

# İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER-NİTEL BİR ARAŞTIRMA-\*

**Muhammed Esat ALTINTAŞ\*\***

**Öz:** Bu çalışmanın amacı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler ve söz konusu öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmiştir. 24 öğretmen anlatım, 24 öğretmen soru-cevap, 10 öğretmen canlandırma (dramatizasyon), 10 öğretmen örnek olay incelemesi ve 6 öğretmen grup çalışması ve tartışma yöntemini değer öğretiminde kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise, onların söz konusu yöntemleri istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin söylediklerine ve derste yaptıklarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinledikleri değerleri telkin yaklaşımına göre hareket ettikleri anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değerler eğitimi, öğretmenler, yöntem.

\* Bu çalışma 2014 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kabul edilen “Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğretim Üyesi, maltintas@erciyes.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-1677-9982, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 12/04/2017- 11/07/2017.

# QUALITATIVE STUDY ABOUT METHODS USED IN VALUES EDUCATION BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE'S TEACHERS\*

Muhammed Esat ALTINTAŞ\*\*

## Abstract

This study investigated the methods used in values education by religious culture and ethics course's teachers. I examined teachers' views with regard to the problem of this study by conducting interviews with them. Participation to the study was completely voluntary. I interviewed twenty four teachers. I observed their teaching in the classrooms. Findings were interpreted with the help of the related literature. According to the results, with respect to the methods applied in values education, analysis of the interviews and observations revealed that most teachers prefer lecturing and question-answer techniques to the more active teaching methods such as group works, dramatizations, and role-plays. Research results showed that values inculcation was the dominant approach of values education used by all of the teachers.

**Keywords:** Religious Culture And Ethics, methods, teachers, values education.

## 1. Giriş

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özelde ise Türkiye'de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde "Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010: 1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından itibaren

\* This research was produced from "Values Education According to Religious Culture and Ethics Course's Teachers" titled doctoral dissertation of author.

\*\* Assist. Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Theology, e-mail: maltintas@erciyes.edu.tr.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

resmen uygulamaya geçirilen ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretimiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2006, 2007, 2010).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimiyle ilgili geçerli öğrenmeleri sağlama ve istendik nitelikte davranış değişmelerini oluşturmada işlev gören birtakım öğeler vardır. Birbiriyle ilişkili olan ve değer öğretimini etkileyen temel öğeler şunlardır: Öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamı, öğretim araç-gereçleri, yönetici ve çevre (Akyürek, 2009: 7; Erden, 1998: 52). Bu öğelerin uyum içerisinde işlevlerini yerine getirmesi, değer öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Değer öğretimi bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenmeleri kapsamaktadır. Her bir öğrenme türü farklı özellik arz etmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri fark edebilmeleri ve öğrenme türleriyle ilgili davranışları kazanabilmeleri için değer öğretiminde yöntem çeşitliliğine gidilmesi gerekir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında bu duruma şu şekilde dikkat çekilmiştir: *“Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik dikkate alınmıştır.”* (MEB, 2010: 12). Bundan dolayı öğretmenler, değer öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli yöntemler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerinin olumlu ve sınırlı yönlerini, kullanım ilkelerini iyi bilmeli, yöntem seçimini etkileyen faktörleri de dikkate alarak, değer öğretiminde kullanacakları yöntemleri yerinde ve zamanında seçip iyi uygulayabilmelidirler. Değer öğretiminde öğrencilerin istendik öğrenme yaşantıları geçirmelerinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenin seçtiği yöntemler, öğrencilerin etkin öğrenme yaşantılarını geçirmelerine katkı sağlamalıdır (Akyürek, 2009: 124; Aydın, 1996: 98-102; Aydın, 2012: 88; İşman & Eskicumalı, 2000: 102; Taşdemir, 2000: 100; Yılmaz & Sünbül, 2003: 48). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında da, belirlenen değerlerle ilgili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, yöntemlerin öğrencileri aktif kılacak şekilde kullanılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2010: 9).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin öğretim anlayış ve becerilerinin niteliği öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında belirleyicidir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve programda belirlenen amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmelerine bağlıdır. Okulda yapılan değer öğretiminin öğrencinin ah-

laki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülünce, İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması gerekir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini incelerken, değer öğretiminin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı öğretmenlerin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarına özellikle bakılması gerekir. İşte bu nedenle, araştırmanın temel problemini, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanmaktadırlar?” sorusu oluşturmaktadır.

## 2. Yöntem

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşünülmesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve döküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları (mülakat, gözlem, vb.) sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler takip edilmiştir. Araştırmamızda gözlem öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır. Nitel çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmanın veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini belirlemek için nitel araştırma modelinde yer alan “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemeinden yararlanılmıştır. Bu çalışmaya 24 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya 15’i erkek 9’u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl, 5’i 6-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4’ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6’sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1’i İlahiyat Yeni Lisans, 10’u İlahiyat Eski Lisans, 2’si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1’i İlahiyat Ön

## ◆ Muhammed Esat Altıntaş

lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19'u devlet okulunda ve 5'i ise özel okulda görev yapmaktadır.

### 2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmamızda nitel araştırma modelinde yer alan “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin NVivo 10’da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemlerde ne yaptıkları bütüncül olarak anlamaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve gözlemlerde yaptıklarını aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen ‘aynen alıntılara’ sık sık yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşmecinin kod ismi verilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine ve yaptığına tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntılarda işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere, “*Dersinizde değerleri öğretebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanıyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 1’e bakılabilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

	Anlatım	Soru-cevap	Drama	Örnek Olay	Grup Çal. ve Tartışma
Ö1	X	X	X	X	-
Ö2	X	X	X	X	-
Ö3	X	X	-	X	-
Ö4	X	X	X	X	X
Ö5	X	X	-	-	X
Ö6	X	X	-	X	-
Ö7	X	X	-	-	-
Ö8	X	X	-	-	-
Ö9	X	X	-	-	-
Ö10	X	X	-	X	-
Ö11	X	X	-	X	X
Ö12	X	X	X	-	-
Ö13	X	X	X	X	X
Ö14	X	X	-	-	-
Ö15	X	X	X	-	X
Ö16	X	X	-	-	-
Ö17	X	X	X	-	-
Ö18	X	X	X	-	-
Ö19	X	X	X	-	-
Ö20	X	X	X	X	X
Ö21	X	X	-	X	-
Ö22	X	X	-	-	-
Ö23	X	X	-	-	-
Ö24	X	X	-	-	-
%	100	100	41.6	41.6	25

### 3.1. Anlatım Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan birinci tema, *anlatım yöntemidir*. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), değer öğretiminde anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Hep ben konuşurum derste. Eğer konuşmalarımı alabilecek öğrenciyse alır onu ama almıyorsa ona yapacak bir şey yok zaten. Allah kurtarsın onu.”* (Ö16)

*“Ders boyunca sürekli anlatıyorum, herkes dinliyor ama herkesin alış derecesi aynı olmuyor.”* (Ö12)

*“Ben genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullansam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.”* (Ö11)

*“Değer öğretimini camideki vaaza benzetiyorum. Daha çok orada vaiz konuşuyor ya, biz de sınıfta biraz daha fazla konuşuyoruz herhalde, orada herkes kuzu kuzu dinliyor, çıkışta adamın içinde varsa kötülükse, yalansa yapabiliyor. Cami için çok doğru, haklısın, hocayı vaizi tasdik edici davranışlar oluyor. Benim sınıfta da aynı. Herkes kuzu gibi.”* (Ö9)

*“Genelde anlatım yöntemi dışında değerleri öğretmek için başka yöntem ve teknik kullanmıyorum. Çocukların en çok ilgisini çeken şey hikâye tarzı anlatımlardır. Bir de Kuran ayetlerinden bahsedildiğinde biraz daha etkili olduğunu gördüm.”* (Ö10)

*“Hem imam hatip hem de ilahiyat ve dini camiada vaaz kültüründen geldiğim için mevcut programa ekstra çok ciddi bir hazırlanma gerektirmeden giriyorum. Dolayısıyla mevcut tecrübe ve birikim çocuklara istediğim konuyu anlatma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir ayet ve hadisin orijinalini okuduğunuz zaman çok etkileniyorlar.”* (Ö17)

*“Mesela çalışkanlıkla ilgili 10-15 tane hikâye anlatıyorum. Örnek olaylar vererek çocuklarda o değerın yerleşmesini sağlıyorum. O anlattığım hikâyeler o çocukta çalışkanlık değerinin oluşmasını sağlıyor.”* (Ö15)

*“Dersi işlerken çocuğa tam manasıyla anlatabiliyorsa mutlu oluyorum. Sahabe efendimizin hayatından bir örnek olay buluyorum. Dersin başında önce onu okuyorum, sonra onu açıklıyorum, ders bitiyor.”* (Ö6)

*“Diyorum ki on beş dakika konumuzu kitaptan okuyun, konuyu okutturuyorum, kapatın kitapları, birinci paragrafı anlat diyorum, sıra kendilerine*

geleceğini bildiği için hepsi okuyorlar. Ondan sonra parmaklar kalkmaya başlıyor, ben de diyorum sınıf okudu, bu değerleri öğrenmişlerdir. Dersim böylece bitiyor." (Ö24)

"Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyoruz. Ders bana yetmiyor. Okuldaki bütün hocalardan geriğim şu anda. Öyle oluyor ki, bir değeri anlatmak için bir ayet okuyoruz, bir bakmışım nereye gitmişiz, sonra geri dönmek çok vakit alıyor. Çok fazla dağılıyorum zaman zaman derste hani mesaj vermek adına." (Ö20)

"Öğretim programında şu yazıyor diye o dersin işlemek zorunda değilim, belki o gün çocuklar hiç ders dinlemek istemeyecek veya başka konu anlatmamı isteyecek, hadi çocuklar sizinle şunu yapalım dediğim zaman çocuk daha farklı bir havaya girecek. Ülkemizde dayatmalar bizi bu noktaya getiriyor. Küçükler beyaz bir sayfa, istediğimizi veriyoruz, yazıyoruz." (Ö22)

"Ben sadece ahlak konularını anlatmakla yetiniyorum. Kafalarına bunları doldurmaya çalışıyorum. Buradaki esas hedefimiz var ya, bu değerleri çocukların beynine nakşetmek. Bazen ben de dersler kayar, bir olaya takıldığımız çok olur. Mesela ben bir konu anlatıyorum değil mi, mesela bir öğrenci birine sövdü veya başka bir şey yaptı, hemen dersin konusunu bırakırım orada, diğerini anlatmaya çalışırım, biz de şu var, hangi alanda anlatmış olsam zaten dinin dışına çıkmıyorum, konunun dışına çıkıyorum ama dinin dışına çıkmamış oluyorum, benim için bu kar sayılıyor, dinin başka bir yönünü anlatmış oluyorum ama o anda mevcut konuya uyuyorum yani." (Ö23)

