

## **DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AKTİF ÖĞRENME MODELİNE YAKLAŞIMLARI\***

**Fatih ÇINAR<sup>1</sup>**  
**Ramazan BUYRUKÇU<sup>2</sup>**

### **ÖZET**

Çalışmanın amacı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma 2011-2012 Öğretim yılında Isparta il ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir

**Anahtar Kelimeler:** *Aktif Öğrenme, Yöntem, Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Etkin öğrenme, Din Öğretimi.*

## **PRIMARY RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS' APPROACHES TO ACTIVE LEARNING MODEL (ISPARTA INSTANCE)**

### **ABSTRACT**

The objective of this study to determine and evaluate the approaches of the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) to active learning model in the Religious Culture and Moral Knowledge lesson. This study includes RCMK teachers who work in primary education institutions in 2011-2012 School year in Isparta City center and towns. in this study, a scales and personal information form developed by the researchers has been used to collect data. The data has been analysed using Windows 17.0 programme for

---

\* Bu makale Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri ABD'de ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır

<sup>1</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, fatihcinar@sdu.edu.tr

<sup>2</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi.

SPSS (Statistical Package for Social Sciences). As a result of research, RCMK teachers who took part in this research, it was found out that the attitudes of RCMK teachers at primary education towards applicability of active learning model are at high level.

**Key Words:** *Active Learning, Method, Religious Education, Teacher of religious Culture and Moral Knowledge, (Active Learning, Religious Education )*

## GİRİŞ

Eğitimimin amacı, bireylerin yaşamlarına zenginlikler katarak, onlara yaşamın farklı boyutlarını fark edebilmelerini sağlamak, çağın gereklerini yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri sunabilmek ve sahip olduğu kişilik özellikleri ile bu becerileri birleştirerek yaşadıkları dünyaya olumlu bir katkı sunabilme idealini öğretebilmektir.<sup>3</sup> Eğitim de bu amacın gerçekleştirilebilmesi ve kısa sürede beklenen sonucu verilebilmesi onun yeniliklere uyum sağlaması ile doğru orantılıdır<sup>4</sup>. Çünkü her toplumun içinde bulunduğu çağ, o toplumun gereksinimlerinin, politikalarının temel belirleyicisi olmuştur. İçinde bulunduğumuz bilgi çağının da eğitime getirdiği yeni yönelimler, bilginin, aranılan ve keşfedilen bir şey olarak kabul edilmesine, öğrencinin de öğrenmede etkin ve bilgiyi arayan, keşfeden kişi konumuna taşınmasına neden olmuştur. Günümüz eğitim politikalarının belirlenmesinde de geleneksel anlayıştaki ‘öğretme’ kavramının yerini ‘öğrenme’ almış, öğrenme süreçlerinin ve bilgiyi elde etmeye ulaştıracak yöntemlerin de öğrenci merkezli olması üzerinde yoğunlaşmıştır.<sup>5</sup> Dünyada değişimlere bağlı olarak ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında eğitim programlarında yapısal bir değişime gitmiş, öğretim programlarının dolayısıyla öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlemesine karar vermiştir. Bu yaklaşım gerek eğitim ve bilim çevrelerinde gerekse eğitim kurumlarının paydaşlarında aktif öğrenmeye duyulan ilgiyi arttırmıştır.<sup>6</sup>

Kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanan<sup>7</sup> aktif öğrenme,

<sup>3</sup> Kudret Eren Yavuz, Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri, Ceceli Yayınları, Ankara 2005, s.7.

<sup>4</sup> Ünal Şentürk, “Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 6, S.3, 2008, s.501.

<sup>5</sup> M. Zeki Aydın, “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi”, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.V-1, 2001, s.55.

<sup>6</sup> İrfan Yurdabakan, “Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 44, S.1, 2011, s.56-68.

<sup>7</sup> Kamile Ün Açıkgoz, Aktif Öğrenme, (2. Baskı), Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.

genel anlamı ile öğrenme sürecinde pasif izleyici ve gözlemci konumunda olan öğrencinin öğrenme sürecinin merkezine taşındığı<sup>8</sup>süreçte aktif ve sorumlu olduğu öğrenme durumu olarak kabul edilmektedir. Aktif öğrenme, öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır.<sup>9</sup>

Geleneksel eğitim anlayışında öğrencinin sürece aktif katılımı; ders anlatması, öğretmeni dinlemesi, sorulan sorulara yanıt vermesi, öğretmenin söylediklerini ve kitapların yazdıklarını tekrar etmesi gibi dar bir çerçevede ele alınan rutin çalışmalar şeklinde yürütülürken, aktif öğrenmede; öğrenciye bilgiyi değişik kaynaklardan araştırıp bulma, bulduğu bilgileri düzenleyerek sunma, bilgileri arkadaşlarıyla paylaşma, bireysel ve grup projeler hazırlama olanaklarını yakalayabileceği fırsatlar sunulmakta ve bilgi üretimi için arkadaşlarıyla işbirliği yapmasına etkili iletişim becerileri kazanmasına katkı sağlayan etkinliklere katılmasıve öğrenme sürecinde seçenekler arasından seçim yapması ve karar vermesi söz konusudur.<sup>10</sup> Aktif öğrenmede, öğrencinin sadece öğrenme sürecine katılması değil, bu süreçte zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Aktif öğrenmede öğrenci, kendi öğrenmesini yönlendiren, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanan ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olan kişidir. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır.<sup>11</sup>

Öğretimin etkin bir süreç olması, öğretmeni ve öğrenciyi bu süreçte etkin kılmaya zorlamaktadır. Çünkü öğrencinin edilgen konumda olması öğrencinin dersten sıkılmasına öğrenmesinin azalmasına ve ezberlemenin artmasına neden olmaktadır. Söz konusu din öğretimi olunca öğrenimin niteliğinin önemi daha da artmaktadır. Nitekim mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim programlarının temel felsefesi, öğrenenin aktif olduğu öğretmenin ise kolaylaştırıcı olduğu öğrenme süreçleri anlayışına dayanmaktadır. Din derslerinde durum bu şekilde gerçekleşmediğinde ezberci, teorik, sıkıcı, kavranamayan, uygulanabilirliği olmayan bir din öğretimi gerçekleşmesi kaçınılmaz olmaktadır.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Salih Kalem – Seval Fer, “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, C.3, S.2, 2003, s.3

<sup>9</sup> Açıkgöz, Aktif Öğrenme, 2003.

