

VAN İLAHİYAT DERGİSİ

Van Journal of Divinity

Former ISSN: 1300-4530 | e-ISSN: 2667-615X

Haziran / June | 2023/11/18

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yazı Tahtasını Kullanım Durumları

Blackboard Usage Cases of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

Tuncay CEYLAN

(Sorumlu Yazar)

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, İlahiyat

Fakültesi, Din Eğitimi

PhD student, Atatürk University, Faculty of Theology,

Religious Education

Erzurum/Türkiye

tuncyceylan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7864-8999

Eyüp ŞİMŞEK

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,

Din Eğitimi

Professor, Atatürk University, Faculty of Theology,

Religious Education

Erzurum/Türkiye

eyupsimsek@atauni.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-4393-7616

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü | Article Types: Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received: 02 Ocak/January 2023

Kabul Tarihi | Accepted: 18 Mart/March 2023

Yayın Tarihi | Published: 15 Haziran/June 2023

Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Eyüp Şimşek danışmanlığında Tuncay Ceylan'ın *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Durumlarının Değerlendirmesi* başlıklı devam etmekte olan doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Atıf | Cite as

Ceylan, Tuncay & Şimşek, Eyüp. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yazı Tahtasını Kullanım Durumları". *Van İlahiyat Dergisi* 11/18 (Haziran 2023), 7-26. <https://doi.org/10.54893/vanid.1228229>

Ceylan Tuncay & Şimşek, Eyüp. "Blackboard Usage Cases of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers". *Van Journal of Divinity* 11/18 (June 2023), 7-26. <https://doi.org/10.54893/vanid.1228229>

İntihal | Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via plagiarism software.

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vanid>

Mail: vanyuifd@yyu.edu.tr

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yazı Tahtasını Kullanım Durumları*

Öz

Çalışmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım durumlarını belirlemektir. Bu amaçla öğretmenlerin yazı tahtasının kullanımıyla ilgili görüşleri ve uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, görüşme ile gözlem birlikteliğinde yapıldığından ve konuyla ilgili literatüre katkı sağlayacağından önem arz etmektedir. Araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması deseni kullanılmıştır. İnceleme, Bitlis il merkezinde amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen dokuz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle ve altı ortaokulda yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme ile gözlemlerden edinilen verilere içerik analizi yapıp veriler tablo biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Çalışma bulgularında yazı tahtası kullanım eğitimi, kullanım amacı, kullanım ilkeleri, kullanım öz-yeterliği, kullanım sıklığı ve kullanım sorunları temalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler, yazı tahtasının kullanımıyla ilgili kendilerini yeterli görmüş ve yazı tahtasıyla ilgili herhangi bir eğitime katılmamışlardır. Öğretmenler yazı tahtasını daha çok şu amaçlarla kullanmışlardır: Derse görsellik katmak, dikkat çekmek, anlık ek ve özet bilgiler sunmak, bilgide kalıcılık sağlamak, öğretmen ve öğrencileri etkinleştirmek. Öğretmenler yazı tahtasını derslerinde sıklıkla kullanmışlardır. Fakat öğretmenler yazı tahtasını, genellikle kullanım ilkelerine dikkat etmeden ve plansızca kullandıkları için gürültü, ilgisizlik, zaman kaybı gibi sınıf yönetimiyle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşmış ve yazı tahtasından yeterli düzeyde yarar sağlayamamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin derste yazı tahtasını kullanmalarının, derse görsellik ve canlılık kattığı için öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, öğretmen anlatımlarını desteklediği, ders takibini kolaylaştırdığı, öğretmen ve öğrencilere ortak çalışma alanı sağladığı ve derste kullanılan diğer eğitim araçlarını desteklediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlere yazı tahtasının etkili kullanımıyla ilgili uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretmen, Eğitim Aracı, Yazı Tahtası.

Blackboard Usage Cases of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

Abstract

The aim of this study is to determine the use of the blackboard by teachers of Islamic Culture and Ethics. For this purpose, the views and practices of the teachers regarding the use of the blackboard were examined. The study is important as it was conducted through a combination of interviews and observations and contributes to the literature on the subject. A case study design, which is one of the qualitative methods, was used in the study. The study was conducted with nine Islamic Culture and Ethics teachers selected through purposive sampling method in the center of Bitlis province and in six middle schools. A semi-structured interview form and an observation form developed by the researcher were used as data collection tools in the study. The data obtained from the interviews and observations were analyzed for content and presented in table format and interpreted. The study findings reached themes related to blackboard usage education, usage purpose, usage principles, usage self-efficacy, usage frequency, and usage problems. As a result, the teachers considered themselves sufficient in terms of blackboard usage and had not participated in any training related to blackboard usage. Teachers used the blackboard mainly to add visuality to the lesson, attract attention, provide instant additional and summary information, ensure permanence of knowledge, and activate teachers and students. Teachers frequently used the blackboard in their lessons. However, since teachers used the blackboard without paying attention to usage principles and in an unplanned manner, they encountered various problems related to classroom management such as noise, disinterest, and time loss, and could not benefit from the blackboard at a sufficient level. Nevertheless, it was observed that teachers' use of the blackboard in class added visuality and liveliness to the lesson, attracted the attention and interest of the students, supported teacher explanations, facilitated lesson follow-up, provided a common working area for teachers and students, and supported other educational tools used in the lesson. It is recommended that in-service trainings based on effective use of the blackboard be provided to teachers by experts in the field.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Ethics, Teacher, Educational Tool, Blackboard.

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Eyüp Şimşek danışmanlığında Tuncay Ceylan'ın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Geleneksel ve Teknolojik Öğretim Materyallerini Kullanım Durumlarının Değerlendirmesi başlıklı devam etmekte olan doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Giriş

Eğitim araçları, konunun öğrenilmesini kolaylaştırmak, eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin etken bir öğretme yapmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş öğrenme öğretme yardımcılardır.² Eğitimde yaygın olarak kullanılan araçlarından biri de kara tahta/tebeşir tahtası/sınıf tahtası, yaygın ismiyle ise yazı tahtasıdır.³ Yazı tahtaları, üzerinde anlam oluşturmayı sağlayan ve çeşitli görsel materyaller için kullanılan eğitim araçlarıdır.⁴ İlk dönem eğitim araçlarından olan yazı tahtaları, eğitimde uzun süreden beri kullanılmaktadır.⁵ Eğitim tarihçileri, üzerine yazı yazılacak bazı duvar panolarının kullanımının en az dört yüz yıllık olduğunu bulmuşlardır.⁶ Bilinen şekliyle yazı tahtaları, 19. yüzyılda icat edilmiş⁷ ve bu yüzyılda ABD gibi çeşitli ülkelerde sınıf ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.⁸ Yazı tahtaları zamanla tüm geleneksel dersliklerde bulunabilen⁹ ve bütün dünyada öğretmenler tarafından en çok kullanılan eğitim araçlarından biri durumuna gelmiştir.¹⁰ Gelişim açısından yazı tahtaları, beyaz tebeşirli yazıların kolay fark edilmesi amacıyla uzun süre siyaha boyanmış, ilerleyen zamanlarda çekiciliği arttırmak ve gözü yormamak için yeşile boyanmıştır.¹¹ Daha sonra yazı tahtaları, beyaz tahtalara, tebeşirler de renkli mürekkepli kalemlere dönüşmüştür.¹²

Yazı tahtaları anlık bilgiler sunmak, görsellik (grafik, tablo vb.) sağlamak, kavramları/konuları açıklamak, özetlemek ve tekrarlamak, eğitim araçlarını desteklemek, dönüt/düzeltilme yapmak, ortak çalışma alanı oluşturmak, bir işlemin süreçlerini sunmak, karmaşık konuları sade bir şekilde sunmak vb. birçok amaç için kullanılmaktadırlar.¹³ Kolay ulaşılabilir özelliğe sahip olan bu araçlar, anında ve sürekli kullanılabilir, görsel özelliklerinden dolayı öğretimde somutluk, kalıcılık, yaratıcılık oluşturur; öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerler.¹⁴ Yazı tahtaları öğretmen ve öğrencilerin aynı anda, aynı konu üzerinde çalışabilmelerini mümkün kılmakta, kalabalık öğrenci gruplarının birlikte öğrenmelerini sağlamakta, öğretmen ve öğrenciye zaman kazandırmakta ve silinerek tekrar tekrar kullanılabilirdikleri için tasarruflu araçlar sayılmaktadırlar.¹⁵

Bunlarla birlikte yazı tahtalarının kullanımları zordur. Tahtadaki yazılar silindikleri için ekonomik değillerdir. Öğretmenlerin tahtayı kullanırken öğrencilere arkalarını dönmeleri, iletişim kopukluğuna sebep olur. Bu da sınıf yönetimini zorlaştırır ve disiplin sorunlarını meydana getirir.¹⁶ Öğretmenler yazı yazarken veya açıklama yaparken tahtanın önünü kapatabilirler. Yanlış yazımlar, yanlış öğrenmeleri

² Cevat Alkan, *Eğitim Ortamları (Kavramlar Süreçler Araçlar Gereçler Planlama Organizasyon Yönetim Kullanma)* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979), 6; Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* (Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1988), 18.

³ Halil İbrahim Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003), 144-145.

⁴ Edgar Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching* (The United States Of America: The A Holt-Dryden Book Press, 1959), 310.

⁵ Cevat Alkan, *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1992), 47-50.

⁶ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310.

⁷ Alişan Hizal, "Fransa'da Eğitim Teknolojisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7/1 (1974), 387.

⁸ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310.

⁹ Kenan Okan, *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)* (Ankara: Gül Yayın Evim, 1979), 64; Necmettin Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları* (Ankara: Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Matbaası, 1981), 86-87.

¹⁰ Enver Tahir Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1* (İzmir: Anadolu Matbaası, 1997), 188; Özcan Demirel vd., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005), 86.

¹¹ Müslim Pekgöz - Rifat Hancılar, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları* (Ankara: Güvendi Matbaası, 1972), 55-56; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 188-189.

¹² Aytakin İşman, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Ankara: Sempatı Pegem A Yayınları, 2005), 97; Mehmet Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2018), 215.

