “Kıyamet ve Ahiret İle İlgili Kavramların
Öğretimi” başlıklı doktora tezidir. Daha sonraki yıllarda din öğretiminde kav-
ram öğretimi konusuna yönelik teorik ve pratik yönleri ile alana katkı sağ-
layan çalışma 2003 yılında Süleyman Akyürek tarafından tamamlanmıştır.
Akyürek “Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)”
isimli doktora çalışması ile kavram öğrenimi ve öğretiminin teorik alt yapısını
tartıştıktan sonra, farklı stratejilerle doğruluk kavramı üzerinden uygulama
örnekleri sunmuştur. Din öğretiminde kavram öğretimine ilişkin ilk müstakil
kitap çalışması ise Recai Doğan ve Cemal Tosun tarafından ilköğretim DKAB
dersi için kavram haritaları geliştirilen eserdir. Konusu itibarıyla alana katkı-
ları bulunan bu çalışmaların yanı sıra süreç içerisinde kavram öğretiminin alt
boyutları ile ilişkili bilimsel çalışmalar da yürütülmüştür.² Ancak kavram öğ-
retiminde öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlere betimsel bir bakış açısıyla
odaklanan bir çalışmaya ulaşılamaması, bu araştırmanın alana sunacağı katkı
olarak düşünülebilir.

Çalışmanın Metodolojisi

Araştırma, DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminde tercih ettikleri yöntemleri yine öğretmen görüşlerinden hareketle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karmaşık olay ve olguların hayat bulduğu süreç içerisinde ele alınabilmesine ve sayısal istatistiklerin aksine bireysel uygulamaların özgünlüğünün anlaşılabilmesine fırsat sunduğu için nitel araştırma yöntemlerinden belirlenen desen, durum çalışmasıdır.

Nitel araştırmalarda temel amacın, elde edilen verilerin evrene genellenmesinin aksine ulaşılan verilerin derinlemesine bir analizi olduğu bilinmektedir. Bu açıdan evrene temsili öngörmeyen çalışmalarda evren ve örneklem kavramsallaştırmaları yerine çalışma grubu ifadesi tercih edilmektedir (Karasar 2017:148). Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Böylece, görece küçük bir grubu oluştururken çalışmanın temel problemine taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini sağlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2016:119). Ankara ili içerisinde Çankaya, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan, kıdem yılı, yaş, cinsiyet, mezuniyet ve öğrenim durumlarında farklılaşan 20 DKAB öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuş, bu öğretmenler Ö1,Ö2 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat formu hazırlanmadan önce kavram ve kavram öğretimine ilişkin literatür taranmış, görüşme formu soruları hazırlandıktan sonra üç DKAB öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış, alanında uzman iki akademisyenin görüş ve önerileri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Çalışmanın analiz boyutunda verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanmasına odaklanan betimsel analiz yöntemi (Yıldırım & Şimşek 2016:239) tercih edilmiştir. Çalışmanın problem ve soruları bağlamında oluşturulan temalara göre veriler düzenlenmiş ve oluşturulan kodlar hem araştırmacı hem de alanında uzman akademisyen tarafından kontrol edilmiştir.

BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

1. Kavram Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler

Kavram öğretimine yönelik alanyazın incelendiğimde, kavramların eğitim öğretim ortamlarına aktarılmasına odaklanan ve buna yönelik modellerin

tasarlandığı çalışmalara ulaşmak mümkündür. Bu doğrultuda kavram öğretimi modeli geliştiren Klusmeier'in ve Merrill'in kavram öğretim modelleri (Bkz. Klausmeier 1992; Coşkun 2011) ve Martorella'nın kavram kazanımı modeli gibi doğrudan kavramların öğretilmesine yönelik tasarımlar bulunmaktadır (Bkz. Doğanay 2005; Dünder 2011; Tokcan 2015). Ayrıca kavram öğretiminde yaklaşımları sunum sırasına göre tümevarım ve tümdengelim olarak ele alınan çalışmalarda mevcuttur (Akyürek 2004; Doğan ve Tosun 2003; Kızılabdullah 2016; Senemoğlu 2010; Şimşek 2006).

Kavram öğretimine ilişkin geliştirilen yöntem ve teknikler genel itibari ile ele alındığında tümdengelim ya da düz anlatım (sunuş) yaklaşımının aşamaları; kavram tanımının öğrencilere sunulması ve sonrasında kavramın örnek olan ve olmayan durumlarının belirginleştirilmesi ile birlikte kavramın kritik/ayırt edici olan ve olmayan özelliklerinin belirtilmesi adımlarını kapsamaktadır. Tümevarım (buluş) yaklaşımında ise kavramın tanımının sunulmasından önce kavramın örnek olan ve olmayan durumlar ile birlikte kavramın kritik/ayırt edici özellikleri öğretime konu edildikten sonra öğrencilerin tanıma ulaşma adımları söz konusudur (Bkz. Akyürek 2004). Araştırmamızda öğretmen görüşlerinden hareketle tercih edilen yöntemler, aşamaları bakımından ne tam bir tümdengelim yaklaşımını ne de tam bir tümevarım yaklaşımını karşılamadığı tespit edilmiş, bu sebeple tanımdan hareket eden uygulamalar tümdengelim yaklaşımı, öğrenciler ile birlikte tanıma farklı yollarla ulaşmaya çalışan uygulamalar ise tanıma ulaşma-tümevarım yaklaşımı olarak kavramsallaştırılmıştır.

1.1. Tanımdan Hareket- Tümdengelim Yaklaşımı

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden örnek bir kavram üzerinden kavram öğretimine nasıl başladıklarını ve yürüttüklerini betimlemeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin kavram öğretimine geçişte öncelikli olarak kavramlara yönelik kendilerinin oluşturdukları ya da mevcut ders kitabında yer alan tanımları ele aldıkları görülmektedir. Örneğin katılımcı Ö10, kavram öğretiminde tanıma merkezileştirdiğini "*Konuya giriş yapıyorum ve kavrama denk geldiğimde öncelikle kavramın tanımını veriyorum ve tahtaya muhakkak yazıyorum açıklaması ile birlikte.*" şeklinde belirtmektedir.

