

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Hatice KAYAOKAY

KİNESTETİK ÖĞRENME VE DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Hatice KAYAOKAY

KİNESTETİK ÖĞRENME VE DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Teceli KARASU

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CEYLAN

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR DİZİNİ.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
TABLolar DİZİNİ	XII
TEŞEKKÜR.....	XIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRETİM	5
1.2. DİN EĞİTİMİ	8
1.3. ÖĞRETİM KURAM VE YAKLAŞIMLARI.....	10
1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları	11
1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları	12
1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları.....	12
1.3.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	13
1.3.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık	14
1.3.3.3. Radikal Yapılandırmacılık	14
1.3.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri	15
1.3.3.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Din Eğitimi	16
1.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı	18
1.3.4.1. Sözel/ Dilsel Zekâ (Okuma Yazma ve Konuşma Zekâsı)	20
1.3.4.2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Sayı Anlama ve Mantık Zekâsı).....	20
1.3.4.3. Görsel/ Uzamsal Zekâ (Resim, Renk ve Şekil Zekâsı).....	21
1.3.4.4. Doğacı/ Varoluşçu Zekâ (Doğa, Çevre ve Canlı Zekâsı)	21
1.3.4.5. Müziksel/ Ritmik Zekâ (Ses, Melodi ve Ritim Zekâsı)	22
1.3.4.6. Kişiler Arası/ Sosyal Zekâ (İnsan, İlişki ve Uyum Zekâsı)	22
1.3.4.7. Kişisel/ İçsel Zekâ (Ben, Karakter ve Kişilik Zekâsı)	22
1.3.4.8. Bedensel/ Kinestetik Zekâ (Beden, Hareket ve Denge Zekâsı)	23
1.3.4.9. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	23

1.3.4.10. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme Stilleri	24
1.3.4.11. Çoklu Zekâ Kuramı ve Din Eğitimi	26
1.4. ÖĞRENME STİLLERİ	29
1.4.1. Görsel Öğrenme Stili	35
1.4.2. İşitsel Öğrenme Stili	37
1.4.3. Kinestetik Öğrenme Stili	38
1.4.3.1. Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi	42
1.4.3.2. Kinestetik Öğrenme Stilinde Uygulanabilecek Yöntem ve Teknikler	45

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. PROBLEM DURUMU.....	48
2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	49
2.3. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	49
2.4. ARAŞTIRMANIN İNCELEME NESNESİ VE ÇALIŞMA GRUBU	50
2.5. VERİ TOPLAMA ARACI.....	54
2.6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	55
2.7. VERİLERİN ANALİZİ	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	57
3.1.1. DKAB Dersinin Öğrencilerin Anlayabileceği Şekilde İşlenmesine İlişkin Bulgular	57
3.1.2. DKAB Derslerinde Tercih Edilen Etkinliklere İlişkin Bulgular	61
3.1.3. DKAB Dersinde Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stili Şekline İlişkin Bulgular	64
3.1.4. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandığı Konulara İlişkin Bulgular	67
3.1.5. DKAB Ders Kitabında Öğrencilerin Yapmakta Zorlandığı Etkinliklere İlişkin Bulgular	71
3.1.6. DKAB Derslerinde Uygulanan Harekete Dayalı Etkinliklere İlişkin Bulgular	75
3.1.7. DKAB Ders Kitabındaki Harekete Dayalı Etkinliklerin Artırılmasına İlişkin Bulgular	77

3.1.8. DKAB Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular	80
3.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	84
3.2.1. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Bulgular	84
3.2.2. Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular.....	87
3.2.3. DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Bulgular.....	89
3.2.4. Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirildiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara İlişkin Bulgular	93
3.2.5. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Bulgular	96
3.2.6. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Bulgular	99
3.2.7. Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Bulgular	103
3.2.8. DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulatılmasına İlişkin Bulgular	106
3.2.9. DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular	110
3.3. DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERDE KİNESTETİK ÖĞRENME STİLİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	113
3.3.1. İlkokul 4. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular	113
3.3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular	114
3.3.3. Ortaokul 6. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular	116
3.3.4. Ortaokul 7. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular	118
3.3.5. Ortaokul 8. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121

KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	135



ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
KİNESTETİK ÖĞRENME VE DİN EĞİTİMİ
Hatice KAYAOKAY
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN
2025, 160 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim (ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde ve DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline yönelik yönergelerin yeri ve kullanım durumu ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Öğrenme stillerinden biri olan, hareket, dokunma ve daha çok pratiğe dayalı bir öğrenme yolu olan kinestetik öğrenme stiline ilişkin yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Muş ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB'e) bağlı resmi okullarda öğrenim gören 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 öğrenci ve 15 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın inceleme nesnesi, MEB'e bağlı resmi okullarda okutulmakta olan 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilköğretim düzeyindeki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf DKAB ders kitapları olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması sürecinde araştırmada kullanılacak olan ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen "İşisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" ile "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesi ve değerlendirilmesinde MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin derse aktif katılım gösterecekleri harekete dayalı etkinliklerin fazlalaştırılmasını istedikleri, DKAB dersinin anlaşılır bir ders olduğunu düşündükleri, öğrenme stillerinin öğrencinin öğretim sürecinde etkili olduğu, öğretmenin tutumu ve öğrenciye yaklaşımının dersin anlaşılmasında etkili olduğu sonuçları tespit edilmiştir. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre ise; sınıfların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması, öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini ve

dersin işleniş şeklini yeniden düzenlemesi, öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları stillere uygun olacak şekilde etkinlik üretebilmesi, derslerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacak hale getirilmesi, öğretmenlerin derste farklı yöntem ve teknikler kullanması gerektiği sonuçları tespit edilmiştir. Araştırmada DKAB ders kitaplarının incelenmesi ile elde edilen sonuçlara göre, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerde; toplamda 87 adet kinestetik öğrenme stiline yönelik yönergenin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle DKAB ders kitaplarında öğretmenlerin ve öğrencilerin isteği doğrultusunda kinestetik öğrenme stiline dayalı etkinlikler oluşturulması, DKAB derslerinde kullanılmak üzere harekete dayalı öğretim materyalleri geliştirilmesi ve öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğrenme stilleri, Kinestetik Öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
KINESTHETIC LEARNING AND RELIGIOUS EDUCATION
Hatice KAYAOKAY

Advisor: Assistant Prof. Yusuf AYDIN

2025, Page: 160

Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) courses and RCMK textbooks in primary education (primary school 4th grade and secondary school 5th, 6th, 7th, 8th grades). The study group of this research on kinesthetic learning style, which is one of the learning styles and is a way of learning based on movement, touch and more practice, consists of 30 students consisting of 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in public schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Muş province in the 2024-2025 academic year, selected by convenience sampling, and 15 RCMK teachers. The object of study of the research was determined as the 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade RCM textbooks at the primary education level in the 2024-2025 academic year, which are being taught in public schools affiliated to the MoNE. In the research, the case study model, one of the qualitative data analysis methods, was preferred. In the process of collecting the qualitative data of the research, the textbooks to be used in the research were examined by document analysis method. In addition, “Personal Information Form”, “Semi-structured Teacher Interview Form” and “Semi-structured Student Interview Form” developed by the researcher were used. MAXQDA 2020 package program was used in the analysis and evaluation of qualitative data. According to the results obtained from the opinions of primary school students in the research; it was determined that students want more activities based on movement in which they will actively participate in the lesson, they think that the RCMK course is an understandable lesson, learning styles are effective in the student's teaching process, and the teacher's attitude and approach to the student are effective in understanding the lesson. According to the results obtained from the opinions of the RCMK teachers in the research; the physical conditions of the classrooms should be improved, acting in accordance with student styles, recognizing the individual differences and learning styles of students, teachers should have knowledge about student styles and reorganize the teaching process and the way the lesson is taught,

teachers should be able to produce activities in accordance with the styles of students, lessons should be made fun and provide permanent learning, teachers should use different methods and techniques in the lesson. According to the results obtained by examining the RCMK textbooks in the study, it was determined that there were a total of 87 kinesthetic instructions for kinesthetic learning style in the kinesthetic instructions of the 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade RCMK textbooks. Based on the results of the study, suggestions such as creating activities based on kinesthetic learning style in RCMK textbooks in line with the wishes of teachers and students, developing teaching materials based on movement to be used in RCMK lessons, and developing measurement tools to comprehensively measure the learning styles of students were developed.

Key Words: Religious Education, Learning styles, Kinesthetic Learning, Religious Culture and Moral Knowledge Course.

KISALTMALAR DİZİNİ

DKAB : Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MAXQDA : The Art of Data Analysis

MEB : Milli Eğitimi Bakanlığı

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diđerleri

RCMK : Religious Culture and Moral Knowledge



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. DKAB Dersinin Öğrencilerin Anlayabileceği Şekilde İşlenmesine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	57
Şekil 3.2. DKAB Derslerinde Tercih Edilen Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	62
Şekil 3.3. DKAB Dersinde Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stili Şekline İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	65
Şekil 3.4. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandığı Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	67
Şekil 3.5. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Yapmakta Zorlandığı Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	72
Şekil 3.6. DKAB Derslerinde Uygulanan Harekete Dayalı Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	75
Şekil 3.6. DKAB Ders Kitabındaki Harekete Dayalı Etkinliklerin Artırılmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	78
Şekil 3.8. DKAB Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	81
Şekil 3.9. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	84
Şekil 3.10. Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	87
Şekil 3.11. DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	90
Şekil 3.12. Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirdiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara Görüşlerden Oluşan Model...	93

Şekil 3.13. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	96
Şekil 3.14. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	100
Şekil 3.15. Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	104
Şekil 3.16. DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulatılmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model...	107
Şekil 3.17. DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model.....	110

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Görüşme Gerçekleştirilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	51
Tablo 2.2. Görüşme Gerçekleştirilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 2.3. Araştırmanın İnceleme Nesnesi.....	54
Tablo 3.1. İlkokul 4. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler.....	113
Tablo 3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler.....	114
Tablo 3.3. Ortaokul 6. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler.....	116
Tablo 3.4. Ortaokul 7. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler.....	118
Tablo 3.5. Ortaokul 8. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler.....	119



TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında beni bilgisiyle, görüş ve önerileriyle destekleyen, tezimle ilgili çalışmalarında sabırla sorularımı yanıtlayan, emeğini ve desteğini esirgemeyen, tez yazım sürecinde cesaret veren ve eğitimciliği ile örnek olan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN'a en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama değerli önerileri ve fikirleriyle katkıda bulunan ve yardımlarını hiçbir şekilde esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Teceli KARASU'ya, tez jürisinde yer alarak tezin niteliğinin artması adına sunmuş olduğu öneriler ve yapıcı eleştirileri için Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CEYLAN'a ve tezimin her aşamasında bana destek olan değerli meslektaşım Fatma BİLDİRİCİ'ye kıymetli zamanlarını ayırdıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam ile ilgili verdikleri desteklerden dolayı Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, araştırma sürecine gönüllü katılan meslektaşlarıma ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2025

Hatice KAYAOKAY

GİRİŞ

Sosyal ve kültürel bir varlık olarak insan yaşam boyu gereksinimlerini karşılamak için bir şeyleri öğrenmek mecburiyetindedir. Sınırsız bir öğrenme potansiyeline ve yeteneğine sahip olan insanın nasıl öğrendiği konusu güncelliğini günümüzde de korumaktadır. Öğrenme, büyüme ve vücutta farklı etkilerle oluşan geçici değişmelerle açıklanamayacak bir kavram olup, kişinin yaşantıları sonucu meydana gelen davranışlarındaki kalıcı ve izli değişimlerdir.¹ Bireylerin bilgi, yaşantı, tecrübe, zekâ alanları, ilgileri, öğrenme stilleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürleri ve kişilik yapıları gibi birtakım özellikleri farklılık göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenme sürecinin verimli geçmesi ve bireyde istendik davranışlar meydana gelebilmesi bu farklılıkların göz önünde bulundurulmasına ve eğitim-öğretim süreç ve ortamlarının buna uygun olarak düzenlenmesine bağlıdır.² Öğrenme süreçleri bilgiyi edinme ve geliştirme yöntemleri açısından da farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin en verimli şekilde nasıl öğrenebileceğinin ve öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine ve bu alandaki araştırmalara imkân tanımaktadır. Öğretim programları geliştirilirken programın temel unsuru olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek göz ardı edilmemesi gereken önemli parametrelerdendir. Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışında öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri, öğretim programının amaçlarının belirlenmesinde, öğretimin içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretim sürecini yeniden yapılandırılmasında önemli olan bir faktördür. Öğrenciler eğitim süreci içerisinde karşı karşıya kaldıkları konuları öğrenmek için belirli yöntemler tercih etmekte ve bu açıdan birbirinden farklılık taşımaktadırlar. Öğretim süreci içerisinde öğrenciler için söz konusu olan farklılıklar, öğrenme stilleri olarak adlandırılan birtakım yaklaşımları öne çıkarmaktadır.³ Öğrenme stillerinin tanınması, öğretmenlere daha etkin bir öğretim süreci ayarlayabilme imkânı sunarken, her öğrencinin en iyi nasıl öğrenebildiğini anlamaya ve potansiyelini en üst seviyeye çıkarma imkânı sağlamaktadır.

¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2021), 4.

² Taha Yazar - Kasım Karataş, “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, ed. Behçet Oral (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018), 15.

³ Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 171.

Öğrenme stillerinden biri olan kinestetik öğrenme stili, öğrencilerin bilgiye ve becerilere beden hareketleri ve fiziksel etkinlikler aracılığıyla ulaşmasını sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi içeren bir stil olarak öğrencilerin var olan potansiyellerine katkı sağlayan bir öğrenme stili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi uygulayarak, hareketler yoluyla, fiziksel aktiviteler ile dokunarak ve deneyimleyerek daha kolay özümsemektedirler.⁴ Öğretimde bedensel ve fiziksel hareketlilik gerektiren etkinliklerin, bilgilerin kalıcı hale gelmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu yönüyle geleneksel ders yöntemlerinin dışında kalan günümüzde yeni eğitim anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ve bu stillere uygun yöntemlerle öğrenmenin daha etkili olduğunu vurgulayan kinestetik öğrenme stili daha etkileşimli, uygulamalı öğrenme fırsatları sunan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Din eğitimi ise, bireylerin dini inanç, bilgi ve ritüeller, ahlaki değer ve dini düşünceler hakkında bilgi sahibi olmalarını hedefleyen bir eğitim alanı olmakla birlikte bilginin hem teoride verilmesini hem de bu bilgilerin pratikte uygulanmasını içeren bir süreçtir. İlköğretim sürecini de kapsayan çocukluk dönemi kişilik ve karakterin şekillendiği gençlik ve yetişkinlik döneminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde dini tutum ve davranışların temeli oluşmakta, belli başlı inanç ve değer yargılarının temeli atılmaktadır. Bu sebeple olumlu ve bilimsel temellere dayalı bir din eğitiminin verilmesi öğrencinin zihinsel, fiziksel, psikososyal ve duygusal gelişiminin yanında doğru bir dini gelişim gösterebilmesi için de önem arz etmektedir.⁵ Din eğitimi İlköğretim kademelerinde DKAB derslerinde verilmekte olup, öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarını zenginleştirmek, dini görüş ve davranışlarına yön veren unsurları belirlemek okulda gerçekleştirilen din eğitiminin doğru planlanmasında ve DKAB derslerinin yeniden yapılandırılmasında önem arz etmektedir. Bu yönüyle din eğitimi öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edecek tarzda olmalıdır. Bu bağlamda öğrenme stilleri içerisinde kinestetik öğrenme stili din eğitiminin destekleyici bir parçasıdır ve din eğitimine katkı sağlamaktadır. Dinî kavramların ve öğretilerin somut etkinlikler ile ilişkilendirilmesi, öğrenciler tarafından daha etkili bir şekilde anlaşılması

⁴ Münire Erden - Sertel Altun, *Öğrenme Stilleri* (Morpa Kültür Yayınları, 2006), 53.

⁵ Hasan Dam, “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 102.

ve özümsemi, kinestetik etkinliklerle desteklendiğinde öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde din eğitiminde kinestetik öğrenme stilini kullanmanın önemi büyüktür. Bu sayede öğrenciler, dini bilgileri ve uygulamaları daha kalıcı bir şekilde deneyimleyerek öğrenebilmekte ve bu durum öğrencilerin motivasyonlarını artırarak din eğitimine daha aktif katılımlarını sağlamaktadır. Öğrenme stillerine duyarlı olarak geliştirilen bir eğitim anlayışı, daha etkili ve anlamlı bir öğrenme süreci oluşturmakta ve her bireyin potansiyelini en yüksek seviyeye çıkarmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim (İlkokul 4. sınıf ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıflar) DKAB derslerinde ve DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline yönelik olan etkinliklerin yerinin ve kullanım durumunu belirlemektir ve çalışmanın bu amaca katkı sağlayacağı umulmaktadır. “MEB İlköğretimde okutulan DKAB ders kitaplarındaki yönergelerde, ders kitabı dışında DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerde ve DKAB öğretmenleri ile DKAB öğrenimi gören İlköğretim öğrencilerinin görüşlerinde kinestetik öğrenme stilinin yeri ve kullanım durumu nedir?” sorusu çalışmanın temel problem cümlesidir. Bu temel problem cümlesine bağlı olarak ortaya konan çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

- 1) İlkokul dördüncü sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 2) Ortaokul beşinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 3) Ortaokul altıncı sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 4) Ortaokul yedinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 5) Ortaokul sekizinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 6) DKAB öğretmenlerinin DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

7) İlköğretim öğrencilerinin DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında yalnızca Muş ili merkezi ve ilçeleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırma, İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf DKAB ders kitabındaki öğrenme stilleri içerisinde kinestetik öğrenme stili yönergeleriyle sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma bulguları, “ Kişisel Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” , “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve “4, 5, 6, 7, 8. sınıf DKAB ders kitabı kinestetik yönergeleri” ile elde edilmiş verilerle sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak eğitim, öğrenme ve öğretim kavramlarına, bu başlık altında din eğitimi kavramının tanımına, öğretim kuram ve yaklaşımlarına, öğrenme stilleri kavramının tanımına ve türlerine, bu başlık altında kinestetik öğrenme stili kavramının tanımına, önemine ve din eğitimindeki yerine değinilmiştir.

1.1. EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRETİM

Bireyin doğumundan ölümüne kadar tüm yaşam süreci boyunca hayatını istediği şekilde devam ettirebilmesi, gerekli öğrenmelerin sağlanması ile bağlantılıdır. Hayatın hemen her alanında karşılaşılan problemlerin çözümü için sürekli olarak “eğitim” kavramı vurgulanmakta ve bu kavram kişiye geniş bir alanda sunulmaktadır. Burada kastedilen herhangi bir plan olmaksızın gerçekleşen İnfomal eğitimden ziyade planlı ve kasıtlı olarak gerçekleşen formal eğitimidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi yönüyle eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirilmektedir.⁶ Formal eğitim bahsedildiği üzere kasıtlı olarak önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılan eğitimidir. İnfomal eğitim ise bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine systemsiz ve denetimsiz bir şekilde kültürlenmesi durumudur. Alan yazınında karşımıza çıkan eğitim tanımlarının hemen hepsi kastedilen formal eğitim kapsamında Selahattin Ertürk’ün eğitim tanımını esas almaktadır. Bu tanıma göre eğitim; *“Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmesi sürecidir.”*⁷ Bu tanımın din ile buluşturulması da din eğitimi tanımına kaynak teşkil etmektedir.

Eğitimin tanımından hareketle onun bir süreç işi olduğu ve bu sürecin, içeriğinde gerçekleştirmek için belirli amaçları ve ürünün amaca uygunluğunu ortaya çıkaran değerlendirmeyi barındırdığını bilmek gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim sürecinin ana öğeleri olan; Hedef, içerik, öğrenme durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri önem arz etmektedir.⁸ Kişilere uygun gördüğümüz ve eğitim yoluyla kazandırılacak olan

⁶ Nurullah Altaş - İsmail Arıcı, “Din Eğitimi Bilimi ve Tarihi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat Yayıncılık, 2016), 53.

⁷ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2011), 18.

⁸ Ali Ekber Şahin, “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”, *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Veysel Sönmez (Ankara: Anı Yayıncılık, 2011), 12.

istendik davranışlar hedef ögesinin zeminini oluştururken, bu hedef olarak belirtilen özelliklerin bireylerde oluşabilmesi için gerekli olan ortamın düzenlenmesi, yöntem ve araç gereçlerin belirlenmesi ise eğitim ortamlarını oluşturmaktadır. Değerlendirme ise eğitim süreci sonunda bireyde meydana gelen farklılaşmanın bir bakıma ölçülmesini ifade etmektedir. Ertürk'ün tanımında ifade ettiği gibi davranış değişikliğinin, bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşmesi de esastır. Bunun yanında süreç olgusu eğitimciler için öğretimi gerçekleştirirken üzerinde dikkatle durmaları gereken hususlardan biri olup öğretmenlerin, bireylere kazandırılmak istenen davranışlar için sabırlı ve kararlı bir yol izlenmeleri gerektiği ve bu davranışların bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşmesine katkıda bulunmalarının önemli olduğunun farkında olmaları gerekmektedir.⁹

Eğitimin ilk ve en önemli basamağı ailedir. Eğitim için aileden sonra en önemli ikinci basamak olarak görülecek eğitim kurumu ise okullardır. Okulların ortak amacı bireyleri hayata hazırlamak olup bu görevi hem açıklayıcı bilgilerle hem de rehberlik yönüyle gerçekleştirmektedir. Bunun yanında eğitim, yalnızca ailede ve okulda gerçekleşen bir süreç olmayıp insanların bulunduğu her yerde gerçekleşebilmektedir. Ancak istendik öğrenmeleri kasıtlı ve planlı bir şekilde öğrencilere kazandırmaya çalışan en temel kurumların okullar olduğu kabul edilmektedir.¹⁰ Okullarda ise istendik davranışların kazandırılmasında rehberlik eden kişiler öğretmenler olup; sahip oldukları öğrenme biçimleri, planlı bir şekilde kullandıkları araç gereç ve öğretim programları belirlenen istendik davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimcilerin bu süreç içerisinde temel amacı; öğrencilere uygun eğitim durumları düzenlemek, eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, öğrenmeyi ilerletmek, istenmedik davranışları en aza indirmek veya ortadan kaldırmaktır.¹¹ Başka bir ifade ile belirtilecek olursa öğrenme süreci ile öğretme süreci iç içe geçmiş olup öğretme işi, öğretmenin; öğrenme işi ise öğrencilerin sorumluluk alanına girmektedir.¹²

Eğitim, öğrenme ve öğretim kavramları birbirinden ayrı düşünülemeyen iç içe geçmiş olan kavramlar olup öğrenmenin gerçekleşebilmesi eğitim ve öğretim

⁹ Abdurrahman Kasapoğlu, *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme* (Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları, 2017), 24.

¹⁰ Muhammed Fatih Genç, *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi* (Samsun: Etüt Yayınları, 2013), 51.

¹¹ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, s.92; Şahin, "Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar", 19.

¹² İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Bilimine Giriş* (Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007), 82.

faaliyetlerine bağlıdır. Eğitim ve öğretimin temel amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Birey için öğrenme kavramının yaşamsal fonksiyonu ve anlamının tartışılmaz büyüklüğünün var olduğu kabul edilecek olursa bu kavramın bilim adamları ve araştırmacıların çalışmalarına deney, gözlem ve diğer veri toplama çalışmalarına neden bu kadar konu olduğu anlaşılacaktır. Bu yönüyle öğrenme kavramını bilimsel bir tarzda ele almak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenme, büyüme ve vücutta farklı sebeplerle ortaya çıkan, bir takım değişmelerle açıklanamayan, yaşantılar sonucu meydana gelen bireyin davranışlarındaki kalıcı izli değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır.¹³ Öğrenme süreci sonunda kişinin davranışlarında temel olarak üç değişiklik olabilir: Hiç göstermediği bir davranışı gösterebilir, var olan davranışın niteliği artabilir veya yanlış davranışları düzeltebilir.¹⁴ Öğretim ise, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olup kurumlarda yapılan planlı ve programlı etkinlikler bütünüdür.¹⁵ Dolayısıyla bu tanıma göre öğretim işini uzman yani alanında özel eğitim almış kişilerin yapması gerekmektedir denilebilir. Öğrenme ve öğretim kavramları birbiriyle bir bütündür ve birbirinden ayrı düşünülemez. Öğrenme kavramı öğretim kavramıyla bir bütün olarak fizyolojik, psikolojik, biyolojik ve sosyal, birçok unsurun etkileşimi ile oluşan hayat boyu devam eden süreçlerin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁶ Bu yönüyle öğrenme; kalıcı, düzenli, amaçlı ve sürekli bir biçime kavuşturulmalı ve bunun gerçekleştirilmesi ise öncelikle örgün eğitim sisteminden beklenmektedir.