¹³ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310; Akif Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim* (Ankara: Pegem yay., 1995), 106; Tuğba Yanpar Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ankara: Anı Yayınları, 2012), 104-105.

¹⁴ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 149.

¹⁵ Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, 87; Savaş Büyükkaragöz - Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama* (İstanbul: Beta Basım Yayın, 1999), 27.

¹⁶ Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 188-189; Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986), 83-84.

beraberinde getirebilir.¹⁷ Tahtaya uzun yazılar yazmak ve tahtayı çok sık kullanmak yorgunluğa, zaman kaybına, sıkıcılığa ve monotonluğa neden olur.¹⁸

Yazı tahtaları, ülkemizde de yaygın bir biçimde kullanılmaktadırlar.¹⁹ Yazı tahtaları, Osmanlıda yenileşme hareketiyle birlikte açılan yeni askeri okullarda ilk kez kullanılmaya başlanmıştır.²⁰ Osmanlıda 1847'de yayımlanan bir talimatnamede, sıbyan mekteplerinde harfleri yazmak ve okumak amacıyla taş tahtaların kullanılacağı, üzerine yazı yazılıp silinen taş levhalardan her okula devlet tarafından verileceği belirtilmiştir.²¹ Ülkemizde yazı tahtaları, o tarihten sonra da gelişerek kullanılmaya devam edilmiştir. Günümüzdeyse yazı tahtalarının, FATİH Projesi kapsamında akıllı tahtaların kapağı olan bir donanımla birlikte kullanılmakta olduğu fark edilmiştir.²² Ülkemizde uzun süreden beri ve yaygın olarak kullanılmalarına rağmen, yazı tahtalarının nasıl kullanıldıklarıyla ilgili çalışmaların az olduğu, yapılan çalışmaların ise daha çok sınıf öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.²³ Oysaki farklı branştaki öğretmenlerin de yazı tahtalarını nasıl kullandıklarıyla ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Böylece konuyla ilgili sorun, ihtiyaç ve eksiklikler belirlenebilir ve yazı tahtalarının etkili kullanımlarına yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.

Ülkemizde yazı tahtalarını sıkça kullanan branş öğretmenlerinden biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenleridir.²⁴ Literatürde, DKAB öğretmenlerinin kullandıkları ders kitabı, kavram haritası, bilgisayar, film/video, akıllı tahta gibi çeşitli eğitim araçlarıyla ilgili kapsamlı çalışmalar yapılmasına rağmen, DKAB öğretmenlerinin sıkça kullandıkları yazı tahtaları hakkında kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte, DKAB öğretmenlerinin yeterliklerinin²⁵ ve materyal kullanım durumlarının araştırıldığı bazı çalışmalarda,²⁶ öğretmenlerin yazı tahtalarını kullanım yeterlikleri ve ne düzeyde kullandıkları, konuyla ilgili geliştirilen ölçeklerle veya yapılan görüşmelerle sınırlı kapsamda ele alınmıştır. Fakat bu çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin yazı tahtalarını kullanım yeterliklerini ve yazı tahtalarıyla ilgili görüşlerini uygulamalarına ne düzeyde yansıtıkları, başka bir deyişle öğretmenlerin yazı tahtalarını nasıl kullandıkları konusu incelenmemiştir. Oysaki algının olguyla/gerçekle karşılaştırılması ve test edilmesi için DKAB öğretmenlerinin eğitim araçlarını kullanımla ilgili görüşlerinin sınıf ortamında gözlemlenmesi de önemlidir.²⁷ Bu çerçevede literatürde öğretmen görüşlerine ve araştırmacı gözlemlerine dayalı, DKAB öğretmenlerinin yazı tahtalarını kullanım durumlarının nasıl olduğuyla ilgili kapsamlı bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmüş ve bu durum literatürde bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla tasarlanan çalışmanın temel problemi şöyle ifade edilebilir: “DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım durumları nasıldır?” Araştırmanın amacıysa DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım durumlarını belirlemek, öğretmenlerin konuyla ilgili ihtiyaç ve eksikliklerini ortaya koymak ve literatüre

¹⁷ İşman, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 96-97.

¹⁸ Mustafa Sarıtaş, “Öğretimde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, ed. Mustafa Sarıtaş (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007), 65-66.

¹⁹ İşman, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 94; Salih Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım-Seçim-Geliştirme-Kullanım-Yöntem-Değerlendirme* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006), 104.

²⁰ Cavit Binbaşıoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995), 65; Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (İstanbul: Alkım Yayınları, 2001), 156.

²¹ Yahya Akyüz, “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı”, *Otam Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 5/5 (1994), 2-3; Okan, *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*, 4-6.

²² “Fatih Projesi | Etkileşimli Tahta”, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html> (Erişim 09 Aralık 2022).

²³ Nida Bayındır - Ali Fuat Arıcı, “Sınıf Tahtalarının Etkili Kullanımı Üzerine Bir Araştırma”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 3/4 (15 Ekim 2015), 74-83.

²⁴ Muhammed Esat Altuntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 178-179; Göksel Korkmaz, *İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 41.

²⁵ M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 1996); Süleyman Akyürek, “DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Dem Yayınları, 2011), 491-522.

²⁶ Şuayip Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu* (Ankara: T.D.V. Yayın Matbaacılık, 1998), 166-188; Mustafa Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010).

²⁷ Akyürek, “DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, 520-521.

katkı sağlamaktır. Çalışma, konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara ve öğretmenlerin eğitim araçlarıyla ilgili ihtiyaçlarına yönelik yapılacak eğitimlere bilimsel veriler sağlayacağı için önemlidir.

1. Yöntem

1.1. Desen

Çalışmada, nitel yöntemlerden durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni çalışması, araştırılan durumla ilgili farklı veri toplama araçlarıyla derinlemesine bilgi toplamayı ve durum betimlemesi yapmayı sağlayan nitel bir yaklaşımdır.²⁸ DKAB öğretmenlerinin yazı tahtası kullanımları araştırma durumu olarak belirlenmiştir. Durum deseni çalışması, araştırılan bu durumla ilgili görüşme ve gözlem yöntemleriyle derinlemesine bilgi toplama, inceleme ve analiz etmeyi sağladığı için kullanılmıştır. Çalışmada DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım durumlarına odaklanarak bir tek araçsal durum çalışması yapılmıştır.²⁹ Böylece araştırılan durumun genel analiz etkisi artırılmaya çalışılmış ve konunun derin bir biçimde farklı açılardan incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışmada, amaçlı örneklem stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacının araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik seçmesidir.³⁰ Maksimum çeşitlilik örnekleme ise bulgularda maksimum farklılığı sağlamakta ve farklı bakış açılarını yansıtmaya olasılığını artırmaktadır.³¹ Çalışma, araştırma probleminin en iyi biçimde ortaya konulmasına yardımcı olacak, konunun anlaşılmasında maksimum çeşitliliği sağlayarak değişik bakış açılarını yansıtabilecek farklı cinsiyet, yaş, lisans, lisansüstü öğrenim ve kıdeme sahip Bitlis merkezde çalışan gönüllü dokuz DKAB öğretmeniyle yapılmıştır. Durum çalışmaları, durumun büyüklüğüne göre bir kişi, birkaç kişi, bir gruba yapılabilir.³² Bu kapsamda, çalışmada tek bir durum incelendiği için dokuz DKAB öğretmenin örneklem olarak seçilmesi, durum çalışması örneklem büyüklüğü önerilerine uygundur denilebilir. Araştırmada, çalışma grubundaki öğretmenlerin kimliğini saklı tutmak için her öğretmene bir kod isim verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3...). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek
Yaş	20-30	31-40	20-30	20-30	31-40	20-30	31-40	20-30	20-30
Lisans	İlahiyat	İlahiyat DKAB Bölümü	Eğitim DKAB Bölümü	İlahiyat	İlahiyat	İlahiyat	İlahiyat İLİTAM	İlahiyat	İlahiyat DKAB Bölümü
Lisansüstü	Yüksek Lisans		Yüksek Lisans		Doktora				
Kıdem	2	6	6	6	10	7	7	5	5

Araştırma altı okul ile sınırlandırılmıştır. İlköğretim öğrencileri eğitim araçlarına daha çok ilgi gösterdikleri ve ihtiyaç duydukları³³ için çalışma ortaokulda yapılmıştır.

²⁸ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 97.

²⁹ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102.

³⁰ John W. Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, ed. Selçuk Beşir Demir (Ankara: Eğiten Kitap Yayınlar, 2017), 189.

³¹ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 156-157.

³² Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 99-102, 157.

³³ Ahmet Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikleri", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Dem Yayınları, 2011), 538.