Ders kitabında yer alan kavram tanımları üzerinden kavram öğretimi sürecini yürüttüğünü belirten katılımcı Ö17'nin ifadeleri şu şekildedir: "*Kavramı bir ders boyunca anlatmıyorum genelde kavramları kısa geçiyorum. Vahiy kavramını normal kitapta nasıl anlatıyorsa onu söylüyorum tanıma anlatıyo-*

rum ve fazla üzerinde durmuyorum kavramın, ne olabilir vahiy nasıl gelmiştir gibi değinmediği yer varsa kitabın onu açıyorum, kitabın tanımı dışına da çıkmıyorum.”

Aynı süreci katılımcı Ö19, *“Tanım kitapta varsa altını çizdiriyorum, okutturuyorum. Çünkü o temel tanım, onu bilmesinde fayda var. Ama ben ne anlam yüklemeleri gerektiğini önemsiyorum o yüzden tanımı biraz açıyorum.”* şeklinde ifade etmektedir.

Kavramın terim anlamını sunduktan sonra öğrenciye görelilik ilkesinden hareket ettiğini katılımcı Ö6'nın ifadeleri şu şekildedir: *“Öncelikle kavramın terim anlamını veriyorum. Elimden geldiğinde çocukların seviyesine göre somutlaştırmaya çalışarak ilgilerini çekebilecek, anlaşılır bir şekilde vermeye çalışıyorum. Ama tamamen soyut bir kavram ise aklımda varsa ayet, hadis ya da efendimizin hayatından örneklerle hikâyeleştirerek anlatmaya çalışıyorum öncesinde tanımı verdiğim için sonrasında açıklamalar yapıyorum.”*

Ö14 de *“Genelde kitap üzerinden gidiyorum yani kitapta kavramın tanımı var, onu açıklıyorum ve örneklendirmesini yapıyorum yani direk kitap üzerinden gidiyorum. Dersin akışı içerisinde kavramı ele alıyorum, fazla bir etkinlik ile gitmiyorum.”* ifadeleriyle, kavram öğretimi sürecinde etkinliklerden ziyade ders kitabında yer alan tanımlardan hareket ettiğini belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, öğretmenler tarafından kendi tanımlamaları ya da ders kitabında yer alan tanımlar yoluyla yürütülmeye çalışılan kavram öğretimi, tündengelelim yaklaşımını tam olarak karşılamamaktadır. Çünkü tanımlanan ya da tanımı sunulan kavramın örnek olan ve olmayan durumlarının belirlenmediği ayrıca kritik/ayırt edici olan ve olmayan özelliklerin üzerinde durulmadığı görülmektedir. Kavramın sadece tanımının yapılması ya da sunulması, kavram öğretimi sürecinin niteliğini etkileyecek ve hatta kavram öğrenme hatalarına yol açabilecek bir uygulama olduğu kabul edilmektedir (Güneş vd. 2010:941). Ayrıca özellikle soyut gönderimli kavramlarda, sınırları net ve keskin bir şekilde çizmenin imkânsızlığından hareketle, tanım merkezli klasik yaklaşımların kavram öğretimi için etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir (Coşkun 2011:9-13).

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmenlerin geleneksel olarak kavramsallaştırdıkları öğretim alışkanlıklarını, kavram öğretimi sürecinde de devam ettirdikleri anlaşılmaktadır. Bulguları destekler nitelikte DKAB öğretmenlerinin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri belirlemeye çalışan çalışmalarda da öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım metodu ile geleneksel yakla-

şım alışkanlıklarını devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Altıntaş 2014; Arpacı 2004; Aydın 1996; Bağcı 2012; Çınar 2013; Ev 2004; Selçuk 2014). Ayrıca din öğretiminde soyut kavramların öğretimine odaklanan bir çalışmanın sonuçlarında da öğretmenlerin tamamının anlatım yöntemini tercih ettiği bilgisine ulaşılmıştır (Ayaydın 2012).

Kavram öğretimi sürecinde geleneksel yaklaşımları tercih eden öğretmen grubu DKAB öğretmenleri ile sınırlı değildir. Nitekim farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin de kavram öğretiminde sunuş yolunu tercih ettiklerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Memişoğlu ve Tarhan 2016; Soylu ve Memişoğlu 2019).

Öğretim faaliyetlerinde ve kavram öğretim sürecinde anlatım metodunun tamamen terkedilmesi ve hiçbir aşamada işe koşulmaması, mümkün ve olması gereken bir durum değildir. Ancak tercih edilen yöntem ve yaklaşımın güçlü yönlerini bilmek, bu yönleri öne çıkarmak ve eğitsel faaliyetleri zenginleştirmek, öğretimin kalitesini etkileyecektir. Nitekim öğretmen merkezli yaklaşımın, öğrenciye sunulan içeriklerin dikkatli bir şekilde organize edilmesiyle her öğrencinin öğrenebileceği savını ileri süren doğrudan öğretim modeli çerçevesinde, kavram öğretimi sürecinin nasıl planlanacağını, deneysel çalışmaların sonuçları ile ele alan ve bu yaklaşımın güçlü yönlerini ortaya koyan müstakil çalışmalar bulunmaktadır (Tuncer ve Aslantekin 2017).

Geleneksel yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri bir kenara bırakıldığında modern kavram öğretimi tekniklerinden olan kavram haritaları, çalışma yapıları, kavram karikatürleri ve bulmacaları, kavramsal değişim metinleri gibi tekniklerin etkililiği, klasik yaklaşımlar ile kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu, yürütülen çalışmalarda görülmektedir (Coştu vd. 2003; Topcubaşı ve Polat 2014).

1.2. Tanıma Ulaşma-Tümevarım Yaklaşımı

Kavram öğretimi sürecinde kavramların tanımlarını sunmak ya da ders kitabından okutmak yerine, öğrencileri kavramların örnekleri üzerine düşündürerek onların deneyim ve ön bilgilerinden hareketle birlikte ortak bir tanıma ulaşmaya çalışan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu katılımcılardan Ö15 öğrenciler ile birlikte tanıma ulaştıklarını şu şekilde örneklendirmiştir: *“Diyelim ki mahya kavramı sınıfa duyan var mı bilen var mı diye soruyorum, mesela mukabele anneniz babanız ile Kur’an dinlemeye gittiniz mi diye sorular soruyorum. Daha çok dertse göreceğimiz kavramlar hakkında çocukları konuş-*

turarak onların söylediklerinden tanım yapmaya çalıştığım zaman çocuğun kafasında netleşiyor ve kalıcı oluyor.”