<sup>10</sup> Barbara L McCombs, - Jo Sue Whistler, The Learner-Centered Classroom and School, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997; Müge Taçman, “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi”, Cypriot Journal of Educational Sciences, Vol 2, No 1, 2007, s.21-22.

<sup>11</sup> Kalem – Fer, a.g.m., s.3.

<sup>12</sup> Ramazan Buyrukçu, “Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Genel Bir Yaklaşım”, Dini Araştırmalar, C. 2, S. 4, Mayıs-Ağustos, 1999, s.190.

Ne zaman genel olarak eğitimde özelde ise din eğitiminde kalite düşüklüğünden söz edilse hep programların yetersizliğinden, güncellemesi gerektiğinden veya araç-gereç yetersizliği gibi olanaksızlıklardan söz edilir. Fakat eğitim programlarının başarılı olabilmesi için asıl üzerinde durulması gereken sınıfta belli araç-gereçlerin varlığı değil, bunların eğitimciler tarafından öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl algılandıkları ve kullandıklarıdır.<sup>13</sup> Çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun çok mükemmel programlar hazırlansa bile öğretmenin uygulama esnasındaki tutumu o programın beklenenden farklı sonuçlanmasına neden olabilmektedir.<sup>14</sup> Örneğin DKAB öğretmenin bilgiyi kendisinin çocuklara sunduğu olgu olarak yorumlaması, sınıfın önünde durup ve çocuklara sadece bilmeleri gerekenleri anlatması, öğrenenlerin düşünmelerini ve merak duygularını engellemesine neden olabilir. Dolayısıyla böyle bir anlayışla hareket eden öğretmenin din derslerinde yetiştireceği öğrenci de bilginin sabit olduğuna inanacak ve yeni bilgilerin peşine düşmeyecektir. Var olan bilgiyi sorgulamadığı için de kendi yolunda ilerleyemeyecek ve bağımsız bir birey olamayacaktır. Bunun aksine DKAB öğretmenin bilginin çocuklar tarafından oluşturulması-yapılandırılması gerektiğine inanması, kendini, çocukların öğrenmelerine rehberlik edecek, onları derslerde aktif kılacak etkinlikleri sunacak kişi olarak görmesine ve kendini sürekli olarak yenilikçi olmaya ve alternatif öğrenme yolları aramaya teşvik etmesine neden olacaktır.<sup>15</sup> Görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretim programlarını ve yaklaşımlarını nasıl algıladıkları, özelde sınıf içinde rollerini belirlemelerinde, öğrenme-öğretme süreçlerini planlamalarında ve öğrencilerin öğrenme anlayışlarında genelde ise öğretim programlarının amaçlarının gerçekleşmesinde büyük oranda etkili olmaktadır. Birçok araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla anlatım, soru cevap vb. sözlü anlatıma dayalı geleneksel yöntemlere başvurduğunun ortaya çıkması bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu nedenle DKAB dersi öğretim programı kuramlarının, öğrenme yaklaşım ve yöntemlerinin öğretmen tarafından doğru algılanması ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bu anlayış çerçevesince düzenlenip uygulanması programın başarısı için ön koşuldur, denilebilir. Aktif öğrenme modeli ve yapılandırmacı öğretim programları gerek bürokraside gerekse literatürde, ülkemiz eğitiminin sorunlarının kurtarıcısı olarak kabul edilmiş olsa da toplumun geleceğinde önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin öğrenme süreçlerine getirilen bu yeni yaklaşımları nasıl

---

<sup>13</sup> Fatih Çınar, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği)” Süleyman Demirel Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Isparta 2013.

<sup>14</sup> Kamile Ün Açıköz, Etkili Öğrenme ve Öğretmen, 7. Baskı, Biliş Eğitim Yayınları. İzmir, 2009, s.25.

<sup>15</sup> Ercan Orhan, “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 54-55, 2004, ([http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim\\_Dergisi/sayi54-55/ercan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi54-55/ercan.htm) Erişim Tarihi: 10.04.2012).

algıladıkları yeterince sorgulanmamıştır. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili algılarının, bilgi düzeylerinin ve uygulanmasında karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ihtiyaç duyulan bu verileri belirlemeye yönelik ortaya çıkmıştır. Araştırmanın problem sorusu da “*ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımları nasıldır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri de şu şekilde oluşturulmuştur:

1. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenmenin uygulanabilirliği ile ilgili yaklaşımları aktif öğrenmenin uygulandığı ortamın özellikleri açısından nasıldır?
2. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenmenin uygulanabilirliği ile ilgili yaklaşımları aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları açısından nasıldır?
3. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenmenin uygulanabilirliği ile ilgili yaklaşımları aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları açısından nasıldır?
4. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenmenin uygulanabilirliği ile ilgili yaklaşımları cinsiyet, mezuniyet, kıdem, görev yapılan yerleşim birimi ve hizmet-içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenmenin uygulanabilirliği ile ilgili yaklaşımları ile puanları arasındaki ilişkinin yönü nasıldır?