1.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Durum çalışmalarında araştırılan konuya ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmak için farklı veri araçlarının kullanımı gerektiğinden,³⁴ çalışmada görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Böylece tek bir veri toplama aracının zayıflığı minimize edilmeye ve her veri toplama aracının güçlü yönleri araştırmaya yansıtılmaya çalışılmıştır. Görüşme ve gözlemlerin yapılması için Atatürk Üniversitesinden Etik Kurul Onayı ve Bitlis Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınmıştır. Kasım 2021'de görüşmeler, Kasım ve Aralık 2021'de ise gözlemler yapılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasının kullanımına yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etme ve ek sorular sorma esnekliğini sağladıkları için kullanılmıştır.³⁵ Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra iki din eğitimi bilimi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesi ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuş, daha sonra dört DKAB öğretmeniyle görüşülerek pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze yapılmış, bu süreçte veri kaybını önlemek amacıyla öğretmenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım uygulamalarının nasıl olduğunu gerçek yaşam ortamlarında/sınıfta olduğu gibi gözlemek amacıyla dışarıdan/katılımlı olmayan gözlem türü kullanılmıştır. Bu gözlem türünde araştırmacı, grubun etkinliklerine dışarıdan pasif bir gözlemci olarak katılır, sürece müdahale etmez, süreci uzaktan izler. Gözlem sürecinde araştırmacı, katılımcılarla veya aktivitelerle doğrudan etkileşime girmeden veri kaydını gerçekleştirir.³⁶ Bu bağlamda araştırmacı, DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım durumlarını sürece müdahil olmayan bir gözlemci olarak sınıfta izlemiş, gözlem verilerini hazırladığı gözlem formuna kaydetmiştir. Hazırlanan gözlem formunda, dokümanlardan yazı tahtasının doğru kullanımına yönelik ilkeler belirlenmiş ve bu ilkeleri temsil eden 30 kod oluşturulmuştur. Gözlem formunda kodlanan ilkelerin sınıf ortamında gözlemlenme durumlarını belirtmek için her ilkenin karşısına "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" olmak üzere üç ölçüt yazılmıştır. Buna göre gözlemlenen derste ilgili ilke tam uygulanmışsa evet, bazen uygulanıp bazen uygulanmamışsa kısmen, hiç uygulanmamışsa hayır seçeneği işaretlenmiştir. Gözlemle ilgili araştırmacının eklemek istediği notlar içinse gözlem formuna "Açıklama" kısmı eklenmiştir. Gözlem formu taslağı hazırlandıktan sonra iki din eğitimi bilimi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, daha sonra iki hafta sekiz DKAB öğretmenin derslerinde pilot gözlemler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Gözlemler, öğretmenlerin farklı durumlarda yazı tahtasını nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla farklı kademe, ders ve konularda yapılmıştır. Dokuz DKAB öğretmeni haftada bir ders saati şeklinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 altışar derste, Ö8 ve Ö9 ise üçer derste olmak üzere toplamda 48 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerde araştırmacı, sınıfı en iyi şekilde gözlemleyebilmek, öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtmamak için arka sıralarda oturarak gözlem formlarını doldurmuştur.

1.4. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilere içerik analizi yapılmıştır. Bunun için yazı tahtasının kullanımıyla ilgili kodlar oluşturulmuş, kodlardan da temalara ulaşılmış ve yorumlanmıştır.³⁷ Bu çerçevede görüşme kayıtları transkript yapılarak bilgisayara aktarılmış, bu veriler okunarak manuel olarak kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalara ilişkin bulgular, tablolar halinde frekansları (f) hesaplanarak sunulmuştur. Temalara ilişkin bulguları desteklemek amacıyla gerekli yerlerde

³⁴ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 92-102.

³⁵ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 120-128.

³⁶ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 166-167; Ranjit Kumar, *Araştırma Yöntemleri*, ed. Ömay Çokluk (Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2011), 149.

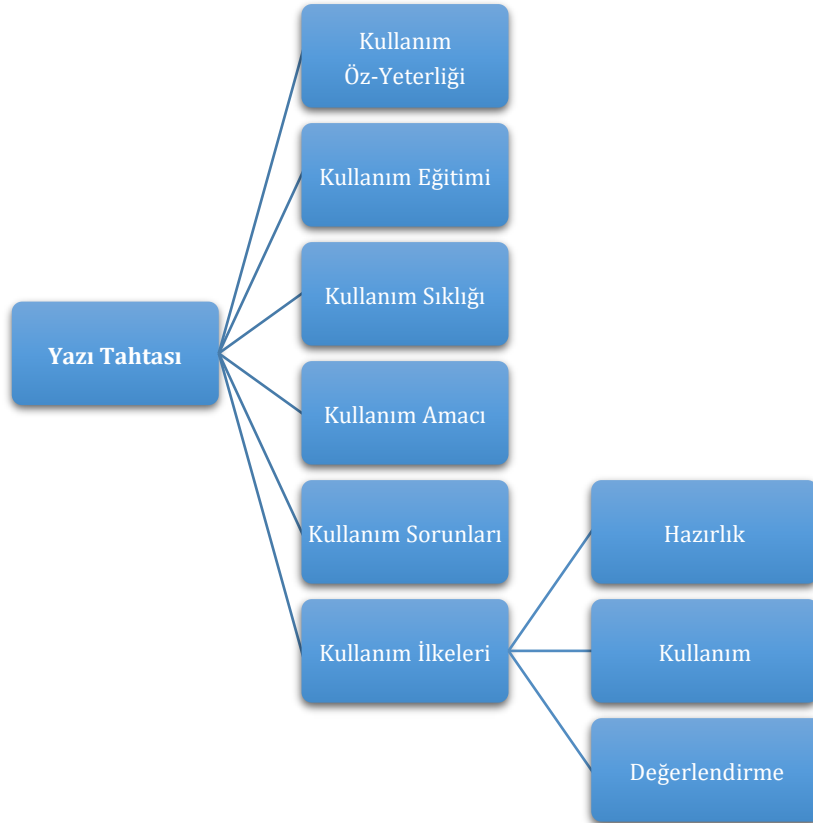
³⁷ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 197-200; Kumar, *Araştırma Yöntemleri*, 299-300.

öğretmenlerin ifadelerini içeren doğrudan (veya dolaylı) alıntılara yer verilmiş ve daha sonra ulaşılan bulgular yorumlanarak literatürle desteklenmiştir. Gözlem verilerinin analizi içinse öğretmenlerin yazı tahtasını kullandıkları ders sayısına göre gözlem formlarında yer alan her bir koda ait frekanslar (f) belirlenmiş, ilgili kodun gözlemlenme durumlarının toplamları belirlenip yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar tablo halinde sunulmuştur. Daha sonra tablodaki kodlara yönelik analizler bütünsel bir yaklaşımla yapıp değerlendirilmiştir.

2. Bulgular ve Yorum

Analizlerde altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şunlardır:

Şekil 1: Temalar



Çalışma bulguları ve yorumlar, ulaşılan temalar başlığında aşağıda ele alınmıştır. Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanımla ilgili görüşlerini, uygulamalarına ne düzeyde yansıttıklarını ve yazı tahtasını nasıl kullandıklarını bir bütün olarak değerlendirmek için gözlem bulguları çoğunlukla yazı tahtası 'kullanım ilkeleri' teması altında incelenmiştir.

2.1. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Öz-Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim araçlarını kullanım yeterlikleri, eğitim araçlarının doğru kullanımını etkilemektedir.³⁸ Görüşme verilerinden öğretmenlerin yazı tahtasının kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Yeterlik	Öğretmen	f
Yeterli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8
Kısmen yeterli	Ö2	1

³⁸ Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, 92; Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006), 29.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı (f:8) yazı tahtasının kullanımı konusunda kendilerini yeterli görürlerken sadece Ö2 bu konuda bazı eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö3 *“Gayet iyi durumdayım.”* Ö7 *“Kendimi yeterli görüyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmişlerdir. Ö2 ise konuyla ilgili eksikliklerinin öğrenciler tarafından da dile getirildiğini şöyle açıklamıştır: *“Öğrenciler ‘hocam çok küçük yazı yazıyorsunuz’ diye beni uyarıyorlar.”* Araştırmamızda öğretmenlerin yazı tahtasının kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmeleri bulgusu, Akyürek’in araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Akyürek’in 313 DKAB öğretmenine uyguladığı ölçekte, yazı tahtasını etkili kullanım konusunda öğretmenlerin %28,9’unun oldukça yeterli, %38,3’ünün yeterli, %28,9’ununsa kısmen yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.³⁹ DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasının kullanımıyla ilgili öz-yeterlik algılarının yüksek olması, öğretmenlerin yazı tahtası kullanım süreçlerinde kendilerine güvenmeleri açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

2.2. Öğretmenlerin Yazı Tahtasının Kullanımıyla İlgili Bir Eğitime Katılma Durumları

Öğretmenlerin yazı tahtasının kullanımıyla ilgili bir eğitime katılmaları, yazı tahtasını etkili kullanımlarını olumlu olarak etkilemektedir.⁴⁰ Konuyla ilgili katılımcıların görüşme bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yazı Tahtasının Kullanımıyla İlgili Bir Eğitime Katılma Durumları

Eğitime Katılma	Öğretmen	f
Katılmadı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9

Öğretmenlerin tamamı (f:9) yazı tahtası veya diğer eğitim araçlarının kullanımıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime veya çalışmaya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 *“Hayır bir eğitime katılmadım, bu eğitimleri takip etmiyorum.”* demiştir. Benzer şekilde yazı tahtalarının da incelendiği bazı çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin eğitim araçlarını kullanmayla ilgili eğitimlere katılım oranlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir’in araştırmasında öğretmenlerin %68,4’ünün,⁴¹ Demir’in araştırmasında öğretmenlerin %83,6’sının,⁴² Korkmaz’ın araştırmasında öğretmenlerin %48,1’inin eğitim araçlarını kullanmayla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıkları sonucuna varılmıştır.⁴³ Öğretmenlerin yazı tahtasını çok kullanmalarına rağmen bununla ilgili herhangi bir eğitime katılmamalarının sebebi, onların bu eğitimlere ihtiyaç duymayacak kadar kendilerini yeterli görmeleri, eğitim araçlarına ilgilerinin düşük olması, konuyla ilgili düzenlenen eğitim faaliyetlerin nicelik ve niteliklerinin yetersizliği veya bu eğitimlere katılmak için imkânlarının olmaması olabilir.

Katılımcılar yazı tahtasını katıldıkları bir eğitimle değil, kendi kendilerine öğrendiklerini, tecrübeleriyle birlikte yazı tahtasını kullanmalarında olumlu gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin tecrübeyle tahtayı daha düzgün kullandığını Ö4 *“Tahtayı eskiden düzensiz, gelişigüzel kullanırdım. Bugünse biraz daha düzenli yazılar yazıyorum, daha düzgün kullanıyorum.”* şeklinde dile getirmiştir. Tecrübeyle yazı miktarında azaltma yaptığını Ö5 *“Mesleğe başladığım dönemlerde tahtaya çok fazla yazı yazardım ve öğrencilerin yazmasını isterdim. Bu da öğrencileri sıkıyordu, öğrencilere zor geliyordu. Fakat artık sadece konuların başlıklarını, temel ve öz bilgilerini veriyorum, bu da daha etkili oluyor.”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin artması ile yazı tahtasını etkili kullanmaları arasında doğrusal bir ilişki kurmaları, öğretmenlerin uygulamalarından edindikleri tecrübeyle bu eğitim aracını etkili kullanmayı öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum yazı tahtasının etkili kullanımıyla ilgili öğrenilen doğru ilkelerin uygulanması açısından olumlu bir gelişmeyken kullanımla ilgili öğrenilen yanlış

³⁹ Akyürek, “DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, 501.