Kavramın adına dikkat çektikten sonra öğrencilerin deneyimleri ile içeriği zenginleştiren ve böyle bir kavram çalışması sonucunda tanımlama işlemini öğrenciler ile birlikte yürüten katılımcı Ö12'nin ifadeleri ise şu şekildedir: *“Bir kavramı öncelikle tahtaya yazıyorum ve öğrencilerin bu konuda ki hazırbulunuşluklarını ölçüyorum. Yani ne biliyor ya da hiçbir şey bilmiyor mu ya da bildiği şeyin ne kadar doğru yanlış olduğunu tespit ediyorum ondan sonra özellikle ahirete iman kavramları... Ben çocuklara kavramın ne olduğunu soruyorum, hepsinden fikirleri alıyorum ve sonucunda öğrencilerin ifadelerinden bir tanıma gidiyoruz.”*

Katılımcı Ö9, kavram öğrencilere direkt sunulduğunda ya da ders kitabında yer alan tanım okutulduğunda kavramın anlaşılması ve öğrenilmesinin daha da karmaşıklaştığını ve bu yüzden tanımlara öğrenci katılımı ile ulaştığını, *“Kavramın tanımını vermeden önce kavram içeriğinden bahsetmeye çalışıyorum ve bu içerik hakkında öğrencilerin mutlaka katılımları oluyor. Bu katılımlar çerçevesinde tanım yapıyoruz çünkü kitaptaki tanımı okuduklarında daha farklı soyut kavramlar çıkıyor karşularına ve öğrencilerin kafaları karışıyor. Kendimiz tanımladığımızda hem anlıyor, hem unutmuyor”* ifadeleriyle belirtmektedir.

Katılımcı Ö9'un ifadelerinde dikkat çektiği gibi öğrencilerin tanımlarda yer alan kavramları da bilmediği, hatta tanımlarda öğrenci düzeyinin üzerinde bulunan kavramların yer aldığı ve bunların sadeleştirilme yapılmadan aktarıldığı, Tavukçuoğlu ve Ekrem (2005:11) tarafından “ahlak” kavramı üzerinden de örneklendirilmektedir. Tanımlamalarda, öğrencilerin kelime ve dil gelişimlerinin üzerinde kavram ve kelimelerin kullanılması, kavram öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin önünde bir engel olarak görülmektedir.

Öğrencilerin ön bilgi ve hazırbulunuşluklarını beyin fırtınası tekniği ile ölçerek elde ettiği fikirler ile tanıma ulaşmaya çalışan katılımcı Ö7 şunları söylemektedir: *“Genel olarak öğrencinin kavram hakkında bilgi sahibi olup olmadığını anlamaya çalışırım. Örneğin elçi ya da peygamber kavramı. Bu kavramı tahtaya yazıyorum daha önce hiç duydunuz mu diye soruyorum, beyin fırtınası tekniğini uygulamaya çalışıyorum herkes kavram ile ilgili fikrini söylüyor...”*

Katılımcı Ö7'nin uygulamaya çalıştığı beyin fırtınası tekniğinin kavram öğretiminde kullanılması, öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarında olumlu yönde bir etkinin oluşmasına neden olurken aynı zamanda akademik başarıyı da arttıran bir etken olarak görülmektedir (Kısa 2007:95-96).

Öğrencilerin yaşamın içinde kullandığı ve örneklerine temas ettiği kavramları tanımakta ve tanımlamakta zorluk çektikleri için öncelikle yaşam deneyimleri üzerinden bir zemin belirleyerek ortak katılım ile tanıma ulaştıklarını katılımcı Ö20 şu şekilde betimlemiştir: “*Mesela tekbir kavramı, tekbiri dinletiyorum sonra dinledikleri anda bunu daha önce duydunuz mu diyorum, evet duyduk diyorlar, ama kavramın adını bilemiyorlar yani tekbir nedir diye sorsam cevaplayamıyorlar ama dinlettirdiğimde ne olduğuna ve kurban bayramında söylendiğini biliyorlar ama ne anlama geldiğini ve kavramın adını bilmiyorlar hayatın içinde bildikleri şeyin aslında kavramsal açıdan ne olduğunu öğretiyorum aslında ben onlara...Özetle öğrencilerin kendilerini dinliyorum ve herkesin söylediğinden ortak bir şeyler alarak tanım yapıyoruz ancak bu şekilde kavramlar anlaşılabilir.*”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, kavramın tanımını direkt olarak sunmak yerine, öğrencilerin önbilgi ve hazırbulunuşluklarından hareketle zengin bir içerik oluşturmaya ve onların yaşam deneyimleri ile kavramı ilişkilendirmeye çabalararak, öğrencileri tanımlama sürecine dahil etmeye çalışmaktadır. Ancak kavram öğretiminde tümevarım yöntemi, öğrencilerin tanımlama sürecine katılımları ile sınırlı değildir. Kavramın kritik/ayırt edici olan ve olmayan özellikleri belirlendikten sonra bu özellikleri taşıyan ve taşımayan örnekler üzerinde değerlendirme yapma aşamalarının işe koşulması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşam deneyimlerini, kavram öğretimi sürecinde tanımlama aşamasında değerlendirmelerine rağmen, kavramın içerik öğelerinin öğretim faaliyetlerinde yer almadığı anlaşılmaktadır.

Din öğretimi için kritik bir yeri bulunan kavram öğretiminde, aktarıma dayalı, ezberleyici ve onaylayıcı bir yaklaşım yerine, öğretmenlerin, öğrencileri edilgen ve pasif olarak konumlandırmadığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri hedefleyen, öğrencileri aktivite ederek sürecin içine dahil eden bilimsel ve modern yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Çetinel 2018:47-48). Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerde de kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmeyi amaçladıkları görülmektedir. Alanyazında bulunan farklı çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin, öğrencilere dini kavramları sunarken anlaşılır ve açık bir dil kullanma becerisine ve dili öğrenci seviyesine uygun hale getirme yeterliliğine sahip oldukları görülmektedir (Bkz. Koç 2011). Kavram öğretiminde anlamlı öğrenmelerin hedeflenmesinin önemi, diğer branş derslerinde yer alan kavramların kazanılma düzeylerine ilişkin yürütülen çalışmaların sonuçlarında açıkça görülmektedir. Bu çalışmalarda kavramların sadece ezberlendiği durumlarda, kavramları anlamada ve tanımlamada güçlükler yaşandığı,

kavram yanlışlarının oluştuğu, kavramların karıştırıldığı, tam öğrenmelerin gerçekleşemediği ve kavramların kazanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan 2007; Yazıcı ve Sabancı 2003). Bu yüzden öğretmenlerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğrencileri kavram öğretimi sürecine dahil etme çabaları öğretimin niteliği açısından oldukça önemlidir.