"Öğrenci soru sorduğunda ben konu dışına çıkmak zorundayım, eğer çıkmazsam kafası karışacak, bir daha ne zaman anlatacağız, o yüzden önemli değil konu dışına çıkmam, anlatırım devamlı." (Ö8)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretimini öğretmenin anlatması ve öğrencilerin onu dinlemesi şeklinde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin anlatılan konuyla ilgili değerli ve güzel olduğunu kabul ettikleri her ne bilgi varsa öğrencilere aktarmak gibi bir düşünce içinde oldukları söylenebilir. Yukarıda yer alan görüşlerden hareketle, öğretmenlerin, öğrencileri bilgilerin doldurulacağı küpler gibi gören "ezberci ve nakilci" bir değer öğretimi anlayışına sahip oldukları da savunulabilir. Aşağıda gelecek olan gözlem bulgularında da bunu destekleyen veriler mevcuttur:

"Öğretmen devamlı anlatım yapıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında 'değil mi' şeklinde anlatımlarını tasdik ettirici sorular soruyor. Öğrencilerde evet demek için 'kafa sallıyor'. Mesela öğretmen 'durumu anladık değil mi' diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar. Öndeki öğrenci beş dakikadır, parmak kaldırıyor, söz hakkı verilmiyor, öğretmen devamlı anlatmaya çalışıyor." (Ö15 ders gözlem notu)



◆ Muhammed Esat Altıntaş

“Öğretmen sürekli anlatıyor ve öğrenciler de sessizce dinliyor. Derse katılım imkânı verilmiyor. Öğretmen camide vaaz eder gibi konuşuyor, nasihat etiyor devamlı.”(Ö12 ders gözlem notu)

“Öğretmen dersin son on dakikasına kadar anlattı. Dersin son on dakikasında ise o zamana kadar ne anlattıysa, aynen öğrencilerin defterlerine anlattıklarını yazdırdı.”(Ö16 ders gözlem notu)

“Öğretmen derste sürekli anlatım yapıyor. Arada öğretmen: ‘Peygamberimizin iki hadisini geçen hafta ezberlemiştik. Bunları kim söylemek ister?’ Öğrenciler ezberledikleri hadisleri söylüyorlar.” (Ö22 ders gözlem notu)

“Öğretmen: Ders kitabınızda sayfa 62’te Allah diyor ki verdiğiniz sözü yerine getirmelisiniz, birisi konuştuğu zaman yalan söylemesin, söz verdiğinde sözünden dönmessin, kendisine bir şey emanet edildiği zaman emanete ihanet etmesin; bunlar ezberlenecekti ama yapmamışsınız, şimdi size beş dakika müsaade veriyorum. Hepsini bu süre içerisinde ezberleyeceksiniz.” (Ö7 ders gözlem notu)

“Ö14’ün ders konusu iftira ve gıybetti. Öğretmen dersin ortasında konuyla ilgili olmayan bir hikâye anlatmaya başladı. Arada öğrenciler ‘niye böyle oldu’ şeklinde sorular soruyor. Öğretmen cevap vermiyor. Hikâyede geçen haset kavramını duyan öğrenci ‘bu ne’ dedi ama öğretmen ona da cevap vermedi.” (Ö14 ders gözlem notu)

“Dersin başında öğretmen: ‘Son zamanlarda medyada bir konu gündemde, gıda maddelerinde hileler yapılıyor, sucuk diye aldığımız ürünlere içinde başka şeyler varmış. Balda da aynısı oluyormuş. Bunlar bir yalancılık, sahtekârlık, insanları aldatma değil mi?’ Öğrenciler topluca evet dedi. Daha sonra öğretmen dersin sonuna kadar konuyla ilgili anlatımını gerçekleştirdi.” (Ö11 ders gözlem notu)

“Öğretmen, bilgisayar vasıtasıyla internet sitelerinden indirdiği hazır slaytları öğretmen masasından hiç kalkmadan monoton bir şekilde okudu dersin sonuna kadar. Öğrenciler de sessizce dinlemeye çalıştı”(Ö5 ders gözlem notu)

“Ö11’in başka bir dersinde gözlem yapmak için, kendisinden izin istedim. Ö11, bu derse benim katılmamı istemedi. Nedenini sordum, şu şekilde cevap verdi: ‘Bu sınıfta geri kaldım, ders kitabımı hızlı bir şekilde okutup geçeceğim, bu yüzden derse gelmenizi istemiyorum’ dedi. Ö11’in başka bir dersinde gözlem yaptım. O sınıfta ders kitabını okurken söz isteyene ve soru sorana söz hakkı vermiyor, sürekli ders kitabını öğrencilere okutturup geçiyor. Okunulan yer öğrencilerin çoğu takip etmiyor, onlar sıkılmış, dikkatleri dağılmış gözüküyor.” (Ö11 ders gözlem notu)

“Öğrenci ders kitabını okumaya başladı. Öğrenci okurken öğretmen ‘burada duralım’ ve ‘dik oturalım, arkamıza yaslanalım, buraya bakın’ dedi. Bu esnada bazı öğrenciler başka derslere ait testler çözüyor, öğretmen hiç müdahale etmiyor. Öğretmen sürekli anlatıyor... Ve zil çalıyor.”(Ö15 ders gözlem notu)

“Öğrencinin birine ders kitabını okumasını istedi. Öğrencilerin çoğu takip etmiyor, bir kısmının dikkati dağılık gözükiyor. Ders kitabı monoton bir şekilde okunuyor, öğretmen arada açıklama yapmıyor, soru sormuyor, öğretmenin kendisi bilgisayarla uğraşılıyor okuma esnasında.”(Ö14 gözlem notu)

“Dersin konusu ‘sevinc ve üzüntülerimizi paylaşalım’ idi. Öğrenci boyundaki cevşeni göstererek ‘bunun önemi nedir’ şeklinde dersin konusu dışında bir soru sordu. Öğretmen bunun dersin konusuyla ilişkisi olmasına rağmen yirmi dakika açıkladı. Sonrasında öğretmen, ‘çok dağittik dersi toparlayalım’ dedi ve konuyla ilgili anlatım yaptı.” (Ö17 ders gözlem notu)

“Gıybet ve iftiranın Müslümamda olmaması gereken özellikler olduğunu ifade etti. ‘Söylemeyeceksiniz, yapmayacaksınız, terbiyeli olacaksınız’ şeklinde nasihatler veriyor sürekli. Dersin asıl konusundan-gıybet ve iftiradan- uzaklaştı, hırsızlık konusuna girdi ve yirmi dakika bu konuyla ilgili telkinlerde bulundu. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin anlattıklarını dinlemiyor, başka şeylerle uğraşılıyor ve sınıfta çok fazla uğultu var.” (Ö23 ders gözlem notu)

Her öğretmenin değer öğretiminde anlatım yönteminden belli ölçüde yararlanması normaldir; ama yukarıda verilen öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere anlatım yönteminin sürekli, monoton bir şekilde ve kullanım ilkelelerine riayet edilmeden kullanılması, problemlidir. Anlatım yöntemi kullanım ilkelerine riayet edildiği zaman değer öğretiminde vazgeçilemeyecek yöntemlerden biridir; fakat bu yöntemden beklenen faydayı elde edebilmek için öğretmenlerin bu yöntemin nerede, ne zaman, ne kadar ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir (Akyürek, 2009: 125-129; Küçükahmet, 1998: 54-57)“event-place”:"Ankara","author":[{"family":"Akyürek","given":"Süleyman"}],"issued":{"date-parts":[{"2009}]},"locator":"125-129"},{"id":1930,"uris":["http://zotero.org/users/local/aJ2uxzwm/items/DBAJ9XWS"],"uri":["http://zotero.org/users/local/aJ2uxzwm/items/DBAJ9XWS"],"itemData":{"id":1930,"type":"book","title":"Öğretim İlke ve Yöntemleri","publisher":"Alkım yayınları","publisher-place":"İstanbul","edition":"9.Baskı","event-place":"İstanbul","author":[{"family":"Küçükahmet","given":"Leyla"}],"issued":{"date-parts":[{"1998}]},"locator":"54-57"},"schema":"https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} . Yukarıda verilen öğretmen görüşlerinden ve gözlem notlarından yola çıkarak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin anlatım yöntemini bilme ve kullanma durumları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınıp değerlendirilecektir.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

Yukarıda Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö23 kodlu öğretmenlerin hem mülakat ifadelerinde hem de derslerinde tutulan gözlem notlarında görüleceği üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dersin en az üçte ikisinde veya tamamında anlatım yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ders saatinin azlığını ileri sürmek suretiyle, zaman ve emek tasarrufu için bu yöntemi fazlaca kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat bu, doğru bir düşünce değildir; öğrencilerin dinleme süreleri sınırlı olduğundan dolayı öğretmenlerin, değer öğretiminde anlatım yöntemini uzun süreli kullanmamaları gerekir. Onların, anlatım yöntemini gerektiğince ve ihtiyaç miktarınca kullanmaları gerekir. Ayrıca değer öğretiminde amaç, değerlerle ilgili kalıp bilgileri aktarmaktan ziyade öğrencinin daha fazla katılımını sağlayarak, anlamlı bir değer öğretimi gerçekleştirmektir (Akyürek, 2009: 127; Aydın, 1996: 107; Yılmaz & Sünbül, 2003: 32).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde ayet ve hadisleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların büyük çoğunluğunun, anlatım yöntemini kullanırken çeşitli ayetlerin meallerini ya ezbere okudukları ya tahtaya yazdıkları ya da slayt makinasıyla duvara yansıttıkları görülmüştür. Ama öğretmenler ayet ve hadisleri kullanırken öğrenciyi aktif kılacak ve onların düşüncelerini sağlayacak teknikler konusunda yeterli olmadıkları gözlemlerde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö19, Ö21) ayet ve hadisle anlatılmak istenenle ilgili çeşitli sorular sordukları veya ayette geçen kavramların altını çizdirip öğrencileri ara sıra konuşurma yoluna gittikleri görülmüştür. Hâlbuki İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda ayet ve hadisle yapılan değer öğretiminin öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmesi özellikle istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 208) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ayet ve hadisle değer öğretimini, değerleri telkin yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler, değer öğretiminde hikâye, kıssa ve güncel olaylara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde öğretmenler hikâye, kıssa ve güncel olaylardan yararlanarak anlatımı zenginleştirebilirler. Zira bu şekilde anlatımı somut örneklerle desteklemek, öğrencilerin değerleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaptığı gibi sadece hikâye, kıssa ve güncel olayların anlatılıp geçilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenler, anlatılanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlayabilmek için öğrencilere çeşitli sorular sorabilmelidir. Örneğin yukarıda yer alan Ö11'in dersinde tutulan gözlem notunda da görüleceği üzere, bazı öğretmenler güncel olayları, değerleri telkin anlayışına uygun olarak kullanmaktadırlar ve öğrencilere günlük olayları anlamlandırılmalarına yardımcı olacak sorular sormamaktadırlar. Öğretmenlerin anlatılacak hikâye, kıssa ve güncel olayın yerini, zamanını ve miktarını iyi ayarlamaları gerekirken Ö14'ün dersinde tutulan gözlem notunda açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenlerin zaman doldurma amacıyla çok miktarda hikâye anlattıkları,

hikâyede geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin sorularına cevap vermedikleri, bazılarının ise dersin hedeflerine ve konusuna uygun olmayan kıssalara, hikâyelere ve güncel olaylara yer verdikleri görülmüştür.