⁴⁰ Okan, *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*, 64-65; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 188.

⁴¹ Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*, 70-71.

⁴² Rıdvan Demir, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 71-72.

⁴³ Korkmaz, *İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları*, 34-35.

ilkelerin uygulanması açınsındansa sakıncalı görünmektedir. Çünkü öğretmenler yazı tahtasının kullanımıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime veya çalışmaya da katılmadıklarından tecrübeyle edindikleri yanlış kullanımlara devam edeceklerdir. Konuyla ilgili Özdemir'in yaptığı araştırmada, DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artmasıyla öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım yoğunluklarında azalmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁴ Araştırmamızda ise öğretmenler mesleki kıdemlerinin artmasıyla yazı tahtasını daha verimli ve düzenli kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla yazı tahtasını kullanım sıklıklarının azaldığını, yazı tahtasını kullanmaya devam eden öğretmenlerinse tecrübeyle yazı tahtası kullanım öz-yeterlik algılarının arttığını göstermektedir.

2.3. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Sıklıkları

Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sıklığıyla ilgili ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Sıklığıyla İlgili Görüşleri

Kullanım Sıklığı	Öğretmen	f
Her zaman	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7
Çoğu zaman	Ö2, Ö5	2

Görüşmelerde Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 yazı tahtasını her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin konuyla ilgili Ö3 "Tüm derslerde tahtayı kullanıyorum." Ö4 "Sınıf tahtasını kullanmadığım bir dersim yoktur." ve Ö7 "Görsellik sağladığı için her derste kullanırım." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışma grubundan Ö2 ve Ö5'in ise yazı tahtasını çoğu zaman kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre yazı tahtası kullanım sıklığıyla ilgili Ö2 "Tahtayı birçok derste kullanıyorum." Ö5 de "Orta seviyede kullanırım" demiştir. Sonuçta görüşmelerden öğretmenlerin yazı tahtasını derslerinde çok kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan gözlemlerden öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sıklığıyla ilgili ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ders Sayısına Göre Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Sıklığıyla İlgili Gözlem Sonuçları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Toplam
Ders Sayısı	6	5	6	6	2	4	5	3	3	40

Gözlem yapılan toplam 48 ders saatinin 40 saatinde öğretmenlerin yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Bu durum görüşmelerden öğretmenlerin yazı tahtasını çok kullandıkları bulgusunun gözlem verileri tarafından da doğrulandığını göstermektedir. Fakat görüşmelerde Ö5 yazı tahtasını derslerinde çoğu zaman kullandığını belirtmesine rağmen, Ö5'in gözlem yapılan altı dersten sadece iki derste yazı tahtasını çok kısa süreliğine kullandığı görülmüştür. Yine görüşmelerde yazı tahtasını her derste kullandıklarını belirten Ö6 ve Ö7'nin gözlem yapılan altı dersten Ö6'nın dört derste, Ö7'nin ise beş derste kullandığı tespit edilmiştir. Buna göre yazı tahtasının kullanım sıklığıyla ilgili bazı öğretmenlerin kullanım düzey algıları ile kullanım gözlem formu arasında tutarsızlık bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin görüşlerini belirtirken eğitim araçlarını çok kullandıklarını belirtmek için gerçekçi davranmadıklarına veya yazı tahtası kullanım düzey algılarını imkânların eksikliğinden dolayı uygulamalarına yansıt(a)madıklarına yorumlanabilir.

Sonuçta görüşme ve gözlemlerden DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Uçar'ın araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun yazı tahtasını çoğu zaman (%42,9) ve her zaman (%40) kullandıkları,⁴⁵ Özdemir'in araştırmasında öğretmenlerin %31,6'nının her zaman, %46,3'ünün çoğu zaman,⁴⁶ Akdağ'ın araştırmasında öğretmenlerin %50'sinin her zaman, %34'ünün

⁴⁴ Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*, 95-96.

⁴⁵ Recep Uçar, *İlköğretim okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004), 120-121.

⁴⁶ Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*, 78.

çoğu zaman,⁴⁷ Yaşlı'nın araştırmasında öğretmenlerin %18,2'sinin her zaman, %47,3'ünün çoğu zaman,⁴⁸ Korkmaz'ın araştırmasında öğretmenlerin %42,6'sının her zaman, % 40,7'sininse çoğu zaman yazı tahtasını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁹ Öğretmenlerin yazı tahtasını çok kullanmaları yazı tahtasının kolay erişilebilir, yaygın, ekonomik, basit, bilindik olmasıyla açıklanmaktadır.⁵⁰

2.4. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Amaçları

Öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım amaçlarıyla ilgili görüşme bulguları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Amaçlarıyla İlgili Görüşleri

Amaç	Öğretmen	f
Görsellik sağlamak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
Ek bilgi sunmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
Konuyu özetlemek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
Anlık bilgi sunmak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	7
Kalıcı öğrenme sağlamak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8	4
İlgi ve dikkat çekmek	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9	4
Öğretmeni etkinleştirmek	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9	4
Öğrenci yazısını geliştirmek	Ö3, Ö4, Ö8	3
Öğrenciyi aktifleştirmek	Ö1, Ö8, Ö9	3
Öğrenmeyi somutlaştırmak	Ö1, Ö2	2
Öğrenmeyi tekrarlamak	Ö2, Ö4	2
Dersin takibini kolaylaştırmak	Ö2, Ö8	2
Merak uyandırmak	Ö9	1

Öğretmenler, yazı tahtasını derse görsellik sağlamak (*f:9*), ek bilgi sunmak (*f:9*), dersi özetlemek (*f:9*) ve tekrarlamak (*f:2*), anlık bilgi sunmak (*f:7*), öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek (*f:4*), kalıcı (*f:4*) ve somut (*f:2*) öğrenmeler sağlamak, öğretmeni (*f:4*) ve öğrenciyi (*f:3*) etkinleştirmek, öğrenci yazısını geliştirmek (*f:3*), dersin takibini kolaylaştırmak (*f:2*) ve merak uyandırmak (*f:1*) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin yazı tahtasını tekrar ve kalıcılık amacıyla kullandığını Ö4 "Tahta öğrencilerin bilgiyi tekrarlayarak öğrenmelerine yardımcı oluyor. Öğrenciler dersi anlattığımda benden dinliyor. Tahtada yazınca tahtada görüyor. Defterlerine yazınca da orada görüyor. Böylece bilgeye üç defa maruz kalıyorlar.", ek bilgi amacıyla kullandığını Ö6 "Namaz konusunda Şafii mezhebinin görüşleri slaytlarda veya ders kitabında yok. Bu mezheple ilgili bilgileri tahtada yazıyorum.", merak, ilgi ve dikkat amacıyla kullandığını Ö9 "Tahta öğrencilerin merakını uyandırıyor. Öğrenci 'acaba öğretmen ne yazacak' diye tahtaya bakıyor." şeklinde belirtmiştir.

Gözlemlerde de öğretmenlerin yazı tahtasını görüşmelerde belirttikleri gibi görsellik, ek bilgi, anlık bilgi, özetleme, tekrarlama, ilgi ve dikkat çekme amaçlarıyla kullandıkları görülmüştür. Altıntaş'ın yaptığı araştırmada da DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını konuyu görselleştirmek, öğrencilerin dikkatini çekmek, ek bilgi vermek, merak uyandırmak, kalıcı ve somut öğrenmeler sağlamak amacıyla kullandıkları bulgusu⁵¹ araştırmamızdaki sonuçları desteklemektedir. DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını kullanım amaçları, yazı tahtasının kullanım amaçlarıyla ilgili literatüre uygun düşmektedir.⁵²

2.5. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Sorunları

⁴⁷ Ayşe Zeynep Akdağ, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Süre ve Dua Öğretimi (Malayta Örneği)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 69.

⁴⁸ Muhammed Emin Yaşlı, *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 92-93.

⁴⁹ Korkmaz, *İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları*, 45.

⁵⁰ Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, 86; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 188-189.

⁵¹ Altıntaş, *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*, 176-179.

⁵² Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310-312; Okan, *Eğitim Teknolojisi*, 63; Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, 87.

Öğretmenler, yazı tahtasının yapısal özelliklerinden ve kullanım yanlışlıklarından kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Konuyla ilgili görüşmelerden ulaşılan bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım Sorunlarıyla İlgili Görüşleri

Sorunlar	Öğretmen	f
Sınıf yönetiminin bozulması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9	5
Öğretmenin yorulması	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8	4
Çizim yapmada yetersizlik	Ö2, Ö6, Ö9	3
Zaman alıcı	Ö2, Ö8, Ö9	3
Malzeme eksikliği (tahta kalem/silgi)	Ö1, Ö2, Ö9	3
Okunaksız yazılar	Ö2, Ö5	2
Öğrenmenin monotonlaşması	Ö8, Ö9	2
Yanlış yazma	Ö2, Ö4	2
Az görsellik	Ö3	1
Tahtanın yansıma yapması	Ö4	1
Öğrencilerin ilgisizliği	Ö8	1
Kalıcı bilgi sağlayamama	Ö7	1
Tahtanın küçük boyutta olması	Ö1	1

Öğretmenler, yazı tahtası kullanımında sınıf yönetimi (f:5), öğretmenin yorulması (f:3) ve monotonlaşması (f:2), çizim yapmada yetersizlik (f:3), zaman kaybı (f:3), malzeme eksikliği (f:3), yanlış yazma (f:2), yazının okunaksızlığı (f:2), az görsellik (f:1), kalıcı bilgi sağlayamama (f:1), tahtanın yansıma yapması (f:1), tahtanın küçük boyutta olması (f:1) ve öğrencilerin ilgisizliği (f:1) gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin sınıf yönetimiyle ilgili sorunu Ö1 “Yazı yazarken sınıfa sırtımı dönüyorum...Öğrenciler dersten uzaklaşıyor, başka şeylerle ilgileniyorlar.”, zaman almayla ilgili sorunu Ö8 “Yazı yazdığım da ders yetmiyor.”, malzeme eksikliğiyle ilgili sorunu Ö2 “Sınıflarda silgi bulamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım sırasında sınıf yönetimi, zaman yetersizliği, öğrenci ilgisizliği, malzeme eksikliği, düzensiz yazılar gibi görüşmelerde belirttikleri benzer sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca gözlemlerde yazı tahtalarının yerden yüksekliklerinin fazla olduğu, bunun da özellikle alt kademedeki öğrenciler (5 ve 6. sınıflar) ve bazı öğretmenler için tahtanın üst bölümünü kullanmak açısından olumsuzluklara neden olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin yazı tahtasıyla ilgili karşılaştıkları sorunların, çoğunlukla yazı tahtasını yanlış kullanımlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Örneğin öğretmenler, sınıfa sırtlarını dönerek yazdıkları ve tahtanın önünü kapattıkları için sınıf yönetimiyle, çok yazdıkları için zaman kaybı, yorulma ve öğrenci ilgisizliğiyle, perdeyi kapatmadıkları ve ışıkları söndürmedikleri için tahta yansımasıyla ilgili sorunlarla karşılaşmışlardır.