1.3. Tamamlayıcı- Destekleyici Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde tercih ettikleri yöntem yaklaşımları tanımdan hareket etme ve tanıma ulaşma çabaları ile sınırlı değildir. Onlar kavram öğretiminin verimini ve niteliğini arttırmaya, öğrenme ortamlarını zenginleştirmeye ve öğrencileri sürecin içine dahil etmeye yönelik oyun ve hikâye gibi eğitsel faaliyetlerden yararlanmaktadır.

1.3.1. Oyun

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal ve dini-ahlaki gelişimlerinin yanı sıra kavram ve dil gelişimleri için de oldukça etkili bir etkinliktir. Öğretmenlerin de öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmesi, öğretim sürecine aktif katılımını sağlaması, öğrenilenler üzerinde kalıcılık etkisi ve eğlenerek öğrenmeyi fırsat sunması bakımından eğitsel oyunlardan yararlandıkları görülmektedir. Örneğin katılımcı Ö1 kavram öğretimi için geliştirdiği oyunu, şu şekilde anlatmıştır;

“Kavramları öğretirken oyunlardan da yararlanıyorum. Mesela benim bulduğum kim gitsin oyunu, tahtayı beşe bölüyorum, sınıf 5 gruba ayrılıyor ve tahtaya 5 ayrı kişi geliyor, ben kavramın tanımını söylüyorum ve tahtaya ilk cevabı yazıp yüzünü dönen kazanıyor ve kazanana soruyoruz kim gitsin gidene uğurluyoruz ve grubun birincisi çıkıyor ve her grubun birincileri ile yeniden yarışma yapıyoruz ve sonunda hediye kutumuzdan ödül veriyoruz. Elenen öğrenci bile hangi kavramı bilemediği ve hata yaptığını hatırlıyor. Bu oyunu iki haftada bir yapıyorum ve çocuklar sürekli aynı kavramları görüyor ,böylelikle kavramlar kalıcı oluyor.”

Katılımcı Ö15 ise seçilen bir kavramı, yakın kavramlar kullanmadan sınırlı bir zaman diliminde anlatabilme becerisine odaklanan tabu oyununu kavram öğretimine uyarladığını şu şekilde belirtmiştir; *“Bazen oyun şeklinde yapabiliyorum tabu şeklinde. Mesela haram kavramını yazıyorum onun*

kullanmayacağı kavramları yazarak sınıfa anlatıyorum ve öğrenci akıl yürütmeye başlıyor.” Atasoy’un (2019:113), DKAB dersinde kavram öğretiminde oyunun etkisini incelediği çalışmasında, etkili ve verimli bir kavram öğretimi için tavsiye edilen oyunlardan birinin de "tabu oyunu" olduğu görülmektedir. Yine kavramın adının, kritik/ayırt edici olan ve olmayan özelliklerin, örnek olan ve olmayan durumların belirlendiği kavram kartlarının, kavram öğretiminde kullanılmasının yararlı olacağı da vurgulanmaktadır (Alkış 2005). Ayrıca Altaş (2001) da öğrenciler tarafından kavramların anlaşılma düzeyinin tespit edilebilmesi için öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çeken bir kart oyunu olarak kavram kontrolü yöntemini ele almıştır.

Kavram öğretimi sürecinde çocuklar arasında bilinen SOS oyunundan hareketle geliştirdiği MİM oyununu ve bu oyunun kavram öğrenme üzerindeki etkisini katılımcı Ö9 şu şekilde dile getirmektedir:

“Kavramları öğretirken benim uyguladığım bir oyun var mim oyunu. Sos oyununu mim oyunu olarak uyarladım. Orada çocuklara kitaplarınızı açın ve mutlaka bakın dediğimde bilinçli olarak öğrenmeye başlıyor. Çünkü grubuna puan kazandırmak istiyor, hızlı hızlı kitap karıştırıyor ve bilinçli öğrenmeye geçiyor. Say nedir mesela, doğru bilen öğrenci m-i-m harflerimi yazıyor derken mim olup birleştiriyorlar. İlk mim kimde tamamlanırsa grup puan alıyor. Buna çok heyecanlanıyorlar, hatta ellerini yüzlerini yoluyorlar neydi diyorlar, hemen kitaptan bakıyor ve bilinçli öğrenme gerçekleşiyor.”

Öğretmen merkezli-geleneksel yaklaşımların aksine, öğrencilerin dini, ahlaki, bilişsel, duyuşsal, sosyal, psiko-motor ve kavram-dil gelişimlerine katkısı olan, öğrenciler arası işbirliği ve akran eğitimine imkân tanıyan, yaparak yaşayarak öğrenmeye zemin oluşturan, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine fırsat veren eğitsel oyunlardan din öğretiminde faydalanılması, önemli bir imkân alanı olarak görülmektedir (Zengin 2015). Eğitsel oyunların, kavram kazanımında, kavram yanlışlarının tespit edilmesinde ve giderilmesinde ayrıca kavram öğretiminin eğlenceli bir atmosfere dönüştürülmesinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Akkuş ve Arslan 2013; Genç vd. 2012).

Din öğretimine ve kavram öğretimine olası katkılarına rağmen eğitsel oyunlardan faydalanan öğretmen sayısının yeterli olmadığı çeşitli çalışmalarda görülmektedir. Örneğin Arpacı (2004) ve Çangır (2008) DKAB öğretmenlerine odaklanan çalışmaların sonuçlarında öğretmenlerin eğitsel oyunlardan

yararlanma düzeyinin yeterli olmadığını tespit etmişlerdir.