### **ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Betimsel tarama modeli benimsenen bu çalışmada nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini Isparta il ve ilçelerinde görev yapan 101 DKAB öğretmeni, örneklemini ise 2011–2012 eğitim-öğretim yılı Isparta merkez ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin tamamı oluşturmuştur. 101 öğretmene form dağıtılmış ancak değerlendirmeye değer görülen form sayısı 96 olmuştur. Örneklem grubun olgusal durumu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklem grubun olgusal durumu

		Frekans	Yüzde %
Cinsiyet	Erkek	68	70,8
	Kadın	28	29,2
	Toplam	96	100
Mezuniyet	Yüksek İslam Enstitüsü	4	4,2
	İslami İlimler Fakültesi	3	3,1
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği	11	11,5
	İlahiyat fakültesi	78	81,3
	Toplam	96	100
Mesleki kıdem	1 - 5 yıl	12	12,5
	6 - 10 yıl	22	22,9
	11 - 15 yıl	10	10,4
	16-20 yıl	15	15,6
	20 yıl ve üzeri	37	38,5
	Toplam	96	100
Görev yapılan yer	Şehir Merkezi	67	69,8
	İlçe Merkezi	15	15,6
	Belde veya Köy	14	14,6
	Toplam	96	100
A.Ö. hizmet-içi eğitim kursuna katılım	Hayır	64	66,7
	Evet	32	33,3
	Toplam	96	100

### Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada veriler, DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen “Aktif öğrenme ortamlarının özellikleri”, “aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları”, “aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları” ölçekleri; ve araştırmaya katılan öğretmenlerin olgusal durumlarını ortaya koyan kişisel bilgi formundan elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu beş bağımsız değişkeni içermektedir.

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, ilgili akademisyen ve eğitimcilerle görüşülmüş ve veri toplamak amacıyla bir taslak anket formu geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde, kaynakçada gösterilen benzer bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır.<sup>16</sup> DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlamak üzere; 5 öğretim üyesi, 3 DKAB öğretmeni, 2 yüksek lisans öğrencisi ve 3 doktora öğrencisinin ölçeklerdeki

<sup>16</sup> Pınar Bulut, “Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 2005.

maddeler ve ölçeklerin ölçmek istediği konuya uygunluğu ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Gelen öneriler ışığında ölçeklerdeki bazı maddeler çıkarılmış bazılarında da gerekli düzeltmeler yapılarak ölçekler, ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Geliştirilen anket formu, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve Isparta ilinde görev yapmakta olan ilköğretim DKAB öğretmenlerinden oluşan 20 kişilik bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ile toplanan veriler üzerinde, ölçme aracının (anket) geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliği *faktör analizi* ile test edilmiştir. Faktör analizinde faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olarak kabul edilmekte ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır .30'a kadar indirilebilmektedir.<sup>17</sup> Aktif öğrenmenin DKAB dersinde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen yaklaşımları ilgili ölçeklerdeki sorulardan faktör yük değerleri .40'un altında olan sorular anketten çıkarılarak ankete son şekli verilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinde *Cronbach Alfa* katsayısı kullanılmıştır

Son şekli verilen ölçekler, araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve cevapların hiçbir etki altında kalmadan verilebilmesi için gerekli ortamın sağlanmasına titizlik gösterilmiştir. Araştırmada öğretmenlere uygulanan ölçeklerin faktör yapıları aşağıda verildiği şekilde oluşmuştur.

#### **Aktif Öğrenmenin Uygulandığı Ortamların Özellikleri Ölçeğinin Faktör Yapısı**

“Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamların özellikleri” ölçeği, araştırmacı tarafından aktif öğrenmenin uygulandığı DKAB dersi ortamlarında aktif öğrenmenin özelliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir.. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek 14 maddeden oluşturulmuştur. Maddeler 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamların özellikleri ölçeğindeki 14 maddenin genel güvenilirliği  $\alpha=0,904$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin 14. maddesi iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden araştırmadan çıkartılmıştır(*Öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencide olduğu için öğrenci her istediğini yapabilir*). Tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda  $\alpha=0,915$  olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,920 olarak, Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 50, 690 olan tek faktör oluşmuştur.

<sup>17</sup> Büyüköztürk, Şener vd. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, I. Baskı, Pegem Akademi Yay. Ankara

Tablo 2. Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamların özellikleri ölçeğinin faktör yapısı

Boyutlar	Maddeler	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu	Varyans oranı	Cronbach's Alpha
Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamların özellikleri	Öğrenci kendisini öğrenme sürecinin aktif ögesi olarak görür.	0,814	0,754	50,69	0,915
	Öğrenci işbirliği ve ekiple çalışmaya yönelir.	0,795	0,735		
	Öğrenci sorumluluk almaya istekli olur.	0,788	0,731		
	Öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu için öğrenme süreci ile ilgili kararlar alır.	0,772	0,717		
	Öğrenci öğrendiklerini kullanarak bilgiyi yeni formlara dönüştürür.	0,753	0,692		
	Öğrenci ders süresince aktif katılımcı olur.	0,751	0,696		
	Öğrenci neyi, niçin öğrendiğinin ve öğrendiklerini nerede kullanabileceğinin farkına varır.	0,749	0,682		
	Öğrenci sahip olduğu zeka alanlarının ilgi ve yeteneklerinin farkına varır ve kullanır.	0,703	0,634		
	Öğrencinin derse olan tutumu olumlu yönde gelişir	0,646	0,583		
	Öğrencinin uğraşarak ve düşünerek gerçekleştirebileceği etkinliklere yer verilir.	0,637	0,574		
	Öğrenci ders süresince kendini çok olumlu ve rahat hisseder.	0,614	0,549		
	Öğrenci bir gruba ait olduğunu, grup tarafından kabul edildiğini hisseder.	0,603	0,547		
	Öğrenci ders süresince çevresinde olup bitenlerin farkındadır.	0,574	0,517		
<b>Toplam varyans: %50,690</b>					



### Aktif Öğrenmenin Öğrenciye Kazandırdıkları Ölçeğinin Faktör Yapısı

“Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları” ölçeği, araştırmacı tarafından aktif öğrenmenin uygulandığı DKAB dersi ortamlarında aktif öğrenmenin öğrenciye neler kazandıracağı ile ilgili öğretmenlerin yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek 9 maddeden oluşturulmuştur. Maddeler 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları ölçeğindeki 9 maddenin genel güvenilirliği  $\alpha=0,858$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. maddesi iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden araştırmadan çıkartılmıştır (*Öğrenci ezberci bir eğitime yönelir*). Tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda  $\alpha=0,919$  olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,896 olarak, Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 64,687 olan tek faktör oluşmuştur.