2.6. Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım İlkeleri

Eğitim araçlarının doğru ve etkili bir biçimde kullanılmalrı amacıyla bazı ilkeler belirlenmiştir.⁵³ Bu ilkelere uygun kullanılmayan eğitim araçları, çeşitli sınırlılıkların oluşmasına; zaman, emek ve maliyetin boşa harcanmasına neden olmaktadır.⁵⁴

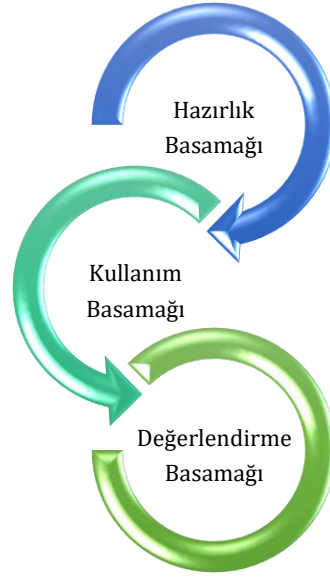
Eğitim araçlarının kullanım ilkeleri üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar, eğitim aracını kullanmadan önce yapılması gerekenlerin yer aldığı hazırlık basamağı, kullanırken yapılması gerekenlerin yer aldığı kullanım basamağı ve kullandıktan sonra yapılması gerekenlerin yer aldığı değerlendirme basamağıdır.⁵⁵

Şekil 2: Eğitim Araçlarının Kullanım Basamakları

⁵³ Süleyman Doğdu - Zülfiyar Arslan, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri* (Ankara: Tek Işık Baskı, 1993), 20-21; Nazmi Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002), 28-29.

⁵⁴ Pekgöz - Hancılar, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*, 35; Büyükkaragöz - Çivi, *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, 270.

⁵⁵ Doğdu - Arslan, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*, 38-39; Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29.



Yazı tahtası kolay kullanımlı bir eğitim aracı gibi görünmesine rağmen, etkili kullanımı en zor araçlardan biridir.⁵⁶ Bunun doğru ve etkili kullanımı, diğer eğitim araçlarından daha fazla teknik, alışkanlık, eğitim, alıştırma ve çaba gerektirmektedir.⁵⁷ Fakat sıkça kullanılmasına rağmen yazı tahtasının nasıl kullanılması gerektiğini bilen⁵⁸ ve yazı tahtasından tam olarak faydalanan öğretmen sayısı çok azdır.⁵⁹ DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını nasıl kullandıklarını, bu süreçte yazı tahtası kullanım ilkelerini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemlerde, gözlem formları kullanılmıştır. Gözlem formlarında yazı tahtasının kullanım ilkelerini temsil eden 30 kod yer almaktadır. Öğretmenlerin yazı tahtasını kullandıkları ders sayısına göre her bir koda ait frekanslar (*f*) belirlenip toplamları yapılmış, yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Yazı Tahtasını Kullanım İlkelerine Yönelik Gözlem Sonuçları

Basamaklar	Kullanım İlkeleri	Gözlem Sonuçları			Toplam
		Evet (<i>f</i>)	Kısmen (<i>f</i>)	Hayır (<i>f</i>)	
Hazırlık	Yazı tahtasını ders planında belirtti	0	0	40	40
	Nasıl kullanacağını önceden planladı	0	0	40	40
	Kullanıma ilişkin fiziki ortamı düzenledi	0	0	40	40
	Tahta kalem, silgisi vb. önceden hazırladı	0	35	5	40
	Dersin künyesini sol üst köşeye yazdı	0	0	40	40
	Yan dönerek yazdı/çizdi	0	4	36	40
	Açıklamalarla birlikte aşama aşama yazdı	15	14	11	40
	Yazdıktan sonra sınıfa dönerek açıklama yaptı	0	3	37	40
	Açıklamalarda tahtanın önünü kapatmadı	0	16	24	40
	Yazıları/çizimleri işaret çubuğuyla gösterdi	0	0	40	40
Kullanım	Yazarken/çizerken başlık kullandı	26	4	10	40
	Sol ve üstten başlayarak yazdı	18	22	0	40
	Okunaklı, düzgün ve uygun büyüklükte yazdı	0	40	0	40
	Az, öz ve önemli bilgileri yazdı/çizdi	23	17	0	40

⁵⁶ Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 145.

⁵⁷ Okan, *Eğitim Teknolojisi*, 64-65; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 188; Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 104-105.

⁵⁸ Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, 86.

⁵⁹ Okan, *Eğitim Teknolojisi*, 63.

Değerlendirme	Yazımda açık ve anlaşılır bir dil kullandı	40	0	0	40
	Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etti	0	40	0	40
	Tahtayı tamamen doldurmadı	10	6	24	40
	Tahtayı sütunlara bölerek kullandı	4	0	36	40
	Farklı renk tebeşir/kalem kullandı	16	11	13	40
	Şekil, tablo, grafik vb. görseller çizdi	13	0	27	40
	Önemli bilgiler için vurgulayıcılar kullandı	40	0	0	40
	Tahtayı yardımcı materyallerle birlikte kullandı	40	0	0	40
	Tahtayı uygun öğretim yöntemleriyle kullandı	40	0	0	40
	Kullanım sırasında öğrencileri aktifleştirdi	0	12	28	40
	Öğrencilerin tahtadakileri yazması için fırsat sağladı	10	20	10	40
	Tahtayı kullanımı ders zamanını aşmadı	27	9	4	40
	Tahtaya yazılanları/çizilenleri değerlendirmek için zaman ayırdı	0	8	32	40
	Öğrencilerle birlikte tahtaya yazılanları/çizilenleri değerlendirdi	0	7	33	40
	Tahtaya yazılanları/çizilenleri özet ve sonuç şeklinde bitirdi	0	3	37	40
	Dersin sonunda tahtayı sildi	0	0	40	40
	Toplam	322	271	607	12000
Yüzde	%26,83	%22,58	%50,58	%100	

Gözlemlerde öğretmenlerden Ö1, Ö3 ve Ö4'ün altışar derste, Ö2 ve Ö7'nin beşer derste, Ö6'nın dört derste, Ö8 ve Ö9'un üçer derste, Ö5'in ise iki derste olmak üzere toplamda 40 derste yazı tahtasını kullandıkları tespit edilmiştir. Yazı tahtası kullanılan her ders için bir gözlem formu doldurulduğundan, toplamda 40 gözlem formu elde edilmiştir. Yazı tahtası kullanım ilkeleri için belirlenen kod sayısı 30 olduğundan, bu durum toplamda 30x40=1200 farklı koda karşılık gelmektedir. Bu çerçevede gözlem verileri üzerinde yapılan analizlere göre öğretmenlerin yazı tahtasını kullanım ilkelerine yönelik toplam kodların f:322'sini (%26,83) evet, f:271'ini (%22,58) kısmen ve f:607'sini (%50,58) hayır düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili kullanım ilkesinin tam uygulanmadığını belirttikleri için kısmen ve hayır düzeyindeki kodlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin toplam kodların f:878'ini (%73,16) göster(e)mediği anlaşılmaktadır. Buna göre DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını etkili kullanımları konusunda önemli eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Tablodaki her bir kod; hazırlık basamağı, kullanım basamağı ve değerlendirme basamağı alt temaları (kategorileri) altında toplanıp aşağıda değerlendirilmiştir. Ayrıca incelenen kodlarla ilgili bulguları desteklemek için görüşme verilerinden de yararlanılmıştır.

2.6.1. Hazırlık Basamağı

Öğretmenler, derste kullanacaklarsa yazı tahtasını yıllık ders planlarında belirtmeli,⁶⁰ tahtaya yazacaklarını/çizeceklerini, tahta kalemını/tebeşirini/silgisini ve sınıf düzenini önceden hazırlamalı (oturma düzeni, perdeleri/ışıkları açmak/kapatmak),⁶¹ dikkat çekip motivasyonu artıracığından ders künyesini (ders, konu, amaç, anahtar kavramlar vb.) tahtaya yazmalıdırlar.⁶²

Gözlemlerde öğretmenlerin yıllık ders planları incelenmiş, öğretmenlerin yazı tahtasını ders planlarında belirtmedikleri ve yazı tahtası için bir plan hazırlamadıkları görülmüştür. Bunun da yazı tahtasının verimini azalttığı ve zaman kaybı gibi bazı sorunlara neden olduğu gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler ders planlarını internette aldıklarını, kullandıkları eğitim araçlarını planlarda belirtmeye dikkat etmediklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö3 "Planları internette indiriyorum. Kullandığım materyalleri plana yazmıyorum. Plandaki materyalleri de kullanmaya özen göstermiyorum." demiştir.

⁶⁰ Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2007), 166.