Yukarıda öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere, bazı öğretmenlerin değer öğretimini 'ders kitabını veya slaytları okutup geçme' şeklinde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Değer öğretiminde anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin, bu yöntemi monoton bir şekilde kullanmaktan ziyade öğretim sürecinde çeşitli görsel araç-gereçlere yer vermelidir. Çeşitli görsel araç-gereçlerden istifade edilmesi, öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eder, soyut olan değerlerin somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Bu da öğrencilerin değerleri zihinlerinde somutlaştırmasına katkı sağlayabilir ve anlatım yönteminin sıkıcı olmasını engelleyebilir. Ayrıca çeşitli araç-gereçlerden yararlanan bir öğretmenin sınıftaki sözel açıklamaları, kuru bir laf kalabalığına dönüşmekten kurtulabilir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin söz konusu araç-gereçleri kullanma niteliğine bağlıdır. Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin ders kitabını veya slaytları değer öğretiminde bir araç-gereç olarak kullanmaları önemlidir; fakat derslerinde yaptıkları gibi ders kitabından veya slayttan faydalanma, öğrencilere onların monoton bir şekilde okutturulması anlamına gelmemelidir. Örneğin ders kitabını veya slaytları okutma esnasında, öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için soru-cevap, tartışma, vb. ilave yöntemler kullanılarak öğrenci aktif hale getirilebilir. Fakat öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders kitabını veya slaytları ya sadece öğrencilere okutup geçme ya da okutup arada açıklamalar yapma şeklinde monoton bir yol takip ettikleri görülmüştür. Örneğin Ö15'in gözlem notunda da görüleceği üzere bazı öğretmenler, 'Yaslan arkana beni dinle!' telkiniyle öğrencileri pasif konuma itmektedirler. Böyle bir anlayışla kalıplanan öğrenci, kendi değerlerini inşa edemeyebilir; değerlerini oluşturamayacağı için de ahlaki gelişimi ilerlemeyebilir.

Yukarıda yer alan Ö8, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer konusunda anlatım yaparken dersin asıl konusundan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de, onların ders içi anlatımlarının "*hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez.*" sözünü doğrular nitelikte gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenin ders öncesinde hedefleri/kazanımları planlaması, ders sürecinde konunun dağıtılmadan işlenmesine yardımcı olur. Mülakat verilerinde sadece 3 öğretmenin hedeflerle/kazanımlarla ilgili planlama yaptığı göz önünde bulundurulunca, öğretmenlerin anlatım esnasında konuyu dağıtmalarının çok da beklenmedik bir durum olmadığı söylenebilir. Burada asıl problem, konuyu dağıttıklarını mülakatta ifade eden Ö8, Ö23 gibi bazı öğretmenlerin, bu durumu normal karşılamalarıdır. Onlar öğretmenin derste konudan konuya atlamasını, dini konuların dışına çıkmadığı düşüncesinden dolayı normal bir durum gibi karşılamaktadırlar. Bu durum, onların pedagojik formasyon yeterlilikleriyle ilgili ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Hâlbuki öğretmenin anlatım esnasında

◆ Muhammed Esat Altıntaş

öğrencilerin sorularına cevap vermesi, ölçüyü kaçırmaması ve konuyu dağıtmaması gerekir. Çünkü öğrenci anlatım esnasında daldan dala kondurulduğu zaman öğrencilerin sınırlı bir zaman içinde canlı kalabilen ilgileri tamamen kaybolabilir. Ayrıca değer öğretiminin içeriği, öğretimin hedefleriyle ilişkilendirilmezse ve öğrencilerin anlamlarına kılavuzluk edilmezse, öğrencilerin soyut olan değerleri anlamlandırmaları ve kavramaları zorlaşabilir.

Öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere anlatımdan sonra mesajların öğrencilere ulaşip ulaşmadığını kontrol ettiği ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de anlatım gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarının kontrolünü yapıldığına hiç rastlanılmaması, onların mülakattaki ifadelerini doğrular niteliktedir. Fakat öğretmenlerin derste değerlerle ilgili anlatımı gerçekleştirmeleri, öğrencilerin anladığı anlamına gelmeyecektir. Ayrıca öğrencinin değerlere ilişkin bilgileri duyması, onları doğru anladığı anlamına da gelmeyecektir. Bundan dolayı değer öğretiminde özellikle anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin geribildirim ve düzeltme işlemlerini sıkça yapmaları elzemdir (Akyürek, 2009: 128; Hesapçıoğlu, 1994: 176).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB programında *“İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla öğretimi gerçekleştirmesidir. Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görülmeyp öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.”* (MEB, 2010: 8, 11) denilmesine rağmen araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer öğretimini öğrenci merkezli ve öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullanmaları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yöntemini fazla hazırlık gerektirmeyen bir yöntem olarak kabul etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları da bu tespitimizi doğrular niteliktedir. Burada araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yönteminin özelliklerini, üstün ve yetersiz yönlerini, nasıl etkenlikle kullanılabileceğini yeterince tanımadıkları ve kavramadıkları savunulabilir. Yapılan birçok araştırmada da DKAB öğretmenlerinin öğretim sürecinde genellikle anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir (Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 129; Bilgin, 1980: 82; Selçuk, 2005: 128, 155; Uçar, 1998: 107). Ayrıca Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin değerleri anlatma (her zaman % 66,6; sıklıkla %30,7); telkin etme (her zaman % 57,7; sıklıkla % 35,5) ve büyük şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örnekler verme (her zaman %35,7; sıklıkla %52,1) yöntemlerini yük-

sek oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011: 45). Bu da gösteriyor ki, DKAB öğretmenlerinin anlatım yöntemini kullanma durumunda zaman içerisinde pek fazla değişiklik olmamıştır ve aynı anlayışla yola devam edilmektedir.

### 3.2. Soru-cevap Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan ikinci tema, *soru-cevap yöntemi*dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), mülakatlarda değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Derste yalan söylememenin faydaları nelerdir, diye soruyorum, tıklar tıklar sayıyor ama dışarı çıkıyor yalan söylüyor.”* (Ö2)

*“Mesela sabır değerini anlatırken, sabırdan ne anlıyorsunuz şeklinde sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.”* (Ö12)

*“Soru-cevap şeklinde öğretiyorum. Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.”* (Ö19)

*“Soru-cevapla öğrencilerin o değerlere sahip olup-olmadığının farkına varmaya çalışıyorum. Ama genelde anlatırım.”* (Ö15)

*“Bir olay olursa veya bir soru gelirse onunla ilgili sınıf içerisinde bir değerlendirme yapıp, hani bunun doğrusu neydi, nasıl olması gerekirdi, arkadaşları şöyle şöyle bir yapmış siz ne diyorsunuz diye ara sıra soru-cevap kullanıyorum.”* (Ö14)

*“Soru-cevap yöntemini kullanıyoruz. Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şey hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.”* (Ö13)

*“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak gözükmeye çalışırım öğrencilerimin gözünde. Bundan dolayı anlatımı tercih ederim. Bazen konu ile ilgili sorular yöneltiyorum. Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum.”* (Ö11)

*“Değerleri öğretirken soru-cevap kullanıyorum. Çocuğa soruyorum ama ben anlatıyorum genelde. Öğrenciyi aktif kılacak örnek olay, drama filan yapmıyorum.”* (Ö16)

*“Sınıfta çocuklara sorular soruyorum, ailesinde bunun yansımaları nasıl oluyor soruyorum. O kırk dakika geçtikten sonra dışarıya çıktığında bana o*

◆ Muhammed Esat Altıntaş

*cevabı veren çocuğun tam tersi hareket ettiğini görüyorum. Oradan şu kaniya vardım; kendimize de baktığımızda bize anlatılan birçok şeyi aldığımız gibi hayata uygulamıyoruz.” (Ö10)*

*“Mesela hikâye anlatıyorum bu konuda ne olabilir mesela, burada ne anlatmak istedi, ne olabilir veya oradaki ayet, orada sorular var mesela yardımseverlik deyince ne anlıyorsunuz, çocuklar çok güzel yorumlar getiriyorlar.” (Ö17)*

*“Ders kitabını okutuyorum derste, en son hatırladıklarımı soruyorum.” (Ö18)*

*“Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum ama arada bir soru da sorduğum oluyor.” (Ö20)*

Yukarıda yer alan Ö12'nin “Sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.”, Ö19'un “Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.” gibi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenlerin, genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalıştıkları ama arada bir öğrencilere çeşitli sorular yönelttiklerini söylemişlerdir. Bu durum, onların soru-cevap yöntemini sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö2'nin “yalan söylememenin faydaları nelerdir”, Ö12'nin “sabırdan ne anlıyorsunuz” şeklindeki ifadelerine bakıldığı zaman bazı öğretmenlerin, değer öğretiminde bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmeye yönelik sorular sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin sürekli tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sormaları, öğrencilerin kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve sorulduğunda aynen istenenleri vermelerine yol açabilir. Bu da öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler yerine ezbere öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açabilir. Ö13'ün “Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şeye hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.” şeklindeki ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, evet ya da hayır cevabıyla geçiştirilecek sorulara yer verdikleri görülmektedir; ama bu tür soruların, analitik ve eleştirel düşünmeye sevk edici soru türü olmadığı akıldan çıkarılmaması gerekir. Ö11'in “Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum” şeklindeki ifadesinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, tüm öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak yerine belirli öğrencilere soruları yönelttikleri anlaşılmaktadır; ama öğretmenler, sordukları soruyu bir öğrencinin cevaplamasına izin vermemelidir ve tüm öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını kılavuzlamalıdır. Yukarıdaki öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman soruların genelde öğretmen tarafından sorulduğu izlenimi edinilmiştir. Öğretmenlerin sürekli kendilerinin soru sormaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyebilir ve sınıf içi etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların mülakattaki ifadelerini teyit eder nitelikte bir tabloyla karşılaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Öğretmen yarım saat fasılasız bir şekilde dersi anlattıktan sonra 'arkadaşlar soru sorun' dedi ama cevap yok. Öğretmen konuyla alakası olmayan şu soruları sordu: 'Peki Türkiye kaç bölgedir?' -öğrenci saymaya başladı - Tekrar öğretmen sordu: 'Peki arkadaşlar coğrafi ırkçılık, dini milliyetçilik, etnik milliyetçilik kavramlarından ne anlıyorsunuz?' -öğrenciler bakıyor ve cevap veremiyorlar- Öğretmen: 'Mesela doğuluysa krodur diyoruz, hiç duyduğunuz mu? -öğrenciler cevap vermedi- Öğretmen: 'Siz de hiçbir şey duymamışsınız, genel kültür yok, evde düzenli haber izleyen kaç kişi var' -5 öğrenci el kaldırdı- Öğretmen: ' Gazete, dergi okuyan, facebook, twitteri olan var mı?'-2 kişi parmak kaldırdı. Dersin konusuyla alakasız sorularla dersi bitirdi ve zil çaldı."(Ö17 ders gözlem notu)