Bir örgün eğitim merkezi olarak faaliyet gösteren okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yegâne kurumlar olup öğretmenlerin buradaki rolü öğrenmelerin sağlanmasında, geliştirilmesi ve desteklenmesinde sorumlu olma görevidir. Eğitim faaliyetlerinde okul, yönetim, program, veli ve öğrenci gibi unsurlar ne kadar önemli ise bu faaliyetlerin yürütücüsü olan öğretmenler de bir o kadar önemlidir. Başarıların gerçekleşmesinde öğretmen kilit bir nokta konumunda olup aktif öğrenme sürecinde öğrencilerle en çok iletişim ve etkileşim içerisinde olan kişidir. Bu etkileşim

¹³ Şahin, “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”, 18.

¹⁴ Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi: Model, Strateji, Yöntem, Teknikler* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2022), 2.

¹⁵ Yıldız Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 43.

¹⁶ Yazar - Karataş, “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar”, 8.

nedeniyle öğrencilerin kişilik kazanmasında ve toplumsallaşmasında öğretmenin tutum ve davranışları ciddi bir etkiye sahiptir.¹⁷ Eğitim-öğretim faaliyetini bu kavramlarla kısaca özetleyecek olursak; öğrenmenin muhatabını öğrenci, öğretim işini gerçekleştiren kişiyi öğretmen, sınıfta yapılan bu işi veya faaliyeti öğretim ve öğrencide bu süreçte meydana gelen davranış değişimini ise öğrenme olarak tanımlamak mümkündür.¹⁸

1.2. DİN EĞİTİMİ

Din ile ilgili açıklamalardan hareketle birçok tanım bulunmakla birlikte üzerinde uzlaşılan ortak bir tanım bulunmamaktadır. Din eğitimi tanımlamadan önce din kelimesinden de bahsetmek gerekmektedir. Din kelimesi Arapçada, sözlük anlamı olarak, “Örf ve âdet, hüküm, ceza ve karşılık, mükâfat, itaat, hesap, boyun eğme, hâkimiyet ve üstün gelmek, saltanat ve mülkiyet, hüküm ve ferman, millet, mezhep, şariat” gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Türkçede kullanılan din kelimesi Arapça borç, yükümlülük anlamlarındaki “deyn” kelimesinden türemiştir.¹⁹ Bu bağlamlardan hareketle yapılan tanıma göre: din akıl sahibi insanları kendi özgür irade ve tercihleriyle bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilâhî bir kanundur.²⁰ Bilgin ise dinin, her şeyden önce bir bilinç-altı varlığı olduğunu ifade etmektedir.²¹ Birçok din eğitimcisine göre ise din eğitiminin dinden ne anladığı sorusuna iki farklı yaklaşımla cevap aranır.²² İlk yaklaşımda din, insanın kutsalla ilişkisi anlamında ele alınmaktadır(teolojik yaklaşım). İkinci yaklaşım tanımına göre ise din, yaşam biçimi olarak ele alınmaktadır(bilimsel-antropolojik yaklaşım). Din hakkındaki bu her iki yaklaşım da doğrudur denilebilir. Bu yaklaşımları birleştirecek bir tanımın yapılması daha doğru olacaktır. Çünkü din hem bir yaşam biçimidir hem de dogmalar ve ritüeller içermektedir.²³ Bilgin tam olarak bu görevi üstlenmiş ve din hakkındaki bütün görüşleri birleştirecek ve kucaklayacak tarzda bir

¹⁷ Yusuf Aydın, “Mikdat Yalçın’ın Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 6/1 (30 Haziran 2023), 102.

¹⁸ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2008), 48.

¹⁹ Günay Tümer, “Din”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1994), 9/312.

²⁰ “Din”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 29 Nisan 2023); Şükrü Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 114.

²¹ Beyza Bilgin, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (01 Haziran 1981), 472.

²² Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 6-7.

²³ Muhiddin Okumuşlar, “Din Eğitimi’nin Bilimselleşmesi/Neliği”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 60.

yaklaşımın Din Eğitimi Bilimini ele alarak dini “ insanın kayıtsız şartsız var olan mutlak(aşkın) varlığa yönelişi ve O’nun tarafından kuşatılışı” şeklinde tanımlamıştır.²⁴

Din eğitimi kavramı açıklanırken ideolojik veya teolojik bir yaklaşımla değil bilimsel bir gerçeklikle ele alınması gerekmektedir. Çünkü Din eğitimi, temelde elinde bulundurduğu ana teması din olan bir eğitim işidir. Bu çerçevede din eğitimini, “*Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir*” şeklinde tanımlamak mümkündür.²⁵ Görüldüğü üzere bu tanım formal eğitimi yani örgün ve yaygın eğitimi kapsamaktadır. Bunun yanında bireyin farkında olmaksızın, çevreyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak oluşan, karmaşık ve örtük olarak değerlendirilen, kontrol edilmesi ve planlanması oldukça güç olan bu sürecin bir bölümü vardır ki bu din eğitiminin informal boyutunu oluşturmaktadır.²⁶ Daha önce din ve eğitim kavramlarını açıklanırken din, insanın mutlak(aşkın) varlığa yöneliştir şeklinde tanımlama yapılmıştı eğitim için ise bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirme denemeleri sürecidir şeklinde tanımlamıştık. Bu iki kavramın tanımlarından yola çıkarak din eğitimi için bireyin aşkın varlıkla olan ilişkisine dair kendi davranışlarını iyileştirmesi veya geliştirmesi süreci veya bunu deneme sürecidir denilebilir.

Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki fark din eğitimi ve öğretimi arasında da söz konusudur. Genellikle din öğretimi ile bireye bilgilerin aktarılması, din eğitimi ile ise bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesi kastedilmektedir ancak bu her iki kavram da birbirleriyle iç içe geçmiş ve birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar olmuşlardır. Din eğitimine ilişkin yapılan bütün tanımlar ise dine yüklenen anlamlar ile şekillenmiştir. Yapılan hiçbir tanımın yanlışlığından söz edilememekle birlikte dinin hem yaşam tarzı hem de dogmatik yönünü ele alarak şöyle bir yaklaşımda bulunulabilir: Din eğitimi bireyin fitratındaki inanma duygusu ve ihtiyacı çerçevesinde şekillenen din olgusunu kabul etme ve ona, inandığı dinin tavsiye ettiği yaşantıyı öğrenme konusunda yardımcı olma sürecidir.²⁷ Buradan hareketle dinin iki temel görevi olduğu söylenebilir. Birincisi insana fitratında var olan inanma ihtiyacının bir gereği olarak din olgusunu kazandırmada rehberlik etmek, ikincisi bir dini kabul eden kişiye o dinin öğretilerini yerine getirme

²⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 10.

²⁵ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 22.

²⁶ Akyürek, *Din Öğretimi*, 4.

²⁷ Okumuşlar, “Din Eğitimi’nin Bilimselleşmesi/Neliği”, 61.

konusunda yol göstermektir. Bu yaklaşımlara göre din eğitimi kişilerin dinlerini öğrenme süreçlerini kapsamakta ve din hem yaygın hem de örgün eğitim alanlarında öğrenilebilmektedir. Bu eğitimin kurgulanmasını ise din eğitimi bilimi üstlenmektedir.

Burada değinilmesi gereken son bir husus ta din eğitiminin verileceği bireyler üzerinden bir açıklama yapmanın gerekliliğidir. Din eğitimi, öncelikli olarak teolojiyi değil pedagojiyi esas alan bir disiplin olmalıdır. Çocukların sahip oldukları bireysel farklılıklarının bilincinde olarak merkeze alındığı ve din eğitiminin de bu perspektifte onun anlayış düzeyine göre sunulduğu bir yaklaşım daha sağlam bir zemin sağlama özelliğine sahiptir.²⁸

1.3. ÖĞRETİM KURAM VE YAKLAŞIMLARI

Öğrenme ve öğretme, eğitim sürecinin temellerinden olan bir süreç olarak, farklı kuramlar, modeller ve yaklaşımlarla daha iyi ve daha etkili hale getirilmektedir. Kuram bir bilim adamının bir olay hakkında daha önceki tecrübeleriyle ilişkili olan mantıklı görüşünü ifade eden kavram olup, bir öğrenme kuramı ise, detaylı araştırmalar sonucunda kişinin nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş birtakım genellemeleri ve ilkeleri kapsayan bir sistem olarak tanımlanabilir.²⁹ Öğretim kuramları psikoloji ve pedagoji ile ilgili bir alan olup insan zihninin öğrenme kabiliyetini, öğrenmenin sonuçlarını, öğrenmeyi etkileyen yolları ve yöntemleri izah edip inceler.³⁰ Öğretim kuram, model ve yaklaşımları, eğitim sürecinde farklı bakış açıları sunan, bilginin en iyi nasıl öğrenildiğini hangi yöntemlerle edinilebileceğini açıklamak için çeşitli perspektifler öneren, hem öğretmenleri hem de öğrencileri destekleyerek yardımcı olan, eğitimde etkili öğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini anlamak için geliştirilmiş teorik çerçevelerdir.

Öğretim kuram, model ve yaklaşımları, eğitimcilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrenme sürecini en etkili şekilde desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem ve stratejileri ifade eder. Bu yaklaşım ve kuramlar, farklı pedagojik, psikolojik, ve felsefi temellere dayanarak eğitim-öğretim süreçlerini yeniden şekillendirir. Öğretim kuramları ve yaklaşımları, genel olarak öğretimde kullanılacak yöntemlerin, öğrenci ve öğretmen

²⁸ Mustafa Köylü - Cemil Oruç, “Çocukluk Dönemi Din Eğitime Gelişimsel Bir Bakış Açısı”, *Çocuk ve Medeniyet* 6/12 (15 Aralık 2021), 40.

²⁹ Türker Dinçer, *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 8.

³⁰ Cevat Alkan, “Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 20/1 (27 Ağustos 2019), 210.

arasındaki ilişkilerin ve öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesiyle aynı zamanda da bunlar arasındaki etkileşimin nasıl gerçekleşeceği ile ilgilidir. Süreç içerisinde kullanılacak olan öğretim kuram veya yaklaşımlarından hangisinin daha etkili olacağı ise, öğrencilerin yaşlarına, öğrenme hedeflerine, yatkın oldukları öğrenme stiline ve öğretmenin tercih ettiği kişisel stile göre değişebilmektedir.

Benimsenen farklı bilimsel anlayışlar sebebiyle öğrenme-öğretme alanında birden fazla kuram bulunmaktadır, var olan bütün kuramları ayrıntılı olarak ele almak bu bölümün ve çalışmamızın amaçları dışındadır. Bu konuda fikir verebilmesi için yaygın olarak bilinen ve araştırmamızın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla, temel öğrenme öğretme kuramlarından davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları ele alınacaktır. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra çalışmamızla daha fazla ilgili olduğunu düşündüğümüz yapılandırmacı öğrenme kuramı ve eğitim-öğretimde yeni yönelimlerden olan ve yapılandırmacılık model ve yaklaşımlarından biri olarak ele alınan, bazı yaklaşımlarda ise ayrı bir kuram olarak nitelendirilen çoklu zekâ kuramına detaylı olarak ayrı başlıklarda yer verilecektir.

1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçılık gözlemlenebilir davranışları incelemeyi ve davranışı ortaya çıkaran etkileri saptamayı amaçlamaktadır.³¹ Davranışçı Öğrenme Kuramının temsilcileri (B.F. Skinner, John Watson, Edward Thorndike, Ivan Pavlov, Guthrie, Hull vb.) araştırmalarını bilimsel yöntemlerle hayvanlar üzerinde yaptıkları deneyler ile yürütmüşlerdir ve elde edilen verilerin insan öğrenmesi için de geçerli olduğu sonucundan hareketle dışsal uyarıcıları gözlemleyerek davranış değişmesinin (öğrenmenin) nasıl gerçekleştiğine yönelik çıkarımlarda bulundukları kuramdır.³² Öğrenmenin, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar aracılığıyla açıklanabileceğini savunan öğretmen merkezli bir kuram olup öğrenmenin çevreden gelen dış uyaranlara verilen tepkiler ile (U-T) bağının oluşmasıyla gerçekleştiğini savunur. Bu yaklaşımda ödül ve pekiştirme yöntemleri öğrenci davranışlarını yönlendirmek için kullanılır. Öğrenci davranışları, istenmeyen

³¹ Kamile Ün Açıkgoz, *Aktif Öğrenme* (İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2004), 78.

³² Ergün Hamzadayı, “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/3 (01 Aralık 2010), 635.

davranışların cezalandırılması ve doğru davranışların pekiştirilmesi/ödüllendirilmesi yoluyla şekillendirilerek öğrenme gerçekleştirilmiş olur.³³

1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel öğrenme kuramı öğrenmenin, bireyin zihinsel süreçleri yoluyla gerçekleştiğini savunan, bilgiyi nasıl işlediği, depoladığı ve hatırladığı üzerine odaklanan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu nedenle bilişsel kuramcılar, öncelikli olarak bireyin davranışındaki değişimlerden ziyade zihinsel süreçteki değişimlerle ilgilenmektedirler.³⁴ Bilişsel kurama göre öğrenme, öğrencinin zihinsel süreçleri kullanması, zihinsel süreçler yoluyla yeni bilgileri anlaması ve yapılandırması ile gerçekleşmekte olup bunun sonucunda öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılmaları sağlanmış olmaktadır. Bilişselcilere göre öğrenenin zihinsel birikimi yaşantıyı anlamlı kılan temel faktördür. Öğrenme, yeni bilgilerin zihinde var olan mevcut bilgi şemaları ile yeniden etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı davranışçı kuramda olduğu gibi öğrenmenin yaşantı ürünü olduğunu savunmaktadır fakat onlara göre yaşantıyı anlamlı kılan öğrenenin zihinsel birikimidir.³⁵ Öğrenme sürecini yalnızca kişinin davranışları yoluyla tanımlamanın yetersiz kalacağını öğrenme sürecinin daha karmaşık bir yapıda olduğunu ileri sürmektedirler.³⁶ Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner vb. araştırmacılar bilişsel gelişim alanında sayısız araştırmalar yapan bu kuramın önemli temsilcilerindendir.³⁷

1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Öğretmen merkezli pozitivist anlayışa ve davranışçıların görüşlerine tepki olarak gelişen, öğrencilerin kendi deneyimleri ve etkileşimleri sonucu gerçekleşen öğrenci merkezli bir kuram olan yapılandırmacılık, öğrenmenin sosyal etkileşimler yoluyla ve mevcut bilgilere yeni bilgilerin eklenmesiyle gerçekleştiğini savunan, bireylerin kendi bilgilerini ve öğrenme süreçlerini aktif olarak inşa edip yapılandırdıklarını savunan yaklaşımdır. Yani bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle olan etkileşimine dayalı

³³ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 78.

³⁴ Zafer Yıldız, “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Din Öğretimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (01 Aralık 2014), 149.

³⁵ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 81.

³⁶ Dinçer, *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*, 12.

³⁷ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 34.

olarak ortaya çıkarmaktadır.³⁸ Bu kurama göre öğrenmek demek değişmek demek olup öğrenme bireyin kendi yaşantıları sonucunda ortaya çıkardığı davranış ve tutum değişikliğidir. ³⁹ Yapılandırmacılık kuramının günümüz kavramsal çerçevesinin oluşmasında gelişip şekil kazanmasında etkili olan başlıca düşünür ve bilim adamları John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner ve E. Von Glasersfeld'dir.⁴⁰

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğretim süreci daha çok öğrencilerin problem çözme, araştırma ve keşfetme faaliyetlerine dayanır bu süreçte öğretmen, öğrencilere rehberlik etmekte öğrencilere sorular sorarak onları düşünmeye yönlendirmektedir. Öğretmenin esas yapması gereken öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık ederek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelmelerde bulunmasını önlemek ve kolaylaştırıcı olmaktır. ⁴¹ Yapılandırmacı yaklaşımın epistemolojik temelinde anlamın birey tarafından deneyimler yoluyla oluşturulması düşüncesi vardır ve yine bu yaklaşıma göre bilgi nesnel değil kişiye özel ve görecelidir.⁴² Öğrenciler, kendi deneyimleri yoluyla ve çevreleriyle kurdukları etkileşim neticesinde kendi anlamlandırmalarını inşa ederler. Öğrencilerin daha önceden var olan bilgileri, yeni öğrenmeleri için temel oluşturur. Dolayısıyla yapılandırmacılığa göre öğrenme bir bilgi aktarımı değil bilginin özne tarafından yorumlanması olarak karşımıza çıkmaktadır.⁴³

Yapılandırmacı kuramda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin üç farklı anlayış ortaya çıkmıştır. Bu sebeple çalışmamızın bu bölümünde yapılandırmacı yaklaşım türleri üç bölümde ele alınmaktadır.

1.3.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılığa göre bireysel bir girişim olan öğrenme, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gereken öğretmenin temel görevinin öğrencinin şemaları üzerinde dengesizlik oluşturmak olduğu, öğrencinin ise kendi şeması üzerinde bu dengeyi yeniden sağlaması durumudur.⁴⁴ Bilginin nasıl oluşturulduğunu anlamada

³⁸ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 61.

³⁹ Mehmet Zeki Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 72.

⁴⁰ Orhan Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, ed. Behçet Oral (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018), 516.

⁴¹ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 65.

⁴² Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 516.

⁴³ Hamzadayı, “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”, 637.

⁴⁴ Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*, 75.

Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramından ve Jerome Bruner'in görüşlerinden yararlanılmaktadır. Öğrenme Piaget'in ortaya attığı özümleme, düzenleme ve bilişsel denge ilkeleri ile açıklanmaktadır. Bilişsel gelişimin öğrenmenin temelinde bulunan güç dengelemedir ve durağan değildir. Öğrenme bu denge durumunun bu denge durumunun bozulup yeniden sağlanmasıyla oluşmaktadır.⁴⁵

1.3.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığa göre zihinsel süreçlerin özünde toplumsal faktörlerin olduğunu varsaymakta ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluşturulduğunu öne sürmektedir. Bilginin yapılandırılması için bireyin kişisel keşif sınırının ötesine geçmesi ve grupça diğer üyelerle yani çevresiyle etkileşimde bulunması gerektiği görüşünü savunmaktadır.⁴⁶ Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim gelişimin vazgeçilmez şartlarından olup öğrenme, kişinin yaşadığı sosyal ve kültürel yapı içinde gerçekleşen bilinçli bir etkinliktir ve öğretmenin buradaki görevi sağlıklı etkileşimin gerçekleşeceği ortamı sağlamaktır.⁴⁷

1.3.3.3. Radikal Yapılandırmacılık

Ernst Von Glasersfeld tarafından ortaya atılan Radikal yapılandırmacılık, bireylerin gerçekliği kendilerine özgü bir şekilde yapılandırabileceği varsayımından hareketle kişiye ait bir gerçekliğin söz konusu olduğunu savunmaktadır.⁴⁸ Glasersfeld'e göre yapılandırmacılığın dayandığı iki temel ilke bulunmaktadır; bilgi pasif olarak ele alınamaz birey tarafından yapılandırılır ve anlamlandırma metafizik gerçeği keşfetmeye değil uyum sağlamaya yarar.⁴⁹ Bilgi, gerçek, doğru gibi kavramların radikal değişimler geçirmesi gerektiğini savunmakta olan radikal yapılandırmacılık, bu yönüyle bilgiyi yapılandırmanın bireysel bir etkinlik olduğunu ve bireyin yaşantısından özgeçmişine dayalı bazı anlamları çıkardığı tezinden hareket etmektedir. Bilginin dış dünyayı yansıtma zorunluluğu yoktur önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir.⁵⁰

⁴⁵ Akınoğlu, "Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler", 519.

⁴⁶ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 64; Akınoğlu, "Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler", 519.

⁴⁷ Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 73.

⁴⁸ Akınoğlu, "Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler", 520.

⁴⁹ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 584.

⁵⁰ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 63.

1.3.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmenin pasif bir süreç olmadığı bireyin bilgiyi alıp anlamlandırarak inşa ettikleri bir öğrenme yaklaşımını savunur. Bu kuramın temelinde, kişinin kendi deneyim tecrübe ve yorumlamaları yoluyla yeni bilgileri ilişkilendirerek özgün anlamlar oluşturduğu fikri yatmaktadır. Bu kuramın temel ilkelerinden bazıları şunlardır;⁵¹

- Yapılandırmacılıkta esas olan öğretme değil, öğrenmedir. Önemli olan bilginin bireyin kendisi tarafından keşfedilmesidir.
- Öğrenme aktif bir süreçtir ve zihinsel bir anlam oluşturma sürecidir.
- Birey kendi öğrenmelerinden sorumludur.
- Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin aktif bir şekilde deneyim ve tecrübe edinmeleri önemlidir.
- Öğrenme sosyal bir etkinlik sürecidir.
- Birey öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenme dili içermekte, dil ise öğrenmeyi etkilemektedir.
- Öğrenme bireylerin içselleştirdikleri öznel bir süreçtir.
- Öğrenme gelişimsel ve süreklidir, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri ile birebir ilgilidir.
- Öğrenme öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekil alır yani öğrenci merkezli bir süreçtir.
- Öğrenme zaman alır.
- Öğrencilerin çoklu bakış açılarından faydalanılmalıdır.
- Öğretim programları öğrencilerin öngörülerine göre yeniden düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı sözü edilen ilkelere hareketle, bireyin bilgiyi pasif şekilde almadığı var olan tecrübe ve deneyimleri yoluyla bilgileri aktif katılım yoluyla yapılandırdığını savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireysel ve sosyal

⁵¹ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 521-522; Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 70.

bir süreç olup öğrenme sürecinde işbirliği, sorgulama, keşfetme ve yansıtma gibi etkinlikler ön plandadır. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenmeyi anlamlı kılmayı amaçlayan çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3.3.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Din Eğitimi

Eğitim ve öğretimde kuramsal yaklaşımlarla ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini zamanla öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakması ile birlikte öğrenme süreci ve öğretim yöntemleri yeniden şekillenmeye başlamıştır. Ülkemizde öğrenme ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi çalışmaları dikkate alınmaktadır. 2002 yılından itibaren yenilenen öğretim programları, ders kitapları ve diğer materyaller yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmaya başlanmıştır.⁵² Son dönemlerde eğitim sistemine entegre edilen öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencileri öğrenme ortamlarında daha aktif kılmakta ve bu sayede öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bir bilgi kuramı olarak yapılandırmacılık, zihinsel yapılar ve düşüncelerin içsel ve öznel olarak oluşturulduğu görüşündedir.⁵³ Öğrencinin bilgiyi nasıl alıp öğrendiği, nasıl anlamlandırdığı ve bu bilgiyi nasıl kullanabildiği üzerine yapılan birtakım araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme kuramını öne çıkarmaktadır. Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi aktif bir şekilde zihinsel yapılarla inşa ettiğini savunarak öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgileri anlamlandırmasını öngörmektedir.⁵⁴

Yapılandırmacılık, bireyin nasıl öğrendiğini açıklayan bir bilgi ya da anlam teorisi olup bilgilerin tamamının inşa edildiğini varsaymaktadır.⁵⁵ Bu kuram, özellikle soyut kavramların öğretildiği din eğitimi gibi alanlarda, öğrencinin bilgiyi içselleştirmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Bir inanç ve değerler sistemi olan din bilimleri fazlaca soyut kavram içermekte olup yapılandırmacı kuramın, bilginin bireysel olarak geliştirilmesi ve kavramların zihinsel süreçler içerisinde oluşturulması yaklaşımı, dinin

⁵² Akif Savaş, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (27 Haziran 2019), 254.

⁵³ Savaş, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”, 256.

⁵⁴ Adem Güneş, “Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5/6 (21 Ekim 2016), 1491.

⁵⁵ Safnaz Asri, “Yapılandırmacı Pedagoji ile Din Eğitiminde Ufuk Açıcı Yaklaşımlar”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1 (01 Haziran 2016), 108.