Tablo 3. Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları ölçeğinin faktör yapısı

Boyutlar	Maddeler	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu	Varyans oranı	Cronbach's Alpha
Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları	Öğrencinin iletişim becerileri artar.	0,885	0,830	64,687	0,919
	Öğrencinin merak duygusu gelişir.	0,853	0,788		
	Öğrencinin kendine güveni artar.	0,847	0,781		
	Öğrencinin yaratıcılığı gelişir.	0,814	0,740		
	Öğrencinin öğrenme düzeyi yükselir.	0,812	0,738		
	Öğrenci eleştirel düşünme becerisini kazanır.	0,767	0,701		
	Öğrenci problem çözme becerisini kazanır.	0,762	0,698		
	Öğrenci zihnini maksimum kullanmaya çaba harcar.	0,675	0,920		

### Aktif Öğrenmenin Öğretmene Kazandırdıkları Ölçeğinin Faktör Yapısı

“Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları” ölçeği, araştırmacı tarafından aktif öğrenmenin uygulandığı DKAB dersi ortamlarında aktif öğrenmenin öğretmene neler kazandıracağı ile ilgili öğretmenlerin

yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek 7 maddeden oluşturulmuştur. Maddeler 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları ölçeğindeki 7 maddenin genel güvenilirliği  $\alpha=0,692$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin 6. maddesi iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden araştırmadan çıkartılmıştır (*Öğretmen öğretim sürecine hiç müdahale etmez*). Tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda  $\alpha=0,793$  olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,759 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 50,837 olan tek faktör oluşmuştur.

Tablo 4. Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları ölçeğinin faktör yapısı

Boyutlar	Maddeler	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu	Varyans oranı	Cronbach's Alpha
Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları	Öğretmen öğrencilere farklı yaklaşımlarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sunar.	0,787	0,64	50,837	0,793
	Öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşması ve yorumlamasına yardım eder.	0,781	0,58		
	Öğretmen sadece öğrenmeye yardım etmez, aynı zamanda kendisi de öğrenir	0,743	0,622		
	Öğrenme malzemesi, öğrencinin bildiği kavramlar ve deneyimler çerçevesinde sunulur.	0,725	0,591		
	Sınıf yönetimi ve kaygı düzeyi sorunları en alt düzeylere iner.	0,611	0,457		
	Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine imkân tanıyan öğretim yöntemlerine yer verilir	0,608	0,448		

### Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra son hali verilen ölçekler 101 DKAB öğretmenine uygulanmıştır. Uygulamadan sonra genel bir

değerlendirme yapılmış 96 adet ölçek değerlendirilmeye alınmış; 2 ölçek eksik ve yanlış bilgi içerdiği için iptal edilmiştir. 3 adet ölçek de katılımcı öğretmenlerden çeşitli nedenlerle geriye dönmemiştir.

### Verilerin İstatistiksel Analizi

“Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamların özellikleri” ölçeği toplam 13 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13’tür. “Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları” ölçeği toplam 8 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8’dir. “Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları” ölçeği toplam 6 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin bu ölçeklerden alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Ölçekler ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi bir arada değerlendirilebilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça aktif öğrenmenin ilköğretim DKAB derslerinde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin yaklaşımlarının artacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak Non-Parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U testi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anketin bölümlerinde yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 5: Değerlendirme kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

### BULGULAR

DKAB öğretiminde öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu, kendi öğrenme sorumluluğunu taşıdığı ve kendi kararlarını kendisinin aldığı aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin uygulanması bir zorunluluktur. Bir modelin veya yöntemin bir derste uygulanabilirliğini en iyi

değerlendirebilecek kişi, öğrenme ortamlarında edindiği tecrübelerle, öğrenenleri ve öğrenme ortamının şartlarını en iyi tanıyan ve sürecin tasarlayıcısı olan öğretmenlerdir.<sup>18</sup> Bu düşünceden hareketle araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin ilköğretim DKAB derslerinde uygulanabilirliği ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla veri toplama araçları oluşturulmuş, araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmış ve öğretmenlerin ölçeklerden ve sorulardan elde ettikleri puanlar üzerinde elde edilen veriler üzerinde değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin aktif öğrenmenin DKAB dersinde uygulanabilirliğine yönelik yaklaşımları ile ilgili ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının ortalamaları

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarının özellikleri (AÖÖ)	96	4,050	0,565	1,231	5,000
Aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları (AÖÖ)	96	4,132	0,629	1,125	5,000
Aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları (AÖÖĞ)	96	4,012	0,597	1,333	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, din derslerinde aktif öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin AÖÖ ortalaması 4,050; AÖÖ ortalaması 4,132; AÖÖĞ ortalaması 4,012 olarak bulunmuştur. Araştırmada ayrıca DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bulgular tablo 7’de paylaşılmıştır:

Tablo 7. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının boyutları arasındaki ilişki

		AÖÖ	AÖÖ	AÖÖĞ
AÖÖ	r	1	,897**	,771**
	p		,000	,000
AÖÖ	r		1	,696**
	p			,000
AÖÖĞ	r			1
	p			

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

<sup>18</sup> Çınar, a.g.t.