"Peki, ne hatırlıyorsunuz Peygamberimizin ilme önem verdiğiyle ilgili? Cevap gelmeyince, 'daha yeni ders kitabından okuduk, okuduğunuz yerden biraz kopya çekin' dedi öğretmen. Öğrenciler kitaptaki bilgilere bakıp söylüyorlar." (Ö18 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Neler yaparsak dinimizde günah işlemiş oluruz, dil nimetine karşı nankörlük etmiş oluruz?' Öğretmen öğrencilerin cevap vermesini beklemeden kendi cevaplamağa başladı: ' Kötü sözler söylersek, alay edersek, lakaplar takarsak değil mi' dedi. Öğretmen tekrar anlatıma geçti ve anlatım esnasında 'değil mi' şeklinde soruyor genelde. Dersin neredeyse tamamını anlatımla geçirdi." (Ö11 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'İnsanlık serüveni kimle başladı?' Öğrenci: 'Âdem'. Öğretmen, öğrencilere ezber ve hatırlama gerektiren sorular soruyor sürekli. Öğretmen: 'Kuran'da Hz. Âdem kıssası nasıl geçiyor?' diye sordu. Öğrenci anlatmaya çalışıyordu ama öğretmen, öğrencinin cevabını bitirmesini beklemeden kendi anlatmaya başladı. Arada öğretmen 'di mi' şeklinde soruyor."(Ö12 ders gözlem notu)

"Öğretmen devamlı anlatıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında 'değil mi' diye soruyor. Öğrencilerde evet demek için 'kafa sallıyor'. Mesela öğretmen 'durumu anladık değil mi?' diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar."(Ö15 ders gözlem notu)

"Ders kitabını sırayla okuma bittikten sonra öğretmen 'doğruluk nedir, kim söyleyecek bana' dedi. Öğretmen elini kaldıranlara söz hakkı verdi. Sonra öğretmen 'peki yalan nedir' dedi. Öğrenciler fikirlerini söyledi. Daha sonra öğretmen konuyu anlatmaya başladı."(Ö16 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Din kültürü dersini alan, namaz kılan, dua eden daha az kötülük yapar diyebilir miyiz?' Öğrenciler topluca 'evet' diye cevap verdi." (Ö10 ders gözlem notu)



◆ Muhammed Esat Altıntaş

*“Öğretmen bilmeceler soruyor kandille ilgili ‘Rebiyülevvel ayının 12.gecesi hangi kandildir’ gibi. Arada cevap gelmeyince ‘çocuklar kitaplarınıza bakıp cevap verebilirsiniz?’ dedi öğretmen.” (Ö20 ders gözlem notu)*

Mülakatlarda sadece 8 öğretmen yöntemlerle ve 3 öğretmen ise hedeflerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun soru-cevap yöntemini plansız bir şekilde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin yukarıda verilen gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, bu yöntemi kullanma konusunda plansız oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin Ö17'nin ders gözlem notunda da görüleceği üzere öğretmen, bilinçsiz sorularla vakit kaybına neden olmaktadır. Böyle işlenen derslerde öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönelebilirler. Değer öğretiminde soru-cevap yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için nitelikli bir hazırlığın yapılması gerekir. Özellikle soruların hangi hedeflerin kazandırılmasında kullanılacağı önceden planlanmalıdır. Böylece öğretmenler soru-cevap yöntemini kullanırken hem neyi ne zaman soracağını bilecektir hem de öğrencileri belirli bir çerçeve içinde tutabilecektir (Akyürek, 2009: 130-134; Doğanay, 2011: 165; Küçükahmet, 1998: 57).

Yukarıda verilen mülakat ve gözlem bulgularında örnekleri görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 4 öğretmen hariç, geriye kalan 20 öğretmenin derslerinde çoğunlukla olgusal ve hatırlamaya dayalı sorular sordukları görülmüştür. Değer öğretiminde tanıma ve hatırlamaya yönelik sorular, konuların tekrar edilmesi aşamasında kullanılabilir; ama bu tür sorular sıkça kullanıldığı zaman öğrencilerin değerlerle ilgili belirli kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve soru sorulduğunda istenenleri aynen vermelerine yol açabilir. Örneğin Ö12, Ö16 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin gözlem verilerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilere tek doğru cevabı olan hatırlamaya dayalı sorular sormaktadırlar. Hatta bazı öğretmenler (Ö12, Ö15), ‘değil mi’, ‘di mi’ şeklinde anlattıklarının sorgulanmadan kabul edilmesine yönelik soru edatları kullanmaktadırlar. Bunun sonucunda değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak, değerler konusunda anlamlı öğrenmeler yerine bir takım ezbere öğrenmeler oluşabilir. Soru-cevap yönteminin değer öğretiminde etkili bir işlev görebilmesi için soru türlerinin iyi belirlenmiş olması gerekir. Öğrencilere sadece tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sorulmamalı, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular da sorulması gerekir. Bu tür sorular, öğrencilerin değerler konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir (Akyürek, 2009: 129-130; Aydın, 2004: 216-223; Yılmaz & Sünbül, 2003: 208-212).

Yukarıdaki mülakat ve gözlem bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin çeşitli amaçlarla soru-cevap yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. 13 öğretmen, öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişim düzeyini tanımak için soru-cevap yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Ama söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 1 öğretmenin (Ö15), öğrencilerin ön öğren-

melerini tespit etmek için bu yöntemi kullandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ve onların derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde öğrencilerin konuyla ilgili öğrenmelerini yapılandırılmaya veya bazı öğrenmelerin tekrarına veya hatırlanmasına yönelik kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin konuyu öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için dersin sonunda soru-cevap yöntemine yer veren herhangi bir öğretmene ne mülakatlarda ne de gözlemlerde rastlanılmıştır. Hâlbuki öğretmenler, soru-cevap yöntemini öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda kullanabilmelidirler. Öğretmenler hem öğrenciyi tanımak, hem konunun anlaşılmasını sağlamak, hem de öğrencinin öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için soru-cevap yöntemini kullanmak suretiyle nitelikli ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirme imkânına kavuşabilirler (Akyürek, 2009: 130; Küçükahmet, 1998: 57-60; Yılmaz & Sünbül, 2003: 210-211).

Soru-cevap yöntemi, sunuş stratejisinde bir öğretim tekniği veya buluş stratejisinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Ayrıca değer öğretiminde diğer yöntemler ile birlikte de kullanılabilir (Akyürek, 2009: 134; Küçükahmet, 1998: 57-60). Araştırmamızda yer alan 21 öğretmenin soru-cevap yöntemini, sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları anlaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde anlatılanların veya ders kitabından okunanların öğrenciler tarafından tekrarını sağlayacak bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir. Böyle bir uygulamanın öğrencilerin ilgilerini çekebileceğini ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemek oldukça güçtür. 3 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö21) ise örnek olay yöntemini kullanırken soru-cevap yöntemine yer vermeye çalıştıklarını mülakatlarda ifade etmiştir. Fakat söz konusu 3 öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların genelde anlatım yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, soru-cevap yöntemi kullanılırken çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletişim gerçekleştiği görülmüştür. Fakat soru-cevap yöntemini kullanırken sadece öğretmenden öğrenciye doğru bir iletişimin gerçekleşmesi doğru değildir. Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için soruların hep öğretmen tarafından sorulmaması gerekir. Zira soru-cevap yönteminde öğretmen öğrencilere sorular sorabildiği gibi öğrenciler de diğer öğrencilere sorular sorabilmeli veya öğrenciler öğretmene sorular sorabilmelidir. Çünkü öğrencilerin öğretmene veya sınıf arkadaşlarına da sorular yöneltebilmeleri, öğrencilerin kendi değer anlayışlarını yapılandırabilmeleri ve ahlaki gelişimleri için çok önemlidir (Akyürek, 2012: 129; Küçükahmet, 1998: 60).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini mülakatlarda ifade etmişlerdir. Mülakat ve gözlem verilerine bakıldığı zaman onların büyük çoğunluğunun bu yöntemi etkin ve verimli kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Soru-cevap yönteminin etkililiğinde önemli bir yere sahip olan soru türlerinin belirlenmesinde öğretmenler, pek bilinçli ve becerili

◆ Muhammed Esat Altıntaş

değildirler; çünkü öğrencilere çoğunlukla ezbere ve hatırlamaya dönük sorular yöneltilmektedirler. Değer öğretimi sürecinde çoğu zaman konuyu anlatan, soruyu soran ve cevabı veren de öğretmenin kendisidir. Dolayısıyla, söz konusu öğretmenlerin dünyasında, değer öğretimi sürecinde öğrencinin anlatılanları aynen tekrarlamaktan başka bir görevi yok gibidir. Bu durum aslında öğretmenlerin değer öğretimi anlayışlarının ya da yöntem bilgisi eksikliğinin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin, analitik ve eleştirel düşünmeyi merkezine yerleştiren değer öğretimi anlayışının aksine öğrencilerin değerle ilgili belli kalıplaşmış malumat yığınlarını ezberlemelerini ve aynen hatırlamalarını isteyen değerleri telkin yaklaşımını sürdürmeye çalıştıkları yorumu yapılabilir. Böyle bir anlayışla uygulanan soru-cevap yöntemiyle değer konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşemeyebilir; aksine bu yöntemin yanlış kullanımı, değerle ilgili ezbere öğrenmelerin artmasına neden olabilir.

### 3.3. Canlandırma (dramatazasyon) Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *canlandırma (dramatazasyon) yöntemidir*. Araştırmaya katılan 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde canlandırma (dramatazasyon) yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Beni ve çocukları en çok tiyatro, drama gibi etkinlikler mutlu ediyor. Çünkü bu etkinlikler sayesinde çocuklar kendileri aktif oldukları için ve üzerinde düşündükleri için değerleri unutmuyorlar. Yaparak yaşayarak öğrenme olduğu için etkili olmaktadır. Fakat güriültü biraz fazla olduğu için idareden uyarılar alıyoruz” (Ö18)*

*“Valla drama da çok eğleniyorlar. Ama önemli olan orada amacına ulaşması, toparlamakta zorlanıyorum kalabalık ortamda özellikle. Tekrar çocukları amacına yönlendirmek çok zor oluyor.”(Ö20)*

*“Ben en çok öğrencileri derse katan etkinlikleri seviyorum. En çok dramayı seviyorum.”(Ö2)*

*“Çocuklara derste ekstra drama gibi etkinlikler yaptırıyorum. Mesela hayır diyebilmeyle ilgili şunu yaptırırım. Arkadaşıma sigara teklif ediyor, arkadaşım bir tane iç diyor, iç ya bir şey olmaz diyor. Zorluyor, o da kırmamak için içiyor. Ama öteki kesinlikle içmem diyor. Böylece öğrenci görmüş oluyor.” (Ö15)*

*“Dramayı ilkokulda değerleri öğretmek için yapıyoruz ama çok fazla değil, öğrenciler hemen tahtaya çıkınca doğaçlama şeklinde rahat yapıyorlar. Yani şunu yapıyorum diye hazırlığım olmuyor. Canlandırırken çocuğun bilgi seviyesi, o değeri nasıl anladığı ve kavradığı otomatikman ortaya çıkıyor.” (Ö19)*

*“Rol yaptırırım zaman zaman. İki kişiyi tahtaya çıkartıyorum. Merhametle ilgili aklınızdan ani bir drama çıkarın derim.”(Ö4)*

*"Drama yaptırıyorum. Belirli roller verip çocukların canlandırmasını sağlıyorum. Bunu bir drama şekline getirebilirim çoğu zaman bunu başaramıyorum."* (Ö12)

*"Drama yapıyoruz değerlerle ilgili, bunların hazırlıklarını yapıyoruz."* (Ö13)

*"Geçen dönem dramalar yapıyorduk derste, konuyu canlandırıyorduk, doğaçlama yoluyla daha çok oluyordu ama şimdi pek yapmıyoruz, anlatıyoruz geçiyoruz. Mesela tiyatro yaptırırken çok komik bir sahne olduğu zaman çocukların güllüp toparlanması baya vakit alıyor ve çok kalabalık olduğu zaman."* (Ö17)

*"Drama kullanıyorum. Gerçi dramanın olumsuz etkisi var, oyun havasına girip kurtaramama gibi bir endişem var."* (Ö1)

Yukarıda yer alan Ö2, Ö18 ve Ö20'in mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, canlandırma (dramatazasyon) yöntemi sayesinde öğrencilerin değerleri yaparak-yaşayarak öğrendiklerini ve öğretim sürecinde eğlendiklerini söylemişlerdir. Zira öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları etkinliklerden daha fazla tecrübe edinebilirler, değerleri daha iyi kavrayıp hissedebilirler; böylece öğrencilerde istenilen davranış değişikliğinin ortaya çıkması daha kolay olabilir.