Eğitsel oyunlardan kavram öğretimi sürecinde yararlanan öğretmenler, eğitsel oyunların olumlu etkisini vurgulamaktadırlar. Atasoy (2019) DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, DKAB dersinde yer alan kavramların öğretiminde oyunun kullanılma düzeyini ve niteliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmasının sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin hemen hepsi, eğitsel oyunların kavram öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğine, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiğine ve kalıcılığı sağladığına vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca DKAB dersinde yararlanılacak eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Gürer ve Arslan 2019). Alibekiroğlu (2017) da DKAB dersinde yer alan kavramların, öğrenciler tarafından doğru anlaşılması, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması yanında ilgi ve dikkatlerini çekmesi, soyut kavramların içeriklerini somutlaştırması gibi eğitsel faydalarından dolayı, kavram öğretiminin niteliğini etkileyebilecek bir yöntem olarak eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmasında eğitsel oyunların, kavram öğrenimi ve kazanımı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.3.2. Hikâye

Din ve kavram öğretiminde, konuların öğreniminin kolaylaştırılmasında, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesinde, soyut içeriğe sahip konu ve kavramların somutlaştırılmasında en etkili yöntem ve yollardan biri de hikâyelerdir. Dini konu ve kavramların soyutluğunu hikâyelerin içeriklerinde bulunan somut örnekler sayesinde somutlaştırabilmek için Kur'an kıssaları, Hz. Muhammed'in ve peygamberlerin hayatı, ayetlerin indiriliş sebepleri din öğretiminde kullanılacak hikâyeler arasında bulunmaktadır (Pakdemirli 2011:169-172). Kavram öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmeye yönelik kullanılacak eğitsel faaliyetlerden biri de hikâye anlatımıdır.

Çalışma grubundaki öğretmenler, kavram öğretimi sürecinde kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebilmek, öğrencilerin dikkatlerini kavrama ve derse çekebilmek, kavramların içeriklerini kısmen de olsa somutlaştırabilmek amacıyla hikâyelerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Ö18 kavramı bir hikâye ile ilişkilendirdiğinde daha kalıcı olduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“En çok kavram verilirken hikâye yolunu kullanıyorum. Yani sözlük tipi değil, sözlükle verildiği şekli ile iki nota üst üste bir tanımlama olarak değil. Kavram bir hikâyenin içinde bir metinde geçecek. Çocuğun kafasında*

kalabilmesi için kavramın bir hikâye ile verilmesi gerekiyor.” Katılımcı Ö8 ise öğrencilerin duygusal devinimini hikâyeler yoluyla sağlamaya çalıştığını belirtmektedir: “Kavram ile ilgili çocuğun ruh dünyasına hitap edebilecek hikâyeler varsa mutlaka kullanıyorum. Bazen fıkra da kullandığımız oluyor günümüzdeki çocukların çok kullandıkları daha çok benim kullandığım hikâyeye tarzı mesela dostluk kavramını anlatırken hikâyeleri anlatırım, o kavram üzerinde düşündürürüm, fikirlerini alırım hikâyeye sayesinde kavramı derinleştirmiş oluruz.”

Katılımcı Ö14 öğrencilerin dikkatlerini konu ve kavrama çekebilmek için bir hikâyeye ile giriş yaptığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben öykü okumayı hikâyeye anlatmayı ya da yaşanmış bir olay ile konuya girmeyi bir dram olabilir sevindirici olabilir böyle bir giriş yapmayı tercih ediyorum çünkü öğrencilerin dikkatini çekiyor.”*

Destekleyici eğitsel faaliyetlerden yararlanılmadan yürütülen kavram öğretiminin öğrenciler için anlamı olmadığını, katılımcı Ö13: *“Güzelce kavramı anlattım sanıyorsun ama çocuğun dünyasında hiçbir şey ifade etmiyor bazen. O yüzden dersi toparlamak ve çocukların dikkati çekebilmek için hikâyeler, hikmetli insanların hayatlarından örnek ile dikkatlerini çekiyorum.”* şeklinde ortaya koymuştur.

Katılımcı Ö3, öğrencilerin talepleri doğrultusunda kavramlar ile ilişkilendirilebilecek hikâyelerden yararlandığını şu şekilde belirtmiştir: *“Dersimizde daha çok öğretmen konuştuğu için öğrenci öğretmenin konuşmasını ve anlatmasını istiyoruz. Hocam hikâyeye kıssa anlatın diye istiyorlar bunu da yaparken kavram ve konu ile bağlantı kurmaya çalışıyoruz.”*

Kavram öğretiminde hikâyeye anlatımını teolojik malzemeler ile zenginleştiren katılımcı Ö12, tercih ettiği bu yaklaşımın öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerini şu şekilde ifade etmiştir: *“...Kavramları ayet içerisinde sunarken ayetlerin indiriliş, sebepleri ve tarihsel bağlam ile ilişkilendiriyorum. Çocuk bunu seviyor, bir hikâyeye ile birlikte anlatma ile çocuğun dünyasına giriyor.”*

Katılımcı Ö12'nin kavramları ilgili ayet ve ayetlerin indiriliş sebebi ile bağlamsal bütünlük içerisinde ele alması, dini kavramların öğretimi için oldukça önemli bir noktadır. Nitekim din dili çalışmalarına yoğunlaşan Koç (2013:228-229) kategorik olarak dini kavramların, anlaşılmasını “ne zaman ve nerede” kullanıldığının ve ne anlamlar taşıdığına araştırılması ile mümkün olabileceğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin kavram öğretiminde Kur'an ve Kur'an ilimlerinden yararlanmaları, öğretim malzemelerini zenginleştirirken kavramların da kısmen içerikleri somutlaştırmalarına ve öğrencilerin ilgilerini

çekmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, din öğretiminde soyut kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesinde, kavramlar arası ilişkiler kurulmasında ve kavramların kısmen somutlaştırılmasında etkili bir malzeme olarak Emsal'ul Kur'an ele alınmıştır (Batar 2013).

Bulgularda görüldüğü üzere katılımcı öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek, kalıcılığı sağlayabilmek, öğrencileri aktifleştirebilmek ve öğrenme ortamını keyifli bir hale getirebilmek için içeriğinde bir çok dini ve ahlaki kavramı bulduran, olay örgülerinin işlendiği hikâyeler ile birlikte, Hz. Muhammed'in ve sahabenin yaşamından kesitler, ayetlerin indiriliş sebepleri vb. malzemelerden faydalanmaktadırlar. Öğrencilerin dikkatlerini çeken konular arasında dini hikâyelerin bulunması (Altaş 2008) önemli bir imkân alanı görünmesine rağmen, hikâye anlatımının bir yöntem ve yaklaşım olarak uygulanması, öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif ve dinleyici bir rolde olmalarının aksine, öğrencilerin hikâyeyi yapılandırmalarına fırsat tanıyan, hikâyelerin başının ya da sonunun öğrenciler tarafından tamamlandığı veya tahmin edildiği, hikâyenin canlandırıldığı ya da seslendirildiği, kompozisyon ya da resim gibi betimlenmesine yönelik faaliyetler ile öğrenci, öğretmen ve hikâye arasında etkileşimin sağlanması, kavram öğretiminde hikâye yönteminin etkisinin artmasına yardımcı olacaktır.