Aktif öğrenme ilgili ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda; AÖÖ ile AÖÖ puanlar arasında %89,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,897$ ;  $p=0,000<0,05$ ) Buna göre; aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları puanı arttıkça aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarının özellikleri puanı da artmaktadır. AÖÖĞ ile AÖÖ puanları arasında ise %77,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,771$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre; aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları puanı arttıkça aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarının özellikleri puanı da artmaktadır. AÖÖĞ ile AÖÖ puanları arasında ise %69,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0,696$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre; aktif öğrenmenin öğretmene kazandırdıkları puanı arttıkça aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları puanı da artmaktadır.

### DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler

#### 1- Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları

İlköğretim DKAB öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere öncelikle t-testi yapılmış; *fakat analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı sonucunun ortaya çıkması nedeniyle*; veriler, Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 8: DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
AÖÖ	Erkek	68	3,994	0,569	757,000	0,115
	Kadın	28	4,187	0,540		
AÖÖ	Erkek	68	4,042	0,655	638,000	<b>0,011</b>
	Kadın	28	4,348	0,508		
AÖÖĞ	Erkek	68	3,958	0,621	831,500	0,327
	Kadın	28	4,143	0,525		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; Erkek ve kadın gruplarındaki öğretmenlerin “AÖÖ” grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=638,00;  $p=0,011<0,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark, diğer boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

## 2- Mezun Olduğu Eğitim Kurumu Değişkenine Göre İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları

İlköğretim DKAB öğretmenlerine uygulanan ölçeklerin puan ortalamalarının mezun olduğu üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmamasından dolayı Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Sonuçlar tabloda verilmiş ve istatistiksel açıdan incelenmiştir. Fakat öğretmenlerin puan ortalamalarının, mezun olduğu üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini

## 3- Mesleki Kıdeme Göre İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları

Tablo 9: İlköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
AÖÖ	1 - 5 yıl	12	4,410	0,401	9,033	0,060
	6 - 10 yıl	22	4,140	0,549		
	11- 15 yıl	10	4,077	0,350		
	16-20 yıl	15	3,764	0,812		
	20 yıl ve üzeri	37	3,990	0,494		
AÖÖ	1 - 5 yıl	12	4,385	0,555	11,273	<b>0,024</b>
	6 - 10 yıl	22	4,313	0,581		
	11- 15 yıl	10	4,200	0,387		
	16-20 yıl	15	3,675	0,896		
	20 yıl ve üzeri	37	4,108	0,522		
AÖÖĞ	1 - 5 yıl	12	4,167	0,560	1,422	0,840
	6 - 10 yıl	22	4,000	0,563		
	11- 15 yıl	10	4,217	0,445		
	16-20 yıl	15	3,900	0,804		
	20 yıl ve üzeri	37	3,959	0,577		

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “AÖÖ” puanı ortalamalarının öğretmenlikteki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=11,273; p=0,024<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl olan DKAB öğretmenlerinin “aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları” puanı, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanından yüksektir (Mann Whitney U=39,000; p=0,012<0,05). Öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanı, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanından yüksektir (Mann Whitney U=85,000; p=0,013<0,05).

#### 4-Şu An Görev Yaptığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin ilköğretim DKAB derslerinde uygulanabilirliğine yönelik yaklaşımları ile ilgili ölçeklerden aldıkları puanların, şuanda görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Fakat grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

#### 5-Aktif Öğrenme Konusunda Hizmet-İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları

Tablo 10: İlköğretim DKAB öğretmenlerinin Aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının aktif öğrenme konusunda hizmet-İçi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkenine göre farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
AÖÖ	Hayır	64	3,984	0,611	875,000	0,246
	Evet	32	4,183	0,439		
AÖÖ	Hayır	64	4,092	0,676	962,000	0,628
	Evet	32	4,211	0,523		
AÖÖĞ	Hayır	64	3,904	0,623	695,000	<b>0,010</b>
	Evet	32	4,229	0,480		

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin AÖÖĞ puanları ortalamalarının, aktif öğrenme konusunda hizmet-İçi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=695,00; p=0,010<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre; aktif öğrenme konusunda hizmet-İçi eğitim kursuna katılan DKAB öğretmenlerinin, AÖÖĞ puanları, aktif öğrenme konusunda hizmet-İçi eğitim kursuna katılmayan AÖÖĞ puanlarından yüksektir.

#### SONUÇ VE TARTIŞMA

Aktif öğrenme modeline yönelik ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Isparta merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine kişisel bilgi formu, “Aktif öğrenme ortamlarının özellikleri”, “aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıkları”, ve “aktif öğrenmenin