öğretiminde de yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır.⁵⁶ Öğrencilere iyi düzenlenmiş DKAB programları aracılığı ile aktif öğrenme ortamında, doğru dini anlayış, bilgi, tutum ve değerler kazandırılabilir. ⁵⁷ Diğer derslere paralel olarak DKAB dersi öğretim programlarının (4-8 ve 9-12. sınıflar) geliştirilmesinde yapılandırmacı öğrenme kuramı dikkate alınarak dinle ilgili öğrenmelerin öğrenci merkezli bir anlayışla öğrenci tarafından yapılandırılması amaçlanmaktadır. ⁵⁸ Soyut ve değer temelli içerikler barındıran din eğitiminin yapılandırmacı ilkelerle uyumu, öğrencilerin dinî bilgileri anlamlandırmalarına ve içselleştirmelerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğrencilerin dinle ilgili öğrenmelerini yapılandırmalarında gerçek malzemeler, videolar/filmler, bilgisayar teknolojileri, web 2.0 araçları, web 3.0 araçları, hareketsiz resimler, işitsel materyaller, görseller, sözel semboller gibi öğretim kaynakları kullanılabilir. ⁵⁹ Yapılandırmacı bir yaklaşım öğrencilerin çeşitli şekillerde dini düşünceleri anlamalarına olanak tanıyarak din eğitimi sınıflarında daha etkin bir şekilde hem öğrenciyi hem de öğretmeni sürece dahil etmektedir. ⁶⁰ Öğrencilerin sürece dahil olabilmesi ise özgür bir öğrenme ortamının sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı DKAB derslerinde öğretim materyallerinin kullanımında temel ilke öğrencilerin derslerde aktif olması, öğretmenin ise rehber olmasıdır. Kullanılacak materyaller iş birliği içinde kullanılıp değerlendirilmelidir. Bu durum öğrencilerin dinle ilgili öğrenmelerini etkili bir biçimde yapılandırmalarına imkân sağlamaktadır. ⁶¹ Özgür bir öğrenme ortamında, düşüncesini ifade eden öğrenci kendini bir çok açıdan rahat hissetmekte ve kendi öğrenmesini daha kolay yapılandırma imkanı bulmaktadır. Öğrenci aktif olarak öğrenme süreci üzerinde düşünerek, öğrenme stilini de belirleyebilmektedir. ⁶² Yapılandırmacı Yaklaşımla Öğrenciler, bilgiyi kendi yaşamıyla ilişkilendirerek dinî kavramları daha kalıcı şekilde öğrenmekte, soyut kavramları somut

⁵⁶ Muhiddin Okumuşlar, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/24 (01 Ocak 2007), 178.

⁵⁷ Mücahit Arpacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 12/1 (01 Şubat 2012), 153.

⁵⁸ Tuncay Ceylan, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları: Öğretim Materyalleri Örneği”, *Bitlis İslamiyat Dergisi* 5/2 (15 Aralık 2023), 79.

⁵⁹ Ceylan, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları”, 83.

⁶⁰ Asri, “Yapılandırmacı Pedagoji ile Din Eğitiminde Ufuk Açıcı Yaklaşımlar”, 115.

⁶¹ Ceylan, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları”, 94.

⁶² Teceli Karasu, “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/İDEKTA (31 Temmuz 2021), 173.

yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmekte ve dini değerlerini davranışa dönüştürmektedir. Din ve ahlâkın, taklit, özdeşleşme, örnek alma ve bilgi öğrenme gibi psikolojik süreçlerle geliştiği de bir gerçekliktir.⁶³ Yapılandırmacılık dinin ne olduğu, ritüellerinin nasıl yapıldığı, neyin ahlâka uygun neyin ahlâk dışı olduğu gibi birçok hususu bilişsel düzeyde yapılandırabilmesi bakımından kayda değer bir yaklaşımdır.⁶⁴ Yapılandırmacı öğrenme kuramı din eğitiminin bu kazanımları elde etmesini sağlayan, din eğitiminin amaçlarıyla örtüşen, din eğitiminin hem içeriğine hem de amacına uygun düşen çağdaş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Din eğitimi, bireyin inanç sistemini, ahlaki değerlerini ve yaşam alanını anlamlı bir biçimde oluşturmaya yardımcı olmayı hedeflemektedir. Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde, geleneksel yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı bilinmekle birlikte din öğretimine; öğretmen ve konu merkezli olması, ezberci olması, kitaba bağlılık, demokratik bir ortamda öğretme-öğrenme sürecinin işlememesi ve bilgilenmenin ezber yoluyla öğrenciye aktarılması gibi konularda eleştiriler yöneltilmektedir.⁶⁵ Din eğitiminin bu bağlamda, sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutları da içerdiği bilinmeli ve din söz konusu olduğunda bilişsel boyut kadar duygusal boyutun da önemli olduğu unutulmamalıdır.⁶⁶ Yapılandırmacılıkta bu boyutlar ihmal edilmeden din eğitiminin temel amaçlarına hizmet ederek, öğrencinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak dinî bilgileri anlamlandırması, bu bilgileri yaşantısına aktarması ve ahlaki bir duruş geliştirmesi için uygun imkan sağlanmalıdır.

1.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğu ve zekâ için nasıl bir tanımlama yapılması gerektiği gerek bilim adamlarınca ve gerekse eğitimcilerce yıllarca üzerinde çokça durulan bir konu olmuştur. Zekâyâ ilişkin eski ve geleneksel anlayış tarzı tanımlamalar zamanla yerini yeni anlayışlara ve tanımlamalara bırakmıştır. Spearman, Thorndike, Guilford, Thurstone vd. gibi Gardner da zekânın birden fazla yeteneği içerdiğini ve sadece bir faktörle

⁶³ Emin Çelebi, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 5/1 (01 Ocak 2010), 91.

⁶⁴ Çelebi, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”, 89.

⁶⁵ Arpacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”, 152.

⁶⁶ Çelebi, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”, 88.

açıklanamayacağını ifade etmişlerdir.⁶⁷ Zekâyı ilk kez kavramsal bazda inceleyen psikolog Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal anlamda bir bütünlüğünün bulunduğunu ve süreçlerle ilgili bireysel farklılıkların söz konusu olduğu görüşüne dayanmaktadır.⁶⁸ Alfred Binet Zekâyı "*İyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendini iyileştirme kapasitesi*" olarak tanımlarken Edward L. Thorndike' göre zekâ "*Gerçek ya da olgular açısından iyi uygun tepkide bulunma yeteneği*" olarak ifade edilmiştir.⁶⁹ Jean Piaget ise zekâyı "*Zihnin değişme ve kendini yenileme gücü*" olarak tanımlamıştır.⁷⁰ Çoklu zekâ kuramını ortaya atan nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner ise 1983 yılında yayınladığı "Aklın Çerçevesi" adlı kitabında yeniden bir zekâ tanımı yaparak zekâyı, değişmekte olan dünyada yaşamak ve bu dünyadaki değişimlere uyum sağlamak gayesiyle bütün insanlarda kendine has var olan yetenek ve beceriler toplamı olup yaşamın devam ettirildiği toplumda değer bulan faydalı şeyler yapabilme ve problemler çözme kapasitesi olarak tanımlamıştır.⁷¹

Howard Gardner çoklu zekâ kuramı ile zekâ kavramını daha geniş bir açıdan ele alarak insanların çeşitli şekillerde sahip oldukları becerileri farklı zekâ alanları olarak adlandırmıştır. Her bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu ve öğrenmenin bu zekâ alanlarına uygun metodlarla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.⁷² Gardner başlangıçta yedi zekâ alanı bulunduğunu belirtmiş daha sonra sekizinci bir zekâ alanı olan doğacı zekâyı da ekleyerek çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Bu farklı sekiz zekâ alanının bulunduğunu tanımlamakla birlikte bu sayının insanların becerilerini ifade etmek için yeterli olmadığını ve her zaman daha fazla zekâ alanının bulunabileceğini de ifade etmiştir. Ona göre tek ve sabit bir zekâ alanının belirlenmesi doğru olmayıp zekâ farklı yeteneklerden oluşmakta ve birden fazla zekâ alanı bulunmaktadır.⁷³ Gardner'ın ifade ettiği sekiz zekâ alanı şunlardır: (1) sözel-dilsel zekâ, (2) mantıksal-matematiksel zekâ, (3) görsel-uzamsal zekâ, (4) müziksel-ritmik zekâ, (5) bedensel-kinestetik zekâ, (6)

⁶⁷ Ahmet Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010), 8.

⁶⁸ Nilay T. Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2005), 2.

⁶⁹ Akyürek, *Din Öğretimi*, 74.

⁷⁰ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 3.

⁷¹ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 57; Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 8.

⁷² Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 9.

⁷³ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 284.

sosyal zekâ/kişiler arası, (7) özedönük/kişi-içi zekâ ve (8) doğacı zekâ.⁷⁴ Bu toplam 8 zekâ türü aşağıda açıklanmıştır.

1.3.4.1. Sözel/ Dilsel Zekâ (Okuma Yazma ve Konuşma Zekâsı)

Sözel dilsel zekâ bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme becerisi olup kelimelerle düşünebilme ve ifade etme, dildeki karmaşık anlamları değerlendirebilme, kelime örüntülerinin düzenini anlayabilme, şiir seslendirme, hikaye anlatma, mecazi anlatımlar, çeşitli benzetimler ve soyut düşünebilme yeteneğidir.⁷⁶ Kendi dilini gramer yapısına uygun şekilde kullanmak, seslendirmeler yapmak, okumak, konuşmak, dinleyerek ve yazarak iletişim kurma gibi becerilerin hakim olduğu zekâ türüdür. Bu zekâ alanına sahip kimseler dinleyerek okuyarak konuşarak tartışmalar yaparak başkalarıyla etkili iletişimlere girerek en iyi öğrenmektedirler. Sözel olarak iyi iletişim kurarlar güçlü bir hafızaya sahiptirler. Seslere tonlamalara sözcüklerin anlamlarına ve dilin çeşitli işlevlerine karşı duyarlıdırlar. Öğrenmeleri gerçekleştirirken bu zekâ alanına sahip bireyler daha çok konuşma, dinleme, yazma materyallerine ihtiyaç duyarlar. Farklı dil formları oluşturabilirler. Farklı dilleri öğrenebilme becerilerine sahiptirler.⁷⁷ Bu zekâ türüne sahip kişiler genellikle politikacılık, gazetecilik, yazarlık, şairlik, ozanlık, çevirmenlik, öğretmenlik, avukatlık, halkla ilişkiler gibi mesleklerde ve işlerde öne çıkmakta ve başarılı olmaktadır.⁷⁸

1.3.4.2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Sayı Anlama ve Mantık Zekâsı)

Sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, soyut düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurma, nesneleri kategorize edebilme, akıl yürütme, problem çözme, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurabilme, kavramlar arası ilişki kurma ve bu ilişkileri anlayabilme becerisidir.⁷⁹ Bir bütün halinde bulunan bilginin parçaları arasında ilişkiler kurabilme, denenceler üretebilme yeteneğini ifade eden bu zekâ alanı mantıksal ve rakamsal konulara karşı duyarlılık ve ayırt edicilik özelliği taşımaktadır.⁸⁰ Bu zekâ türüne sahip kimseler mantıksal problemler çözmede iyidirler, strateji oyunları ve mantık bulmacalarından

⁷⁴ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 11; Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 284-285.

⁷⁶ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 61; Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 9.

⁷⁷ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 9; Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*, 63.

⁷⁸ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 285; Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 497.

⁷⁹ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 12-13; Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 497.

⁸⁰ Akyürek, *Din Öğretimi*, 78.

hoşlanır, hızlı bir şekilde zihinsel matematik yapar, sebep-sonuç ilişkilerini iyi şekilde kurar, grafik, şema ve şekillerle çalışmaktan zevk alır, araştırma ve deneyler yapmayı severler. Çok çeşitli alanlardaki mantık örüntülerini fark edebilirler, hipotez kurma ve karmaşık ilişkileri anlamada başarılıdırlar. Soyut işlemlere karşı oldukça duyarlıdırlar.⁸¹ Bu zekâ alanına sahip kişiler genellikle bilgisayar işleri, matematikçi, ekonomist, bilim adamı, istatistikçi, yargıç, mühendis, muhasebe gibi meslek ve işlerde öne çıkmakta ve başarılı olmaktadır.⁸²

1.3.4.3. Görsel/ Uzamsal Zekâ (Resim, Renk ve Şekil Zekâsı)

Görsel uzamsal zekâ, resimler ve şekillerle düşünebilme, desenler renklerle resimler şekiller ve diğer görsel sembolleri anlama ve kullanabilme, görünenleri unutmadan, hatırla tutabilme, anıları zihinde resimleştirilerek yorumlama, bilgiyi görsel olarak algılayıp yorumlama, mekânları zihinde canlandırma ve muhakeme etme becerisidir.⁸³ Bu zekâ türüne sahip kişiler renk, şekil, biçim ve desen gibi olgulara karşı hassas ve duyarlıdırlar. Resimler ve şekillerle düşünür fazlaca hayal kurarlar. Kolaylıkla yön bulabilme becerisine, sanatsal ve yaratıcı düşünme kapasitesine sahiptirler.⁸⁴ Bu zekâ alanına sahip kişiler genellikle mimar, iç mimar, mühendis, tasarımcı, grafiker, ressam, heykeltıraş, haritacılık gibi iş ve mesleklerde öne çıkarlar.⁸⁵

1.3.4.4. Doğacı/ Varoluşçu Zekâ (Doğa, Çevre ve Canlı Zekâsı)

Doğa olaylarına, hayvan ve bitkilere karşı duyarlılığa sahip olma, canlı ve cansız doğal varlıkların özelliklerini ve gereksinimlerini kavrayabilme becerisidir.⁸⁶ Bu zekâ türüne sahip kişiler doğadaki birçok canlıyı araştırmaya ve oluşan olaylara meraklıdırlar ve bilgi sahibi olmak isterler bu durum bu kişilerin doğal olaylara karşı duyarlılıklarından kaynaklanmaktadır. Doğanın insan üzerindeki yahut insanın doğa üzerinde var olan etkisiyle ilgilenmektedirler.⁸⁷ Bu zekâ alanına sahip kişiler çiftçi, bahçıvan, biyolog, arkeolog, izci ve meteorolog gibi alanlarda ve işlerde öne çıkarlar.⁸⁸

⁸¹ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 62; Akyürek, *Din Öğretimi*, 78.

⁸² Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 285; Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 497.

⁸³ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 13; Akyürek, *Din Öğretimi*, 80.

⁸⁴ Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*, 65.

⁸⁵ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 497; Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 285.

⁸⁶ Alp Boydak, *Öğrenme Stilleri* (İstanbul: Beyaz Yayınları, 2019), 119.

⁸⁷ Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, 286.

⁸⁸ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 498.

1.3.4.5. Müziksel/ Ritmik Zekâ (Ses, Melodi ve Ritim Zekâsı)

Müziksel/ritmik zekâ, ritme karşı duyarlılık, müziği algılama ve müzik aleti çalabilme, şarkı söyleme ve farklı müzik formlarını algılayıp ayırt edebilme yeteneğidir.⁹¹ Bu zekâ alanına sahip kimseler müzikal aletlere ve çevredeki seslere karşı oldukça duyarlıdırlar ve ritim, melodi ve müziklerle en iyi şekilde öğrenmektedirler.⁹² Bu zekâ türüne sahip kimseler besteci, müzisyen, şarkıcı ve orkestra şefi gibi alanlarda ve mesleklerde öne çıkmaktadırlar.⁹³

1.3.4.6. Kişiler Arası/ Sosyal Zekâ (İnsan, İlişki ve Uyum Zekâsı)

Çevrede bulunan kişilerle iletişim kurabilme, insanları anlayabilme ve duygu düşüncelerini paylaşabilme, grup içerisinde işbirliğiyle çalışabilme ve insanları ikna edebilme yeteneğidir.⁹⁴ Bu zekâ türüne sahip olan kimseler sözel ve bedensel dili etkili bir şekilde kullanabilme, moral mizaç ve eğilimleri fark edebilme, başkalarının duygu ve yaşantıları karşısında empati kurabilme becerilerine sahiptir.⁹⁵ Bu kişiler öğretmenlik, danışmanlık, işletme, psikologluk, rehberlik uzmanı, politika, halkla ilişkiler uzmanı ve turizmcilik gibi iş ve mesleklerde öne çıkmaktadırlar.⁹⁶

1.3.4.7. Kişisel/ İçsel Zekâ (Ben, Karakter ve Kişilik Zekâsı)

Kişisel/içsel zekâ; kişinin kendini duygu, tepki ve düşünme süreçleriyle birlikte güçlü ve zayıf yönlerini de dahil ederek bir bütün olarak tanıyabilme, ihtiyaç ve amaçlarının farkında olabilme ve çevresiyle uyumlu davranışlar ortaya koyabilme becerisidir.⁹⁷ Bu zekâ alanına sahip kişiler bireysel olarak çalışmaktan, hedefler oluşturmaktan ve hayaller kurmaktan zevk almaktadırlar. Özgürlüğüne düşkün olan bu bireyler kendilerini her yönüyle sevmekte, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olup her şeyde kendilerine ait bir şeyler aramaktadırlar.⁹⁸ Bu zekâ türüne sahip kimseler yazar, sosyal

⁹¹ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 498.

⁹² Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 14-15.

⁹³ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 65.

⁹⁴ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 65.

⁹⁵ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 15.

⁹⁶ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 498.

⁹⁷ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 17.

⁹⁸ Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagogik Formasyon için*, 68.

hizmet uzmanı, psikoterapist, psikolog, din adamı, iş adamı ve ressam olarak öne çıkmaktadırlar.⁹⁹

1.3.4.8. Bedensel/ Kinestetik Zekâ (Beden, Hareket ve Denge Zekâsı)

Hareket odaklı olan bedensel /kinestetik zekâ, jest ve mimiklerin etkili bir şekilde kullanılması ve vücudun organlarının tümünü veya bir kısmını bir amaca yönelik olarak etkin bir biçimde kullanabilme becerisidir. Bu zekâ türüne sahip kimseler yaparak-yaşayarak, hareketler ile ve ilk elden deneyimleyerek en iyi öğrenmeleri gerçekleştirirler. Bu kişiler için ellerin kullanımı odak noktadadır ve bununla yeni bir şeyler üretme becerileri kastedilmektedir.¹⁰⁰ Bu zekâ alanına sahip kişiler genellikle aktör, sporcu, dansçı, heykeltıraş, teknik direktör, oyuncu, cerrah ve sanatçılık gibi iş ve mesleklerde öne çıkarlar.¹⁰¹

1.3.4.9. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri

Çoklu zekâ kuramı çerçevesinde yürütülen çalışmalar aşağıdaki ilkelere dikkat çekmektedir:¹⁰⁵

- İnsanlar çok farklı zekâ boyutlarına sahiptir ve her bir zekâ türü belirli bir seviyeye kadar artırılabilir, geliştirilebilir.
- Bütün zekâlar dinamiktir ve tanımlanabilir.
- Her insanın kendine ait bir zekâ profili vardır.
- Her bir zekâ türü insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı sırasında diğer zekâ türlerinden de faydalanılabilir.
- Çeşitli faktörler zekânın gelişimi üzerinde etkilidir.
- Zekâ gelişmekle birlikte başkalarına da öğretilebilir.
- Halihazırda bilinen zekâ alanlarından başka zekâlarda var olabilir.

⁹⁹ Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 498; Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*, 68.

¹⁰⁰ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 15.

¹⁰¹ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 14; Aydın, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*, 66.

¹⁰⁵ Saban, *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*, 10; Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 58; Akyürek, *Din Öğretimi*, 75; Akınoğlu, “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”, 496.

Çoklu zekâ kuramının temel ilkelerine göre her birey, bu zekâ alanlarından bir veya birkaçında öne çıkmakta ve bu zekâ alanları geliştirilebilmektedir. Eğitimde bu kuramın uygulanması ve ilkelerinin bilinmesi, öğrencilere farklı öğrenme yolları sunmakla birlikte bireysel farklılıkları dikkate almayı ve potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmeyi hedeflemekte; öğrenmeyi daha kapsayıcı, esnek ve öğrenci odaklı hale getiren bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

1.3.4.10. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme Stilleri

Çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında bulunan ilişki karmaşık bir yöne sahiptir. Araştırmacıların bazıları, çoklu zekâ türlerinin öğrenme stillerini etkilediğini ileri sürerken, bazıları ise bu iki kavramın birbirinden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Silver, Strong ve Perini gibi araştırmacılar ise öğretim süreci içerisinde öğrenme stilleri ile zekâları birleştirecek tarzda yeni bir anlayış ileri sürerek Gardner tarafından önerilen Çoklu Zekâ Kuramı ve Carl Jung tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri modellerini inceleyerek bir takım araştırmalar yapmış ve bunun neticesinde hem zekâların hem de öğrenme stillerinin bir arada bulunduğu “Bütünleştirilmiş Öğrenme” (Integrated Learning) isimli bir model ortaya çıkarmışlardır. Bu modelin uygulama araştırmaları halen devam etmektedir.¹⁰⁶

Çoklu zekâ kuramına eğitimde sıklıkla başvurulmaktadır ve bu kuram bilindiği üzere eğitimcilerin sınıftaki öğrenci tiplerini tanıma ve anlayabilme fırsatı bulabilmesini ve aynı zamanda bireysel farklılıkları tespit edebilmesini sağlamaktadır.¹⁰⁷ Çoklu zekâ kuramının ortaya çıkışıyla ilk zamanlarda zekâ türlerinin birer öğrenme stili olduğuna dair görüşler ileri sürülmüştür. Gardner da kuramın eğitimciler tarafından araştırılan öğrenme stillerine benzediğini fakat bu kuramın olgulara çok farklı noktalardan baktığını belirtmektedir. Bu kuramda öncelikli olan bireylerin dil, sayı vb. konulara nasıl tepki verip yahut vermediğinin incelenmesidir.¹⁰⁸

Çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin var olduğunu ileri sürenler, her bireyin farklı zekâ alanlarında yetenekli olmasının, farklı öğrenme stillerini tercih etmesine neden olduğunu yani her bireyin farklı zekâ türlerinde baskın olduğu alanların

¹⁰⁶ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 29.

¹⁰⁷ Akyürek, *Din Öğretimi*, 84.

¹⁰⁸ Bümen, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, 28.

olduğunu ve bu baskınlığın, bireyin öğrenme stilini de etkileyebileceği varsayımından yola çıkmaktadırlar. Örneğin, görsel zekâsı yüksek olan bir kişi, görsel öğrenme stilini daha çok tercih edebilir. Fakat bu durum, her zaman böyle olacağı anlamına gelmez. Çünkü her birey, çeşitli zekâ türlerini ve öğrenme stillerini farklı biçimlerde kombine edebilir. Çoklu zekâ kuramı, bireylerin sahip olduğu potansiyel zekâ alanını ifade ederken öğrenme stilleri ise bu potansiyelin en verimli şekilde nasıl kullanılabileceğini gösterir. Alan yazınında bu konuya dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ türleri arasındaki ilişkinin incelendiği “An Investigation Between Multiple Intelligences and Learning Styles” isimli çalışmanın sonucunda çoğu zekâ türü ile öğrenme stilleri arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ortaya konulmuştur.¹⁰⁹

“Correlation Study Between Learning Style And Multiple Intelligence Among Muslim Gifted And Talented” isimli başka bir araştırmada Müslüman üstün yetenekli öğrenciler arasında öğrenme stilleri ile çoklu zekâ arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmanın çıkan sonuçlarında en baskın stilin kinestetik öğrenme stili olduğunu ayrıca, çoklu zekâ ile öğrenme stilleri arasında belirli korelasyonların tespit edildiğini ortaya koyulmuştur.¹¹⁰

"The Influence of Multiple Intelligences on Learning Styles in Teaching and Learning" isimli araştırmada, çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar, bedensel-kinestetik, kişilerarası ve içsel zekâ türleri ile ilgili öğrenme stilleri arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koyulmuştur.¹¹¹

Diğer yandan öğrenme stilleri kavramının bilimsel olarak yeterince kanıtlanmadığını savunan birtakım uzmanlar, çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığını iddia etmektedirler. Bu araştırmacılar, kişilerin öğrenme tercihleri, çoklu zekâ alanlarından ziyade kişisel tecrübeler, ilgi alanları ve motivasyon gibi faktörlerden etkilenmektedir varsayımından hareket etmektedirler. Yine zekâ ile öğrenme stilleri arasında bir bağlantının olmadığını savunan birtakım araştırmacılar

¹⁰⁹ Sabriye Şener - Ayten Çokçalışkan, “An Investigation Between Multiple Intelligences and Learning Styles”, *Journal of Education and Training Studies* 6/2 (14 Ocak 2018), 130.

¹¹⁰ Amirah Zainun vd., “Correlation Study Between Learning Style and Multiple Intelligence Among Muslim Gifted and Talented”, *Journal of Islamic Social Sciences and Humanities* 20/1 (Kasım 2019), 56.

¹¹¹ Nazmi Xhomara - Fleura Shkemi, “The Influence of Multiple Intelligences on Learning Styles in Teaching and Learning”, *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 10/1 (2020), 40.