Kaymakcan ve Meydan (2011:45) tarafından yürütülen ve DKAB öğretmenlerinin eğitsel faaliyetlerini betimlemeyi amaçlayan çalışmanın sonuçlarında katılımcı öğretmenlerin değer öğretiminde önemli şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örneklendirme yaptıklarına ulaşılmıştır. Ancak pratikte öğretmenler tarafından hikâye yönteminin kullanılmasının yanı sıra hikâye anlatımında ve yönteminde dikkat edilmesi gereken eğitsel ilkelerin, öğretmenlerin donanım ve inisiyatifine bırakıldığı eleştirisi yapılmaktadır (Çakar 2007).

1.3.3. Eğitsel Etkinlikler

Katılımcı öğretmenlerden bazıları kavram öğretimi sürecinde drama ve gezi-gözlem gibi çeşitli yöntemlerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür etkinlikler uygulama azlığı nedeniyle ayrı başlıklar altında değil, eğitsel uygulamalar başlığı altında ele alınmıştır.

Kavramların içeriklerine ilişkin bir canlandırma ile drama etkinliklerini uyguladığı zaman kalıcılığın arttığını ve öğrenmenin gerçekleştiğini katılımcı Ö9, şu şekilde ifade etmiştir: “*Mesela 5 sınıflarda 3. üniteye selamlaşma,*

nezaket kavramlarında drama yaptık, çocukların çok ciddi sıkıntıları vardı, selamlaşma konusunda orada drama haline getirdiğimiz zaman çocuk bunu daha net anlıyor. Bu dramaya geçirdiğimiz zaman o zaman selamlaşmayan bir çok öğrenci farkındalık yaşadı, çok soyut olan nezaket kavramını sözel olarak anlattığınız zaman daha zor ama bir dramaya döktüğünüz zaman somutlaşıyor ve öğrenme kolay oluyor.” Ö9’un ifadeleri, kavram öğrenimini kolaylaştırmak, öğrencileri öğretim sürecine dahil etmek, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmak, yaparak yaşayarak öğrenmeye zemin hazırlamak gibi eğitimsel amaçlarla drama yönteminden faydalandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, konuyla ilgili literatüre bakıldığında, kavram öğretiminde drama yöntemini tercih eden öğretmenlerin azlığı dikkat çekmektedir. DKAB öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri yöntemler içerisinde dramatisasyon yöntemi bulunmasına rağmen (Akyürek 2011); bu yöntemin öğretmenler tarafından öğretim açısından tam olarak bilinmediği ve ilkesel bir şekilde uygulanmadığı (Altıntaş 2014); öğretmenlerin drama yöntemini uygulamada yetersiz kaldığı (Ev 2004; Keyifli 2004) çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Halbuki yalan, sevgi, merhamet gibi ders içeriğinde bulunan dini-ahlaki kavramların öğretiminde drama etkili bir yöntem olarak ele alınmaktadır (Altaş 2001).

DKAB ders içeriğinde sadece soyut kavramlar bulunmamakta bununla birlikte dışsal gerçekliğe ve somutluğa sahip kavramların da öğretimi planlanmaktadır. Buna ilaveten soyut kavramların öğretiminde de dolaylı olarak somutlaştırma ve öğrenci düzeyine uygun hale getirme yolları bulunmaktadır. Bu yollardan biri de kavramların içeriklerini bazen doğrudan gözlemleyerek, inceleyerek bazen de dolaylı olarak temas ederek içselleştirebilecekleri gezi-gözlem yöntemidir. Örneğin kavram öğretiminde öğrencilerin okul ortamı dışında kavramları örnekler ve gözlemler üzerinden yapılandırmasına imkân yaratmak için gezilerden yararlandığını ifade eden katılımcı Ö18’in ifadeleri şöyledir: “Çocuklar sınıfta sürekli durmaktan bunalyorlar ufak bir gezi olsa kavramların içeriklerini anlatabilmek için hem derse olan ilgi artıyor cami kavramını tanımlamaktan ziyade camiye götürmek ya da Allah kavramını anlatırken bir pikniğe gidip doğal ortamdaki güzellikleri göstermek çocukların çok hoşuna gidiyor orada hep Yunus Emre’den örnek veririm, geldik Allah’ın kâinat kitabına hadi bakalım bu kitabı okuyun diyerek”

Kategorik olarak dini ve dini olmayan ayırıştırması yapmadan, öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerini zenginleştirip, onlardan tüm dini kavramları bir yetişkin gibi algılayabilmelerini beklemenin aksine bu kavramları anlam-

landırabilecekleri sahneleri deneyimlemelerine imkân oluşturmak gereklidir (Köylü ve Oruç 2017:51). Allah gibi soyut kavramlar da direkt soyut anlatım ve tanımlardan ziyade öğrencilerin deneyimlerini bütünsel bir yaklaşım ile çeşitlendirmek ve Allah-evren-insan ilişkisini evrendeki yaratılış olgusu üzerine yoğunlaştırmak sağlıklı bir yaklaşım olarak görünmektedir. Bu açıdan, katılımcı Ö18'in ifadeleri ve uygulamaları oldukça kıymetli olmasına rağmen, gezi-gözlem yönteminin başka hiçbir öğretmen tarafından ele alınmaması dikkat çeken bir noktadır.

DKAB dersinde yer alan kavramların ve din dilinin öğrenciler tarafından kazanılmasını kolaylaştırabilmek için Selçuk, muhtevanın öğrencilerin somut deneyimleri ile ilişkilendirilmesine vurgu yapmıştır (1991:237). Yürütülen farklı çalışmalarda da öğrencilerin cami, mezarlık, şehitlik gibi mekanlara ziyareti ile dini sembol ve kavramlara temas etmesi sağlanabileceken ve öğrencilerin de bu yönde talepleri bulunmasına rağmen (Türüdü 2001), öğretmenlerin eğitsel gezi ve ziyaretler organize etme noktasında yeterli olmadığı görülmektedir (Altıntaş 2014; Arpacı 2004; Asrı 2005; Işıkdöğün 2006; Yazıcı 2004).