öğretmene kazandırdıkları” ölçekleri uygulanmıştır. Ayrıca DKAB öğretmenlerine aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerini, teknikleri derslerinde uygularken karşılaştıkları sorunları ve çözümleri tespit etmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Aktif öğrenme modeline yönelik ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yaklaşımlarını oluşturan bu cevaplardan elde edilen bulgular, puan ve ortalamaları ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra ise, ilköğretim DKAB öğretmenleri için belirlenen bağımsız değişkenlerle aktif öğrenmenin boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış, anlamlı ilişkiye sahip olanlar üzerinde tartışma ve yorum yapılmıştır. Son olarak; aktif öğrenmenin boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi; ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Aktif öğrenme modeline yönelik ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yaklaşımlarının ne olduğunun incelendiği bu araştırmanın sonucunda; araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline ve bu modelin ilköğretim DKAB derslerinde uygulanabilirliğine yönelik yaklaşımlarının AÖÖ, AÖÖ ve AÖÖĞ açısından yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Din öğretiminde öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu kendi öğrenme sorumluluğunu taşıdığı ve kendi kararlarını kendisinin aldığı aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin uygulanması bir zorunluluktur. Sonuçlar din öğretimi açısından sevindiricidir. Çünkü bir modelin veya yöntemin bir derste uygulanabilirliğini en iyi değerlendirebilecek kişi, öğrenme ortamlarında edindiği tecrübelerle, öğrenenleri ve öğrenme ortamının şartlarını en iyi tanıyan ve sürecin tasarlayıcısı olan öğretmenlerdir.<sup>19</sup> DKAB öğretmenlerinin de bu yaklaşım içerisinde olmaları aktif öğrenmenin derslerinde uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Aktif öğrenmenin DKAB derslerinde uygulanabilirliği ile ilgili sonuçlar; her ne kadar teoride öğretim programlarını destekliyor olsa da; uygulamada karşılığını yeterince bulamamaktadır. Çünkü bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre DKAB öğretmenlerin aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğrenme süreçlerinde bunları çok fazla kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.<sup>20</sup>

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarının özellikleri ile ilgili yaklaşımları ortalamalarının, 3,927 ile 4,250 arasında değiştiği, genel ortalamanın ise 4,050 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarının özelliklerine yönelik yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğu sonucunu göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin AÖÖ ölçeği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalamaları değerlendirildiğinde; bulguların (her ne kadar düşüncede yapılandırmacı, uygulamada ise geleneksel anlayışa

---

<sup>19</sup> Çınar, a.g.t. s.114

<sup>20</sup> Çınar, a.g.t.



dayalı olsa da) öğrenci merkezli anlayışa dayalı hazırlanan yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının başarısı bakımından önem taşıdığı söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin desteklemediği değişimin uygulamada başarılı olma şansı yoktur. Sonuçlar öğretmenlerin yeniliklere açıklığı veya mevcut DKAB öğretiminin tıkanıklığı sonucu öğretmenlerde gelişen değişim arzusu ile ilgili olabilir. Nitekim Karaman<sup>21</sup> tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları da bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmada DKAB öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ortaöğretim DKAB dersinde uygulanabilirliğine dair, “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB dersine uygun olduğunu, eski DKAB öğretim programının yeterli olmadığını ve değişimin gerekli olduğunu” ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanmasında da verimli olunacağını belirterek MEB’in öğretim programlarında değişikliğe gitmesini olumlu bulmuşlardır. Parmaksız ve Şahin<sup>22</sup> tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre de; öğretmenler, aktif öğrenme yaklaşımları ile yapılan derslerde öğrenci ilgisi ve başarısının arttığını, psiko-motor (beceri) alan hedefleri üst düzeyde gerçekleştiğini, katılımlı öğrenme sağlandığını, aktif öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında yardımcı olduğunu, öğrenciler katılımlı öğrendikleri zaman iletişim becerilerinin daha çok geliştiğini, aktif öğrenme yaklaşımları ile eğlenerek öğrenme gerçekleştiğini, aktif öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin araştırma, irdeleme ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişmesini sağlandığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ ölçeği ile ilgili sorulara verdiği cevapların ortalamalarının 3,990 ile 4,260 arasında değiştiği, genel ortalamanın ise 4,132 olduğu görülmüştür. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde; DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin öğrenciye kazandırdıklarına yönelik yaklaşımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, konu ile ilgili yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Akpınar ve Aydın’ın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler eğitimde meydana gelen öğrenci merkezli değişimleri olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.<sup>23</sup> Karaman<sup>24</sup> tarafından ortaöğretim DKAB öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada; öğretmenler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne olduğunu, yeni öğretim programında

<sup>21</sup> Davut Karaman, , “Din Öğretimi Ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2008.

<sup>22</sup> Ramazan Şükrü Parmaksız - Tuğba, Yanpar Şahin, “Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/270.pdf> Erişim Tarihi: 02-05-2012.

<sup>23</sup> Burhan Akpınar - Kamil Aydın, “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”, Eğitim ve Bilim, Cilt 32, Sayı 144, 2007, s.75

<sup>24</sup> Karaman, a.g.t.

nasıl anlaşıldığını özü itibari ile ne getirdiğini bildiklerini (%76,3'ü), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği aktif öğrenci ve rehber öğretmen anlayışının benimsediğini (%86,4'ü) ifade etmişlerdir.

Bulgular; öğretmenlerin, öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin olduğu aktif öğrenme gibi yaklaşımların, DKAB derslerinde uygulanmasının, öğrenme başarısı ve öğrenenin derse olan tutumu açısından daha doğru olduğunun farkında olduklarını göstermiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin DKAB öğretim anlayışındaki yeniliklere açık olduklarını göstermesi ve öğretim programının başarısı açısından anlamlı olarak değerlendirilebilir. Sonuçlar, diğer araştırmaların bulguları ve öğretim programının beklentileri ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda; aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrenenin daha aktif olduğu ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklenerek öğrenme süreci ile ilgili kararlar aldığı ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri daha etkin kullanabildiği sonucu ortaya çıkmıştır.<sup>25</sup>

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin *aktif öğrenmenin öğretmene kazandıkları* ile ilgili sorulara verdiği cevapların ortalamalarının 3,510 ile 4,208 arasında değiştiği, genel ortalamanın ise 4,012 olduğu görülmüştür. Bulgulara göre; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenmenin öğretmene kazandıklarına yönelik yaklaşımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar DKAB öğretmenlerinin günümüzde değişen öğretmen rolleri ile ilgili benzer bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Konu ile ilgili yapılmış diğer çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Değişen öğretmen rolleri konusunda Çakmak<sup>26</sup> tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının en çok 'rehberlik', 'öğrenmeye motive etme,' 'bilgiyi aktarma', 'bireysel gelişim' 'rol model olma' ve teknolojiyi kullanma gibi öğretmen rollerinde değişime işaret ettikleri gözlenmiştir.