Yukarıda yer alan Ö1, Ö2, Ö6, Ö17, Ö19'in mülakattaki ifadelerinde görüleceği gibi bazı öğretmenler, drama yöntemini öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Drama, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırarak öğretmenlere öğrencilerini gözlemlene ve tanıma imkânını sağlar. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 68). Fakat söz konusu öğretmenlerin böyle bir anlayışla drama yöntemini kullanmaları tali bir amaçtır. Değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğretim sürecinde değerle öğrenciyi buluşturmak ve öğrencilerin değeri hissederek yaşamalarını sağlamak olmalıdır.

Ö4, Ö17 ve Ö19'un yukarıda yer alan ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, öğrencilerin 'doğaçlama' şeklinde drama etkinliklerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Burada söz konusu öğretmenlerin genelde canlandırma yönteminin belli başlı tekniklerinden biri olan "yaratıcı/doğal drama"yı kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu teknik vasıtasıyla öğrenciler konuyla ilgili hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanabilirler; böylece onlar, yaparak ve yaşayarak değeri öğrenme imkânına sahip olabilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 67).

Ö12 ve Ö13'ün mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere sadece iki öğretmenin, drama etkinliğiyle ilgili hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Drama amaçlı ve planlı bir etkinliktir; bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden beklenenleri

◆ Muhammed Esat Altıntaş

bilmeleri için roller ve durumları dikkatli bir şekilde planlamaları gerekir (Akyürek, 2009: 187). Ayrıca öğretmenlerin mülakatlardaki ifadelerine bakıldığı zaman, drama etkinliği sonucunda hedeflerin gerçekleşme durumunu tespit etmeye çalışan herhangi bir öğretmenin olmadığı görülecektir. Drama etkinliği sonunda değerlendirme yapılmadığı zaman, istenilen davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek mümkün değildir. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrenciler için emek ve zaman kaybına neden olabilir.

Ö1, Ö12, Ö17, Ö18 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler canlandırma (dramatizasyon) yönteminin kullanımında karşılaşılan bazı sınırlılıklara işaret etmek suretiyle bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Onlar kalabalık sınıflarda drama yöntemini uygulamanın zor olduğuna ve uygulama esnasında sınıf yönetimini sağlamanın zorluğuna değinmişlerdir. Aslında tüm bu sınırlılıklar, öğretmenin canlandırılacak olan dramanın kurgusunun iyi hazırlanmasıyla, grupların kalabalık olmamasına dikkat etmesiyle ve yönergelerin öğrencilere açık, anlaşılır ve kısa bir şekilde verilmesiyle aşılabılır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, mevcut klasik oturma düzeninden dolayı öğrencilerin bazılarının drama etkinliğini göremedikleri ve işitemedikleri görülmüştür. Mevcut klasik oturma düzeni drama etkinliği sırasında yarım daire şeklindeki oturuş biçimiyle değiştirildiği zaman bu sınırlılık ortadan kalkabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö17, Ö20) derslerinde drama yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“...Öğretmen: ‘Verirken nasıl davranmalıyız? Bunu bir drama olarak canlandıralım.’ İki kız öğrenciyi tahtaya çıkardı. Birine zengin diğerine fakir rolünü verdi. Zenginine eline bir oyuncak verdi, ‘bunu bayramda fakir arkadaşına nasıl verirsin, canlandır bakalım. Bu hediyeyi onu rencide etmeden ve kırmadan nasıl vereceksin, verme yöntemini göster bakalım bize’ dedi. Öğretmen, öğrenciyi doğaçlama şeklinde yardımı vermesini istedi, gerçekleştikten sonra kendisi bunun doğru olarak nasıl yapılacağını anlatacağını ifade etti. Drama bitti. Öğretmen öğrencilere drama sürecinde ve sonunda herhangi bir soru sormadı ve hemen anlatıma geçti...”(Ö17 ders gözlem notu)*

*“...Öğretmen: ‘Çocuklar skeci dikkatle izleyin, konunun ne olduğunu, değerlendirmesini sizden alacağım’ dedi. Çocuklar oynamaya başladı, emanetle ilgili bir skeç ama örgüsü pek anlaşılıyor, doğaçlama oynuyorlar. Arkadaki öğrenciler görmekte zorlanıyor. Sınıf aşırı kalabalık, bazı sıralarda dört kişi oturuyor. Arkadan bir öğrenci ‘hiç olmadı hocam, giriş berbat’ diye sesli tepkisini belirtiyor. Öğretmen müdahale etmiyor. Öğrenciler birbiriyle konu-*

şuyor, çocukların bazıları arkadaşlarını sus diye uyarıyor. Skeç bitiyor. Arkadaki bir öğrenci 'yapmayın, ağlatacağız beni' diye dalga geçiyor, öğretmen yine müdahale etmiyor. Öğretmen birkaç kişiden hızlıca yorum alacağını söyledi. Öğrenci dersi birkaç öğrenciyle işliyor. Arkadaki iki kız öğrenci skeci eleştirince öğretmen ' Bence siz yorum yapacak durumda hiç değilsiniz, herkes yerini bilsin, eleştiri yapıyorsan önce sen kendin nasıl yapıyorsun önce ona bakacaksın' diye uyardı. Söz almak isteyenlere söz hakkı vermiyor...'' (Ö20 ders gözlem notu)

"...Öğretmen: 'şimdi size desem yardımlaşmayla ilgili bir drama çıkarın, çıkarabilir misiniz?' Öğrenciler topluca 'evet' dediler. Öğrenciler 3'er kişilik dört gruba ayrıldılar. Öğrenciler aralarında konuşuyorlar, plan yapıyorlar rollerle ilgili. Bu dört dakika sürdü. Öğrenciler arasında konuşma ve düzensizlik artınca birinci grubu çıkardı. Birinci grupta anne, kız ve annesi vefat etmiş bir kıza yardım ediyorlar. Bununla ilgili bir drama oynuyorlar. Öğrenci paylaşımlarında her zaman öğretmen 'ne hissettiniz' sorusunu sorarak duyuşsal kısma ağırlık veriyor. Drama bittikten sonra devamında 'ne yapabildik' diye sordu öğretmen. Öğrencilerin cevaplarını beklemeden öğretmen 'yardımlaşmanın önemini anlatabildik annemize değil mi?' dedi. İkinci grup çıkmadan önce sınıf biraz dağıldı, konuşmalar arttı, düzensizlikler arttı, öğretmen uyarıyor, 'konuşmayalım, dinleyelim' diyor. İkinci grup dramayı yaptı. Öğretmen dramadan çıkarılabilecek nasihatlerle ilgili örnekler veriyor. Bir hikâye anlatmaya başladı..." (Ö4 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, drama etkinliği öncesinde öğrencileri roller konusunda yeterince bilgilendirmedikleri anlaşılmaktadır. Drama ile ilgili amaçların ve yönergelerin iyi belirlenememesi ve öğrencilere açıkça bildirilmemesi yapılan etkinliklerin yararını azaltabilir (Akyürek, 2009: 191; Doğanay, 2011: 172-176). Yapılan gözlemlerde drama yöntemini kullanan öğretmenlerin, etkinliğin süreç kısmından ziyade sonucuna odaklandıkları gözlemlenmiştir. Hâlbuki dramada sonuçtan ziyade süreç önemlidir (Ev, 2005: 42). Ayrıca gözlemlerde öğretmenlerin, etkinlik sonrası tartışma başlat(a)madıkları görülmüştür. Yani dramanın ana fikri, verilen mesaj ve ilişkiler de yeterince tartışılmamaktadır. Drama etkinliğinin sonunda yapılacak tartışma ve değerlendirme ile dramayı yapan öğrenciler yaşadıklarını ve hissettiklerini paylaşabilir ve tüm öğrenciler bundan yararlanabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında drama yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), drama yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Bu yöntemi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, söz konusu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanmak için gerekli şartları yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bazı öğretmenler, bu yöntemin kullanımında karşılaşılan birtakım sınırlılıklara işaret etmek suretiyle söz konusu yöntemi

etkili olarak kullanamadıklarını söylemişlerdir. Drama yöntemini derslerinde kullanmaya çalıştıkları görülen 3 öğretmenin de bu yöntemi istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür.

### 3.4. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan dördüncü tema, örnek olay incelemesi yöntemidir. 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Genelde anlatım, soru-cevap, örnek olay kullanıyorum değerleri öğretmek için.” (Ö11)*

*“Siz olsaydınız ne yapardınız gibi, örnek olay incelemesi yöntemi kullanıyorum.” (Ö13)*

*“Okulumuzdaki (kantin yemekhane, servis, vb. yerlerdeki) örnek ve yanlış öğrenci öğretmen davranışlarını tespit edip örnek olay incelemesi yaparak doğrusu ve niçini hakkında beyin fırtınası yapıyorum.” (Ö1)*

*“Örnek olay yöntemini kullanıyorum. Bu öğrencilerimin derse daha çok katılımını sağlıyor. Dikkatleri uzun süre dağılmıyor. Seçtiğim örnek olaylar daha çok onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlardan oluyor. Gazeteden bir küpür, haberlerden bir örnek alırım derste sunarım sonra siz bu durumda olsaydınız ne yapardınız şeklinde sorarım. Onların fikirlerini dinlemem hoşlarına gidiyor. Mesela örnek olayda sen olsaydın ne yaparsın dediğim anda çocuk düşünmeye başlıyor. Veya yaşandan bir kesit verdiğimde sen bu durumda ne yapardın-çocuk şunu yaparım diyor, peki olması gereken ne, yapmak istediğim bu davranış doğru mu diğerlerinin gözü önünde, diğerleri de hemen katılıyor, hocam olur mu doğrusu şu şekilde, olması gereken nedir dediğimizde çocuk belli şablon koyuyor. Hocam şunu yapması gerekirdi diyor, diğer arkadaşları teyit ediyor veya yanlış bir şey söylediği zaman doğrusu şu olması lazım diyor. Çocuk oradan doğrusunu sorgulayarak öğreniyor. Konuyla alakalı alakasız olabiliyor bazen söyledikleri bana bunların konuyla alakasını kurmaya çalışmak kalıyor. Örnek olay yöntemini seçmemin sebebi onların hayatta karşılaşılabilecekleri benzer problemlere karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair kendilerinde bir yaşantı oluşmasını ve daha az zararlı problemlerine kendilerinin çözüm sağlayabilmelerini sağlamaktır.” (Ö21)*