Sonuç

Kavram öğretimine yönelik tasarlanan modeller ele alındığı zaman kavram öğretimi ile ilgili anlamlı, etkin ve nitelikli bir öğretiminin yapılabilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin önerildiği görülmektedir. Önerilen yöntem ve teknikler, zihinsel işlemin yönü doğrultusunda tümdengelim ya da tümevarım olarak farklılaşmalarına rağmen paylaştıkları merkezi nokta, kavram öğretiminin, kavramın tanımının öğretmen tarafından sunulup öğrenci tarafından ezberlenmesinden daha üst düzey bilişsel işlemler gerektiren bir süreç olmasıdır. Kalıcı, anlamlı ve nitelikli bir kavram öğretiminin gerçekleşmesi için kavramın, kritik/ayırt edici/tanımlayıcı olan/olmayan özelliklerin ve örnek olan/olmayan durumların analiz edilmesi ve işe koşulması gerekmektedir. Kavram öğretimi sürecinin niteliğini etkileyecek en önemli unsur, öğretmenler tarafından kavram öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin neler olduğunun bilinmesi ve süreç içerisinde etkin bir şekilde uygulanmasıdır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden hareketle kavram öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından tercih edilen yöntemlerin neliğini ve niteliğini tespit etmeyi amaçlayan çalışmanın sonucuna göre; katılımcı öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde çoğunlukla düz anlatım-sunuş dolayısıyla tanımdan hareket etme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte

öğrenciler ile birlikte farklı yollarla tanıma ulaşmaya çalışan öğretmenlerin bulunmasının yanı sıra kavram öğretim sürecinde oyun ve hikâyeden yararlanan öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca çalışma grubu göz önüne alındığında yeterli görünmese de kavram öğretimi sürecinde öğretmenlerin bazıları drama ve gezi yöntem yöntemleri ile kavram öğretimini ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin kavram öğretimi sürecini zenginleştirme ve öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik uyguladıkları destekleyici eğitsel uygulama ve yöntemlerin ilke ve koşulları ile birlikte güçlü ve zayıf yönlerini ve yöntemin nasıl etkin bir şekilde uygulanacağını tam olarak bilmeden tercih ettikleri, betimlemelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımlarının kavram öğretimi sürecinde değişmeden devam ettiği ve öğretmenlerin kavram öğretimi-ne ilişkin yöntem ve teknikler hakkında yeteri düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında kavram öğretimi için geliştirilen model, yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından bilinmemekte ve uygulanmamaktadır. Kavram öğretimi sürecinin niteliğini ve verimini etkileme gücüne sahip olan, kavram, zihin ve bilgi haritaları, anlam çözümleme tabloları, balık kılıçığı, kavram karikatürü ve bulmacaları, kavramsal değişim metinleri gibi kavram öğretimi tekniklerinin de öğretmenler tarafından uygulanmamaktadır. Bu durum kavramların öğrenciler tarafından yapılandırılmadan ezberlenmesine neden olurken kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini engellebilir (Tekin 2004:41).

Öğretmenlerin kavram öğretimi sürecindeki uygulama ve deneyimleri farklılaşmış olsa da temelde benzerlik bulunan boyutlar da bulunmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik bireysel çaba ve inisiyatifleri, sürecin niteliğini ve verimini etkileyecek önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bunun yanında kavram öğretiminin felsefi, psikolojik ve pedagojik kökenlerinin yanı sıra uygulama aşaması için geliştirilen strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından bilinmemesi, öğretim becerisi haline dönüşürülmemesi, kavram öğretimi sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Alanyazında DKAB dersinde yer alan kavramların analiz edildiği, kavram öğretimine yönelik öğretim etkinliklerin tasarlandığı ve farklı yöntem ve stratejiler kullanılarak uygulama örneklerinin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar ve kavram öğretimine yönelik geliştirilen yöntem ve tekniklere ilişkin literatürde görülen zenginlik ve çeşitlilik, öğretmenlerin kavram öğretimi uygulamalarına yansımamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin

kavram öğretimi yöntem ve tekniklerine ilişkin hem meslek öncesi öğrenimlerinde hem de göreve başladıktan sonra nitelikli, etkileşimli ve ihtiyaç odaklı hizmet içi eğitimler yoluyla bilgi ve becerilerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Etkili ve nitelikli bir kavram öğretimi için tek bir yöntemden hareket etmek yerine, yöntemlerin güçlü ve işlevsel yönlerinin öğretim faaliyetlerinde işe koşulması ile bütüncül bir yaklaşıma ulaşmak mümkündür. Deneysel ya da betimsel araştırmaların bulguları ile desteklenmiş olsa bile, öğretimin bileşenlerinden olan öğretmen yeterlikleri, öğrenci profili (arka plan, bilişsel önbilgi, duyuşsal davranış özellikleri, hazırbulunuşluk, sosyo-kültürel, sosyo-psikolojik, sosyo-ekonomik durumlar vb.) sınıf atmosferi, ders araç- gereçleri, fiziksel imkânlar, zaman vb. gibi unsurlar göz önüne alındığında her zaman ve koşulda geçerli olabilecek tek bir yöntem iddiası gerçeklikten ve işlevselliğinden uzak kalacaktır. Yöntem tercihi durağan bir görünümünden uzak bir şekilde, farklı unsurların merkezleştirilmesinin yanı sıra yöntem ve yaklaşımların ancak holistik bir yaklaşım ile etkili olabileceğinin kabul edilmesi, özgün ve sofistike öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesine imkân sunacaktır.

Kavram öğretimine ilişkin geliştirilen model, yöntem ve yaklaşımların fen, matematik ve sosyal bilgiler öğretimi alanlarında yoğunlaştığı görülürken DKAB dersinde yer alan kavramların öğretimi, imkân, koşul, zenginlik ve zorlukları ile diğer alanlardan daha farklı bir görünüm sergilemektedir. Bu yüzden mevcut kavram öğretimi modellerinin direkt olarak din öğretiminde kavram öğretimine uyarlanmasının belirli sınırları ve imkânları bulunmaktadır. Din öğretiminin kendi karakteristiği içerisinde, kavramların örnekleri ve içerikleri ile ilgili olarak ayetler, hadisler, Kur'an kıssaları vb. teolojik unsurlar, metafizik alana dahil olan soyut kavramlar, dini tecrübe ve deneyim, dini-ahlaki gelişim ile birlikte kavram gelişimi gibi boyutlar göz önünde bulundurularak din eğitim ve öğretiminin ilkeleri zemininde tarihsel, teolojik, metinsel ve yaşamsal bağlam durumlarını göz önüne alan dini kavramların öğretimine ilişkin özgün yaklaşımlara duyulan ihtiyaç, kavram öğretimi fenomeninde kendini göstermektedir.