Konu ile ilgili Koca vd.<sup>27</sup> tarafından yapılan araştırma sonucunda farklı yöntemlerle elde edilen veriler detaylı olarak incelendiğinde; öğretmen adaylarının ilerideki meslek yaşamlarında onlardan beklenen niteliklere yakın görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler etkin öğrenme-öğretme ortamını, MEB'in 'belirlediği, öğretmenin rehber olduğu öğrenci

<sup>25</sup> Cengiz Acar, "Aktif Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkileri", Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van 2005; Özgür Kılıç, "Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 2006; Zeynep Çelik, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği)", Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya 2010.

<sup>26</sup> Melek Çakmak, "Değişen Öğretmen Rollerini: Öğretmen Adaylarının Düşünceleri", Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 159, 2011

<sup>27</sup> S. Aslı Özgün Koca, vd. "Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenme-Öğretme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Yöntemler Kullanılarak Tespit Edilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi S. 29, 2005

merkezli, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, eğitim-öğretim araçlarından yararlanılan bir ortam olarak düşünülmüştür.

DKAB öğretmenlerinin AÖÖĞ ölçeğindeki sorulara verdikleri cevapların ortalamaları; araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünce boyutunda da olsa, aktif öğrenmeyi uygulayan öğretmenlerin araştırmacılık, tasarımcılık ve kolaylaştırıcılık gibi rollere sahip olacakları yönünde bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Sonuçların yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan DKAB öğretim programında belirtilen DKAB öğretmenin rolleri açısından kısmen de olumlu bir gelişme olduğu, söylenebilir. Fakat DKAB öğretmenleri üzerine yapılmış birçok araştırma, öğretmenlerin aktif öğrenmeyi benimseyen öğretmen nitelikleri taşımadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmanın sonuçlarının yani aktif öğrenmenin öğretime kazandırdıklarının katılımcılar açısından sadece düşünce ya da beklenti olarak kaldığı, uygulamaya yansımadağı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum programların kazanımlarının gerçekleşmesi açısından da olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Sonuçların oluşmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni rolleri için gerekli nitelikleri kazanabilmeleri amacıyla gerek hizmet öncesinde gerekse de sonrasında yeterli eğitimden geçirilmemeleri; bu rolleri kazanabilmeleri için gerekli süre geçmemesi gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, yeni eğitim anlayışının öngördüğü öğretmen rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerine, Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de büyük ölçüde örtüşmektedir. Nitekim araştırmada öğretmenler, “*öğretmenlerin görevinin bilgi aktarmak değil, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler incelenmiştir. Buna göre, bayan öğretmenlerin AÖÖ puanlarının, erkek DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanları ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin katılımcıların aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımları ve uygulamalarındaki diğer ölçüklere yönelik *puanları ortalamalarında* anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Kadınlar, düşünme eğilimleri, duygusal yapıları itibari ile erkeklerden farklı düşünmektedirler. Uzmanlar, kadın ve erkeklerin düşünme, değerlendirme yapma ve hissetmelerinde ki bu farklılığın nedenini; beyinlerinin, duyularından gelen verileri farklı işlemlerini göstermektedirler.<sup>28</sup> Bu farklılıklara bağlı olarak denilebilir ki; bayan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanlarının, erkek DKAB öğretmenlerinin puanlarına nazaran yüksek olmasında; kadın ve erkeğin yaratılıştan gelen farklılıkları ve beyinlerinin

<sup>28</sup> Louann Brizendine, Kadın Beyni, 10. Baskı, Say Yayınları, İstanbul 2011 s.24

farklı işlemesi etkili olmuştur. Bununla birlikte annelik duygusunun getirmiş olduğu daha korumacı, daha şefkatli ve özverili olma yapıları sonuçların oluşumunda etkili olmuştur, denilebilir. DKAB öğretmenleri üzerine yapılmış bir araştırmada da bayan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımda erkek öğretmenlerden daha iyi seviyede oldukları görülmüştür.<sup>29</sup>

Araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla kıdem değişkeni incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl süre olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanının, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl süre olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanından yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl süre olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanının, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl süre olan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanından yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimde yeniliklere daha açık oldukları ve değişim arzusuna daha fazla sahip bulduklarını göstermiştir. Düşük kıdeme sahip öğretmenler, öğrenme süreçlerinde uygulanagelen geleneksel anlayışın çıkmazlarının farkında oldukları için eğitimde bireyin bütün yönleriyle gelişimini, kıdemli öğretmenlerden daha fazla önemsemekte ve bunun için daha fazla şeyler yapılması gerektiği inancını taşımaktadırlar, yorumu da yapılabilir. Sonuç olarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili idealleri bu farkta etkili olmuştur, denilebilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarını araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Akpınar ve Aydın'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; “eğitimde meydana gelen öğrenci merkezli değişimleri olumlu bulmaları” ile ilgili soru ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur.<sup>30</sup>

Araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla aktif öğrenme ilgili hizmet-içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkeni incelenmiştir. Buna göre, aktif öğrenme konusunda hizmet-içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkeninin araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin AÖÖG puanları ortalamalarında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada aktif öğrenme konusunda hizmet-içi eğitim kursuna katılan DKAB öğretmenlerinin AÖÖG puanlarının aktif öğrenme konusunda hizmet-içi eğitim kursuna katılmayan DKAB öğretmenlerinin AÖÖG puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

---

<sup>29</sup> Işıl Yazıcı, “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 2004.

<sup>30</sup> Akpınar – Aydın, a.g.m.