*“Öğrencinin mevcut değerlerini öğrenmek için sınıfa bir soru sorarım. Derim ki örnek olay yönteminde siz olsaydınız ne yapardınız şeklinde. Derim ki arabanız çalındı, evinize hırsız girdi; ne yapardınız, ne tepki verirdiniz, yani onların o olaya tepkilerini sorarım. Ya da başında geçen bir olay varsa ne*

*hissettin, sen Ali'nin yerinde olsan ne yapardın diye sorarım. O zaman onun kadasında ne olduğunu, hazırbulunuşluğunu tespit ederim.” (Ö2)*

*“Bir örnek olay, çatışma durumu kişinin o değere dönük nasıl davranacağını tamamen ortaya koyuyor. En azından üzerinde düşünmesini ve kendince o değeri yapılandırmasını sağlıyor. Burada o öğrenci zaten aralara serpiştiriyor, bunla ilgili ne düşündüğünü, ne anladığını. O çatışma anında yapılan tartışmalar kalıcı oluyor ve öğrencinin davranışlarına yansıyor.” (Ö3)*

*“Değerlerle ilgili benim hikâyem ve örnek olayım vardır mutlaka. O hikâyeyi anlatırım. Hemen empatiye başlıyorum orada. Durduruyorum hikâyeyi yarıda. Burada çocuğun yerinde olsan nasıl davranırdın diye soruyorum çocuğa. O değerlerle ilgili yaşantıları var mı? Hiç adaletsizliğe uğradınız mı çocuklar diye sorarım. O adaletsizliğe uğradığınızda ne hissettiniz çocuklar. Peki, o durumda siz nasıl davranılması isterdiniz, diye sorarım. Peki, o yaşadığınız durumu şimdi yaşamış olsaydınız, nasıl davranırdınız çocuklar. Bu onlara bu değeri hissettirme noktasında çok etkilidir. Çocukların dünyasına inebilme noktasında, düşündürebilme noktasında etkilidir. Diğer arkadaşlarına söz hakkı verirdim, başka düşüncesi ve söz hakkı olan var mı? Buradan bir sentez oluşturuyoruz sınıfla. Genel bir özetleme yapıyorum. Sonra devam ediyorum hikâyeye. Son noktada hikâyeyi tamamlıyorum. Siz nasıl tamamlardınız derim. Sizce burada ki olumsuz/yanlış ve olumlu davranışlar nelerdir diye soruyorum. Sizin bu olaya benzer tecrübeniz oldu mu diye soruyorum. Böyle teshis ettiğim çok öğrencim oldu. Bu sayede olumlu sonuçlar alıyorum. Öfkesini kontrol eden çok öğrencim var benim.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 10 öğretmen (%41.6), öğrencilerin ahlaki değerleri içeren örnek olayları incelemesine ve bu olaylarda yer alan kişilerin durumuyla ilgili olarak onlara düşünme, konuşma ve tartışma imkânı verdiklerini söylemişlerdir. Örnek olay incelemesi yönteminde öğrenciler örnek olayı analiz ederken, anlamlandırırken, kendi değerlerini derinden hissetme ve oluşturma imkânını doğrudan elde edebilirler. Bu yöntem vasıtasıyla öğrencilerde ahlaki problemleri çözebilme becerisi gelişebilir; böylece öğrenciler, hayatta karşılaşabilecekleri ahlaki problemleri yaparak-yaşayarak çözmeyi öğrenebilirler. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere öğrenciler, örnek olayları analiz ederken derslere daha aktif bir şekilde katılabilir, değerlerle ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir ve ahlaki gelişimlerinin ilerlemesine katkıda bulunabilirler (Akyürek, 2009: 176; Aydın, 2008; Küçükahmet, 1998: 70).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, örnek olayları genelde gazete, televizyon, kitap, film, hikâye, vb. yerlerden hazır alıp kul-



◆ Muhammed Esat Altıntaş

landıklarını söylemişlerdir. Örnek olayın öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları örneklerden verilmesi onların daha fazla ilgisini çekebilir ve kendi yaşantılarıyla bağ kurmalarını sağlayabilir.

Örnek olay incelemesi yöntemini kullandığını ifade eden 6 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö21), bu yöntemi öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olay incelemesi yöntemiyle öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını ortaya koymasını sağlayarak onların ahlaki gelişimini daha yakından tanıma imkânına kavuşabilirler. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler. Fakat öğretmenlerin bu amaçla örnek olay yöntemini kullanması tali bir amaçtır. Değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını örnek olaylara uygulama imkânını vermektir; böylece öğrenciler, gerçek ahlaki sorunlarla karşılaştıklarında onlarla başa çıkabilme becerisini kazanabilirler.

Örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmen (%25), kendileriyle gerçekleştirilen mülakatın başka bir yerinde bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ben genelde anlatım ve soru-cevapla değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullanmam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.” (Ö11)*

*“Bence en etkili yöntem örnek olay. Ancak sınıflarımda birkaç defa yeltendim birinci olarak sayı çokluğu, ikinci olarak öğrenci ilgisizliği üçüncü olarak zaman kıstıtlılığı ve bazen projeksiyon olmaması ile karşılaştım ve yapamadım fazla. Kalabalık, gürültülü ve isteksiz sınıflarda anlatım yöntemini tercih ediyorum.” (Ö3)*

*“Sınıf mevcudu 40’ın üzerinde artı problemlili öğrencilerimiz çok fazla olduğu için çok zorlanıyorum örnek olayı kullanmada.” (Ö20)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere daha önce değer öğretiminde örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmenin, söz konusu yöntemin kullanımında karşılaşılabilecek bazı sınırlılıklara işaret ederek örnek olay yöntemini değer öğretiminde etkin ve verimli bir şekilde kullanamadıklarını söylemişlerdir. Bu sınırlılıklardan biri, yöntemlerin çoğunda olduğu gibi örnek olay yönteminin de kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğudur. Fakat bu sınırlılığın varlığı abartılmamalıdır. Bu sınırlılık, örnek olay incelemesi yönteminin kullanılmasının önünde engel olmamalıdır. Örneğin öğretmen ‘Arkadaşlar bugün size bir şey anlatacağım, çok

*enteresan bir şey'* şeklinde dikkat çekici bir üslupla örnek olayı anlatmaya başlarsa öğrenciler dikkatlice dinleyebilirler. Öğretmen örnek olayı anlattıktan sonra *'Şimdi merak ediyorum hakikaten, siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?'* dediği zaman hiç derse katılmayan öğrenciler bile örnek olayın analizine katılabilirler. Öğretmen kalabalık sınıflarda bu yöntemin kullanımını engelleyen durumları asgariye indirecek önlemleri alabilecek yeterliklere sahip olmalıdır. Öğretmen bu yöntemi kalabalık sınıflarda uygularken biraz daha fazla emek ve zaman harcamayı göze almalıdır. Bu sınırlılıktan bahseden öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların yorulmayı göze alamadıkları ve bu yöntemi kullan(a)madıkları, genelde anlatım ve soru-cevap yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Oysa onların daha önce anlatım ve soru-cevap yöntemini de etkin bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmıştı. Ö3 ve Ö11 ise ders saatinin az olmasını öne sürerek örnek olay yöntemi yerine anlatım yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö11 kırk dakika içerisinde her şeyi vermek istediğini söylemiştir. Hâlbuki öğretmen bu süre içerisinde her şeyi aktarmak mecburiyetinde değildir, bir derste kitaptaki her şeyi tekrar etmek gerekmemektedir. Ö11'in sadece değerleri telkin anlayışıyla öğretimi sürdürmeye çalışması yerine, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için örnek olay yöntemine de yer verebilmesi gerekirdi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 4 öğretmenin (Ö4, Ö10, Ö11, Ö21) örnek olay yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*"Öğretmen: 'Yalan söylemenin psikolojik olarak bizim üzerimizde ne gibi etkileri olur, mesela diyelim ki, bir gün okula gelmediniz, arkadaşınız size sınavda 80 aldığınız halde 30 aldığınızı söyledi. Bu sizi nasıl etkiler, hoşunuza gider mi, neler hissedersiniz?' Öğrencilerden cevap gelmedi; çünkü onlara yeterince düşünme süresi verilmedi ve teşvik edilmedi. Sonra öğretmen kendisi sorunun cevabını verdi ve anlatıma devam etti."* (Ö11 ders gözlem notu)

*"Öğretmen dersin ortasında şu örnek olayı anlattı: 'Yolda bir adamı gördünüz, eli bıçakla kesilmiş, neredeyse düşmek üzere ama adamın umurunda değil, elini kolunu sallayarak gidiyor, siz gördüğünüzde uyarırsanız, adam bir şey demiyor ve aka aka gidiyor kan, ne dersiniz bu durumda?' Öğrenciler hep bir ağızdan çözümlerini öneriyorlar. Öğrenciler birbirlerine laf atıyorlar 'ne saçma senin cevabın' şeklinde, öğretmen müdahale etmiyor. Daha sonra öğretmen bu olayla ilgili çözüm önerisini sunuyor."* (Ö10 ders gözlem notu)

*"Öğretmen: 'Şimdi bir örnek olayla ile başlayalım dersimize. Bu derste zorlukların üstesinden gelmek için ne gibi gayretler göstermemiz gerektiğini, zor durumda olanlara yardım etmenin önemini kavramaya çalışacağız inşallah,*