öğrenme stillerinin bireyin karakterinin bir parçası olduğunu, doğuştan sahip olduğu karakteristik bir özellik olduğunu ve zekâ ile ilişkilendirilemeyeceğini savunmaktadırlar.¹¹²

1.3.4.11. Çoklu Zekâ Kuramı ve Din Eğitimi

Eğitim, bireyin tüm yönleriyle gelişmesini amaçlayan aktif ve dinamik bir süreçtir. Din eğitimi ise bireylere dini bilgi, inanç ve değerlerin sistemli biçimde öğretilmesini amaçlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İslam dininde, bu eğitim sadece bilgi aktarmaktan ziyade, ahlaki ve ruhsal gelişimi de kapsamakta olup aynı zamanda dini yaşantıyı destekleyen tutum ve değerlerin geliştirilmesini ve bireyin sadece bilişsel değil, duyuşsal ve ahlaki gelişiminin de sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımı ve bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği düşüncesi, din eğitiminin daha etkin ve anlamlı hale gelmesi için yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Son yıllarda ülkemizde öğretim programlarında esas alınan yaklaşımların değişmesi ile birlikte DKAB öğretim programı da yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım kuramı, öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini önermektedir. Günümüzde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak başarılarını artıran ve DKAB öğretim programında önerilen yöntemlerden birisi, çoklu zekâ kuramıdır. Howard Gardner'ın 1983 yılında ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim sistemlerine bireysel farklılıklara dayalı yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Gardner, zekâ kavramını yalnızca matematiksel ve dilsel yeterliliklerle sınırlamayı reddederek insanların sekiz temel zekâ alanında farklı düzeylerde yetkin olabileceğini savunmuştur. Çoklu Zekâ Kuramı bütün çocukların sahip oldukları gizli güçleri, potansiyelleri ve yetenekleri keşfederek onları geliştirmeyi amaçlayan etkin bir eğitim modeli ortaya koymaktadır.¹¹³

Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramının eğitim ortamlarında uygulanması, çeşitli öğrenme stillerine hitap etmesi, öğrenci katılımını sağlaması ve öğrenme

¹¹² Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 19-20.

¹¹³ Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Kuram Açısından Analizi ve Uygulama Örnekleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (01 Aralık 2016), 194.

sonuçlarını geliştirme potansiyeli göstermesi nedeniyle giderek daha fazla ilgi görmektedir.¹¹⁴ Özellikle din eğitimi bağlamında, bu teorinin benimsenmesi bütünsel olarak geliştirmeye yönelik stratejik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Geleneksel din eğitimi yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki sınırlı etkileri göz önünde bulundurulduğunda çağdaş eğitim yaklaşımlarının din eğitiminde kullanımı önem kazanmaktadır. DKAB derslerinin soyut içerik ağırlıklı, ezbere dayalı, sözel ağırlıklı bir ders olması, çoğu zaman derslerde geleneksel yöntemlerin kullanılması gibi nedenlerden dolayı çoklu zekâ kuramının DKAB dersinde uygulanabilmesi sağlandığı takdirde bu ders tekdüzelikten sıyrılarak daha zevkli bir hale gelebilir ve böylece DKAB dersi amacına daha kolay ulaşabilir.¹¹⁵ Çoklu zekâ kuramı'nın din eğitimine entegre edilmesiyle geleneksel din öğretiminde karşılaşılan tekdüzelik sorununa çözüm sunulması, öğrencinin bütüncül gelişimine katkı sağlanması ve din eğitimi çalışmalarının yeniden yapılandırılması fırsatları elde edilmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı, din eğitiminin daha anlamlı, katılımcı ve bireysel farklılıklara duyarlı hale gelmesine, öğrencilerin sadece dini bilgileri öğrenmesine değil, değerleri içselleştirmesine ve manevi gelişimine de katkı sağlamaktadır. Her öğrencinin zekâ türü farklı olduğu için, din eğitimi de farklı yöntemlerle ele alınmalı ve uygulanmalıdır. Aşağıda, her bir zekâ türü açısından din eğitiminin nasıl zenginleştirilebileceği ve her zekâ türüne uygun din eğitimi uygulamaları örneklenmektedir:¹¹⁶

- **Dilsel Zekâ:** Kuran tilaveti, kıssa okuma, dua ezberi, dini şiir yazma, dini metinlerin okunması ve yorumlanması; vaaz yazma etkinlikleri gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilir.
- **Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Ayetlerin bağlam analizleri, ayetlerdeki mantık ilişkilerini çözümleme, İslam fıkhi tartışmaları, fıkhi kuralları arasındaki

¹¹⁴ Salami Mahmud vd., “Integrating Howard Gardner’s Multiple Intelligences in Islamic Education: A Systematic Review”, *Jurnal Ilmiah Peuradeun* 12/3 (Eylül 2024), 1018.

¹¹⁵ İsmail Yörük, *Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine Etkisi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 15.

¹¹⁶ Mahmud vd., “Integrating Howard Gardner’s Multiple Intelligences in Islamic Education: A Systematic Review”, 1026-1030; Masume Nurtengüçlüer, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde; 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırma Yaklaşımı ve Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanması* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 52-76.

mantıksal ilişkilerin kurulması, öğrencilere zekât ve miras gibi hesaplamalar yaptırma gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.

- **Görsel-Uzamsal Zekâ:** Dini hikâyelerin çizgi romanlaştırılması, ibadet mekânlarının maketlerinin yapılması, dini tablolar, görseller, kavram haritaları ile öğrenmenin sağlanması, Kur'an ayetlerini güzel hat sanatıyla yazma ve zihin haritaları oluşturma gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.
- **Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Rol yapma etkinlikleri, namaz, hac, teyemmüm ibadetlerinin temsili canlandırmaları, dramatizasyonlar ve sembolik hareketlerle dua öğretimi gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.
- **Müziksel-Ritmik Zekâ:** İlahi ezgileri, ezan çalışmaları, dini musikî ile öğrenme ve Kur'an'ı melodik bir sesle okuma gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.
- **Kişilerarası-Sosyal Zekâ:** Grup tartışmaları, dini değerler üzerine forumlar, yardımlaşma projeleri, grup çalışmaları, öğrencilere nezaket ve karşılıklı saygı ahlakını öğretmek, öğrencileri tartışmalara dahil etmek ve öğrencilerin sunulan materyali anlamayan arkadaşlarına yardım etmelerine izin vermek.
- **Kişisel-İçsel Zekâ:** Dua yazma, tefekkür çalışmaları ve manevi günlük tutma gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.
- **Doğacı- Varoluşsal Zekâ:** Yaratılışla ilgili ayetlerin doğa gözlemleri ile ilişkilendirilmesi, çevre bilinci ve din arasındaki bağlantılar, yaratılış temalı dersler, doğadaki Allah'ın ayetleri üzerinden tefekkürde bulunma, ölüm, ahiret, yaşamın anlamı gibi konular üzerine felsefi tartışmalar, “İnsanın anlamı nedir?” gibi derin dini soruların tartışılması ve öğrencilerle çevrelerinde meydana gelen olaylar hakkında tartışma yapma gibi uygulamalar bu zekâ türünde kullanılabilmektedir.

Bu tür bir yaklaşımla zekâ türlerinin din eğitimi alanında uygulamalarla gerçekleştirilmesi öğrencilerin hem ilgi düzeyini artırmakta hem de bilgiyi içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrenciler, bu zekâ alanlarından bir ya da birkaçında baskın özellikler gösterebilmekte ve öğrenme süreçleri buna göre biçimlendirilebilmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı'nın din eğitimine entegre edilmesi, sadece

bilgi aktarımını değil; aynı zamanda bireyin dinî yaşantısını anlamlandırmasını ve içselleştirmesini de kolaylaştırmaktadır. Öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülen din eğitimi, farklı zekâ alanlarına hitap ettiğinde daha kapsayıcı ve etkili hale gelmektedir. Ancak kuramın yaygın kabulüne rağmen, birçok öğrenci zekâ türlerinin farkında değildir ve doğuştan gelen yeteneklerini etkili bir şekilde geliştirmek için gerekli rehberlikten yoksundur. Öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için zekâ türünü anlamak çok önemlidir. Özellikle din eğitimi ile ilgilenen eğitimcilerin çoklu zekâ kuramına hakim olması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyeceği konuyla bağlantı kurarak ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders işlemelidir.¹¹⁷ Ayrıca farklı zekâ alanları ile ilişkili öğretim metotlarını bütünlük içinde öğretim sürecine uyarlamalıdır. Bu kuram, öğretmenlere öğrencilerinin çeşitli zekâ profillerini değerlendirme ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlama araçları sağlamaktadır. Bu uyarlama sadece din eğitiminde değil, tüm eğitim disiplinlerinde kritik öneme sahiptir.¹¹⁸

Çoklu zekâ kuramı öğretmenlere yardımcı olarak onların öğretim tekniklerini ve öğretim stratejilerini geliştirmesi için ilham kaynağı olmaktadır. Bu kuram öğrencilerin ilgi alanlarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemektedir. Öğrencinin ilgi alanını bir zekâ alanı kabul ederek ona bu yönüyle yaklaşmakta ve böylelikle başarıyı artırmaya çalışmaktadır.¹¹⁹ Ancak bu uygulamanın başarılı olabilmesi ve din eğitiminin daha etkili hale gelmesi için öğretmenlerin kuramsal bilgiye ve pedagojik donanımına sahip olmaları, çoklu zekâ yaklaşımına dayalı materyaller geliştirmeleri ve ders planlarını bu anlayışla yapılandırmaları gerekmektedir.

1.4. ÖĞRENME STİLLERİ

Günümüzde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların artması ile birlikte her öğrencinin farklı şekillerde öğrenebildiği düşüncesinden hareketle, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara da fazlasıyla önem verilmektedir.

¹¹⁷ Yörük, *Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine Etkisi*, 58.

¹¹⁸ Mahmud vd., “Integrating Howard Gardner’s Multiple Intelligences in Islamic Education: A Systematic Review”, 1021.

¹¹⁹ Fatma Erdoğan, *Çoklu Zekâ Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 19; Şule Loras, *Kur’an Kursu Müfredatının Çoklu Zeka Tekniği ile İşlenişi* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 25-26.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğrenme ve öğretimin gerçekleştirilme şekli ve öğrencinin sahip olduğu öğretim stilleri de artık üzerinde daha fazla düşünülen bir konu haline gelmektedir. Öğrenciler farklı şekillerde öğrenmektedirler; görerek, duyarak, düşünerek, hareket ederek, akıl yürüterek, ezberleyerek, görselleştirerek vs. çeşitli yollarla öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bir öğrencinin bir derste ne kadar öğreneceği onun ön hazırlığı, doğal yeteneği ve kendi öğrenme tarzı ile öğretmenin öğretim tarzının uyumuna bağlıdır.¹²⁰ Fakat bu sürecin nasıl ilerlediği, kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Her birey bilgiyi alma ve anlamlandırma sürecinde tercih ettiği yol ve yöntemler yönüyle farklılık arz etmektedir. Kimi öğrenciler olgulara odaklanırken, bazıları matematiksel kavramlara bazıları resimlere bir kısmı sözel formlara veya etkileşimli öğrenmelere odaklanmaktadır.

Öğrenme süreci içerisinde öğrenme stilleri, bu bireysel farklılıkları anlamlandırarak insanların bilgiyi edinme, anlama ve hatırlama biçimlerini tanımlamaktadır. Bireysel özellikler, zihinsel süreçler, çevresel etmenler ve duygusal faktörler bireylerin öğrenme tarzını biçimlendirmektedir. Öğrenme stillerini kavramak, eğitim ve öğretimde daha etkili yöntemler geliştirebilmek ve kişilerin potansiyellerini en aktif şekilde kullanmalarını sağlamak için oldukça önemlidir. Her öğrencinin duygu durumu, fiziksel özellikleri, zihinsel yapısı farklı ve kendine has bir özellik taşıdığı gibi öğrenme stili de kendine özgüdür. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların en önemlilerinden birisini de öğrenme stilleri oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri bu bireysel farklılıklardan sadece biridir.

Stil kavramı son yıllarda bireylerin tercihlerini yansıtan olaylarla ilgili kullanılan bir kavram haline almaya başlamıştır. Konuşmadan yeme içmeye kadar bireyleri birbirinden ayıran, onlara kendine has yapılar kazandıran durumların ifade edilişinde stil kelimesine sıklıkla başvurulmaktadır. Sosyal hayatın her alanında bu kadar yer bulan stil kavramı zamanla öğrenme alanındaki konulara da dahil olmakta ve uygulama süreçlerinde de incelemelere konu olmaktadır.¹²² Günümüzde stil kavramı çok çeşitli anlamlara gelen bir kavram olmuştur. Sanatta, sporda, medyada ve birçok akademik disiplinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu denli geniş bir kullanım alanına

¹²⁰ Richard M. Felder - Linda Silverman, "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Engineering Education* 78/7 (1988), 674.

¹²² Esra Karakuş Tayşi, *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Ankara, Doktora Tezi, 2014), 67.

sahip olan stil kavramının bu durumu çok yönlülük göstermesine bağlanabilir. Stilin bilişsel ve psikolojik kaynaklı olduğunu ileri süren birçok yazar da bulunmaktadır.¹²³ Aynı zamanda Stil kavramı spor, sanat, moda, medya gibi birçok alanda kullanılan tarz sözcüğü yerine de kullanım bulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle stil kavramı; kişinin tercihini yansıtan, başkalarıyla ortak olabilese bile kişiye özgü olan, bireyin kendine has olan kişiliğinin bir boyutudur denilebilir.¹²⁴

Birçok araştırmacı tarafından ilerleyen süreçlerde öğrenme stilleri üzerine çalışmalar yapılmaya devam edilmiştir. Psikolog ve eğitim bilimciler tarafından 1940'lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışılmakta olup Öğrenme stili kavramı ise ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır.¹²⁵ Bu kavram ilk olarak Rita Dunn tarafından ortaya atılsa da insanların farklı şekilde öğrendikleri ve bireysel farklılıklarla ilgili çeşitli çalışmaların fikrinin antik yunan çağına kadar dayandığı savunulmaktadır.¹²⁶ O yıllardan itibaren de üzerine sürekli çalışılan ve araştırılan bir konu halini almıştır. Bu araştırmaların amacı bireylerin birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koyma düşüncesi olmuştur. Bu kavram üzerine birçok yeni anlam türetilmiş ve tanımlamalar yapılmıştır. Sade bir tanımlama ile öğrenme stili, “ *Öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü*” olarak da tanımlanmıştır.¹²⁷ Bir başka tanımlamada öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleridir denmektedir.¹²⁸ Rita Dunn ise öğrenme stillerini “ *Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır.*” şeklinde tanımlamaktadır.¹²⁹ Öğrenme stili kavramı için diğer araştırmacılar tarafından da birçok tanım yapılmış olup bireylerin çevrelerini algılama biçimleri, bu çevreyle kurdukları etkileşimin şekli, bireysel özellik ve seçimler olarak ifade edilen öğrenme stilleri için araştırmacıların öğrenmenin farklı bir

¹²³ Özgür Şimşek, *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2007), 14.

¹²⁴ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*.

¹²⁵ Kerim Ünal vd., “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/3 (10 Mart 2014), 57.

¹²⁶ Seher Akşit, *Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarının Gelişimine Etkisi* (Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 19.

¹²⁷ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 21.

¹²⁸ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 20.

¹²⁹ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 15.

boyutundan stilleri ele aldıkları görülmektedir. Genel olarak ortaya çıkan ortak fikir, bireylerin öğrenme biçimlerinin birbirlerinden farklı olduğu ve bunlara uygun öğrenme ortamları oluşturulduğunda bütün bireylerin öğrenebileceği dolayısıyla öğrenme stillerinin öğrenci özelliklerinden hareketle şekillendiğinden bahsedilmektedir.¹³⁰ Bilginin kalıcılığını arttırmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefleyen etkenlerin tümü olan öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları ve bu çevreyle nasıl etkileşim ve iletişim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve seçimlerdir.

Öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu bazı araştırmacılar tarafından varsayılan, Howard Gardner'ın ortaya koymuş olduğu çoklu zekâ kuramı da üzerinde durulması gereken öncüllerdendir. Daha önce değinildiği üzere çoklu zekâ kuramı, insan zekâsının tek bir boyuttan ibaret olmadığını, farklı alanlarda farklı zekâ türlerinin olduğunu öne sürmektedir. Bu kurama göre öğretim faaliyetleri öğrencilerin zekâ türlerine göre gerçekleşirse her öğrencinin öğrenebileceği savunulmaktadır. Bu zekâ türleri arasında sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-mekansal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, sosyal-kişilerarası, içsel-öze dönük ve doğa zekâsı gibi farklı alanlar bulunmaktadır.¹³¹ Öğrenme stilleri ise bireylerin bilgiyi alıp işlemek için kullandıkları farklı yolları ifade etmektedir. Bu stillerden en bilinenleri görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri olmakla birlikte çok daha fazla alt kategoriye ayrılabilir. Çalışmamızda bu üç stile yer verilecektir. Kapsamlı araştırmalar insanların çoğunun bu üç stilden biriyle en etkili şekilde öğrendiğini ortaya koymaktadır.¹³² Öğrenciler, öğretim sürecinde kendilerine uygun olmayan bir stilde gerçekleştirilen her türlü eğitimde sıkıntı çekebilmekte ve istenilen başarıyı elde edememektedirler.¹³³ Farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun eğitim ortamları düzenlenmeli ve öğrenmelerine uygun planlamalar gerçekleştirilmelidir.

Bireyler öğrenme yetenekleri bakımından benzerlikler taşırsalar da öğrenme şekli itibarıyla birbirinden farklılık arz etmektedir. Bilgiyi alma biçimine göre bireylerde

¹³⁰ Karakuş Tayşi, *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, 69.

¹³¹ Hamza Aktaş, "Din Öğretiminde Kullanılan Öğretim Modelleri", *Güncel Bilgiler Işığında Din Öğretiminde Yöntemler*, ed. Mehmet Zeki Aydın - Rıdvan Demir (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2020), 47-48.

¹³² Felder - Silverman, "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", 676.

¹³³ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 63-64.

başlıca üç tür öğrenme stili bulunmaktadır;¹³⁴ bunlar görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stilleridir. Öğrenciler bu stillerde bilgiyi almakta ve öğretim sürecini şekillendirmektedir. Öğrenciler, öğretim sürecinde kendilerine uygun olmayan bir stilde gerçekleştirilen her türlü eğitimde sıkıntı çekebilmekte ve istenilen başarıyı elde edememektedir.

Özellikle son dönem eğitim araştırmalarının tartışma zeminine oturan kavramlardan bir tanesi de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi sorunlarının azaltılmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bunlardan biri de öğretimin yönetimidir. İyi ve etkili bir öğretim yönetimi, öğrencilerin öğretim sırasında aktif katılımının sağlanmasını ve öğretim süreci boyunca öğrenme stillerine göre düzenlenen etkinliklerle etkileşime girmelerinin sağlanması ile sınıf yönetimi problemlerini azaltmada daha etkili olabileceği gibi öğrencilerin o süreçten daha etkili bir şekilde yararlanmalarına da katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içerisinde bireysel özellikleri ve bireysel özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkan öğrenme stilleri doğrultusunda öğretimin ve kullanılan materyallerin düzenlenmesi de büyük bir önem kazanmaktadır.¹³⁵

Her öğrenci farklı şekillerde öğrenebilmektedir, kimi birden fazla öğrenme stiline sahip iken kimisinde baskın bir tek öğrenme stili olabilmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini ve stillerini bilmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Ancak öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini bilmeleri, tek başına etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmayıp öğrenmesini gerçekleştireceği ortamların da, kendi öğrenme özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamanın zor olması sebebiyle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri etkileyecek unsurların içerisinde yer aldığı zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.¹³⁶ Bu ise, öğretim etkinliklerinin farklı öğrenme özelliklerine uygun olarak planlanmasını da beraberinde gerekli kılmaktadır. Bilindiği üzere öğretim etkinliklerinin planlanması öğretmenin görev alanlarından biridir. Öğretmenin, etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmesi için, öncelikle öğrencilerinin

¹³⁴ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 49; Abbas Pourhosein Gilakjani, “Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching”, *Journal of Studies in Education* 2/1 (2012), 105.

¹³⁵ Özlem Kaf Hasırcı, *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Doktora Tezi, 2005), 7.

¹³⁶ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 25.

öğrenme stillerini bilmesi ve bu öğrenme stillerine uygun öğretim etkinliklerini planlayabilmesi gerekmektedir.¹³⁷ Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlamak geleneksel öğretimin aksine aktif öğretimde öğretmenin rehberlik etmesiyle gerçekleşmektedir.¹³⁸ Yapılandırmacı yaklaşıma göre de öğrenme aktif bir süreç olup bilginin temelinde öğrenci bulunmakta ve bununla birlikte öğretmen, bu süreçte öğrencilerin düşünmesini sağlayan ve öğrencilerin bilgileri yapılandırmasına yardım eden bir yol gösterici durumundadır.¹³⁹ Öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun olarak eğitim öğretim sürecinin şekillendirilmesi, öğrencinin başarılı olabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğrenme stilleri öğretmenlere, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları için sınıf ortamında organize edilmiş bir sistem sunmaktadır. Temel varsayım bütün çocukların öğrenebileceği ancak bunun farklı yollarla gerçekleşeceğidir. Bu sebeple öğretim ortamları ve süreçlerinin yeniden düzenlenmesi ve yürütülmesinde farklı stillerin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.¹⁴⁰

Eğitim literatüründe öğrenme stilleri farklı şekillerde sınıflara ayrılmakta olmasına rağmen daha önce bahsedildiği üzere görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal denilebilecek üç ana grupta toplanabilmektedir. Bu tarz bir gruplama farklı öğrenme stillerini anlama ve açıklamada basit bir çerçeve sağlamaktadır.¹⁴¹ Bu üç stilden bahseden bazı kaynaklar şunlardır; Walter B. Barbe ve Michael N. Milone öğrenme stillerinin üç grupta toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Barbara K. Given bu üç stilden bahsetmiştir. Barbe ve Swassing öğrenme stillerini aynı üç grupta toplamaktadır. Catherina M. Petrini *Training 101* isimli çalışmasında bu üç stilden bahsetmektedir. Angela Klavas *Learning Style Program Boosts Achivements and Test Scores* adlı çalışmasında bu üç stildeki öğrencilerin bazı özelliklerine dair bilgiler vermektedir. Ayrıca genel olarak öğrenme

¹³⁷ Özgür Babayigit, “Öğrenme Stilleri ve Eğitimdeki Önemi”, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (31 Aralık 2016), 3.

¹³⁸ Kamile Ün Açıkgöz, *Aktif Öğrenme* (İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2004), 34.

¹³⁹ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 70.

¹⁴⁰ Kaf Hasırcı, *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi*, 5.

¹⁴¹ Behçet Oral - Yunus Avanoğlu, “Öğrenme Stratejileri ve Stilleri”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, ed. Behçet Oral (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018), 321.

stillerinden bahseden bazı araştırmacılar ise şunlardır: Dunn, Claxton ve Murrell, Cornett, De Bello, Hill, Keefe, Kolb, McCarthy, Price, Smith, Grinder.¹⁴²

Richard M. Felder ve Linda K. Silverman, mühendislik öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada eğitimde öğrenme ve öğretme stillerinin uyumsuzluğunun, potansiyel olarak yetenekli öğrencilerin dikkatsizleşmelerine, sıkılmalarına ve hatta okulu bırakmalarına varan bir kayba yol açabileceğini belirtmektedirler.¹⁴³

Yukarıda belirtilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenme stilleri bireylerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan, öğrenenin özelliklerindendir. Bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerini bilmek eğitim ortamlarını yeniden tasarlamakta ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini zenginleştirerek yeniden şekillendirmekte fayda sağlamaktadır. Bundan sonraki bölümde bahsedilen başlıca öğrenme stillerinden olan görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stilleri konu alınacak ve açıklanmaya çalışılacaktır.

1.4.1. Görsel Öğrenme Stili

Öğrenme stilleri kişilerin bilgiyi edinme, işleme ve o bilgileri hatırlama sürecindeki farklılıkları içermektedir. Görsel stilde öğrenen bireyler bilginin yazılı ve görsellerle sunulmasıyla daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmektedirler.¹⁴⁴ Bu çerçevede, görsel öğrenme stili, kişinin en iyi görerek öğrenmesi yani görsel materyaller aracılığıyla kişilerin bilgiyi daha verimli ve etkili bir biçimde öğrenmesini tanımlamaktadır.¹⁴⁵ Alan yazınında görsel öğrenme stiline sahip bireylere dair farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Örneğin eğitimcilerden Willis ve Hodson “Discover Your Child’s Learning Style” isimli kitaplarında görselleri; sözcüklerle düşünmelerinden, not alarak öğrenmelerinden vs. gibi özelliklerden yola çıkarak sözcüklerle öğrenenler olarak ve resim, grafik vb. görselleri hafızalarına işleyerek öğrenmekten hoşlandıkları için de resimle öğrenenler şeklinde iki gruba ayırmışlardır.¹⁴⁶

Bilindiği üzere öğrenme süreci bireysel farklılıklar doğrultusunda şekillenmekte olup bunun doğal bir sonucu olan öğrenme stilleri geçmişten beri eğitim psikolojisinin de

¹⁴² Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 16-17.