⁶¹ Cevat Alkan - Haydar Taymaz, *Öğretmeyi Öğretmek* (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1987), 56-57.

⁶² Çetin Baytekin, *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2011), 191.

Öğretmenler yazı tahtası için de bir plan hazırlamadıklarını, dersin akışına göre tahtayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 *“Tahtaya bir şey yazmak istediğimde spontane bir şekilde yazıyorum. O an aklıma gelir, ben de yazarım.”* demiştir. Plan yapmamayı öğretmenlik tecrübesine dayandıran Ö6 ise *“Tahtaya bir şey yazmadan önce ‘şunu yazacağım, bunu yazacağım’ diye önceden plan yapmam. Çünkü yedi yıllık öğretmenim artık, buna ihtiyacım olmuyor.”* demiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerin yazı tahtasını kullanmadan önce sınıf ortamını düzenlemedikleri (kısa boylu öğrencileri öne oturtmak gibi) ve tahtanın parlamasına yönelik önlem almadıkları (perdeyi kapatmak, ışıkları açmak/kapatmak), bunun da tahtaya yazılanların/çizilenlerin net görünmemesine neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları yazı tahtaları, akıllı tahtanın bileşenlerinden (kapağı) iki kanatlı sürgülü beyaz tahtalar olduğundan, öğretmenlerin tahtanın parlamasına yönelik önlem almamaları tahtadaki yansımının daha fazla olmasına neden olmuştur. Öğretmenler tahta kalemını derse getirmelerine rağmen, hiçbir öğretmen tahta silgisini derse getirmemiştir. Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö6 ise toplamda beş derste tahta kalemını derse getirmemişlerdir. Öğretmenler tahta kalemını getirmedikleri veya sınıfta tahta silginin olmadığı derslerde, bunları ya öğrencilerden almış ya da başka sınıftan getirmesi için öğrencileri göndermişlerdir. Bu derslerde öğretmenler tahta kalemı/silgisi arayışına girdikleri için öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, tahta kalemını/silgisini öğrenciler başka sınıflardan getirene kadar bekledikleri için de zaman kaybına neden olmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini işlenen konuya çekmek için dersin künyesini tahtaya yazmadıkları gözlemlenmiştir.

2.6.2. Kullanım Basamağı

Öğretmen, tahtayı kullanırken sınıfa arkasını dönmeden, tahtanın önünü kapatmadan yan dönerek yazmalı ve yazarken açıklama yapmamalıdır. Yazdıktan sonra da açıklamalarını sınıfa dönerek yapmalı, tahtaya yazdıklarını işaret çubuğuyla göstererek ve öğrenci tepkilerini gözeterek yapmalıdır.⁶³ Öğretmen, yazı tahtasına başlıklarla birlikte⁶⁴ tek konuyla ilgili az, öz ve önemli bilgileri, anlaşılır bir dille, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, düzgün ve uygun büyüklükte, tahtanın rengine zıt ve farklı renkler kullanarak üstten başlayarak yazmalıdır.⁶⁵ Hem göze hem kulağa hitap etmek için yazacaklarını toptan değil, açıklamalarıyla birlikte aşama aşama yazmalıdır.⁶⁶ Öğretmen, tahtayı tamamen doldurmamalı, kenar boşluklarını taşmamalı,⁶⁷ tahtayı sütunlara bölerek yazmalı⁶⁸ ve önemli yerler için vurgulayıcılar kullanmalıdır.⁶⁹ Kalıcı bilgiler sağladıklarından şekil, grafik, tablo vb. görselleri çizmeli ve düzgün çizmek için cetvel, pergel vb. araçlar kullanılmalıdır.⁷⁰ Öğretmen, tahtayı yardımcı materyallerle ve uygun öğretim yöntemleriyle desteklemeli, tahta kullanımı ders zamanını aşmamalı, tahtadakileri yazmaları için öğrencilere fırsat vermeli ve soru sorarak, tahtayı kullanmalarına fırsat vererek öğrencileri aktifleştirmelidir.⁷¹

Gözlemlerde öğretmenlerin tahtaya yazı yazarken tahtanın önünü kapatarak sınıfa arkasını döndükleri ve konuyla ilgili açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenler açıklamalarıyla birlikte tahtaya yazı yazmayı farklı şekilde gerekçelendirmişlerdir. Örneğin Ö1, daha etkili öğrenmeler gerçekleştirdiğinden yaptığını şöyle açıklamıştır: *“Sesli olarak söyleyip yazıyorum. Öğrenciler de bu esnada*

⁶³ Yeşilmen, *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*, 57; Pekköz - Hancılar, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*, 57; Okan, *Eğitim Teknolojisi*, 64; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 107.

⁶⁴ Alkan - Taymaz, *Öğretmeyi Öğretmek*, 56-57; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 99-100.

⁶⁵ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 312-314; Okan, *Eğitim Teknolojisi*, 64; Pekköz - Hancılar, *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*, 57; Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 145-147.

⁶⁶ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 100.

⁶⁷ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310-314; Alkan - Taymaz, *Öğretmeyi Öğretmek*, 56-57; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 107.

⁶⁸ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 100.

⁶⁹ Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 104-105; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım-Seçim-Geliştirme-Kullanım-Yöntem-Değerlendirme-*, 130-131.

⁷⁰ Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, 310-314; Ergin, *Öğretim Teknolojisi İletişim*, 107; Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 99-310.

⁷¹ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 99-100; Rıza, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*, 190-191; Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 145-146.

yazıyorlar. Böylece öğrenciler hem gözleriyle görüyorlar hem kulaklarıyla duyuyorlar hem de elleriyle yazıyorlar. Bu şekilde etkili bir öğrenme oluyor.” Ö8, sınıfta disiplin sorunlarını önlemek için yaptığını şöyle belirtmiştir: “Yazdıklarımı sesli olarak da söylüyorum. Amacım sınıfta mutlak sessizlik olmasını, öğrenci dersten uzaklaşmasını, öğrencinin zihni ders üzerinde olsun, öğrencinin dikkati bende olsun.” Ö9, öğrencilerle iletişimi koparmamak ve disiplin sorunlarını önlemek amacıyla yaptığını şöyle söylemiştir: “Öğrencilerle iletişimi koparmamak için yazdıklarımı sesli olarak da söylüyorum. Çünkü öğrenciler ben yazarken beklemeyi sevmiyorlar. Bu şekilde olduğunda hem zaman boşuna gidiyor hem de disiplinle ilgili sorunlar oluyor.” Gözlemlerde ise öğretmenlerin tahtaya yazı yazarken yaptıkları açıklamaların öğrenciler üzerinde neredeyse hiç olumlu etki oluşturmadığı, öğretmenlerin açıklamaları ile yazdıklarını birlikte takip etmenin öğrenciler için sorun yarattığı, öğrencilerin dikkatlerini tahtadakileri defterlerine yazmaya verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler, yazı yazarken tahtanın önünü kapattıkları için bazı öğrenciler tahtadakileri defterlerine yazmak amacıyla tahtanın yanına kadar gitmişlerdir. Bu da sınıfta düzensizliğe, sırasını terk etme, gürültü yapma, arkadaşlarını rahatsız etme gibi sınıf yönetimiyle ilgili sorunlara neden olmuştur. Öğretmenlerin öğrencilere arkasını dönerek yazmalarıyla sınıfta iletişimlerini azaltmıştır. Bu süreçte öğrencilerin de öğretmenlerle etkileşimlerini kestikleri, kendi aralarında konuştukları, bazen ders dışı işlerle uğraştıkları ve sınıf kontrolüyle ilgili çeşitli sorunların çıktığı gözlemlenmiştir. Özellikle Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8’in tahtaya uzun yazılar yazıp sınıfta iletişimlerini daha çok kestikleri ve zaman kaybına neden oldukları görülmüştür.

Gözlemlerde öğretmenlerin ya konuyu anlattıktan sonra ya da konuyu anlatmadan önce yazacaklarını tümüyle birden yazdıkları görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenler, konu bütünlüğünü sağlamak amacıyla tahtaya yazacaklarının hepsini birlikte yazdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 “Yazı yazarken tahtanın tamamını doldurup o şekilde konuyu anlatıyorum... Amacım, konuyla ilgili tüm yazılar aynı anda tahtanın üzerinde bir bütün olarak bulunsun. Bu şekilde konu bütünlüğü sağlansın.” demiştir. Fakat gözlemlerde öğretmenlerin yazacaklarının hepsini birlikte yazmalarının, tahtaya yazılanlar ile işlenen konu arasında ilişkinin kurulmasını zorlaştırdığı, öğrencilerle iletişimi ve tahtaya ilgiyi azalttığı, böylece göze ve kulağa birlikte hitap edilmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece 15 derste anlatımlarıyla birlikte aşama aşama yazdıkları gözlemlenmiştir. Bu kullanım biçimininse daha etkili olduğu, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha çok çektiği görülmüştür. Öğretmenlerden sadece Ö7 ve Ö9’un tüm derslerinde bu ilkeyi uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler tahtadakilerle ilgili açıklama yaptıklarında ve yazdıklarında öğrencilerin tepkilerini kontrol etmede yetersiz kalmışlardır. Öğretmenlerin çoğunlukla ilk sıralarda oturan öğrencilerle, sağ ellerini kullandıklarından özellikle sol ön sıralarda oturan öğrencilerle göz teması kurdukları, diğer öğrencilerle, özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerle çok az göz teması kurdukları gözlemlenmiştir. Bu durum da öğrencilerin, öğretmenlerin açıklamalarından yeterli düzeyde yararlanamamalarına ve ilgilerinin azalmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenler açıklama yaparken tahtadakileri işaret çubuğuyla değil, parmaklarıyla veya tahta kalemiyle gösterdiklerinden, tahtadaki yazıların/çizimlerin bir kısmının önünü kapatmışlardır. Bu da öğrencilerin tahtayı tam olarak görmelerine engel olmuştur.