◆ Muhammed Esat Altıntaş

*sessizce dinleyelim, ben bir örnek olay anlatacağım size' ve anlattı. Daha sonra öğretmen sınıfa sorular sordu: 'Bu olaydan çıkarabileceğimiz en temel ders ne olabilir çocuklar?'. Örnek olayı anlatmadan önce ulaşılabilecek ilke, genellemeleri hemen söylediğinden dolayı bu soruyu sormasının bir anlamı kalmadı. Farklı öğrenciler cevap vermeye çalıştı: ' Zor durumda kalanlara yardım etmek', ' İyilik yapan iyilik bulur' Öğretmen: 'Peki çocuklar zor durumda kalanlara yardım etmek gibi ders çıkardınız, dedi ve bitirdi.'" (Ö4 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen: 'Benim bir arkadaşım var. Muhabbet esnasında sigaraya başladığını söyledi ben de acaba nasıl başladın diye sordum. Sizce bana cevap olarak ne demiştir' Öğrenciler nedenlerle ilgili cevaplarını söylemeye başladı. Öğrenciler hep bir ağızdan cevap vermeye çalışıyor ve öğretmen 'dinle' diye bağınıyor. Öğrenciler aralarında konuşuyor. Sınıfta çok uğultu var. Arkadaki öğrenciler derse çok ilgisiz, kendi aralarında sohbet ediyorlar. Öğretmen: 'Benim ilk önerim ona arkadaş çevreni değiştir şeklinde oldu. Başka ne demiş olabiliriz sizce?' Öğretmen, kendi görüşleri doğrultusunda onları yönlendiriyor, kendi görüşlerini benimsetmeye çalışıyor gibi." (Ö21 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, mülakatlarda ifade ettiklerinin aksine örnek olay yöntemini derslerinde doğru bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Örnek olay yönteminde çözülmesi gereken bir sorun ele alınmalıdır ve tartışma gerektiren farklı görüşlerin ortaya çıkması sağlanmalıdır (Aydın, 2008: 95). Fakat söz konusu öğretmenlerin derslerinde anlattıkları örnek olaylar, tartışmaya imkân verecek nitelikte değildir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmalarına, kavram, ilke ve genellemelere ulaşmalarına fırsat tanımamaktadırlar. Oysa öğretmen kavram, ilke ve çözümlemeleri öğrencinin yerine kendisi önceden açıklamamalıdır (Aydın, 2008: 95). Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, örnek olayda anlatılan problem, problemin çözüm yolları, olayla ilgili kişilerin davranışları gibi öğeler öğrencilerle yeterince tartışılmamakta, öğrencilerin bir takım ilkeler çıkarması gerekirken öğretmenler bu ilkeleri hazır olarak öğrencilere tartışmanın başında veya öğrencilerin cevaplarını beklemeden söylemektedir. Örnek olay yönteminde öğrencinin yerine öğretmenin çözümü bulmasının, değer öğretimine katkısı azdır. Tartışmaya açılan örnek olayda tartışılacak boyutlar belirgin olarak ortaya konmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örnek olayı tartışmaya açacak ve çözümlenecek soruları hazırlamadıkları görülmüştür. Hâlbuki örnek olay yönteminde tartışma soruları önceden belirlenmeli, olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışma yapılmalıdır (Bilgin & Selçuk, 1995: 139). Söz konusu öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin serbestçe duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermemekte, öğrencilerin tek bir sonuca ulaşmalarını istemektedirler. Ayrıca öğretmenler, yorumlarını ve çözüm önerilerini dersin sonuna saklamak yerine öğrencileri kendi görüşleri

doğrultusunda kalıplamakta, öğrencilere kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmaktadırlar. Örnek olay yönteminin başarısı, sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun ya da tümünün tartışmaya katılmasına, her öğrencinin problemi çözme sürecine katılmasına ya da öneriler getirmesine bağlı iken, söz konusu öğretmenlerin birkaç öğrencinin katılımıyla yetindikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında örnek olay incelemesi yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Araştırmamızda örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin ise bu yöntemi etkin ve verimli olarak kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.5. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan beşinci tema, *grup çalışması ve tartışma yöntemidir*. 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir. Ama anlatım oluyor yoğunlukla.” (Ö15)*

*“Genelde anlatım, soru-cevap kullanıyorum değerleri öğretmek için. Ara sıra tartışma yaptırıyorum grupta.” (Ö11)*

*“Mesela grup çalışması yapıyoruz. Bir grup o ahlaki değeri içeren konuyla ilgili ayet ve hadisleri tespit ediyor. O konuyla ilgili hikâyeler yazıyorlar, varsa çevrelerinde yaşanan olayı anlatıyorlar. O konuyla ilgili gazeteden haberler bulmaya çalışıyorlar. Gazete bulamayanlar, akşam televizyon izlerken benim konuyla ilgili haber var mı diye tespit etmeye çalışıyor. O konuyla ilgili afiş ve slogan hazırlıyorlar. Kendi şiirlerini yazıyorlar. Bunlar hazır metinler değil, kendi yazdıkları olmasına dikkat ediyoruz. Bunların en son kısmında eğlence kısmıyla ilgili bulmaca hazırlayabiliyorlar veya test şeklinde soru hazırlayabiliyorlar veya sözcük avı hazırlayabiliyorlar. O grup bunu sınıfta drama yaparak, şiir okuyarak anlatmaya çalışıyor. Sınıf nasıl katılıyor? Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakilerde gruba sorabiliyor. Onlar sınıfın öğretmeni oluyor ben geriye çekiliyorum.” (Ö13)*

*“Değerler eğitimi konusunda senede bir kez grup çalışması yaptıracağım için konuları önceden dağıtıp, çocuklara beklentilerimi anlatıyorum. Ama grup çalışmasının bazı dezavantajları olabiliyor. Mesela sınıfın kalabalık olması grup elemanlarının sayısının çok olmasına sebep oluyor bu ise etkili bir paylaşım yapılmazsa bazı öğrencilerin aktif, bazı öğrencilerin pasif kalmasına neden oluyor. Başka bir dezavantaj da skeç bölümü çok heyecanla izlenirken*

◆ Muhammed Esat Altıntaş

*bazı taşkınlıklar olabiliyor. Skeç amacına uygun olarak değerlendirme noktasında sıkıntılar çıkabiliyor. Ayrıca ders süresi de yetmiyor ki. Bu ve benzeri sebeplerle çoğunlukla derslerde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyoruz.” (Ö20)*

*“Uzman ve yardımcı gruplar oluşturuyorum. Yardımcı gruplarda konu tartışılıyor. Tartışan gruplar sonra birbirinden ayrılıyorlar. Tekrar eski gruplarına dönüyorlar. Eski grupta konuştuklarını sınıfa aktarıyorlar. Bu işbirliği öğrenme dediğimiz şey ama pek uygulayamıyorum. Geniş sınıf alanı istiyor. Ama sınıfın fiziki imkânı buna elverişli değil. Sınıf mevcutlarımız 30-35 ve alan çok dar.”(Ö4)*

*“Bazen grupla öğretim yolunu uygulamaya çalıştım değer öğretiminde. Sınıfta düzenleme yaptık. Bu yöntemden kaynaklanan sebeplerden dolayı ses ve uğultu biraz fazla oluyor. Sonra müdür sınıfa geliyor, ne bu ses diye uyarıyor. Ondan sonra öğrencinin etkin katılımını sağlayacak etkinlikler yapamıyorum.”(Ö5)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde geçen “Ara sıra tartışma yaptırıyorum”, “Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir.”, “Senede bir kez grup çalışması yaptırdığım için...” gibi ifadelerde de görüleceği üzere söz konusu öğretmenler, değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yönteminden ara sıra yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında dinamik etkileşim olduğundan, öğrenciler arkadaşlarının ve öğretmenlerinin değer anlayışlarından etkilenerek kendi değer anlayışlarını gözden geçirme imkânını bulabilirler. Grup çalışmaları yoluyla öğrenciler hoşgörülü olma, yardımlaşma, sorumluluk gibi ahlaki değerleri kazanabilirler (Akyürek, 2009: 137-139). Tüm bunların gerçekleşmesi, öğretmenlerin bu yöntemin kullanım ilkelerine özen göstermelerine bağlıdır. Fakat araştırmamızdaki öğretmenlerin söz konusu yöntemi ne kadar etkili kullandıkları tartışmaya açıktır. Örneğin Ö11 değer öğretiminde bu yöntemi ara sıra kullandığını ifade etmesine rağmen mülakatın başka bir yerinde şunları söylemiştir:

*“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak göziük-meye çalışırım öğrencilerimin göziünde. Bundan dolayı öğrenciyi hareketlendirecek ve onların etkin olarak yer aldığı yöntemler değil de anlatım ve soru-cevap gibi yöntemleri daha çok kullanmayı tercih ediyorum. Bunların değer eğitimi açısından daha etkili olacağını düşünüyorum. Ben bir model olacaksam, yani öğrenciler oraya eğlenmeye gelmiyor. Çocuklara diyorum, din kültürü dersine eğlenme gibi bir düşünceyle gelmeyin. Başka öğretmenlerin çok sıcak, neşeli bir kişiliği olabilir, esprili olabilir, şakalaşma olabilir ama bunlar din kültürü dersinde olamaz. Benden böyle bir beklentiniz olmasın. Anlattığımız konular da böyle bir beklentiye girmenizi engellesin. Benim kişiliğimde buna müsait değil. Yani o konuların, ayetlerin değerini ve peygamberimizin ha-*

*yatımın değerini sanki düşürecek gibi hissediyorum biraz yıldıtığım veya espriler yaptığım zaman, fıkralar anlattığım zaman. Yani diyor ya hani bildiklerimi bilseydiniz az güler çok ağlardınız diyor ya. O değerli şeyleri anlatıyorsanız, o değerler ciddiyeti gerektiriyor. Ciddi şekilde anlatılmalı bence." (Ö11)*

Ö11'in yukarıdaki ifadeleri, onun grup çalışması ve tartışma yönteminin temel fel-sefesini bilmediği ve değer öğretiminde hala öğretmen merkezli telkin anlayışını sür-dürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere Ö11 tartışmaya asla yer vermemektedir ve bu yöneme yer verecek kişisel özelliklere de zaten sahip değildir. Hâlbuki tartışma yöntemini kullanacak öğretmenin hoşgörü, sabır, vb. özel-liklere sahip olması gerekir. Ö11 ifadelerinde öğrencinin hareketli olmasını disipline aykırı sayması ve böyle bir tavrı disiplinsizlik olarak algılaması tartışma ortamının oluşmasını önlemektedir. Öğretmen mizaha karşı olduğunu ifade etmektedir; fakat mizah tartışmalar esnasında yükselen tansiyonu düşürmeye yarayabilir. Nitekim öğ-retmenin derslerinde yapılan gözlemlerde de Ö11'in öğrencilerin soru sormasına fırsat vermediği ve devamlı anlatım yaptığının görülmesi, tespitlerimizi doğrular nitelikte-dir.

Ö13'ün mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere, söz konusu öğretmen, bu yön-temi ilkelerine uygun bir şekilde kullanmaya çalıştığı izlenimi vermiştir. Ö13, çalışıla-cak konuyu önceden öğrencilerine bildirmekte, öğrencilerin ön hazırlıklarını iyi yap-masını sağlamaya çalışmaktadır. Bu önemlidir; çünkü öğrenciler ön hazırlıklarını iyi yapmazsa, onların katılacağı grup çalışmasında boşa zaman harcanmış olabilir (Küçü-kahmet, 1998: 77). Ayrıca Ö13'ün mülakattaki "*Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakiler de gruba sorabiliyor.*" ifadesinden onun öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci arasında etkileşimin olmasını önemseydiği yorumu yapılabil-ir. Nitekim Ö13'ün dersinde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin konu üzerinde tartış-malarını teşvik etmesi, bu tespitimizi teyit eder niteliktedir.