¹⁴³ Felder - Silverman, “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, 674.

¹⁴⁴ Oral - Avanoğlu, “Öğrenme Stratejileri ve Stilleri”, 321.

¹⁴⁵ Felder - Silverman, “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, 676.

¹⁴⁶ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 51.

araştırılan önemli bir konusu olmaktadır. Neil Fleming ve Colleen Mills'in araştırmaları neticesinde geliştirdiği VARK modeli, kişileri görsel, işitsel, kinestetik ve okuyarak/yazarak olmak üzere dört ana öğrenme stili ile sınıflandırmaktadır.¹⁴⁷

Bu modele göre öğrenme stilleri görsel (Visual-V), işitsel (Aural/Auditory-A), okuma/yazma (Read/Write-R) ve kinestetik (Kinesthetic-K) alt gruplarından oluşmaktadır. Görsel öğrenciler resim, video ve şekil izleyerek; işitsel öğrenciler dersleri dinleyerek; okuma/yazma öğrenciler metinleri okuyarak ve notlar alarak; kinestetik öğrenciler ise dokunma yoluyla öğrenirler.¹⁴⁸ Bu çerçevede görsel öğrenme stili, Kişilerin bilgiyi en iyi görerek, gözlemleyerek ve okuyarak özümseme eğiliminde bulunmak, şekiller, renkler, grafikler ve videolar gibi görsel simgeler yoluyla daha kolay içselleştirmek şeklinde bir varsayıma dayandırılmaktadır.

Görsel öğrenme stili, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde bilgiye ulaşım yollarını anlamada önemli bir yol sağlamaktadır. Bu stilin eğitim-öğretim ortamlarında dikkate alınması ile birlikte bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulacağından öğrenme yaşantılarının daha etkin bir şekilde tasarlanmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğretim stratejilerini öğrenme stillerine göre çeşitlendirerek öğrenme sürecini daha bütünsel, etkili ve kapsayıcı bir hale getirebilmektedirler. Görsel öğrenme stiline dayalı eğitim süreci ve ortamları, öğrencilerin akademik başarılarını artırma potansiyeline sahiptir.

Görsel öğrenme stiline sahip bireyler günlük hayatlarında çoğunlukla tertip ve düzene önem veren kimselerdir.¹⁴⁹ Düz anlatım ile dersin işlenişinden yeterince yararlanamayan bu bireylerin görsel materyallerle desteklenmeleri gerekmektedir. Eğitimcinin jest ve mimiklerini, beden dilini görmek görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için önemlidir, bu öğrenciler gözlem etkinliklerini tercih etmekte ve görsel olarak çeşitlendirilmiş video, bilgisayar, teknolojik görseller, etkileşimli materyaller, animasyon gibi içerikleri kullanmaktadırlar. Renklere, şekillere ve nesnelerin uzamsal ilişkilerine karşı duyarlıdırlar. Görsellerdeki detaylara dikkat ederler. Bir resimde var

¹⁴⁷ Neil D. Fleming - Colleen Mills, "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection", *To Improve the Academy* 11/1 (1992), 140.

¹⁴⁸ Zılan Bazancir Apaydın - Fulden Sari, "Görsel Öğrenme Stili Çevrim içi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyini Artırır mı? Türkiye'deki Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Örneği", *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi* 12/3 (12 Eylül 2024), 156.

¹⁴⁹ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 17.

olan ayrıntıyı fark edebilirler. Düşünceler ile ilgili zihinsel tasvirler için bu stile sahip bireyler kavram haritaları kullanmayı tercih etmektedirler. Çalışma alanını düzenli tutmak, harita, şema, poster, renkli not kâğıtları panolar vb. kullanmak görsel öğrenmeyi destekleyebilir. Metinlerde önemli noktaları vurgulamak için farklı renkler altını çizmek yahut işaretlemek bilgiyi daha akılda kalıcı hale getirebilmektedir.¹⁵⁰

Bilgileri grafiksel ve imgesel yollarla daha etkili bir şekilde algılamakta ve bilgiyi görmekten, görsel imgelerden faydalanmaktan hoşlanmaktadırlar. Bu kişiler genellikle haritalar, resimler, tablolar, renkli grafikler, diyagramlar ve renkli kodlamalarla öğrenmelerini gerçekleştirmeyi tercihen seçmektedirler. Görsel stilde öğrenenler için dinlemekten çok görmek, bilgiyi daha iyi algılamaları açısından önemlidir.¹⁵¹ Yazılı metinlerdence görsel şema ve organizasyonlar onlar için daha önemlidir ve eğitim ortamında karşılaştıkları bilgileri çoğunlukla gözleriyle izleyerek öğrenmektedirler. Düz anlatım yöntemlerinden yeterince yararlanamayan bu öğrenciler için anlatım yönteminin şemalar, haritalar, posterler, tablolar gibi görsel öğelerle desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenme süreçlerinde ise dikkat odaklarını görsel detaylara yoğunlaştırarak bilgi yapılarını oluşturmaktadırlar.¹⁵² Gördüklerini çoğunlukla hatırlayan bu bireylerin en önemli özelliklerinden birisi de onların çok iyi bir gözlemci olmalarıdır.¹⁵³

1.4.2. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stili, bireylerin bilgiyi sesler yoluyla daha etkili şekilde, dinleme, duyma ve sesli olarak ifade etme yolları ile daha iyi öğrendiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Literatür incelendiğinde alan yazınında işitsel öğrenme stili, Fleming'in VARK modeli çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu modele göre işitsel öğrenme stiline sahip olan kişiler, bilgiyi alma, algılama ve işleme sürecinde dinlemeyi, konuşmayı, grup tartışmalarına katılmayı ve yüksek sesle düşünmeyi tercih etmekte ve en iyi bu yollarla öğrendiklerini bildirmektedirler.¹⁵⁴

Bu bağlamda işitsel öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde sözlü anlatımın yoğun olduğu öğretim yöntemlerinin bu öğrenci

¹⁵⁰ Oral - Avanoğlu, "Öğrenme Stratejileri ve Stilleri", 321-322.

¹⁵¹ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 51.

¹⁵² Oral - Avanoğlu, "Öğrenme Stratejileri ve Stilleri", 322.

¹⁵³ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 32.

¹⁵⁴ Fleming - Mills, "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection", 140.

grubunun başarısını artırdığı varsayımından hareket edilmektedir.¹⁵⁵ İşitsel öğrenme stili, eğitimde bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini ve ortamlarını geliştirmek açısından da önemli bir referans noktasıdır.

İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler, ses ve müziğe duyarlı olan, sohbet etmeyi seven, ahenkli ve güzel konuşan, yabancı dil öğreniminde başarılı olan kimselerdir. Çoğunlukla konuşarak ve tartışarak öğrenen bu bireyler olay ve kavramları daha iyi hatırlayabilmektedirler.¹⁵⁶ Genel olarak konuşma ve dinleme becerilerinde iyi olan bu bireyler, bilgileri zihinlerinde organize ederken çoğunlukla içsel konuşmalar yapmakta ve yazılı materyalleri sesli olarak düşünüp daha iyi hatırlama eğilimi göstermektedirler. Not tutma davranışları oldukça az olan bu bireyler ödev ve projeleri yazmak yerine onlar hakkında konuşmayı tercih etmektedirler. Bir konuyu öğrenirken işitsel öğrenciler çoğunlukla başkalarının söylediklerini tekrarlar yoluyla ve sesli düşünerek pekiştirmektedirler. Bu bireyler, öğrenme süreçlerinde sözel uyarıcılardan, sözel analogilerden, ritimlerden, sesli kitaplardan, podcast'lerden, sesli materyallerden, sözel açıklamalardan, sözel yönergelerden ve sesli anlatımlardan fazlasıyla yararlanmaktadır.¹⁵⁷ Çoğunlukla sesli tekrar, tartışma, soru-cevap ve anlatım gibi sözlü iletişime dayalı yöntem ve tekniklerle daha verimli ve etkili bir eğitim öğretim süreci geçirmektedirler. Bu bireyler, okuyarak öğrenmekten ziyade öğretmeninden dinleyerek öğrenmeyi tercih etmekte ve hatta bu öğrenciler için derste not tutmak dahi dikkatlerini dağıtmaya sebep olabilmektedir.¹⁵⁸

1.4.3. Kinestetik Öğrenme Stili

Öğrenme stillerinden biri olan kinestetik öğrenme stili, hareket, dokunma ve daha çok pratiğe dayalı olan bir öğrenme yoludur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi dokunarak almaya yatkındırlar.¹⁵⁹ Kinestetik öğrenme, bireye ilk elden etkileşim yoluyla deneyimleme ve öğrenme fırsatı sunan bir stil olup eğitimde yapılan ilk deney ve araştırmalar, dokunmanın öğrenenlere öğrenmeye daha fazla dahil olma hissi verdiğini

¹⁵⁵ Oral - Avanoğlu, "Öğrenme Stratejileri ve Stilleri", 322-323.

¹⁵⁶ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 18.

¹⁵⁷ Oral - Avanoğlu, "Öğrenme Stratejileri ve Stilleri", 322-323.

¹⁵⁸ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 49.

¹⁵⁹ Mervenur Yarı, *Kinestetik Öğrenme ve Türkçe Öğretimi* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2023), 21.

ve öğrenme materyaliyle bağlantıyı artırdığını kanıtlamaktadır.¹⁶⁰ Hayatlarının her alanında olduğu gibi öğrenmede de hareket dokunma ve fiziksel aktiviteler önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin dokunabilecekleri somut araçları ve üç boyutlu öğretim materyallerini kullanmaları önemli görülmektedir. Kinestetik öğrenme stiline sahip bireyler çoğunlukla beden dilini kullanmada yetenekli kimselerdir bir şeyleri yaparak daha iyi algılayabilirler ve kas belleğine sahiptirler yani bir şeyleri yaparak algılayabilirler. Çoğunlukla uzun bir süre aynı yerde oturmakta zorlanırlar ve sık sık hareket etmeyi tercih ederler.¹⁶¹ Bu özellikleri nedeniyle, sınıf içinde aktif olmaktan, grup oyunları ve beden eğitimi gibi fiziksel etkinliklerden daha fazla verim alırlar. Oturarak uzun süre ders dinlemek de bu stile sahip bireyler için zor olabilir. Bir konuyu anlamak için aktif bir biçimde el becerilerini kullanarak ve çeşitli materyallerden yararlanarak deneyimler yoluyla öğrenirler. Etkileşimli bilgisayar programlarında bir şeyler yapmaktan zevk alırlar.¹⁶²

Grinder’a göre kinestetik öğrencinin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri kendi algılama sistemleri olan kinestetik forma dönüştürmeleri gerekmektedir. Ancak bunu yaparken öğretmenin verdiği diğer mesajları bazen kaçırabilmekte ve bazı konuları iyi anlayabilirken bazılarını ise tam olarak anlayamamaktadırlar. Dışarıdan gelen ses ve görüntüleri tam olarak algılamak için bunları mutlaka harekete dönüştürmeleri gerekmektedir Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler hareket ederek deneyimleyerek ve dokunsal olarak daha iyi öğrenebilmektedirler. Teorik bilgilerden ziyade bu bilgilerin pratikte nasıl kullanıldığına odaklanan bu bireyler için proje ve deneyler yapmak, model veya prototipler oluşturmak, öğrenme süreçlerinde etkili yöntemlerdir. Öğrenciler bu tür pratik etkinliklerde daha fazla başarı gösterirler. Bilgiyi en iyi şekilde fiziksel aktiviteler yoluyla içselleştirmektedirler.¹⁶³

Dokunarak, test ederek, yaparak öğrenmek kinestetik öğrenme stiline sahip olan bireyler için daha anlamlıdır, bu ise etkin bir katılımı gerekli kılmaktadır. Sınıfta var olan eğitim materyallerini kullanarak öğrenmelerini artırabilirler. Bu bireyler hareket içeren

¹⁶⁰ Felix Hamza Lup, *Kinesthetic Learning -Haptic User Interfaces for Gyroscopic Precession Simulation*, 2018, 188.

¹⁶¹ Rumeysa Çolak, *Kinestetik Öğrenme Stratejisi ile Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi* (İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 7-8.

¹⁶² Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 53.

¹⁶³ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 47-51.

etkinlikleri, oyunları, dans etmeyi, koşmayı, yüzmeyi, gezmeyi çok severler.¹⁶⁴ Eğitim öğretim ortamları bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir. Kinestetik öğrenme becerisine sahip bireyler genel olarak öğrenmede drama, tiyatro ve hareket etmeye ihtiyaç duyarlar, çevresini nesneleri eşyaları dokunarak ve hareket ederek incelerler, nesneleri parçalayıp bütünlemeyi severler öğrendiklerine dokunmayı ya da onları kullanmayı tercih ederler, öğrenme sürecinde elleriyle fiziksel nesneleri ve materyalleri tutmaktan hoşlanırlar, aktif katılımı daha iyi öğrenirler ve söylenenden daha çok yapıları hatırlarlar.¹⁶⁵ Kinestetik bireyler dünyayı anlamak için adeta vücutlarını kullanmaktadırlar. Bu konuyla ilgili Grinder: “*Görseller görüntü belleği, işitseller ses belleği, kinestetikler de kas belleği kullanırlar.*” ifadelerini kullanmaktadır.¹⁶⁶ Kinestetik öğrencilerin dokunsal özelliklerini Rita Dunn: “*Kinestetik ilköğrencileri kondisyon bisikletine binerek kitap okudukları takdirde daha iyi anlamaktadırlar.*” örneğiyle ifade etmiştir.¹⁶⁷

Kinestetik öğrenme stiline eğitimi oluşturan rolü oldukça büyüktür çünkü bu stil, geleneksel sınıf ortamlarının dışına çıkarak, öğrencilerin eğlenerek aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılımlarını sağlayarak onlara etkin bir öğrenme deneyimi sunmakta hem öğretmenler hem de öğrenciler için çok önemli avantajlar oluşturmaktadır. Kinestetik öğrenme, somut ve deneyimsel bir süreç olduğu için öğrencilere bilgilerini uygulayarak pekiştirme fırsatı tanımaktadır. Kinestetik öğrenme stili öğrenciler üzerinde, sadece zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel gelişim üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu stilde öğrenen öğrenciler, el-göz koordinasyonunu geliştirmekte, motor becerilerini artırmakta ve beden farkındalıklarını güçlendirmektedirler. Bu stilde gerçekleştirilen hareketli ve aktif bir öğrenme süreci, öğrencileri motive etmekte ve derse olan ilgilerini artırmaktadır.¹⁶⁸ Bir nesneye dokunarak veya bir deney yaparak öğrendikleri bilgiler pekişmekte ve bu bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler, pasif bir dinleyici değil aktif katılımcı oldukları için öğrendikleri konuları uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenirler. Çoğunlukla kinestetik öğrenciler, uzun süre oturduklarında sıkılmakta ve dikkat dağınıklığı yaşamaktadırlar.

¹⁶⁴ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 86.

¹⁶⁵ Oral - Avanoğlu, “Öğrenme Stratejileri ve Stilleri”, 323.

¹⁶⁶ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 45.

¹⁶⁷ Boydak, *Öğrenme Stilleri*, 50.

¹⁶⁸ Andrew Begel vd., “Kinesthetic Learning in the Classroom”, *ACM SIGCSE Bulletin* 36/1 (2008), 183-184.

Fakat derslerde harekete odaklı bir süreç geliştiğinde, öğrencilerin dikkat dağınıklığı azalır ve öğrendikleri konulara odaklanmaları kolaylaşır.¹⁶⁹

Fleming ve Mills geliştirdikleri Vark Model’inde kinestetik bir öğretim deneyimini öğrencinin deneyim ve uygulamalarını gerçekliğe bağlamak için kullanılan bir deneyim olarak tanımlamakta olup ¹⁷⁰ güçlü bir kinestetik öğrencinin aşağıda bahsedilen seçeneklerin tümünü veya birkaçını mutlaka kullanacağını belirtmektedirler:¹⁷¹

- Görme, dokunma, tat alma, koklama ve işitme gibi bütün duyuları kullanırlar.
- Laboratuar kullanımından zevk alırlar.
- Alan gezileri yapmak isterler.
- Uygulamalar yaparak öğrenirler.
- El becerilerine dönük yaklaşımları tercih ederler.
- Deneme yanılma yoluyla öğrenirler.
- Sergiler, örnekler ve fotoğraflardan hoşlanırlar.
- Formüller, problemlerin çözümleri ve sınav kâğıtlarını yeniden incelemeyi isterler.

Kinestetik öğrenme stili, eğitimin her kademesinde bireylerin eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlayarak, öğrenilen bilgilerin daha etkili bir şekilde pekiştirilmesine avantaj sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgiyi olabildiğince hızlı öğrenmelerini sağlamakla birlikte onların kas becerileri, problem çözme ve sosyal beceriler gibi yetkinliklerini de geliştirmektedir. Kinestetik öğrenme stili, öğrenci başarılarını artırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri, etkin öğrenmelerini sağlar ve kişisel gelişimlerini artırabilir.¹⁷² Öğrenme stillerine duyarlı olarak geliştirilen bir eğitim anlayışı, daha etkili ve anlamlı bir öğrenme süreci oluşturur ve her bireyin potansiyelini en yüksek seviyeye

¹⁶⁹ Yarlı, *Kinestetik Öğrenme ve Türkçe Öğretimi*, 21-23.

¹⁷⁰ Fleming - Mills, “Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection”, 141.

¹⁷¹ Şimşek, *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi*, 49-50.

¹⁷² Çolak, *Kinestetik Öğrenme Stratejisi ile Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*, 9.

çıkartır.¹⁷³ Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme biçimlerini bilmeli, öğretim etkinliklerini buna göre planlamalı ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak öğretim sürecini şekillendirerek eğitim materyalleri ve öğretim stratejilerini geliştirmelidir.¹⁷⁴

1.4.3.1. Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı eğitim-öğretim ortamlarında bireyler kendi öğrenme stillerinin ne olduğunu ve bu stilin nasıl özelliklere sahip olduğunu bilmekte ve bu stile göre davranışlar sergilemektedirler. Bu şekliyle birey aktif olarak en iyi şekilde öğrenmekte ve sürekli olarak artan miktarda bilgiye ulaşabilmektedir. Kendi stilinde öğrenen birey bulunduğu ortamdan fazlasıyla memnun kalmakta ve kendini sürekli olarak geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Geleneksel yaklaşımların aksine öğrenme stillerine yönelik farklı yaklaşımların eğitim sistemlerinde önem kazanmasıyla birlikte farklı stillere hitap edecek tarzda bir eğitimin sunduğu imkânlar, öğrencilere öğrenme sürecini derinleştirme potansiyeli sağlamaktadır. Bu stiller içerisinde kinestetik öğrenme, özellikle fiziksel uygulamalara dayalı ve hareket temelli öğrenme süreçlerine yatkın olan bireyler için alternatif ve etkili bir öğrenme yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır.

Kinestetik öğrenme stili öğrenme sürecinde bireylerin dokunma ve fiziksel hareketler yaparak/yaşayarak öğrenme yollarını tercih etmesiyle ifade edilen bir öğrenme stili olup bu öğrenme stiline sahip bireyler, dokunsal ve fiziksel hareketler yoluyla yapılan aktiviteler ile öğrenmeyi tercih etmekte; aktif bir pratik yaklaşımla soyut bilgiye fiziksel deneyim yoluyla ulaşarak bilgilerini daha kalıcı ve anlamlı bir hale getirmektedirler.¹⁷⁵ Özellikle soyut kavramların yoğun şekilde konusu olduğu din eğitimi alanında, kinestetik öğrenmenin etkili kullanımı, öğrencilerin dini değerleri ve bilgileri içselleştirmesini kolaylaştırabilmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ortaya koyduğu gibi maddi ihtiyaçları olduğu kadar insanın manevi ihtiyaçları da bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar insanın en temel gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır. Din eğitimi, bireyde bilgi, duygu ve davranış değişiklikleri oluşturmayı hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla birlikte insanın fiziksel, fizyolojik ve

¹⁷³ Oral - Avanoğlu, "Öğrenme Stratejileri ve Stilleri", 323-325.

¹⁷⁴ Erden - Altun, *Öğrenme Stilleri*, 54.

¹⁷⁵ Gilakjani, "Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching", 106.

ahlaki, bilişsel yönlerini birlikte ele alır. Bireyin, duyuşsal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönlerinin bir bütünlük arz ettiği gerçeğinden hareket ederek insanın manevi gerçekliğini de bunlara dahil eder.¹⁷⁶ Bu açıdan düşünüldüğünde din eğitimi yoluyla kazanılan bilgilerin sadece bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve psikomotor düzeyde de kazandırılması gerekmektedir. Özellikle çocuklar ve gençler için dinî bilgilerin soyut yapısı, daha somut yöntem ve tekniklerin kullanılmasını mecburi kılmaktadır. Bu noktada kinestetik öğrenme stiliyle geçirilecek bir sürecin, din eğitimine önemli katkılar sunabileceği söylenebilir. Din eğitimi, hem duyuşsal hem de bilişsel olarak bireyin gelişmesini amaçlayan bir disiplin olarak yalnızca bilgi aktarımı yapmayı değil bununla birlikte değer eğitimi ve davranış kazandırmayı da hedeflemektedir. Bu bağlamda, kinestetik öğrenme stili, din eğitimi alanında dini bilgilerin davranışa dönüştürülmesinde ve pratikleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bilindiği üzere okullarda din eğitimi DKAB dersleri ve bazı seçmeli dersler ile gerçekleştirilmektedir. DKAB dersleri anayasal olarak 1982 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim okullarında zorunlu olarak okutulan dersler arasında yer almaktadır. Kanunda bu durum: *“Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”*¹⁷⁷ maddesiyle karar altına alınmıştır.

Anayasanın bu maddesi ile din eğitim ve öğretimi açısından üç temel unsur üzerinde durulmaktadır.¹⁷⁸

- Din eğitimi ve öğretiminin devletin gözetimi ve denetimi altında yapılması,
- DKAB dersinin ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulması,
- DKAB dersi dışında kalan din eğitim ve öğretiminin isteğe bağlı olması

¹⁷⁶ Ömer Demir, “Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/1 (01 Haziran 2015), 93.

¹⁷⁷ 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası), *Din ve Vicdan Hürriyeti Madde 24-4. Fıkra 2709* (18 Ekim 1982), 8.

¹⁷⁸ Nevzat Yaşar Aşıkoglu - M. Fatih Genç, “Yeni Anayasa Tartışmaları ve Zorunlu Din Dersleri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (15 Aralık 2012), 11.

Anayasada bahsedilen bu üç unsur din derslerinin sınırlarını belirlemektedir. Araştırmamızın çalışma alanını ise burada bahsedilen devlet gözetiminde yapılan ilköğretimdeki DKAB dersleri oluşturmaktadır. DKAB derslerinin konu alanlarından biri olan değer öğretimi, içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeleri barındıran bir alandır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme türlerinin her biri farklı özellikleri içermektedir. Öğrencilerin bu özellikleri fark edebilmeleri ve öğrenme türleriyle ilgili davranışları kazanabilmeleri için değer öğretiminde yöntem çeşitliliğine gidilmesi gerekmektedir.¹⁷⁹ Yani din eğitiminde diğer alanlarda olduğu kadar psikomotor-kinestetik alandaki özelliklerin farkında olmak önemlidir ve bu alandaki davranışların tam olarak kazanılması ancak eğitim-öğretimde çeşitli yöntemlerin kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir. İlköğretim DKAB dersi programında bu durum şu şekilde vurgulanmıştır: “Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik dikkate alınmıştır.”¹⁸⁰

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme uygulamaları bölümüne bakıldığında beceri öğretimine ve öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak yaşantıların oluşturulması ile bu yaşantılara aktif olarak katılmasının sağlanmasına fazlasıyla önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenme çıktısına uygun, strateji, yöntem ve teknik belirlemesi böylelikle öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyerek öğrenmelerin etkili ve kalıcı olmasını sağlayarak öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Soyut olan içerikleri somutlaştırmak, en üst seviyede akademik başarı sağlamak ve kavram öğretim materyallerinin kullanılması istenmektedir.¹⁸¹

¹⁷⁹ Muhammed Esat Altıntaş, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler-Nitel Bir Araştırma”, *Milli Eğitim Dergisi* 47/217 (09 Şubat 2018), 133.

¹⁸⁰ MEB, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu” (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010), 12.

¹⁸¹ MEB, “İlkokul Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024), 9-10.