Öğretmenler tahtaya yazı yazarken konu başlığını 26 derste yazmış, dört derste bazen yazmış, 10 derste hiç yazmamışlardır. Öğretmenlerden sadece Ö5 ve Ö9 derslerinde hiç başlık kullanmamışlardır. Öğretmenlerin başlık kullanmadıkları durumlarda, yazı tahtasındakilerin karışık görüldüğü ve tahtadaki yazıların/çizimlerin hangi konuya ait olduğunun tam anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler yazı yazarken ekran tasarımının en etkili yeri olan sol üst köşeden yazmak yerine⁷² 22 derste tahtanın sol ortasından yazmaya başlamışlardır. Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8 genellikle sol üst köşeden yazmaya başlarlarken Ö5 ise rastgele ve düzensizce yazmaya başlamıştır. Bu da tahtanın çabuk dolmasına ve düzensiz/karışık görünmesine neden olmuştur. Öğretmenler kısmen, yazıları maddeler halinde, düz bir satıhta, harfler/kelimeler/cümleler arasındaki boşluklara dikkat ederek orta büyüklükte yazdıklarından ve

⁷² Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 108-109; Demirel vd., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 38.

anlaşılır bir dil kullandıklarından, öğrencilerin anlamalarını, not almalarını ve yazıları takip etmelerini kolaylaştırmışlardır. Öğretmenler genellikle yazım kurallarına dikkat etmekle birlikte, yazım yanlışı da yapmışlardır. Virgül ve nokta dışındaki noktalama işaretlerineyse dikkat etmemişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları yazım ve noktalama yanlışlıklarını, öğrencilerin de defterlerine yazıp öğrenmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Örneğin Ö2 vacip yerine vacib, Ö6 istibra yerine istifra yazdığından, öğrenciler de defterlerine aynısını yazmışlardır.

Öğretmenler 23 derste az, öz ve önemli bilgileri yazmaya çalışmışlardır. Fakat Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8'in az ve öz yazmadıkları, uzun cümlelerle tahtayı doldurdıkları, bunun da ilgi ve dikkat dağıttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler 30 derste, tahtanın en altına ve satırın en sonuna kadar, kenar boşlukları bırakmadan ve tahtayı sütunlara bölmeden doldurmuşlardır. Bu durum da bazen satır sonlarının tahtayı taşmasına, tahtanın karışık ve düzensiz görünmesine, öğrencilerin tahtadakileri takip etme, yazma ve anlamada zorluk çekmelerine, ilgilerinin azalmasına neden olmuştur. Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö8 eğilerek tahtanın en altına kadar tahtayı doldurmaya çalışmışlardır. Bu da arka sıralardaki öğrencilerin tahtayı tam görememelerine, tahtadakileri defterine yazmak için bazen ayağa kalkmalarına neden olmuştur. Bu da sınıf yönetiminde sorunların çıkmasına, sınıfta düzensiz bir ortamın oluşmasına neden olmuştur. Öğretmenlerden Ö3 ve Ö7'nin tahtayı tamamen doldurmadıkları, tahtanın yazım çerçevesine nispeten dikkat ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler, genellikle tahtadaki yazılarla işleri bitmesine rağmen tahtayı silmeyip yeni konuyu yanına yazmışlardır. Tahtadakiler ile yeni konunun birbiriyle tam ilişkili olmadığı durumlarda, tahtanın karışık ve düzensiz görüldüğü, bazen öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ve bilgileri birbiriyle karıştırdıkları görülmüştür. Ayrıca tahtadaki ilişkisiz yazılar, bazen kullanılan diğer eğitim araçlarının etkisinin azalmasına ve dikkatlerin bunlara kaymasına da neden olmuştur. Örneğin Ö1'in abdestle ilgili yazıları tahtadan silmeden namazla ilgili video izletmesi, bazı öğrencilerin video izlerken abdestle ilgili soru sorarak dikkatlerin videodan tahtaya kaymasına neden olmuştur.

Öğretmenlerin farklı renk kalemleri 16 derste tamamen, 11 derste kısmen kullandıkları, 13 derste hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö7 derslerinde çoğunlukla farklı renk kalem kullanmaya özen gösterirken Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö9 ise derslerinde hiç farklı renk kullanmamışlardır. Görüşmelerde Ö9 farklı renk kalemi zaman kaybettirdiği gerekçesiyle kullanmadığını şöyle belirtmiştir: *"Farklı renk kullanmak daha etkilidir. Ama zaman kısıtlı olduğu için tek renk kullanıyorum. Çünkü sürekli elimde kırmızı, mavi, siyah kalemleri değiştirmek zaman alıyor. Ya dersi etkileyici olarak anlatmaya dikkat edeceğim ya da konuyu yetiştirmeye çalışacağım. Ben de zamanı dikkate alıyorum. Sürekli kalem değiştiren zamanın çöpe gittiğini düşünüyorum."*

Renkler, insanların algı ve öğrenmeleri üzerinde etkilidirler. Renkler, doğru kullanıldıkları zaman ilgi ve dikkat çekici, vurgulayıcı, benzerlik/farklılıkları belirtici, monotonluğu giderici vb. özelliklere sahiptirler.⁷³ Gözlemlerde öğretmenlerin temel bilgileri yazmak için çoğunlukla siyah rengin yanı sıra mavi rengi de kullandıkları, başlık ve vurgulayıcı yerleri belirtmek içinse kırmızı renk kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler beyaz yazı tahtasını kullandıklarından, öğretmenlerin beyaz zemin üzerinde en etkileyici zıt ve kolay okunan siyah rengini çok kullanmaları,⁷⁴ kalıcı ve dikkat çekici etki bırakan kırmızı rengi⁷⁵ de başlık ve vurgulamalar için kullanmaları doğru bir tercihtir. Mavi öğeler dikkati en az çektiklerinden, az önemli öğelerde kullanılmalıdır.⁷⁶ Bu bakımdan öğretmenlerin mavi rengi temel bilgileri yazmak için kullanmaları doğru bir tercih olarak değerlendirilemez. Sonuçta derslerde farklı renklerin okumayı, ayırt etmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve dikkat çektiği gözlemlenmiştir. Fakat kullanılan kalemler genellikle net görünmeyecek kadar silik olduklarından beklenen etkiyi tam gösterememişlerdir.

⁷³ Nevide Gökaydın, *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı* (Ankara: Sedir Yayınları, 1990), 30.

⁷⁴ İshman, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 139.

⁷⁵ Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 111-113.

⁷⁶ Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 113.

Öğretmenlerin yazı tahtasını 27 derste yazı yazmak için kullandıkları, şekil, tablo vb. görsellere az başvurdukları gözlemlenmiştir. Ö5, Ö6 ve Ö9 tahtaya herhangi bir şekil, tablo vb. çizmezken Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 ve özellikle Ö7 çizimler, şekiller, Ö2 de bir anlam çözümleme tablosu çizmiştir. Öğretmenler konuyu anlatırken şekilleri anlık olarak çizmiş, çizerken pergel, cetvel vb. araçları kullanmamışlardır. Genel olarak şekillerin tahtaya dengeli ve sade bir şekilde çizildikleri, bunların düz yazılardan daha etkili oldukları, ilgi ve dikkat çektikleri görülmüştür. Buna rağmen öğretmenlerin bu görselleri az kullanmaları, kavram haritası, grafik, resim vb. görselleriye hiç kullanmamaları, öğretmenlerin ya bu konuda yetersiz ya da bu konuya ilgisiz olduklarıyla açıklanabilir.

Öğretmenler, önemli yerleri belirtmek için farklı renk, altını çizme, yuvarlak içine alma gibi vurgulayıcıları kullanmışlardır. Yazı tahtasını çoğunlukla ders kitabı ve slayt sunusuyla birlikte ek ve özet bilgileri yazmak için kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenler, yazı tahtalarını büyük çoğunlukla öğretmen takrirleriyle birlikte, az da olsa soru cevap ve gösterip yaptırma gibi uygun öğretim yöntem teknikleriyle kullanılmışlardır.⁷⁷ Yazı tahtasının, birlikte kullanıldığı eğitim araçlarının ve öğretim yöntem tekniklerinin etkisini arttırdığı, ayrıca bunların da yazı tahtasının etkisini arttırdıkları görülmüştür.

Öğretmenler, yazı tahtasını kendi anlatımlarını desteklemek amacıyla öğretmen merkezli bir anlayışla kullanmışlardır. Tahtadakileri defterlerine yazdırmak dışında öğrencileri etkinleştirmek için herhangi bir etkinlik yapmamışlardır. Bu durumun, öğrencilerin derste pasif kalmalarına, dikkatlerinin dağılmasına, tahtanın öğrenciler üzerindeki etkisinin azalmasına neden olmuştur. Ö5, Ö7 ve Ö9 tahtaya yazdıklarını da öğrencilere hiç yazdırmamışlardır. Bunun nedenini Ö5 "*Öğrencilerde bıkkınlık uyandırır.*" Ö9 ise "*İlgi çekmez.*" gerekçesiyle açıklamıştır. Diğer öğretmenlerse öğrencilerin kendileriyle birlikte tahtadakileri yazmalarını istemişlerdir. Bunun nedenini Ö8 "*Öğrenciler ben yazarken başka şeylerle ilgileniyorlar.*" ile açıklamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yazmaları için zaman verseler de tahtaya fazla yazı yazdıklarından verilen zamanın nispeten yeterli olmadığı, sadece Ö3'ün az ve öz yazdığı için verdiği zamanın yeterli olduğu görülmüştür. Öğretmenler, 27 derste ders zili çalmadan tahtayla işlerini bitirmiş, tahtayı kullanım zamanını aşmamışlardır. Fakat 13 derste ya öğretmenlerin konuyu bitirmeden ya da öğrencilerin tahtadakileri yazmayla işleri bitmeden dersin bittiği, bu nedenle öğrencilerin teneffüste de yazmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Bu durumsa yazı tahtasının plansız kullanılmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

2.6.3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen, tahtaya yazılanlarını/çizdiklerini öğrencilerle birlikte değerlendirmek, konuyu özetleyip sonuçlandırmak için zaman ayırmalı⁷⁸ ve ders bittiğinde tahtayı silmelidir.⁷⁹ Gözlemlerde öğretmenlerin yazı tahtasını kullandıktan sonra tahtaya yazdıklarını/çizdiklerini büyük çoğunlukla değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir. Tahtadakilerin değerlendirilmeyip konuyla ilişkilerinin kurulmamasıysa, yazı tahtalarının etkisini azaltmaya neden olmuştur. Sadece Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö9'un bazı derslerde tahtaya yazdıklarını dersin son dakikalarında, soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilerle birlikte konuyu özetleyip tekrar ettikleri görülmüştür. Ders bittikten sonra hiçbir öğretmenin tahtaya yazdıklarını/çizdiklerini sildikleri gözlemlenmemiştir. Bu durum da bir sonraki derste tahtanın kirli görünmesine neden olmuştur.