Sonuçlar, aktif öğrenme ile tanışan öğretmenlerin, bu modelin öğretmene yüklediği roller hakkında olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını ve DKAB öğretmenlerine yönelik aktif öğrenme temelli hizmet içi faaliyetlerinin düzenlenmesi veya artırılması gereğini ortaya koymuştur. Sonuçların oluşmasında; aktif öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin bireylerin yetiştirilmesinde kendisinden beklenen görev, rol ve sorumlulukları yerine getirdiğinde öğrenme süreçlerinde öğrenmenin ne düzeyde ve nasıl gerçekleştiğinin farkına varması etkili olmuştur, denilebilir. Aksu<sup>31</sup> tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uygulama sürecindeki aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini gördükten sonra görüşlerinde aktif öğrenme lehine değişimler olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar yorumu desteklemektedir.

Araştırmada mezuniyet ve şuan görev yaptığı yerleşim birimi değişkenin DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımları ile ilgili *puanları ortalamalarında* anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Aktif öğrenme modeline yönelik ölçeklerden elde edilen puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin AÖÖ puanı arttıkça AÖÖ ve AÖÖĞ puanının da arttığı, AÖÖ puanı arttıkça AÖÖĞ puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

## ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ileri sürülebilecek önerilerden bazıları şunlardır:

1. Aktif öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerinde sürdürülebilmesi ve öğretmenin uygulamalarından kaynaklanabilecek güçlüklerin önlenmesi için; başta öğretmenler olmak üzere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere, üniversiteler ile işbirliği yapılarak uzman kişiler tarafından nitelikli seminerler düzenlenmelidir. Araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aktif öğrenmeye karşı daha olumlu bir yaklaşıma sahip iken kıdemli öğretmenlerin daha olumsuz bir yaklaşıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Seminerler yapılırken bu sonuç dikkate alınmalı ve mesleğe yeni başlamış ve kıdemli

---

<sup>31</sup> Hasan Hüseyin Aksu, "İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma Ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir 2005.

öğretmenleri bir arada olabilecekleri ve birbirilerine katkı sağlayabilecekleri ortamlar düzenlenmelidir.

2. İlköğretim DKAB öğretim programları, yapılandırmacılık yaklaşımına göre yenilendiği halde; uygulamada halen bazı problemler yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar DKAB öğretmenlerinin, DKAB öğretim programını ayrıntılı bir şekilde incelemediklerini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin geleneksel ders işleme ve bilgiyi edinme süreçlerini değiştirmek için; öğretmenlere yapılandırmacılık yaklaşımını tanıtıcı, öğretici ve uygulama sürecinde aktif öğrenme ile ilişkisini tanıtan faaliyetler düzenlenmelidir. Örneğin yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme ilgili planlamaların, uygulamaların, yöntem ve tekniklerin yer aldığı etkinlik kitapları, süreli yayın ve dergilerin okullara gönderilmesi sağlanabilir
3. Aktif öğrenme sürecinde ve özellikle aktif öğrenmeye ilk geçiş sürecinde velilerle toplantılar yapılmalı, yapılacak çalışmalar hakkında aileler bilgilendirilmelidir.
4. DKAB öğretmenlerine yönelik aktif öğrenme uygulamalarını artırıcı faaliyetler artırılmalı ve etkinlik üretme çalışmaları oluşturulmalıdır.
5. DKAB dersi öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin akademik başarı, tutum, yaratıcı düşünme, kalıcılık üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
6. Benzer çalışmalar ortaöğretimde görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik de düzenlenebilir.

#### KAYNAKÇA

- ACAR C., “Aktif Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkileri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van 2005.
- AÇIKGÖZ K. Ü., *Aktif Öğrenme*, (2. Baskı), Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- AÇIKGÖZ K. Ü., *Etkili Öğrenme ve Öğretmen*, 7. Baskı, Biliş Eğitim Yayınları. İzmir, 2009.
- AKSU H. H., “İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma Ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir 2005.

- AKPINAR B. , Kamil A., “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 32, Sayı 144, 2007, ss.71-79.
- AYDIN, M. Z., “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.V-1, 2001,ss.55-80.
- BARBARA L McCombs, - Jo Sue Whistler, *The Learner-Centered Classroom and School*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997.
- BRIZENDINE L., *Kadın Beyni*, 10. Baskı, Say Yayınları, İstanbul 2011.
- BULUT P., “Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Elazığ 2005.
- BUYRUKÇU R., “Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Genel Bir Yaklaşım”, *Dini Araştırmalar*, C. 2, S. 4, Mayıs-Ağustos, 1999, ss. 189.
- ÇAKMAK, M., “Değişen Öğretmen Roller: Öğretmen Adaylarının Düşünceleri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 159, 2011, ss.14-24.
- ÇELİK Z., “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği)”, *Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Sakarya 2010.
- ÇINAR F., “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği)” *Süleyman Demirel Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Isparta 2013.
- KALEM S., Fer S., “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C.3, S.2, 2003, ss.433-461.
- KARAMAN D., “Din Öğretimi Ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Sakarya, 2008.
- ORHAN E., “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 54-55, 2004, ([http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim\\_Dergisi/sayi54-55/ercan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi54-55/ercan.htm) Erişim Tarihi: 10.04.2012).
- PARMAKSIZ R. Ş., Yanpar Şahin T., , “Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilimler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya,

<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/270.pdf> Erişim Tarihi: 02-05-2012.

ŞENTÜRK Ü., “Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 2008,ss. 487-506.

TAÇMAN M., “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi”, *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, Vol 2, No 1, 2007, ss. 21-30.

YAVUZ K. E., *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Ceceli Yayınları, Ankara 2005.

YAZICI I., “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 2004,

YURDABAKAN İ., “Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 44, S.1, 2011, ss.51-77.