1.4.3.2. Kinestetik Öğrenme Stilinde Uygulanabilecek Yöntem ve Teknikler

Eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklarının psikomotor becerilerini geliştirip destekleyecek, soyut bazı kavramları somutlaştıracak, kinestetik öğrenme stiline uygun olan ve din eğitiminde de kullanılabilecek bazı örnek yöntem ve teknikler şunlardır:

- **Rol Yapma (Drama) - Taklit:** Kur'an-ı Kerim'de geçen kıssalar iyi bir eğitim materyali olarak erken çocukluk döneminden itibaren kullanılabilir, canlandırılması sağlanabilir.¹⁸² Böyle bir çalışmanın fiziksel olarak modellenmesi, öğrencilerin kendi bedenleriyle dini kavramları ifade etme etkinlikleri gibi uygulamalar, din eğitiminin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabildiği gibi çocuğu bilişsel, sosyal ve psikomotor olarak geliştirebilir. Hz. Peygamberin hayatı çocukluk döneminde rol modellik açısından önemli bir yer teşkil eder. Gazali bu konuda çocukların büyük oranda taklide dayalı olarak davranış ve inanç geliştirdiğini ve bu sebeple Hz. Peygamberin bütün yönleriyle rol model alınması gerektiğini vurgulamıştır.¹⁸³ Nitekim Kur'an-ı Kerim'de bu konu açıkça belirtilir: *“Andolsun, Allah'ın Rasûlü'nde sizin için; Allah'a ve âhiret gününe kavuşmayı uman, Allah'ı çok zikreden kimseler için güzel bir örnek vardır.”*¹⁸⁴
- **Mekânsal Öğrenme/ Fiziksel Model ve Objelerle Öğrenme:** Çocukların cami-mescit ziyaretlerinde bulunması, Mekke-Medine Hicret yolculuğu gibi haritaların fiziksel yürüyüşlerle modellenmesi, Kâbe, Mescid-i Nebevî ve Mescid-i Aksa gibi dinî mekânları ziyaret etmesi veya maketini oluşturması gibi somutlaştırma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.¹⁸⁵
- **Alıştırma İbadet Etkinlikleri:** Hac, oruç, namaz gibi bedensel ibadetlerin uygulamalı olarak gösterilmesi, öğrencilere hem fiziksel hem bilişsel düzeyde deneyimler elde etmesine katkı sağlamaktadır. Kur'an-ı Kerim'in eğitim metodunda alıştırma eğitimi aşamalı olarak gerçekleştirmeyi tavsiye

¹⁸² Cemil Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 48.

¹⁸³ Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, 50.

¹⁸⁴ *Kur'an Yolu Meali*, çev. Hayrettin Karaman vd (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016), el-Ahzâb 33/21.

¹⁸⁵ Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, 51; Inamatun Nadharah vd., “Psychomotory Formation of Children Through Islamic Religious Education in the Family”, *Islamic Education Journal*, (2024), 45.

etmektedir.¹⁸⁶ Öğrenme süreci bilgiyi yalnızca bilişsel olarak algılamayı değil onu benimseyip davranış haline getirmeyi amaçlıyorsa bunun için uzun bir zaman gereklidir. Nitekim yüce Allah, Kur'an ilkeleri doğrultusunda yirmi üç senelik bir sürede bir toplumu inşa süreci takdir etmiştir.¹⁸⁷ Nitekim Kur'an-ı Kerim'de bu konuda: *"İnkâr edenler, " Kur'an ona bir defada toptan indirilseydi ya!" dediler. Biz, Kur'an'la senin kalbini pekiştirmek için onu böyle kısım kısım indirdik ve onu ağır ağır okuduk."*¹⁸⁸ buyrularak aşamalılık ile ilgili hikmete vurgu yapılmıştır.

- **Grup Etkinlikleri ve Oyunlar:** Dini kavramları içeren oyunlar (örneğin, "İslam'ın Şartları" kart oyunları ya da yarışmalar) tasarlanabilir. Böylece hem sosyal etkileşim hem de fiziksel hareket teşvik edilebilir. Jerome W. Berryman birçok Avrupa ve Afrika ülkesinde *Godly Play* ismini verdiği erken çocukluk dönemi için bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşıma göre oyunlardan hareketle sınıf ortamında herhangi bir materyal kullanarak veya işlenen konularla ilgili alternatif materyaller geliştirerek yanıtlar oluşturulur. Bu materyallerin birçoğu çocuğun canlandırabileceği, dokunabileceği ve kullanabileceği niteliktedir. Bu yaklaşımda oyun ve din eğitimi dini metinlerden referanslarla kurulmakta olup, eğitim psikolojisi de göz önünde bulundurularak uygulama yapılmaktadır. Bu çalışmalarla çocukların manevi gelişimleri desteklenmekte ve dini deneyim geliştirmeleri sağlanmaktadır.¹⁸⁹
- **Uygulama ve Pratik Etkinlikleri/ Atölye Çalışmaları:** Çocuklara uygulamaya eğitimi vermek ve pratiğe yönelik etkinlikler yapmak psikomotor becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır.¹⁹⁰ Dinî sembollerin, hat sanatının veya tesbih yapımının yer aldığı atölyelerde çalışmalara katılmak, Kur'an ayetlerinin kaligrafi ile yazılması, ayet anlamlarının görsel çizimlerle tasarımı kinestetik öğrenciler için öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de uygulama ve pratik yapmanın önemi şu ayette açıkça ortaya konulmuştur: *"(Ey*

¹⁸⁶ Nadharah vd., "Psychomotory Formation of Children Through Islamic Religious Education in the Family", 43.

¹⁸⁷ Kasapoğlu, *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme*, 54.

¹⁸⁸ Bkz. El- Furkân 25/32.

¹⁸⁹ Oruç, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", 43-44.

¹⁹⁰ Nadharah vd., "Psychomotory Formation of Children Through Islamic Religious Education in the Family", 44.

Muhammed) Onu (vahyi) çarçabuk almak için dilini kımıldatma. Şüphesiz onu toplamak ve okumak bize aittir. O halde, biz onu okuduğumuz zaman, onun okunuşuna uy. Sonra onu açıklamak da bize aittir.”¹⁹¹

Sonuç olarak eğitimcilerin, kinestetik öğrenme stilini ele alarak ders tasarımlarını çeşitlendirmesi ve özellikle bu stildeki öğrencilere uygun olan yöntem ve teknikleri kullanmaları, öğrencilerin hem motivasyonunu hem de ders başarısını artırmaktadır. Kinestetik öğrenme stili, din eğitiminin amaçladığı bütünsel ve çok boyutlu gelişime katkı sağlamakta olup öğretmenlerin sınıf ortamlarını bu stile uygun bir şekilde düzenlemesi ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesi için din eğitimi daha etkin ve kalıcı hâle getirilebilmektedir.

¹⁹¹ Bkz. el-Kıyâmet 75/16-19.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi, problem durumu, amacı ve önemi araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. PROBLEM DURUMU

İlköğretim DKAB derslerinde ve DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline yönelik olan yönergelerin yeri ve kullanım durumu ile öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, temel problem cümlesi: “MEB İlköğretimde okutulan DKAB ders kitaplarındaki yönergelerde, ders kitabı dışında DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerde ve DKAB öğretmenleri ile DKAB öğrenimi gören İlköğretim öğrencilerinin görüşlerinde kinestetik öğrenme stiline yeri ve kullanım durumu nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesine yanıt aramak için yedi alt problem ortaya koyulmuştur:

- 1) İlkokul dördüncü sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 2) Ortaokul beşinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 3) Ortaokul altıncı sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 4) Ortaokul yedinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 5) Ortaokul sekizinci sınıf DKAB ders kitabındaki yönergelerin kinestetik öğrenme stiline göre dağılımı nedir?
- 6) DKAB öğretmenlerinin DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7) İlköğretim öğrencilerinin DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada, İlköğretim DKAB derslerinde ve DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline yönelik olan yönergelerin yeri ve kullanım durumu ile öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da dikkate alınarak hazırlanan DKAB programı, öğretmenin ve öğrencinin üstlendiği rolleri önceki programlara göre farklılaştırmaktadır. Öğrenme stilleri öğretmenlerin öğrencilere uygun bir öğretim süreci gerçekleştirirken doğru bir rehberlik etmesine öğrencilerin de kendi öğrenmelerinin farkında olarak, kendilerini değerlendirmelerini sağlayarak, öğretimin mantığını daha iyi kavramalarına, çeşitli öğretim yolları içinde kendilerine en uygun olanı seçmelerine ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine fırsat tanımaktadır. Bu çalışma ile öğretim programları da dahil olmak üzere okullarda verilen Din Eğitiminin gerçekleştirilmesinde ve DKAB dersi müfredatının ve derste kullanılan yöntem ve tekniklerin gözden geçirilmesi, öğrenme stillerinden biri olan kinestetik öğrenme stiline derslerde kullanımının artırılmasıyla öğretmenlerin öğretimlerinin niteliklerini artırma yolunda yeni açılımlar sağlayacağı ve öğrencilerin milli eğitimin hedeflediği kazanımları daha fazla elde etmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma, insan merkezli olup, onun deneyimlerini, kendisi ve çevresini nasıl algıladığı ve tanımladığını anlamayı hedefleyen bir araştırma türüdür.¹⁹² Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması modeline dayanan araştırmada çalışma grubuna açık uçlu sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Durum çalışması modeli, araştırmada “neden”, “niçin” ve “nasıl” sorularını esas alan, araştırmacının bir olay ya da olguyu derinlemesine incelemesi için olanak sağlayan bir modeldir.¹⁹⁴ Durum

¹⁹² Nurşen Aydın, “Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji”, *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi* 2/2 (31 Aralık 2018), 2; Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2011), 255.

¹⁹⁴ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 276.

çalışmasıyla tek bir olayın veya olgunun daha fazlasını derinlemesine incelemek, verileri sistemli bir şekilde toplamak ve gerçek ortamda nelerin gerçekleştiğini incelemek hedeflenmektedir¹⁹⁵. Durum çalışması modeliyle incelenen toplumsal olay veya olgu, araştırmacı tarafından kontrol altında tutulmayarak kendi doğal süreci içerisinde incelemeye tabi tutulmaktadır.¹⁹⁶

2.4. ARAŞTIRMANIN İNCELEME NESNESİ VE ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Muş ilinde MEB’e bağlı okullarda öğrenim gören 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve aynı okullarda görev yapan DKAB öğretmenleri ile araştırmanın amacına daha iyi hizmet edeceği düşünüldüğünden gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada 15 DKAB öğretmeni ve her kademe düzeyinden 6 öğrenci seçilmek üzere toplam 30 öğrenci ile görüşülmüştür. Çalışma grubuna ait bu sayının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Araştırmanın ilköğretim kademesinde gerçekleştirilmesinde ise, ilköğretimde soyut alan ve kavramların diğer kademelere oranla daha fazla bulunması bu nedenle somutlaştırmaya ve kinestetik etkinlik ve uygulamaların kullanımına ilköğretimde daha fazla ihtiyaç duyulması görüşü esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeleri gerçekleştirmesi söz konusudur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmanın katılımcılara ulaşmakta yaşadığı sıkıntıları ortadan kaldırmakta ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır.¹⁹⁷

Demografik verileri elde edebilmek adına çalışma grubuna sorular yöneltilmiştir. Bu veriler neticesinde Tablo 2.1 ve Tablo 2.2 oluşturulmuştur.

¹⁹⁵ Münevver Subaşı - Kübra Okumuş, “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21/2 (20 Haziran 2017), 420; Funda Demirel vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2023), 24; Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 273.

¹⁹⁶ Fatma Çapcıoğlu - Öznur Kalkan Açıkgöz, “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, *Bilimsel Araştırma Süreçleri: Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*, ed. Özcan Güngör (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 215.

¹⁹⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 113.

Tablo 2.1. Görüşme Gerçekleştirilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Okul Kademesi	Sınıf Düzeyi
K1	Erkek	10	İlkokul	4
K2	Kız	11	İlkokul	4
K3	Kız	10	İlkokul	4
K4	Erkek	10	İlkokul	4
K5	Erkek	10	İlkokul	4
K6	Kız	10	İlkokul	4
K7	Kız	11	Ortaokul	5
K8	Erkek	11	Ortaokul	5
K9	Erkek	11	Ortaokul	5
K10	Kız	11	Ortaokul	5
K11	Kız	11	Ortaokul	5
K12	Erkek	10	Ortaokul	5
K13	Kız	11	Ortaokul	6
K14	Erkek	12	Ortaokul	6
K15	Kız	11	Ortaokul	6
K16	Kız	12	Ortaokul	6
K17	Erkek	12	Ortaokul	6
K18	Erkek	12	Ortaokul	6
K19	Kız	13	Ortaokul	7
K20	Erkek	13	Ortaokul	7
K21	Kız	12	Ortaokul	7

Tablo 2.1. Görüşme Gerçekleştirilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri (Devamı)

K22	Erkek	12	Ortaokul	7
K23	Kız	13	Ortaokul	7
K24	Erkek	13	Ortaokul	7
K25	Kız	13	Ortaokul	8
K26	Erkek	13	Ortaokul	8
K27	Kız	13	Ortaokul	8
K28	Erkek	13	Ortaokul	8
K29	Kız	14	Ortaokul	8
K30	Erkek	13	Ortaokul	8

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 15'i kız 15'i erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 10 ile 14'tür. Bulundukları okul kademesi ve sınıf düzeyine göre ise öğrencilerden 6 kişi ilkokul 4. sınıf, 6 kişi ortaokul 5. sınıf, 6 kişi ortaokul 6. Sınıf, 6 kişi ortaokul 7. Sınıf, 6 kişi ortaokul 8. Sınıftadır. Araştırmada katılımcıların bilgileri gizli tutularak K1, K2, K3...şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama sayesinde doğrudan yapılan alıntılarda kişilerin sahip oldukları demografik özelliklere bakmak mümkündür.

Tablo 2.2. Görüşme Gerçekleştirilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Çalışılan Okul Kademesi – Sınıf Düzeyi
Ö1	Kadın	32	6	İlkokul - 4. Sınıf
Ö2	Erkek	29	5	İlkokul - 4. Sınıf
Ö3	Kadın	31	6	İlkokul - 4. Sınıf
Ö4	Erkek	27	3	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö5	Kadın	27	4	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf

**Tablo 2.2. Görüşme Gerçekleştirilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri
(Devamı)**

Ö6	Kadın	33	7	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö7	Kadın	28	4	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö8	Kadın	31	6	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö9	Kadın	32	6	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö10	Erkek	27	4	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö11	Erkek	26	2	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö12	Erkek	30	5	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö13	Kadın	32	4	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö14	Erkek	29	2	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö15	Erkek	32	6	Ortaokul - 5, 6, 7, 8. Sınıf

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i kadın 7'si erkektir. Öğretmenlerin yaş aralığı 26 ile 33'tür. Mesleki kıdemleri 2 ile 6 yıl arasında değişim göstermektedir. Görev yaptıkları okul kademesi ve sınıf düzeyine göre ise öğretmenlerden 3 kişi ilköğretim 4. Sınıfta geriye kalan 12 kişi ise ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıfta eğitim vermektedir. Araştırmada katılımcıların bilgileri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama sayesinde doğrudan yapılan alıntılarda kişilerin sahip oldukları demografik özelliklere bakmak mümkündür.

Araştırmada; MEB'e bağlı resmi okullarda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilköğretim düzeyindeki DKAB ders kitaplarının yönergelerinde öğrenme stilleri içerisinde kinestetik öğrenme stili'nin dağılımının incelenmesi için beş DKAB ders kitabı, çalışmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarının incelenmesinde dokümantasyon yöntemi kullanılmış olup araştırmanın inceleme nesnesi olan beş DKAB ders kitabının künye bilgileri ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) ders kitabı olarak okullarda kullanılmasının karar sayıları ve tarihleri Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Okul Kademesi-Sınıf Düzeyi	Kitap Künyesi	MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun Karar Sayısı ve Tarihi
İlkokul-4. Sınıf	Elif Emine Dirlik vd. <i>İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı</i> . MEB Yayınları.	02.06.2023 gün ve 29 sayılı kararı ile
Ortaokul-5. Sınıf	Hatice Büşra Paksoy vd., <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı</i> (MEB Yayınları, 2024).	17.07.2024 gün ve 110459275 sayılı yazısı ile
Ortaokul-6. Sınıf	Fatma Balcı Arvas vd. <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6. Sınıf Ders Kitabı</i> . MEB Yayınları.	28.12.2023 gün ve 118 sayılı kararı ile
Ortaokul-7. Sınıf	Tuğçe Günaydın vd., <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf Ders Kitabı</i> (MEB Yayınları, 2024).	17.08.2023 gün ve 35 sayılı kararı ile
Ortaokul-8. Sınıf	Recai Doğan. <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı</i> . Gezegen Yayıncılık.	18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul (ekli listenin 28. Sırasında) kararı ile

2.5. VERİ TOPLAMA ARACI

İlköğretim (İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar) DKAB derslerinde ve DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline yönelik olan yönergelerin yerinin ve kullanım durumunun tespitinin amaçlandığı araştırmanın verileri, dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, veri toplamakta çeşitlilik sağlayan ve araştırılması hedeflenen konu için birtakım yazılı materyallerin analizini kapsayan bir tekniktir.¹⁹⁹ Görüşme ise, sözlü iletişim yoluyla yapılan araştırmalara yanıt aramak için gerçekleştirilen veri toplama tekniğidir.²⁰⁰ Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırılmak istenen konu hakkında araştırmaya katılanlardan aynı türde bilgilerin toplanmasını amaçlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden belirlenen sorular ve konu başlıkları bulunmaktadır ve araştırmacı

¹⁹⁹ Çapcıoğlu - Kalkan Açıkgöz, “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, 213.

²⁰⁰ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 210.

görüşmeyi önceden belirlenen bu sorular çerçevesinde yönlendirmektedir. Ancak görüşme sırasında uygun görülen yerlerde farklı sorularla da katılımcının görüşlerini açıklaması istenebilir ve süreç yeniden düzenlenebilir²⁰¹.

Mervenur YARLI tarafından hazırlanan görüşme formu gerekli izinler alınarak ve alana uygun bir şekilde yeniden revize edilerek bu çalışmada kullanılmıştır.²⁰² Araştırmada katılımcılar ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş olup görüşme formunda bulunan sorular iki ayrı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseniyle ilkök 4. Sınıf ve ortaokul tüm kademe DKAB ders kitaplarının yönergelerinin incelenmesi hem de DKAB öğretmenleri ile İlköğretim öğrencilerinin görüşlerinin detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada incelenen DKAB ders kitaplarının künye bilgilerine tablo 2.3’de yer verilmiştir.

2.6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Gerekli yasal ve etik izinler alındıktan sonra alan yazın taraması yapılarak gerekli dokümanlar toplanarak incelemeler yapılmıştır. Çalışma grubuna araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra görüşme öncesinde katılımcılarla ön görüşme yapılmış, görüşme formunun başında katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla yer verilen sorulara yönelik katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri amacıyla araştırma hakkında ve araştırmanın gizliliği konusunda görüşmecilere bilgi verilmiştir. Görüşmelerin ikinci bir kişiyle paylaşılmayacağı bu konuda gerekli hassasiyetin gösterileceği katılımcılara ifade edilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler, 4 öğrenci ve 4 öğretmen ile gerçekleştirilen pilot uygulama doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olmayan sorular elenmiş olup, soruların anlaşılabilir ve amaca hizmet edebilir olmasına dikkat edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı tarih ve saat not alınmıştır. Görüşme öncesinde görüşmeyi kayıt altına almak amacıyla ses kayıt cihazı hazır bulundurulmuş fakat katılımcılardan ses kaydına izin vermeyenlerin cevapları sadece not alınması suretiyle birebir görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler 30-40 dakika arası değişiklik göstermiştir.

²⁰¹ Çapcıoğlu - Kalkan Açıkgöz, “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, 210.

²⁰² Yarlı, *Kinestetik Öğrenme ve Türkçe Öğretimi*.

2.7. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılacak olan ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle kinestetik öğrenme stiline dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizinde kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli başlı kurallara dayalı olarak kodlamalarla yapılan daha küçük içerik kategorileriyle özetlemelerin sağlandığı sistematik bir tekniktir.²⁰³ İçerik analizlerinde temel olarak belli içeriklerde belli özelliklerin olup, olmadığı veya ne kadar sık bulunduğu saptanmaktadır.²⁰⁴ Gerçekleştirilen görüşme sonucu elde edilen veriler bilgisayara aktararak araştırmanın amacına uygun olacak biçimde elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler MAXQDA 2020 paket programına taşınarak içerik analizinde bulunulmuştur. MAXQDA çoğunlukla sosyal araştırmalarda nitel verilerin analizinde kullanılan ve içerisinde görsel araçların yoğun bir şekilde yer aldığı bir analiz programıdır.²⁰⁵ Araştırmada katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları Word programına her bir katılımcı için ayrı olarak aktarılmış olup hazırlanan dosyalar katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcıların onayının alınmasının ardından veriler soru bazında gruplara bölünerek word programında düzenlenmiştir. Danışman öğretim üyesi ile eş zamanda bireysel serbest kodlamalar yapılmış ve ardından kodların karşılaştırılması yapılmıştır. Uygun olmadığı düşünülen kodlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde ana temalar çerçevesinde oluşturulan kodlar, frekans değerlerine göre yer verilerek hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuş olup araştırma verilerinin dış geçerliğinin sağlaması yönüyle öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirten ifadeler, değiştirilmeden çalışmanın gerekli yerlerinde tırnak işareti içinde ve italik olarak belirtilmiştir. Bir öğrenci/öğretmen birden fazla görüş belirttiği için frekansların toplamı çalışmaya katılan öğrenci/öğretmen sayısından fazladır.

²⁰³ Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 269.

²⁰⁴ Cemal Türer, "Eğitimde İçerik Analizi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (28 Ekim 2013), 321.

²⁰⁵ Udo Kuckartz - Stefan Rädiker, *Analyzing Qualitative Data With MAXQDA: Text, Audio and Video* (Cham: Springer, 2019), 4-5.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

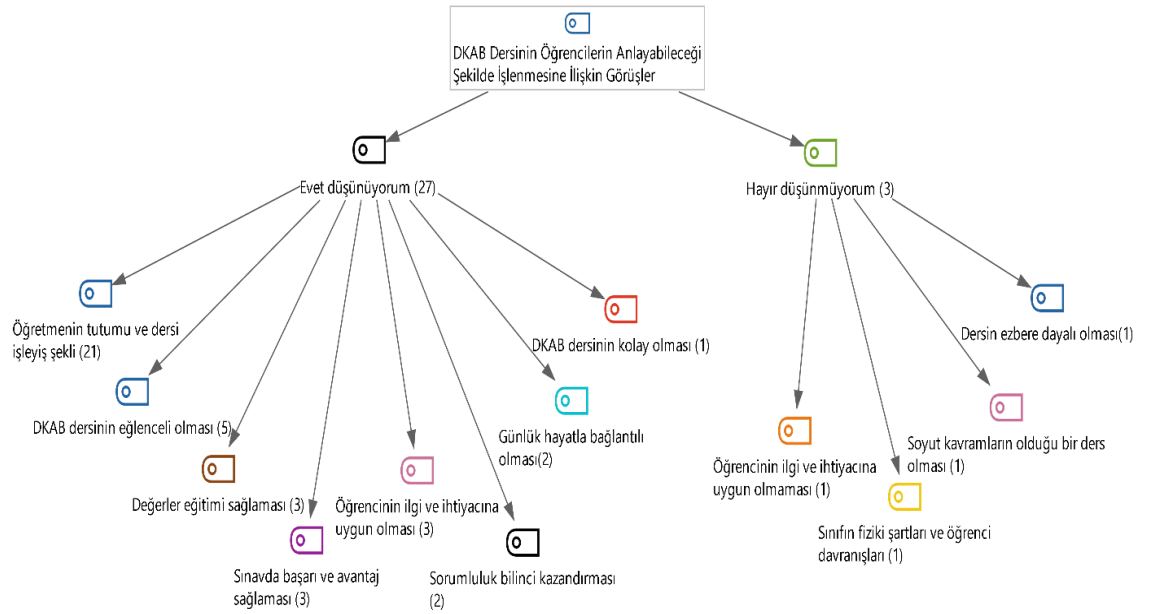
3.1. ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda ilkokul 4. Sınıfta ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nda yer alan sorulara ait yanıtlarından hareketle elde edilen bulgular incelenmiştir.

3.1.1. DKAB Dersinin Öğrencilerin Anlayabileceği Şekilde İşlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinin, sizlerin anlayabileceği şekilde işlendiğini düşünüyor musunuz, neden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin dersi anlama durumları tespit edilmiştir. DKAB dersinin öğrencilerin anlayabileceği şekilde işlenişine ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3. 1’de sunulmuştur.