Notlar

- 1 Makalenin devamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ifadesi DKAB olarak kısaltılarak kullanılacaktır.
- 2 Din öğretiminde kavram öğretimine yönelik çalışmalara ilişkin detaylı bilgi için bkz. Uçak 2020: 113-117.

Kaynaklar / References

- Akgün, S., (2001). Fen Bilgisi Öğretimi. Giresun: Pegem A Yayıncılık.
- Akkuş, Z. & Aslan, H. (2013). “Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi”. International Journal of Social Science Research, 2(2): 61-77.
- Akyürek, S. (2003). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri.
- Akyürek, S. (2004). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi. İstanbul: DEM Yayınları.
- Akyürek, S. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi. Ed. R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. S. Arslan. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: 491-522.
- Alibekiroğlu, Z. (2017). İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Alkış, S. (2005). “İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Konuları İle İlgili Olan Kavramların Belirlenmesi (2004 Program ına Göre)”. Marmara Coğrafya Dergisi. 11: 83-92.
- Altaş, N. (2001). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altaş, N. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Din Öğretimi Sürecinde İlgi Duydukları Konular (Ankara İli Örneğinde 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz)”. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 49(2): 103-120.
- Altıntaş, M. E. (2014). Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri.
- Arpacı, M. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Asrı, S. (2005). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri (Göller Bölgesi Örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Atasoy, U. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize.
- Ayaydın, N. (2012) Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aydın, M. S., (1996). Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Bağcı, H. F. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Batar, Y. (2013). “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Emsal’ul- Kur’an”. İslami İlimler Dergisi. 8(1): 323-346.
- Bilgin, B. & Selçuk, M. (1997). Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri. 3. Baskı. Ankara: Akid Yayıncılık.

- Coşkun, M. K. (2011). Kavram Öğretimi. Adana: Karahan Kitabevi.
- Coştu, B., Karataş, F. O. ve Ayas, A. (2003). "Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14(2): 33-46.
- Çakar, A. (2007). Din ve Ahlak Eğitiminde Hikâyenin Kullanımı. Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize.
- Çangır, M. (2008). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çengelci, B. (1996). Gelişimsel Olarak Kategori Yapılarının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Çetinel, H. (2018). Dini Kavramların Semantik Analiz Yolu İle Öğretiminin İmkân ve Sınırları. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Çınar, F. (2013). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Isparta.
- Doğan, O. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesindeki Kavramların Öğrenilmesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Doğan, R. & Tosun, C. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). "Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi". Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. 4. Baskı. Ed. C. Öztürk ve D. Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık: 227-255.
- Dündar, H. (2011). "Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi". Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed. B. Tay ve A. Öcal. Ankara: Pegem A Yayıncılık: 309-342.
- Ev, H. (2004). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlikleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri". Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I. Haz. Z. S., Arslan. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: 96- 118.
- Genç, M., Genç, T. & Yüzüak, A. V. (2012). "Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9(20): 581-591.
- Güneş, T., Dilek, N. S., Demir, E. S., Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M. (2010). "Öğretmenlerin Kavram Öğretimi Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma". International Conference on New Trends in Education And Their Implications: 936-944. 11-13 November, Antalya.
- Gürer, B. & Arslan, N. (2017). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi". Değerler Eğitimi Dergisi. 15(34): 87-127.
- Hacıkadıroğlu, V. (2003). Kavramlar Üstüne. 2. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi.
- İşıkdoğan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

346 • DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE TERCİH ETTİKLERİ YÖNTEMLER

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9(21): 29-55.
- Keyifli, S., (2004). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları İle İlgili Bir Araştırma”. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I. Haz. Z. S., Arslan*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: 133- 166.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Fırtınası Tekniğiyle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kızılabdullah, Y. (2016). “Din Öğretiminde Kavram Öğretimi”. *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ed. C. Tosun. Ankara: Pegem Akademi: 335-357.
- Klausmeier, H. J. (1992). “Concept Learning and Concept Teaching”. *Educational Psychologist*. 27(3): 267-286.
- Koç, A. (2011). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikleri”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. Ed. R. Kaymakcan; M. Zengin; Z. S., Arslan. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: 523- 552.
- Koç, T. (2013). *Din Dili*. 4. Baskı. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Markman, E. (1989). *Categorization and Naming in Children: Problems of Induction*. Cambridge: MIT Press.
- Mayr, E. (2008). *Biyoloji Budur-Canlı Dünyanın Bilimi*. Çev. A. F. Zbirak. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Öğretim Programı: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memişoğlu, H. & Tarhan, E. (2016). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(2): 6-20.
- Pakdemirli, M. N. (2011). “İlköğretim Çağı Çocukların Din Eğitiminde Kullanılabilecek Hikâyelerin Özellikleri ve Kaynakları”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 21: 152-175.
- Sabancı, O. (2017). “Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi”. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed. C. Dönmez ve K. Yazıcı. Ankara: Pegem Akademi: 195-232.
- Selçuk, M. (1991). “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*. 8-10 Nisan 1988. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları: 336-340.
- Selçuk, M. (2014). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. 5. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Soylu, T. & Memişoğlu, H. (2019). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 5(4): 464-484.

- Şimşek, A. (2006). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2009). Öğretim Tasarımı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taştekin, O. (1998). Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun.
- Tavukçuoğlu, M. & Erdem, H. (2005). Eğitim Fakülteleri İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, S. (2004). Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon.
- Tokcan, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. Ankara : Pegem Akademi.
- Topcubaşı, T. & Polat, S. (2014). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education. 3(2): 49-61.
- Tosun, C. (2012). Din Eğitimi Bilimine Giriş. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, C. & Doğan, R. (2005). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuncer, T. & Aslantekin, A. (2017). Doğrudan Öğretim Model’inde Kavram Öğretimi. 5. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türüdü, U. (2001). 8-15 Yaş Grubu Çocuklarda Din Eğitimi Uygulamaları ve Neticeleri. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Uçak, H. E. (2000). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram ve Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazıcı, H. & Samancı, O. (2003). “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri”. Mili Eğitim Dergisi. 158: 83-90.
- Yazıcı, I. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2015). Din Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.