Yukarıda verilen Ö4, Ö5 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler grup çalışması ve tartışma yönteminin kullanımında karşıla-şılan bazı sınırlılıklara işaret ederek bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı bu yöntemi etkin bir şekilde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Elbette bu yöntemin çok kala-balık sınıflarda kullanılması önemli bir sınırlılıktır; ama bu, söz konusu yöntemin bu tür sınıflarda hiç kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Sınıfın mevcut durumu-na göre tartışma ortamı tesis edilebilir. Örneğin büyük grup tartışmaları yaptırılabilir, bu tartışmalar uzun süreli değil kısa süreli olabilir. Ö20'nin ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler bu yöntemin kullanımı esnasında sınıf yönetimi problemi-yle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Grup çalışmalarının iyi yönetilememesi sınıf yönetiminde bazı sıkıntılara yol açabilir; burada öğretmenin yeterlilikleri önem ka-zanmaktadır. Ayrıca sınıflarda yaptığımız gözlemlerde öğretmen masasının yüksekte, sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği görülmüştür. Bu şekildeki bir sınıf

◆ Muhammed Esat Altıntaş

düzeni, öğretmenin otorite olduğu, işbirliği içinde çalışmanın ve aktif olmanın beklenmediği yönünde örtük mesajlar vermesinden dolayı öğretmenlerin bu yöntemi etkin bir şekilde kullanmasının önündeki bir diğer sınırlılık olabilir. Hâlbuki grup çalışması ve tartışma yönteminin uygulanmasında ortam önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı sınıf ortamlarının bu yöntemin uygulanmasına katkı sağlar nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf içerisindeki oturma düzeni U, küme düzeni veya yuvarlak şeklinde olabilir. Böylece sınıf yerleşim düzeni, grup çalışması yapmaya ve tartışmaya imkân sağlayacak nitelikte olacaktır (Akyürek, 2009: 141; Küçükahmet, 1998: 77).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece bir öğretmen (Ö20) bu yöntemle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Ö20'nin dersinde tutulan gözlem notu şu şekildedir:

“Öğretmen: ‘5B sınıfı eğer susarsanız, arkadaşlarınız size bazı konuları sunmak için sabırsızlanıyorlar. Yaklaşık bir haftadır heyecanlı hazırlanıyorlar, bu yüzden arkadaşlarınızın emeğine saygı gösterin. Sunum esnasında arada sorular sorabilirim, sizlerde sessiz bir şekilde dinleyeceksiniz, defterleriniz açık, önemli gördüğünüz yerleri kendiniz yazacaksınız illa benim söylemem gerekmiyor not alın diye, kendiniz not alın, sonrasında ben zaten ayet ve hadisleri size yazdıracağım, bu şekilde dinlemenizi istiyorum. Nasıl dersi dinlemeliymişiz çocuklar.’ Öğrenciler ‘sessiz’ dedi. Sınıf dağılık, birbiriyle konuşuyor, öğretmen ‘siz susmadan nasıl başlayabiliriz diye’ yüksek sesle bağırdı. Sınıf önünde dört öğrenci sıkışık bir şekilde bir sırada sunum yapmak için oturuyorlar. Bir öğrenci ise ayakta sunum yapıyor. Diğer öğrenciler bu anlatım esnasında sıkılmış bir şekilde, esneyerek dinliyor. Sunum yapan öğrenciler, arkadaşlarına sorular sormuyor. Öğretmen araya girdi: ‘Kadir suresi var çocuklar. Kitapta meali var mı?’ -öğretmen kitapta söz konusu surenin mealinin olup olmadığından haberi yok, öğrencilere soruyor, planlama yok- Öğretmen, öğrencilerin kitabını karıştırdı ama bulamadı. Öğretmen: ‘O zaman şöyle yapalım, Kadir suresinin mealini hepimiz bulalım sonra, defterimize yazalım’. Öğretmen aralarda bazı telkinlerde bulunuyor. Tartışma yöntemi kullanılmadan grupta çalışma etkinlikleri bitti. Öğretmen ‘başka bir grubumuz var konu anlatacak’ dedi, gruptaki öğrenciye sordu ‘sizin konunuz neydi’ diye.”(Ö20 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği üzere Ö20'nin bu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanamadığı anlaşılmaktadır. Ö20'nin, grup sunumları arasında birkaç ezber sorusu dışında soru sormadığı, tartışma ortamı oluşturamadığı, öğrencilerin sunumlarında eksik bıraktıkları boyutları tamamlamadığı, özetleme ve konuyu toparlama çalışmaları yapamadığı görülmüştür. Bunun arkasında yatan en önemli nedenlerden biri, öğretmenin iyi bir plan ve hazırlık yapamaması olabilir. Nitekim Ö20'nin kendisiyle yapılan mülakatın başka bir yerinde “*Yarın veya önümüzdeki hafta şu değerleri öğretiyim şeklinde planlama yapmıyorum. Tamamen ders süreci içerisinde gelişiyor. Dediğim gibi plan noktasında yapamıyorum, keşke yapabilsem. Ama bunu hiç yapamıyorum.*

*Bir de siz dersime geldiğinizden dolayı 'ilk defa' grup çalışması yöntemini kullandım. Bu bizim genel işleyişimiz değildi, ben de, çocuklar da ilk defa grup çalışması yaptık. Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum. Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyorum..."* şeklindeki ifadeleri bu tespitimizi teyit eder niteliktedir. Söz konusu yöntemi kullandıklarını ifade eden diğer öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların bu yöntemi kullandıklarına rastlanılmamıştır; bu öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, onların mülakatlarda bu yöntemi arada sırada uyguladıklarını ifade eden görüşlerini doğrular niteliktedir.

Özetle, ilköğretim DKAB programında "Öğrencilerin ele alınan olayların açıklamalarını kendilerinin yapılandırılmalarını ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri, öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılacağı tartışmalar etkin şekilde kullanılmalıdır" (MEB, 2010: 25) denilmesine karşın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75), söz konusu yöntemi değer öğretiminde kullandıklarını ifade etmedikleri ve derslerinde bu yöntemi kullanmadıkları görülmüştür. Bu yöntemi kullandıklarını ifade edenlerin (Ö13 hariç) ise söz konusu yöntemi etkin ve etkili bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

#### 4. Sonuç

*Sonuç olarak*, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde yararlanmaya çalıştıkları yöntemlerin başında anlatım ve soru-cevap gelmektedir. Bu yöntemlerin değer öğretimi sürecinde yaygın şekilde kullanıldığı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de sıkça görülmüştür. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yöntemlerin kullanım ilkelerini bilmeden kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders zamanının üçte ikisini veya tamamını anlatımla ve dersin konusuyla ilgisi olmayan sorularla geçirmekte oldukları, genelde olgusal ve kapalı uçlu sorular sordukları için öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönlendirdikleri görülmüştür. Fakat bazı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıkları yöntemler anlatım ve soru cevapla sınırlı değildir. Onlar aynı zamanda drama, örnek olay, grup çalışması ve tartışma yöntemlerinden değer öğretiminde yararlandıklarını ifade etseler de, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde tutulan gözlem notlarına birlikte bakıldığında bu yöntemleri kullanma konusunda ciddi sorunlarının olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler kategorisine dikkatli bir şekilde bakıldığında onların benimsedikleri değer öğretimi anlayışının ortaya çıkarılması mümkündür. Öğretmenlerin söylediklerine ve ders-te yaptıklarına genel olarak bakıldığı zaman, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinlediği "değerleri telkin" anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, bu



bilgileri düz anlatım yöntemiyle, öğrencilerine aktararak, telkin ederek onların yetişmesini sağlayacağı düşüncesine sahip oldukları, özellikle “anlatım yöntemiyle” ilgili temada öğretmenlerden elde edilen bulgulara bakıldığında zaman açıkça görülecektir. Öğretmenler, değerler konusunda mutlak doğru bilgilere sahip olduklarını düşünmektedirler. Çünkü öğrencinin değerler konusunda alması gereken her şeyi öğretmen kendisi aktaracağından dolayı öğrencinin bu konuda düşünmesine gerek yoktur. Öğrenciye düşen görev, öğretmenin aktaracağı bilgileri pasif kabullenici olmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere, böyle bir değer öğretimi anlayışında, öğrencinin değerleri anlamlandırması, kendi hayatıyla ilişkilendirmesi, kendine mal etmesi, vs. söz konusu değildir. Hâlbuki değer öğretimi sürecinde merkezde yer alması gereken unsur, öğrencidir; çünkü değerleri öğrenecek birey, öğrencinin bizzatı kendisidir. Nitekim İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında da öğrencilerin değerleri öğrenme sürecinde aktif bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını esas almak suretiyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin kendi geliştirecekleri etkinliklerin de öğretim programının mantığına uygun yani öğrenci merkezli olması, öğretim programında yer alan değerleri geliştirici nitelikler taşıması hedeflenmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığı belirtilmektedir. Programların temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “*Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulan değer gelişimini sağlamayaacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini*” (MEB, 2005:14; MEB, 2006:10) amaçladığı belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan eğitimsel yaklaşımı, dayanmış olduğu bu eğitim stratejilerinin öğrenci merkezli etkinliklerle eğitime ağırlık veren doğasını “*Bu programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır.*” (MEB 2006:9) diyerek değer öğretimine yansıtılmaktadır. Bu tutum, programların din öğretiminde öğrencilerin değer gelişimini sağlamayı her zaman göz önünde bulundurmamayı ve bunu gerçekleştirmek için de değerleri telkin yaklaşımından ziyade bilişsel muhakemeye dayalı değer öğretimi anlayışının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim DKAB programında öngörülen değer öğretimi anlayışına göre hareket etmemeleri, onların uygulamakta oldukları programın ilkelerini ve amaçlarını yeterince kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yöntem kullanımı üzerine yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıkması, bizim çalışmamızın bulgularını teyit etmektedir. Bu araştırmalarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin derslerin işlenişinde genellikle anlatım yöntemini kullanmaya çalıştıkları ve yöntem çeşitliliği konusunda büyük bir çoğunluğunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( Asrı, 2005: 102; Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 289; Bilgin, 1980: 287; Buyrukçu, 2001: 290; Kaya, 1998: 255; Öztürk, 2002: 291; Selçuk, 2005: 288).

Uçar'ın araştırmasına göre öğrenciler de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi derslerinde konuların günlük hayatları ile ilgilerinin kurulmadığını, dersi sürekli öğretmenlerinin anlattığını, konuların somutlaştırılmadığını, konuların zevkli hale getirilmediğini düşünmektedirler. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin, çoğunlukla öğretmeni dinlemek zorunda kalmaları sonucu sıkıldıklarını belirtmişlerdir (Uçar, 1998: 54). Yapılan köklü program değişikliklerine ve aradan geçen uzun yıllara rağmen DKAB öğretmenlerinin hala öğretmen merkezli bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir.

### Kaynakça

- Akyürek, S. (2003). Ahlaki Konuların Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. *Tabula Rasa*, 3(9), 239–255.
- Akyürek, S. (2009). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7–47.
- Aydın, M. Z. (1998). *İlköğretimin ikinci kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Ahlaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Araştırma). Sivas: MEB Earged.
- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, Ş. M. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* (Ankara). 1980: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1995). *Din Öğretimi: Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Buyrukçu, R. (2001). İlköğretimde Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış. *Tabula Rasa*, 1(1), 163–188.
- Doğanay, A. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım yayınları.
- Ev, H. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (XXI), 29–55.
- İşman, A., & Eskipıncı, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim yayınları.
- Kaya, M. (1998). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu Kitabı* içinde Kayseri: İBAV Yayınları.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29–55.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9.Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (4-5)*. Ankara.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öztürk, H. (2002). *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, M. (2005). *Çocuğum Eğitiminde Dini Motifler* (3.Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uçar, R. (1998). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Uygulamasındaki Problemler* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.