Şekil 3.2. DKAB Dersinin Öğrencilerin Anlayabileceği Şekilde İşlenmesine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.1 incelendiğinde DKAB dersinin öğrencilerin anlayabileceği şekilde işlenmesine ilişkin görüşlerinde öğrenciler “evet düşünüyorum” (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30) ve “hayır düşünmüyorum” (K12, K18, K22) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB dersinin anlaşılmasına ilişkin “evet düşünüyorum” diyen öğrencilerin dersin anlaşılır şekilde işlendiğini düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “ Öğretmenin tutumu ve dersi işleyiş şekli” (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K14, K16, K17, K19, K20, K21, K23, K24, K26, K28, K29, K30), “DKAB dersinin eğlenceli olması” (K4, K9, K13, K15, K25), “günlük hayatla bağlantılı olması” (K25, K27), “sorumluluk bilinci kazandırması” (K7, K24) “değerler eğitimi sağlaması” (K16, K26, K29), “sınavda başarı ve avantaj sağlaması” (K5, K19, K23), “ Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olması” (K3, K27, K28) ve “DKAB dersinin kolay olması” (K2) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersinin anlaşılmasına ilişkin “hayır düşünmüyorum” diyen öğrencilerin dersin anlaşılır şekilde işlenmediğini düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “soyut kavramların olduğu bir ders olması” (K22), “ Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olmaması” (K12), “dersin ezbere dayalı olması” (K18) ve “sınıfın fiziki şartları ve öğrenci davranışları” (K22) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan en sık tekrar edileni, “ Öğretmenin tutumu ve dersi işleyiş şekli”dir. Öğrencilerin büyük bir kısmı (21), öğretmenlerinin kendilerine karşı olan tutum ve davranışlarının ve dersi işleme şeklinin dersi daha iyi anlamalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Çünkü öğretmenimizin anlatım şekli çok güzel ve öğretmenimi çok seviyorum onun sayesinde sorumluluklarımızı öğreniyoruz ve dersi iyi bir şekilde anlıyoruz.” K7

“Evet işliyor. Çünkü derste bize sıklıkla söz hakkı tanıyor, eleştirilerimize saygı duyuyor ve dersi bizim anlayacağımız şekilde açıklama ve tekrarlar yaparak anlatıyor.” K17

“Evet. Çünkü öğretmenim dersi çok güzel anlatıyor ve bize karşı yaklaşımı çok sevecen. Bize sorumluluk bilinci kazandırıyor ve bunu bizi sıkmadan yapıyor.” K24

Sık tekrarlanan kodlar arasında “DKAB dersinin eğlenceli olması” (K4, K9, K13, K15, K25) yer almaktadır. Öğrenciler dersin eğlenceli geçmesinin, dersin anlaşılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

" Evet. Çünkü öğretmenim derste eğlenceli aktiviteler ve etkinlikler yapıyor, bize uygulamalar yaptırıyor. Ders eğlenceli geçince daha iyi anlıyorum." K4

"Evet işliyor. DKAB dersi eğlenceli olduğu için zorlanmıyorum ve keyif alıyorum. Böylece sınav ve denemeleri de kolayca yapabiliyorum." K13

Dikkat çeken bir diğer kod ise “değerler eğitimi sağlaması”dır. Öğrencilerin bir kısmı (K16, K26, K29) DKAB dersinin işleniş şeklinin değerler eğitimi sağladığını ifade etmiş ve görüşlerini şu cümle ile belirtmişlerdir:

"Evet. Çünkü öğretmenim derste jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanıyor, yer yer canlandırmalar yaptırıyor ve bize saygılı, adaletli ve merhametli bireyler olmayı öğretiyor." K29

Öğrencilerin bir kısmının (K25, K27) görüşlerinden oluşan bir başka kodda ise “günlük hayatla bağlantılı olması” ifadesi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Evet. Çünkü öğretmenimiz günlük hayattan örneklerle dersi pekiştirdiği için ve dini konulardaki merakımızı giderdiği için dersi daha iyi anlıyoruz." K27

Bir diğer kod ise “sorumluluk bilinci kazandırması”dır. Öğrencilerin bir kısmı (K7, K24) DKAB dersinin işleniş şeklinin sorumluluk sahibi olunmasını sağladığını ifade etmiş ve görüşlerini şu cümle ile belirtmişlerdir:

"Evet. Çünkü öğretmenimizin anlatım şekli çok güzel ve öğretmenimi çok seviyorum onun sayesinde sorumluluklarımızı öğreniyoruz, daha bilinçli davranışlar sergiliyoruz ve dersi iyi bir şekilde anlıyoruz." K7

Dikkat çeken bir diğer kod ise “sınavda başarı ve avantaj sağlaması”dır. Öğrencilerin bir kısmı (K, K19, K23) DKAB dersinin işleniş şeklinin sınavlarda yarar sağladığını ifade etmiş ve görüşlerini şu cümle ile belirtmişlerdir:

“Evet. Çünkü öğretmenim dersi en ince ayrıntısına kadar anlatıyor ve benim aklımda bu şekilde daha iyi kalıyor ve sınavlarda da daha başarılı olabiliyorum.”

K5

Bir diğer kod ise “ Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olması”dır. Öğrencilerin bir kısmı (K3, K27, K28) DKAB dersinin işleniş şeklinin kendilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu ifade etmiş ve görüşlerini şu cümle ile belirtmişlerdir:

“Evet. Çünkü ben genelde bir şeyler izleyince daha iyi öğrenirim ve öğretmenim de dersi açık bir şekilde, örnekler vererek ve akıllı tahtayı sıklıkla kullanarak anlattığı için anlayabiliyorum.” K3

Öğrencilerin diğer bir kısmı (K2) ise sayıca az olsa da dersin işleniş şeklinin anlaşılmasında “DKAB dersinin kolay olması”nın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak şu görüş verilebilir:

“Evet. Çünkü öğretmenim dersi güzel işliyor ve Din Kültürü dersi diğer derslere göre daha kolay bir ders olduğu için çok iyi anlayabiliyorum.” K2

DKAB dersinin anlaşılır bir şekilde işlenmediğini düşünen öğrencilerin sayısı az olmakla birlikte bu öğrencilerden bir kısmı bunu “soyut kavramların olduğu bir ders olması” koduyla belirtmiştir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır işlenmiyor. Ama bunun sebebi sınıfımızın kalabalık olması ve arkadaşlarımın ders ortamını bozacak davranışlar sergilemeleri. Ayrıca DKAB dersi soyut kavramlarla dolu bir ders olduğu için de anlaşılmasının zor olduğunu düşünüyorum.” K22

DKAB dersinin anlaşılır bir şekilde işlenmediğini düşünen öğrencilerden bir kısmı (K12) bunun sebebi olarak “ Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olmaması” koduyla belirtmiştir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır düşünmüyorum. Çünkü öğretmenim derste sıklıkla ders anlatmak yerine akıllı tahtadan video izletiyor ve ben sıkılıyorum. Ben sadece bir şeyler izleyerek öğrenebilen biri değilimdir.” K12

DKAB dersinin anlaşılır bir şekilde işlenmediğini düşünen öğrencilerden bir kısmı bunun sebebi olarak “dersin ezbere dayalı olması” koduyla belirtmiştir. Örnek olarak şu görüş verilebilir:

“Hayır işlendiğini düşünmüyorum. Çünkü çoğunlukla ders ezbere dayalı olarak işleniyor ve sıkılıyor. Bu sebeple zorlanıyorum ve tam olarak öğrenemiyorum.” K18

DKAB dersinin anlaşılır bir şekilde işlenmediğini düşünen öğrencilerden bir kısmı bunun sebebi olarak “sınıfın fiziki şartları ve öğrenci davranışları” koduyla belirtmiştir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

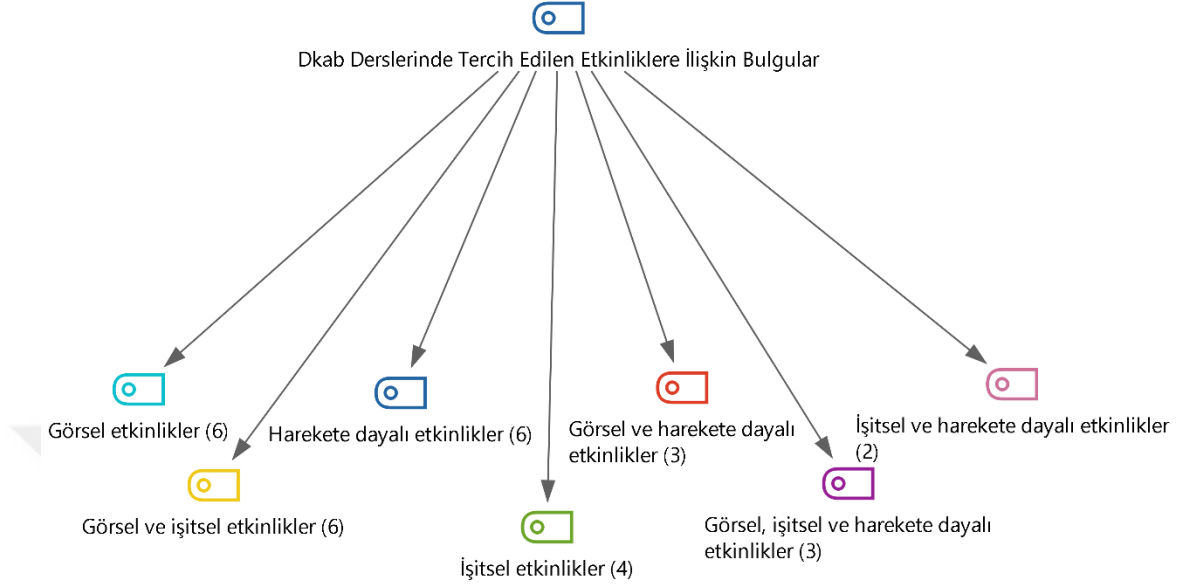
“Hayır işlenmiyor. Ama bunun sebebi sınıfımızın kalabalık olması ve arkadaşlarımın ders ortamını bozacak davranışlar sergilemeleri. Ayrıca DKAB dersi soyut kavramlarla dolu bir ders olduğu için de anlaşılmasının zor olduğunu düşünüyorum.” K22

Araştırma bulgularında DKAB dersinin öğrencinin anlayabileceği şekilde işlenişine ilişkin öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında çoğunlukla derslerin anlaşılır şekilde işlendiği görülmektedir. İşlenmediğini düşünen öğrenciler ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayışı, soyut kavramların çoğunlukta oluşu, sınıfın fiziki şartlarının oluşturduğu olumsuzluk, öğrenci davranışlarının olumsuz oluşu ve dersin ezbere dayalı olması gibi sebeplerle dersin anlaşılır olmadığını belirtmişler. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin DKAB dersini anladıkları, öğretmenin tutumu ve öğrenciye yaklaşımının dersin anlaşılmasında etkili olduğu ve dersin işleniş şeklini öğrenciye göre yeniden yapılandırmaya katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2. DKAB Derslerinde Tercih Edilen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinde, daha çok görsellere dayalı etkinlikler mi, dinlemeye dayalı etkinlikler mi yoksa harekete dayalı etkinlikler mi kullanılıyor?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derste sıklıkla kullanılan öğrenme stili etkinliklerine dair görüşleri tespit edilmiştir. DKAB derslerinde çoğunlukla tercih edilen etkinliklere ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.2’de sunulmuştur.

Şekil 3.2. DKAB Derslerinde Tercih Edilen Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.2 incelendiğinde DKAB derslerinde tercih edilen etkinliklere ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “görsel etkinlikler” (K13, K16, K17, K19, K29, K30), “işitsel etkinlikler” (K1, K4, K15, K26), “harekete dayalı etkinlikler” (K3, K7, K9, K10, K12, K20), “görsel ve işitsel etkinlikler” (K5, K8, K14, K21, K22, K24), “görsel ve harekete dayalı etkinlikler” (K11, K18, K28), “işitsel ve harekete dayalı etkinlikler” (K6, K25), ve “görsel, işitsel ve harekete dayalı etkinlikler” (K2, K23, K27) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmı, derslerde öğretmenlerinin çoğunlukla görsel etkinlikler kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Görsel içeriklerle ve akıllı tahtadan slaytlarla işliyoruz.” K17

“Derslerde çoğunlukla görsele dayalı etkinlikler kullanılıyor ve öğrendiğimiz konularla ilgili sık sık video izliyoruz.” K19

Sık tekrarlanan kodlar arasında “harekete dayalı etkinlikler ” yer almaktadır. Öğrenciler DKAB derslerinde çoğunlukla harekete, canlandırmaya, el becerileri sergilemeye ve gerçek nesnelere dokunmaya ilişkin etkinliklerin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Öğretmenimiz derste çoğu şeyi canlandırarak anlatır ya da bizi kaldırır ve bizim canlandırmamızı ister.” K3

“Canlandırma, tiyatro ve kartonlardan ürünler oluşturma gibi etkinlikleri sıklıkla kullanıyoruz.” K7

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “işitsel etkinlikler” yer almaktadır. Derslerde çoğunlukla dinlemeye dayalı etkinliklerin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çoğunlukla dinlemeye dayalı etkinlikler kullanılıyor” K15

Öğrencilerin sık tekrarladığı kodlar arasında “görsel ve işitsel etkinlikler ” yer almaktadır. Öğrenciler DKAB derslerinde çoğunlukla görsel ve işitsel/dinlemeye ilişkin etkinliklerin bir arada kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“DKAB dersini çoğunlukla görsellere dayalı olarak ve dinlemeye dayalı olarak işliyoruz.” K8

“Videolar ve görsellerle dersi işliyoruz, öğretmenimizin anlatımlarını dinliyoruz ve kitaptan okuyoruz.” K21

Belirtilen bir başka kod ise “görsel ve harekete dayalı etkinlikler”dir. Öğrencilerin bir kısmı, DKAB derslerinde görsellere dayalı etkinliklerle harekete/canlandırmaya dayalı etkinliklerin bir arada sıklıkla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Öğretmenimiz çoğunlukla bize derste not tutturuyor, oyunlar oynatıyor ve ders ile ilgili şeyler izletiyor.” K18

Öğrencilerin diğer bir kısmının belirttiği kodda ise “işitsel ve harekete dayalı” yer almaktadır. Bu öğrenciler DKAB derslerinde dinlemeye yönelik etkinliklerle harekete yönelik etkinliklerin bir arada sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Harekete dayalı etkinlikler, oyunlar ve dinlemeye dayalı etkinlikler kullanılıyor.” K25

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan başka bir kodda ise “Görsel, işitsel ve harekete dayalı etkinlikler” yer almaktadır. Derslerde çoğunlukla görsel içerikli

etkinlikler ile dinlemeye dayalı etkinlikler ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada sıklıkla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

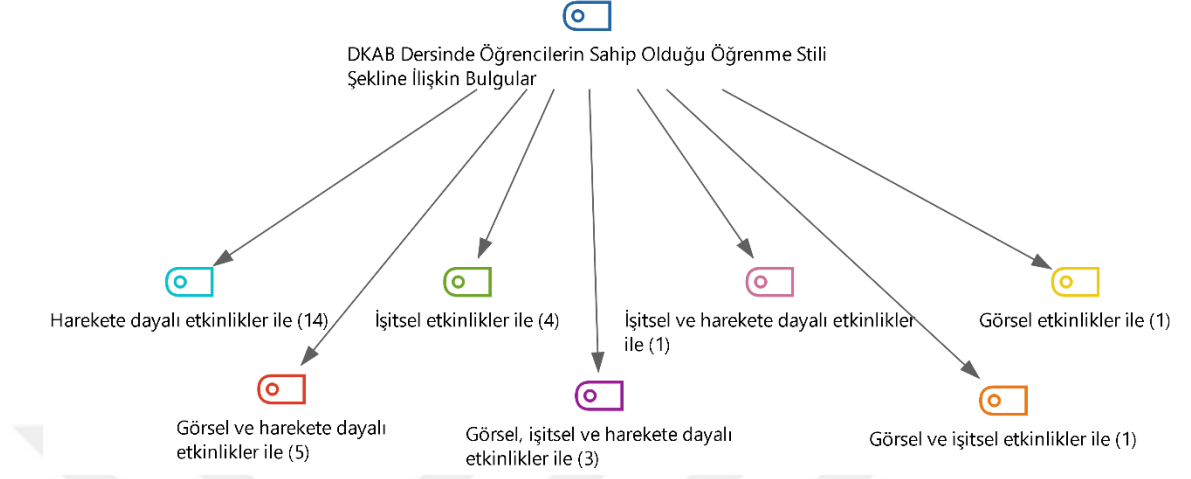
“Çoğunlukla DKAB derslerinde kitaptan okuma, video izleme, öğretmenimizin anlatımı ve canlandırma yapma gibi etkinlikler kullanılıyor.” K23

Araştırma bulgularında DKAB derslerinde çoğunlukla tercih edilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında öğrencilerin çoğu derslerde görsel etkinliklerin, harekete dayalı etkinliklerin, işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanıldığını görülmektedir. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise işitsel etkinliklerin, görsel ve işitsel etkinliklerin bir arada kullanıldığını, görsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanıldığını, görsel-işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlerden hareketle DKAB dersinde birçok etkinliğin bir arada kullanıldığını, derste tercih edilen etkinliklerin dersin işleniş şeklini görmeyi sağladığını ve derse katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3. DKAB Dersinde Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stili Şekline İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinde en iyi nasıl öğrenirsiniz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derste sahip oldukları öğrenme stiline dair görüşleri tespit edilmiştir. DKAB dersinde öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stili şekline ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.3’de sunulmuştur.

Şekil 3.3. DKAB Dersinde Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stili Şekline İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.3 incelendiğinde DKAB dersinde öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stili şekline ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “görsel etkinlikler ile” (K9), “işitsel etkinlikler ile” (K6, K14, K17, K26), “harekete dayalı etkinlikler ile” (K3, K4, K10, K12, K13, K16, K18, K20, K23, K24, K25, K27, K29, K30), “görsel ve işitsel etkinlikler ile” (K8), “görsel ve harekete dayalı etkinlikler ile” (K1, K7, K15, K19, K22, K28), “işitsel ve harekete dayalı etkinlikler ile” (K2), ve “görsel, işitsel ve harekete dayalı etkinlikler ile” (K5, K11, K21) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı (14), DKAB derslerinde en iyi “harekete dayalı etkinlikler ile” öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben nesnelerle, projeler yaparak, kendim bir ürün oluşturunca daha iyi öğreniyorum.” K4

“Ben bir modele ve nesneye dokunarak daha iyi öğrenen biriyim.” K18

“Ben canlandırdığım etkinliklerle, materyal kullanarak ve harekete dayalı etkinliklerle daha iyi öğrenirim.” K24

Sık tekrarlanan kodlar arasında “görsel ve harekete dayalı etkinlikler ile ” yer almaktadır. Öğrenciler DKAB derslerinde çoğunlukla görsel ve harekete/canlandırmaya ilişkin etkinlikler ile daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben video ve hareketli etkinliklerle daha iyi öğrenirim.” K22

“Ben çoğunlukla derslerde gördüğüm, gerçek nesnelere dokunduğum ve ders konularını canlandırdığımda daha iyi öğrenirim.” K7

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “işitsel etkinlikler ile” yer almaktadır. DKAB dersinde dinlemeye dayalı etkinlikler kullanıldığında daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben öğretmenim dersi anlatınca ve dinleyince daha iyi anlıyorum.” K17

Öğrencilerin ifade ettiği kodlar arasında “görsel etkinlikler ile ” yer almaktadır. Öğrenciler DKAB derslerinde çoğunlukla görsel etkinliklerin kullanılması ile daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben gördüğüm şeyleri kolay kolay unutmam ve bu şekilde daha iyi öğrenirim.” K9

Belirtilen bir başka kod ise “görsel ve işitsel etkinlikler ile”dir. Öğrencilerin bir kısmı, DKAB derslerinde görsellere dayalı etkinlikler dinlemeye yönelik etkinliklerin bir arada kullanılmasıyla daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben görerek ve dinleyerek daha iyi öğrenirim.” K8

Öğrencilerin diğer bir kısmının belirttiği kodda ise “işitsel ve harekete dayalı etkinlikler ile” yer almaktadır. Bu öğrenciler DKAB derslerinde dinlemeye yönelik etkinlikler ile harekete yönelik etkinliklerin bir arada kullanılmasıyla daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ben daha çok canlandırmaya ve dinlemeye dayalı etkinliklerle daha iyi öğrenirim.” K2

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan başka bir kodda ise “görsel, işitsel ve harekete dayalı etkinlikler ile” yer almaktadır. Derslerde çoğunlukla görsel içerikli etkinlikler ile dinlemeye dayalı etkinlikler ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılmasıyla daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

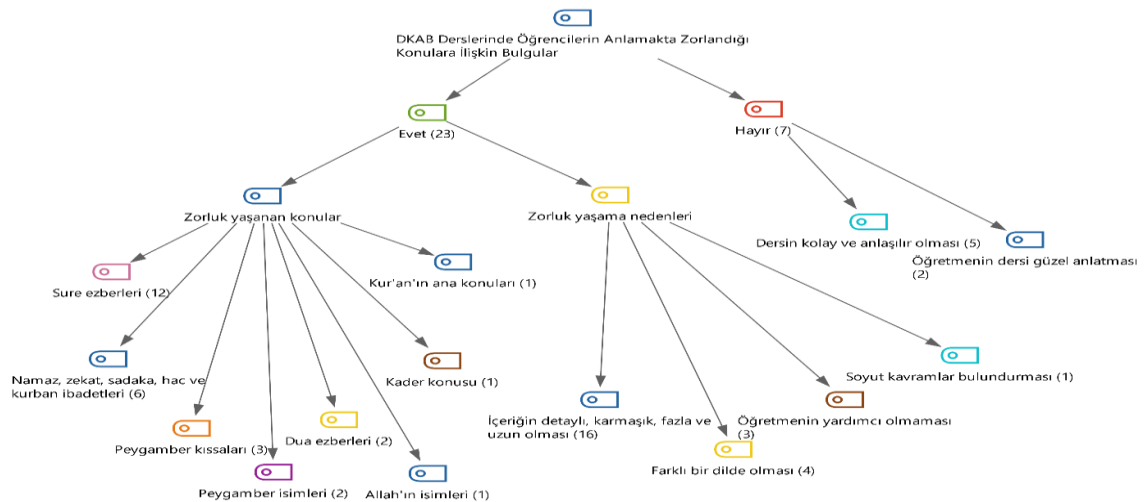
“Ben görerek, yazarak, canlandırarak, projeler üretip yaparak ve okuyarak daha iyi öğrenirim” K5

Araştırma bulgularında DKAB dersinde öğrencilerin sahip olduğu öğrenme şekline ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle bu konu hakkında öğrencilerin çoğunun en iyi harekete dayalı etkinlikler ile öğrendikleri görülmektedir. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise görsel etkinlikler, işitsel etkinlikler, işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel ve işitsel etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel-işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması ile en iyi şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlerden hareketle öğrencilerin her birinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu, DKAB dersinin işleniş şeklinin buna uygun olarak düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.4. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandığı Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinde anlamakta zorlandığınız konular var mı, örnek verebilir misiniz, neden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derste anlamakta zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulara ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.4’te sunulmuştur.

Şekil 3.4. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandığı Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.4 incelendiğinde DKAB dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulara ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “evet var” (K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K29, K30) ve “ hayır, yok” (K1, K2, K3, K6, K7, K20, K28) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

DKAB dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulara ilişkin “evet, var” diyen öğrencilerin dersin konularını anlamakta zorluk yaşama nedenleri frekans değerlerine göre; “içeriğin detaylı, karmaşık, fazla ve uzun olması” (K4, K5, K6, K9, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K21, K23, K24, K25, K26, K30), “farklı bir dilde olması” (K10, K13, K22, K27), “soyut kavramlar bulundurması” (K25), “ Öğretmenin yardımcı olmaması” (K18, K19, K29) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersinde zorluk çekilen konular ise frekans değerlerine göre “sure ezberleri” (K6, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K19, K21, K22, K27, K29), “peygamber kıssaları” (K11, K12, K18), “namaz, zekât, sadaka, hac ve kurban ibadetleri” (K15, K17, K21, K23, K26, K30), “peygamber isimleri” (K9, K24), “dua ezberleri” (K5, K14), “Allah’ın isimleri” (K4), “Kader konusu” (K25) ve “ Kur’an’ın ana konuları” (K6) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulara ilişkin “hayır, yok” diyen öğrencilerin dersin konularını anlamakta zorluk yaşamama nedenleri frekans değerlerine göre; “dersin kolay ve anlaşılır olması” (K1, K2, K8, K20, K28), “ Öğretmenin dersi güzel anlatması” (K3, K7) kodları ile kodlanmıştır.