Sonuç

Yazı tahtalarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde yararlı olmaları, bunların etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bu anlayışla çalışma, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri perspektifinden DKAB öğretmenlerinin yazı tahtasını nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

⁷⁷ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 38-40; Alkan - Taymaz, *Öğretmeyi Öğretmek*, 60; Uşun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 251-253.

⁷⁸ Doğdu - Arslan, *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*, 38-39; Şimşek, *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, 28-29.

⁷⁹ Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 100; Büyükkaragöz - Çivi, *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, 271.

Çalışmada öğretmenlerin yazı tahtasıyla ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu, bu nedenle yazı tahtasını etkili kullanamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler yazı tahtasıyla ilgili bir eğitime katılmadıklarından yazı tahtasını kullanım ilkelerine göre değil, deneme yanılma yoluyla edindikleri tecrübelerine göre kullanmışlardır. Yazı tahtalarının kullanım ilkelerine göre değil tecrübelerine dayalı olarak kullanılması, bu eğitim araçlarının plansızca kullanılmasına, bunlardan yeterli düzeyde verim alınmamasına ve sınıfta ilgisizlik, dikkat dağınıklığı, gürültü, düzensizlik, ders dışı uğraş ve zaman kaybı gibi çeşitli sorunların çıkmasına neden olabilir. Çalışma grubunun yazı tahtalarını kullanım ilkelerine uygun kullanmamaları benzer sorunların çıkmasına neden olmuştur. Oysaki yazı tahtalarının etkili kullanılması bunlarla ilgili alınan ve/veya alınacak eğitimlerle sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin yazı tahtasının etkili kullanımına yönelik eğitimlere ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler yazı tahtasını tecrübelerine dayanarak kullandıkları için kendilerini yazı tahtası kullanım öz-yeterliliğine sahip görmüşlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki öz-yeterliklerinin yazı tahtasını kullanım süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Fakat öğretmenlerin yazı tahtalarının kullanımıyla ilgili edindikleri tecrübeler yazı tahtası kullanım ilkeleriyle genellikle uyuşmadığından, öğretmenlerin yazı tahtası kullanım öz-yeterlikleri öğrenme öğretme süreçlerine yeterli katkıyı sağlayamamıştır. Öğretmenlerin yazı tahtası kullanım öz-yeterliklerine güvenerek yazı tahtalarının kullanımıyla ilgili bir eğitime katılmamalarının ise bu eğitim araçlarının kullanımıyla ilgili karşılaşılan sorunların devam etmesine neden olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra, öğretmenlerin yazı tahtalarını kullanırken anlaşılır bir dil tercih etmeleri, önemli bilgiler için vurgulayıcılar kullanmaları, tahtayı ders kitabı ve slayt gibi materyallerle ve anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma gibi uygun öğretim yöntem teknikleriyle kullanmaları öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmiş, derse hareketlilik sağlamış, öğretmen anlatımlarını görselleştirerek somut ve kalıcı öğrenmeleri desteklemiştir. Bu olumlu etkiler de öğretmenlerin yazı tahtası kullanım amaçlarıyla kısmen tutarlılık göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin yazı tahtası kullanım amaçlarına nispeten ulaştıkları söylenebilir. Fakat öğretmenler yazı tahtalarını çoğunlukla kullanım ilkelerine uygun kullanmadıklarından yazı tahtası kullanım amaçlarına genellikle ulaşamamışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin yazı tahtaları için harcadıkları zaman, emek ve maliyetten yeterli verimi sağlayamadıkları söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin derslerinde kullandıkları eğitim araçlarından beklenen yararların sağlayabilmesi için bunlarla ilgili araştırmaların yapılması da önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ders kitabı ve slaytları derslerinde sıklıkla kullandıkları için öğretmenlerin bu eğitim araçlarını nasıl kullandıklarına, bu süreçte ortaya çıkan ihtiyaç ve eksikliklerin neler olduğuna yönelik gözleme dayalı araştırmaların yapılması bunların etkili kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler yazı tahtalarını derslerinde sıklıkla kullandıkları için yazı tahtalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve oluşan fırsatlar da aynı sıklıkta ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin yazı tahtasını kullanma becerilerinin geliştirilmesi için şu önerilere dikkat edilebilir:

- Öğretmenlere yazı tahtasının etkili kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli.
- Lisansta öğretmen adaylarına, yazı tahtasının etkili kullanımına yönelik uygulamalı eğitimler verilmeli.
- Okul derslikleri, yazı tahtasının kullanımı için gerekli malzemelerle (tebeşir, tahta kalemi, tahta silgisi vb.) zenginleştirilmeli.
- Araştırmacılar, farklı örneklem grubu üzerinde öğretmenlerin yazı tahtasını nasıl kullandıklarıyla ilgili araştırmalar yapıp konuyla ilgili ortak sorun ve ihtiyaçları belirlemeli.

Beyanname

1. Finans/Teşvik: Yazarlar, çalışmada herhangi bir finans/teşvik kullanılmadığını beyan etmektedirler.

2. Çıkar Çatışması: Yazarlar, çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

- 3. Etik Beyan:** Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan etmektedirler. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı 27.10.2021 tarihli, E.88656144-000-2100291655 sayılı, 16 nolu oturumda 190 nolu karar ile çalışmada etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına karar vermiştir.
- 4. Yazar Katkısı:** Çalışma tasarımı, veri analizi ve makale yazımı iki yazar birlikteliğinde, verilerin toplanması ve makale gönderimi ise sorumlu yazar tarafından yapılmıştır.
- 5. Teşekkür:** Çalışma grubundaki öğretmenlere ve Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akdağ, Ayşe Zeynep. *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sûre ve Dua Öğretimi (Malayta Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Akyürek, Süleyman. "DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 491-522. İstanbul: Dem Yayınları, 2011.
- Akyüz, Yahya. "İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı". *Otam Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 5/5 (1994), 1-47.
- Alkan, Cevat. *Eğitim Ortamları (Kavramlar Süreçler Araçlar Gereçler Planlama Organizasyon Yönetim Kullanma)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979.
- Alkan, Cevat. *Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1992.
- Alkan, Cevat - Taymaz, Haydar. *Öğretmeyi Öğretmek*. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1987.
- Altıntaş, Muhammed Esat. *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Aydın, M. Şevki. *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 1996.
- Bayındır, Nida - Arıcı, Ali Fuat. "Sınıf Tahtalarının Etkili Kullanımı Üzerine Bir Araştırma". *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 3/4 (15 Ekim 2015), 74-83. <https://doi.org/10.16916/aded.62688>
- Baytekin, Çetin. *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Basım, 2011.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.
- Büyükkaragöz, Savaş - Çivi, Cuma. *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayın, 10. Basım, 1999.
- Creswell, John W. *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. ed. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap Yayınlar, 3. Basım, 2017.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 4. Basım, 2018.
- Çilenti, Kamuran. *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 6. Basım, 1988.
- Dale, Edgar. *Audio-Visual Methods In Teaching*. The United States Of America: The A Holt-Dryden Book Press, 1959.
- Demir, Rıdvan. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Demirel, Özcan vd. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Basım, 2005.
- Doğdu, Süleyman - Arslan, Zülfikar. *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*. Ankara: Tek Işık Baskı, 1993.
- Erden, Münire. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları, 2001.
- Ergin, Akif. *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara: Pegem yay., 1995.
- Gökaydın, Nevide. *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. Ankara: Sedir Yayınları, 1990.
- Hızal, Alişan. "Fransa'da Eğitim Teknolojisi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 7/1 (1974), 387-402. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000404
- İşman, Aytekin. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Sempati Pegem A Yayınları, 2. Basım, 2005.
- Kaya, Zeki. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Basım, 2006.
- Koç, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikleri". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 523-552. İstanbul: Dem Yayınları, 2011.
- Korkmaz, Göksel. *İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

- Korkmaz, Mehmet. *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 4. Basım, 2018.
- Kumar, Ranjit. *Araştırma Yöntemleri*. ed. Ömay Çokluk. Ankara: Edge Akademi Yayınları, 3. Basım, 2011.
- Küçükahmet, Leyla. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2. Basım, 1986.
- Okan, Kenan. *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*. Ankara: Gül Yayın Evim, 1979.
- Özdemir, Mustafa. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Özdemir, Şuayip. "Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. 166-188. Ankara: T.D.V. Yayın Matbaacılık, 1998.
- Pekgöz, Müslim - Hancılar, Rifat. *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*. Ankara: Güvendi Matbaası, 2. Basım, 1972.
- Rıza, Enver Tahir. *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1*. İzmir: Anadolu Matbaası, 4. Basım, 1997.
- Sarıtaş, Mustafa. "Öğretimde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı". *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. ed. Mustafa Sarıtaş. 55-106. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 13. Basım, 2007.
- Şimşek, Nazmi. *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2. Basım, 2002.
- Uçar, Recep. *İlköğretim okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- Uşun, Salih. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-Tasarım-Seçim-Geliştirme-Kullanım-Yöntem-Değerlendirme-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Yalın, Halil İbrahim. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım, 2003.
- Yaşlı, Muhammed Emin. *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Yelken, Tuğba Yanpar. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayınları, 11. Basım, 2012.
- Yeşilmen, Necmettin. *Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları*. Ankara: Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Matbaası, 1981.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 6. Basım, 2008.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>. "Fatih Projesi | Etkileşimli Tahta". Erişim 09 Aralık 2022.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>