Evet diyen öğrencilerin büyük bir kısmı, DKAB dersinde anlamakta zorlanılan konulara ilişkin “içeriğin detaylı, karmaşık, fazla ve uzun olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, var. Allah’ın isimlerini öğrenmekte zorlanıyorum. Çok fazla olduğu için ve karışık geldiği için aklımda tutamıyorum.” K4

“Evet. Peygamber kıssaları ve sure ezberinde zorlanırım uzun, detaylı ve karışık olduğu için.” K12

“Evet kader konusunu anlamakta zorlanıyorum. Çünkü soyut ve fazlaca bilgi gerektiren detaylı bir konu.” K25

Öğrencilerin bir kısmı, DKAB dersinde anlamakta zorlanılan konulara ilişkin “farklı bir dilde olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Sure ezberlemekte ve peygamber kıssalarını anlamakta zorlanırım. Çünkü Arapça olduğu için çoğu konunun içeriği anlamakta zorluk yaşıyorum.” K10

“Evet. Sure ezberlerinde zorlanıyorum. Farklı bir dil olduğu için ve ezber yapmakta güçlük çeken biri olduğum için anlamakta zorluk yaşıyorum” K27

Dikkat çeken bir diğer kod ise “ soyut kavramlar bulundurması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet kader konusunu anlamakta zorlanıyorum. Çünkü soyut ve fazlaca bilgi gerektiren detaylı bir konu.” K25

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “ Öğretmenin yardımcı olmaması” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet çoğu konuda zorlanıyorum. Mesela peygamber hayatlarını öğrenmek oldukça zor geliyor. Bunun sebebi ise öğretmenim bana hiç yardımcı olmaması.” K18

“Evet kitaptaki sureleri ezberlemekte zorlanıyorum. Çünkü öğretmenim bana yardımcı olmuyor ve çok fazla süre tanımıyor.” K29

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin ise öğrencilerin büyük bir kısmı “sure ezberleri” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Peygamber isimlerini ezberlemekte ve sure ezberlerinde zorlanıyorum. Çünkü çok fazla içeriği olduğu için.” K9

“Evet sure ezberlemekte zorlanıyorum. Farklı bir dil olduğu için.” K13

“Evet kitaptaki sureleri ezberlemekte zorlanıyorum. Çünkü öğretmenim bana yardımcı olmuyor ve çok fazla süre tanımıyor.” K29

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin ise öğrencilerin diğer bir kısmı “peygamber kıssaları” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Peygamber kıssalarında zorlanıyorum. Detaylı ve karışık geliyor bana.

“ K11

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin ise öğrencilerin diğer bir kısmı, “namaz, zekât, sadaka, hac ve kurban ibadetleri” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir

“Evet sure ezberlerinde ve zekât konularında zorlanıyorum. Çünkü detaylı konular olduğu için.” K15

“Evet. Çoğunlukla hac ve kurban konularında zorlanıyorum. Çünkü konular çok detaylı ve çok bilgi içeriyor.” K23

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin dikkat çeken bir başka kodda ise öğrenciler “peygamber isimleri” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bazı kavramlar karmaşık olduğu için öğrenmekte zorlanıyorum. Örneğin peygamber isimleri gibi. Aklımda tutmakta zorlanıyorum.” K24

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin dikkat çeken bir başka kodda ise öğrenciler “dua ezberleri” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir

“Evet, var. Bazı duaları ezberlemekte zorlanıyorum. Uzun ve okunuşu zor olduğu için.” K5

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin ise öğrencilerin diğer bir kısmı ise, “Allah’ın isimleri” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, var. Allah’ın isimlerini öğrenmekte zorlanıyorum. Çok fazla olduğu için ve karışık geldiği için aklımda tutamıyorum.” K4

DKAB dersinde zorluk çekilen konulara ilişkin ise öğrencilerin diğer bir kısmı ise, “Kader konusu” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet kader konusunu anlamakta zorlanıyorum. Çünkü soyut ve fazlaca bilgi gerektiren detaylı bir konu.” K25

Hayır cevabını veren öğrencilerin büyük bir kısmı, DKAB dersinde anlamakta zorlanılan konuların bulunmadığına ilişkin “dersin kolay ve anlaşılır olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır. Dkab dersi anlaşılır ve kolay bir ders olduğu için zorlanmıyorum.”

K2

“Hayır. Çünkü DKAB dersini seviyorum ve kolay anlaşılır bir ders olduğunu düşündüğüm için zorlanmıyorum.” K20

Hayır cevabını veren öğrencilerin diğer bir kısmı ise, DKAB dersinde anlamakta zorlanılan konuların bulunmadığına ilişkin “Öğretmenin dersi güzel anlatması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, yok. Çünkü öğretmenimin anlatımı çok güzel.” K7

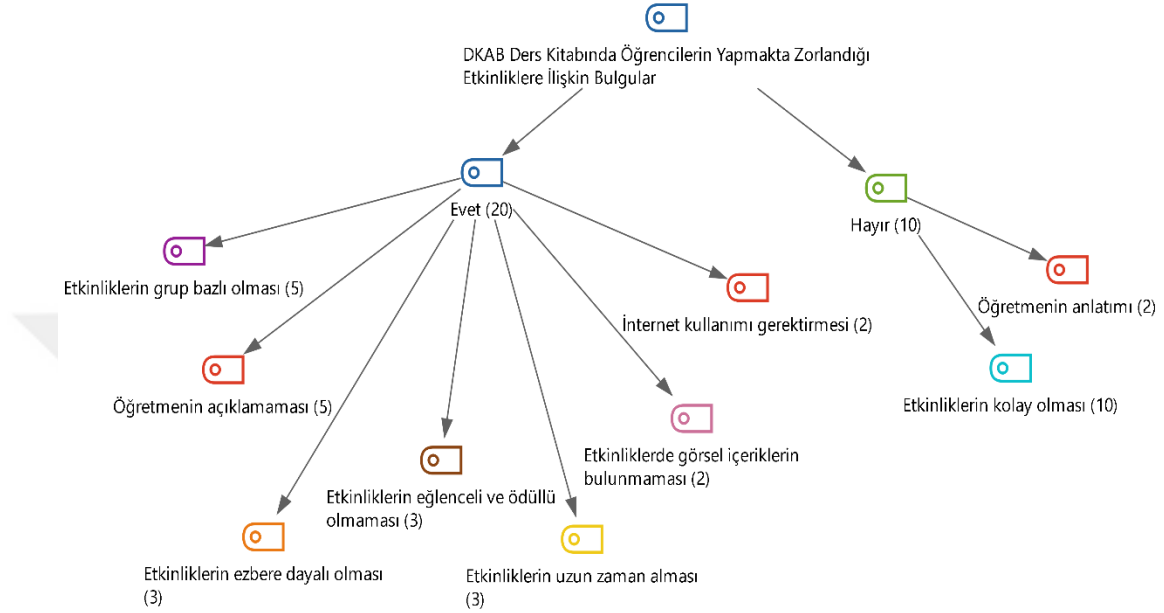
Araştırma bulgularında öğrencilerin DKAB dersinde anlamakta zorlandıkları konulara ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle dersin konularını anlamakta zorluk yaşama nedenleri olarak: içeriğin detaylı, karmaşık, fazla ve uzun olması, farklı bir dil kullanılması, soyut kavramlar bulundurması, öğretmenin yardımcı olmaması gibi sebepler belirtilmiştir. DKAB dersinde zorluk çektikleri konulara ilişkin ise; sure ezberleri, peygamber kıssaları, namaz, zekât, sadaka, hac ve kurban ibadetleri, peygamber isimleri, dua ezberleri, Allah’ın isimleri, kader konusu ve Kur’an’ın ana konularını anlamakta zorluk yaşamaktadırlar. DKAB dersinde anlamakta zorlanılan konuların bulunmadığını belirten öğrencilerin dersin konularını anlamakta zorluk yaşamama nedenleri ise; Dersin kolay ve anlaşılır olması, Öğretmenin dersi güzel anlatması olarak belirtilmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin DKAB dersinde öğrendikleri konuları daha kolay anlayabilmesinin sağlanması, öğrenme stillerine uygun hareket edilmesi ve dersin işleniş şeklinin öğrenciye uygun olacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.1.5. DKAB Ders Kitabında Öğrencilerin Yapmakta Zorlandığı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabında yapmakta zorlandığınız etkinlikler var mı, neden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin ders kitabında yapmakta zorlandıkları etkinliklere ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB ders kitabında öğrencilerin yapmakta zorlandığı etkinliklere ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan

kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.5’te sunulmuştur.

Şekil 3.5. DKAB Derslerinde Öğrencilerin Yapmakta Zorlandığı Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.5 incelendiğinde DKAB ders kitabında öğrencilerin yapmakta zorlandığı etkinliklere ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “evet” (K1, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K29) ve “ hayır” (K2, K3, K6, K9, K14, K17, K20, K26, K28, K30) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

DKAB ders kitabında öğrencilerin yapmakta zorlandığı etkinliklere ilişkin “evet” diyen öğrencilerin ders kitabındaki etkinlikleri anlamakta zorluk yaşama nedenleri frekans değerlerine göre; “etkinliklerin grup bazlı olması” (K7, K10, K11, K12, K25), “ Öğretmenin açıklamaması” (K5, K15, K16, K18, K29), “etkinliklerin ezbere dayalı olması” (K1, K22, K24), “etkinliklerin eğlenceli ve ödüllü olmaması” (K8, K13, K21), “etkinliklerin uzun zaman alması” (K1, K23, K24), “etkinliklerde görsel içeriklerin bulunmaması” (K8, K19) ve “internet kullanımı gerektirmesi” (K4, K27) kodları ile kodlanmıştır. DKAB ders kitabında öğrencilerin yapmakta zorlandığı etkinliklere ilişkin “hayır” diyen öğrencilerin ders kitabındaki etkinlikleri yapmakta zorluk yaşamama

nedenleri frekans değerlerine göre; “etkinliklerin kolay olması” (K2, K3, K6, K9, K14, K17, K20, K26, K28, K30), “ Öğretmenin anlatımı” (K2, K6) kodları ile kodlanmıştır.

Evet diyen öğrencilerin bir kısmı, DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin “etkinliklerin grup bazlı olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, grupça yapılması gereken etkinliklerde zorlanıyorum. Etkinlikler bireysel olursa daha kolay yaparım.” K7

“Evet, grup bazlı yapılan etkinliklerde zorlanıyorum, dikkatim dağılıyor. Etkinlikler bireysel bazlı olursa ve tiyatro tarzı eğlenceli içerikler olursa daha iyi anlarım.” K10

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin “ Öğretmenin açıklamaması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet var. Bazen konuyu anlamayınca, öğretmenimden sorduğum sorulara da tam bir cevap alamayınca bazı ünitelerdeki soruları yapamıyorum.” K15

“Evet dinleme ve okumaya dayalı etkinliklerde zorlanıyorum, çünkü okuduğumu anlamam gerektiğini biliyorum ve öğretmenin yeterince açıklamaması zorlanmama sebep oluyor.” K16

Dikkat çeken bir diğer kod ise “etkinliklerin ezbere dayalı olması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Çünkü etkinlikler ezbere dayalı, açık uçlu ve çok uzun oldukları için zorlanıyorum.” K24

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “etkinliklerin eğlenceli ve ödüllü olmaması” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Etkinlikler ödüllü ve eğlenceli olursa daha kolay yapılır.” K21

Öğrencilerin bir kısmı, DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin “etkinliklerin uzun zaman alması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“:Evet var bazı etkinlikler çok zorlayıcı çok fazla örnek ve fazlaca zaman gerektirdiği için zorlanıyorum.” K23

Dikkat çeken bir diğer kod ise “etkinliklerde görsel içeriklerin bulunmaması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Afiş, poster hazırlama gibi proje etkinliklerinde zorlanırım. Ayrıca ödüllü ve eğlenceli olmadığı için de sıkılıyor ve zorlanıyorum. Ders kitabında her iki sayfada bir etkinlik var bu etkinliklerin sayısı azaltılıp uygulamaya yönelik etkinlikler çoğaltılırsa ve bu etkinlikler görsellerle zenginleştirilirse daha kolay yaparız. Görsel içeriklerin bulunmadığı etkinlikler zor geliyor bana.” K8

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “internet kullanımı gerektirmesi” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Ezber yapılması gereken etkinliklerde ve internet gerektiren etkinliklerde imkanım bulunmadığı için zorlanıyorum.” K4

Hayır cevabını veren öğrencilerin büyük bir kısmı, DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin “etkinliklerin kolay olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır etkinlikler kolay olduğu için ve öğretmenim de açıkladığı için zorlanmıyorum.” K6

“Hayır. Çünkü fazlaca etkinlik çözdüğümüz için artık alıştık ve kolay geliyor.” K30

Hayır cevabını veren öğrencilerin diğer bir kısmı ise, DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere “ Öğretmenin anlatımı” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, etkinlikler kolay ve öğretmenimin çok güzel ve açıklayıcı bir anlatımı olduğu için zorlanmıyorum.” K2

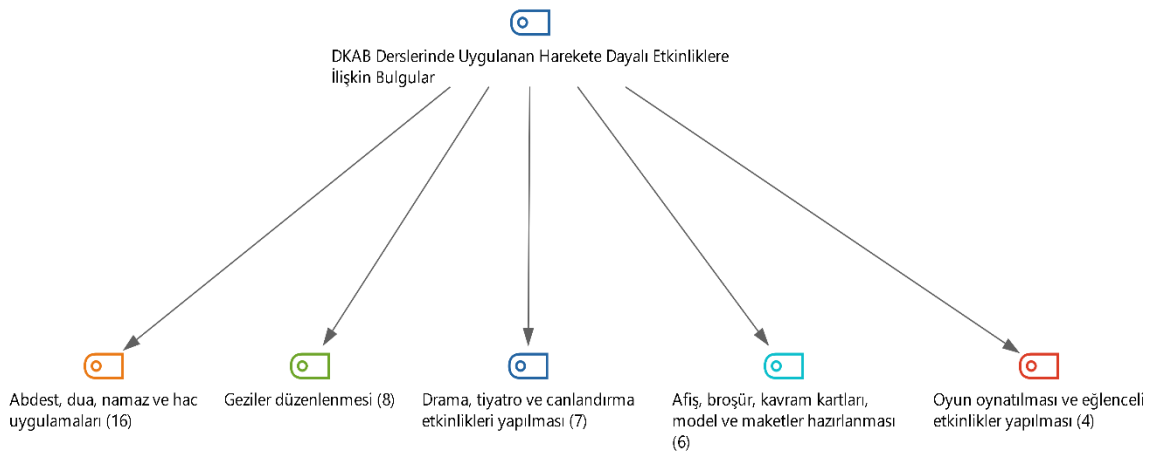
Araştırma bulgularında öğrencilerin DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle ders kitabındaki etkinlikleri yapmakta zorluk yaşama nedenleri olarak: Etkinliklerin grup bazlı olması, Öğretmenin açıklamaması, Etkinliklerin ezbere dayalı

olması, Etkinliklerin eğlenceli ve ödüllü olmaması, Etkinliklerin uzun zaman alması, Etkinliklerde görsel içeriklerin bulunmaması ve İnternet kullanımı gerektirmesi gibi sebepler belirtilmiştir. DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklerin bulunmadığını belirten öğrencilerin buna yönelik belirttikleri nedenler ise; Etkinliklerin kolay olması ve Öğretmenin anlatımı olarak belirtilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin açıklayıcı olmaları gerektiği, öğrencilerin süreç içerisinde yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin öğrencilerin dersler de zorlandıkları süreçlerde rehberlik etmelerinin gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.6. DKAB Derslerinde Uygulanan Harekete Dayalı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabındaki etkinlikler dışında, DKAB derslerinde hareketi (canlandırma, beden dilini kullanma, gerçek nesne ve modellere dokunma) içeren hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derslerde yapılan harekete dayalı etkinliklere ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.6’da sunulmuştur.

Şekil 3.6. DKAB Derslerinde Uygulanan Harekete Dayalı Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.6 incelendiğinde DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “abdest, dua, namaz ve hac

uygulamaları” (K2, K3, K8, K9, K13, K14, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K30), “geziler düzenlenmesi” (K2, K3, K4, K5, K18, K19, K24, K29), “drama, tiyatro ve canlandırma etkinlikleri yapılması” (K7, K10, K11, K12, K13, K17, K28), “afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler hazırlanması” (K1, K5, K6, K16, K25, K29) ve “oyun oynatılması ve eğlenceli etkinlikler yapılması” (K4, K6, K15, K16) kodları ile kodlanmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin “Abdest, dua, namaz ve hac uygulamaları” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Camiye gidip namazın kılınışını yerinde uygulamalı olarak öğrenmiştik.” K2

“ Öğretmenimiz bize namaz kıldırды, kuran okuttu ve telefondan kabeyi gezdirdi.” K9

“ Öğretmenimiz abdest alınışını bizlere aldırarak öğretmişti. Çoğu şeyi bizlere canlandırma ve kendi beden dilimizi kullanma yoluyla öğretiyor.” K17

“İhrama girmeyi uygulamalı olarak yapmıştık.” K20

“Harekete dayalı çok fazla şey yapmıyoruz, hep birlikte dua okuyoruz, namaz kılıyoruz.” K23

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin “geziler düzenlenmesi” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Cami ziyareti yapmıştık ve birlikte kartondan cami yapmıştık.” K5

“Mescide ve camiye gidiyoruz, orayı düzenliyoruz ve namazın kılınışını uygulamalı olarak yapıyoruz.” K18

“Mescitte ve camide namaz kılınıştık, hocamızla birlikte bir maket hazırlamıştık, Mekke'ye giden birisiyle röportaj gerçekleştirmiştik.” K29

Dikkat çeken bir diğer kod ise “Drama, tiyatro ve canlandırma etkinlikleri yapılması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bazı olayları, Kıssaları ve dini şahısların özelliklerini canlandırıyoruz.”

K10

“Dua ezberlerken önce hocamız okur sonra bize okutur, sınıf içinde dolaşarak ezber yaptırır ve arkadaşlarımızı tahtaya çıkarıp bir şeyleri canlandırır.” K13

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler hazırlanması” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Dua kartları ve Kabe maketi hazırlamıştık.” K1

“Tabu kartları hazırladık ve onunla derste dini kavramları oyun yoluyla öğrendik.” K16

Dikkat çeken bir başka kod ise “oyun oynatılması ve eğlenceli etkinlikler yapılması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Öğretmenimiz bizi tahtaya çıkarır ve oyunlarla dersi öğretir.” K15

“Derste öğrendiğimiz bilgilerle alakalı çoğunlukla oyun oynuyoruz. Bir defasında kartondan kabe yapmıştık.” K6

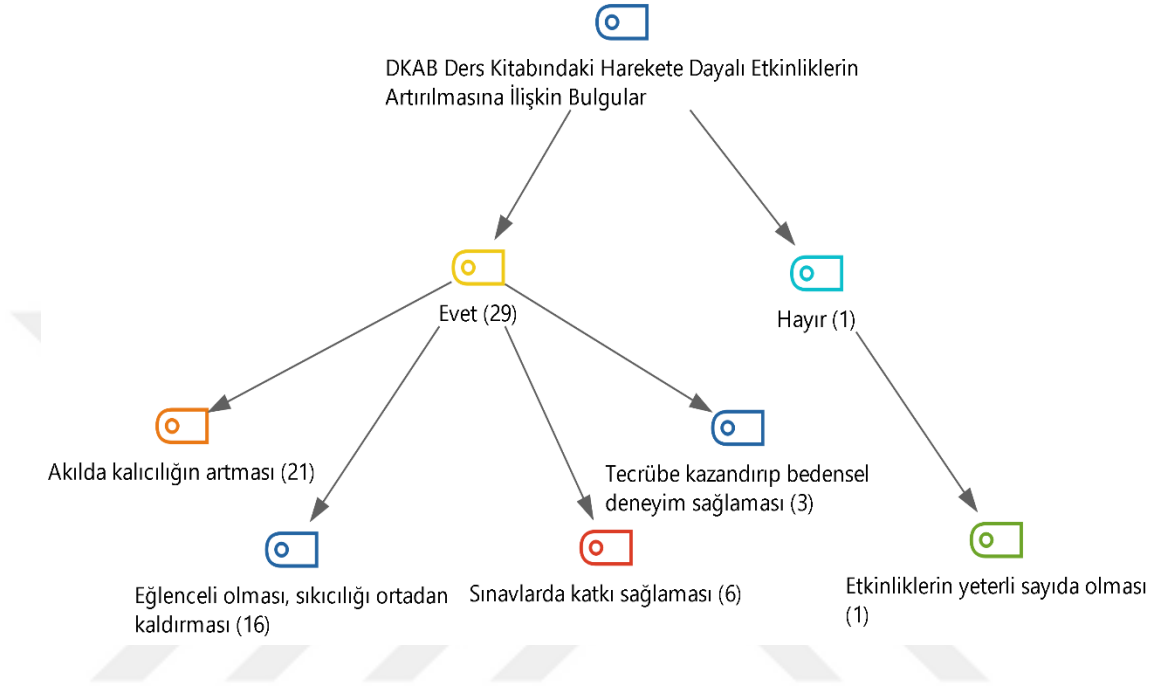
Araştırma bulgularında öğrencilerin DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle derslerde uygulanan harekete dayalı etkinlikler olarak: abdest, dua, namaz ve hac uygulamaları, geziler düzenlenmesi, drama, tiyatro ve canlandırma etkinlikleri yapılması, afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler hazırlanması, oyun oynatılması ve eğlenceli etkinlikler yapılması gibi etkinliklerin uygulandığı belirtilmiştir. Bu görüşlerden hareketle derslerde harekete dayalı etkinliklerin sıklıkla kullanıldığı ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun gerçekleştirilen öğretim sürecinin farkında oldukları söylenebilir.

3.1.7. DKAB Ders Kitabındaki Harekete Dayalı Etkinliklerin Artırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabında; beden dilini kullanmaya, hareket etmeye ve gerçek nesnelere dokunmaya yönelik etkinliklerin sayısının artırılmasını ister miydiniz, neden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan

kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.7’de sunulmuştur.

Şekil 3.6. DKAB Ders Kitabındaki Harekete Dayalı Etkinliklerin Artırılmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.7 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “evet” (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K29, K30) ve “hayır” (K28) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin “evet” diyen öğrencilerin ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasını isteme nedenleri frekans değerlerine göre; “akılda kalıcılığın artması” (K1, K2, K4, K5, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K21, K24, K25, K27, K29, K30), “eğlenceli olması, sıkıcılığı ortadan kaldırması” (K1, K2, K4, K5, K6, K8, K11, K12, K14, K16, K18, K21, K22, K23, K29), “sınavlarda katkı sağlaması” (K2, K4, K5, K10, K27) ve “tecrübe kazandırıp bedensel deneyim sağlaması” (K15, K16, K17) kodları ile kodlanmıştır. DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin “hayır” diyen öğrencilerin ders kitabındaki harekete dayalı etkinlikleri yeterli bulma

nedenleri frekans değerlerine göre; “etkinliklerin yeterli sayıda olması” (K28) kodları ile kodlanmıştır.

Evet diyen öğrencilerin bir kısmı, DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin “akılda kalıcılığın artması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet isterim. Çünkü bu şekilde akılda daha çok kalır, eğleniriz ve derste sıkılmayız.” K1

“Evet. Çünkü akılda daha çok kalıcı olur, eğlenceli olur ve sınavda çıkınca hatırlarız.” K3

“Evet isterim. Çünkü hem dersi daha iyi anlar akılda tutarız hem de daha eğlenceli vakit geçiririz ve sıkılmayız.” K11

“Evet isterim. Bu etkinlikler ile kendim yaparak öğrendiğim için bilgilerim daha kalıcı olur.” K13

“Evet isterim. Bu şekilde ders daha eğlenceli olurdu. Kitap içeriklerini, dersleri ve bilgileri aklımda daha iyi tutar ve daha geç unutturdum.” K18

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin “eğlenceli olması, sıkıcılığı ortadan kaldırması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet isterim. Çünkü öğrenirken hem eğleniriz hem de sıkılmayız.” K6

“Evet isterim. Çünkü fazlaca hareketsiz kalıyoruz sınıfta ve sıkılıyoruz. Bu sebeple derslerde daha fazla eğlenerek öğrenmek isterim.” K22

“Evet isterim. Çünkü dersi daha iyi anlarım ve eğlenirim fazlasıyla.” K29

Dikkat çeken bir diğer kod ise “sınavlarda katkı sağlaması”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet isterim. Çünkü akılda kalıcılığı artar, sıkılmayız ve sınavlarda çıkınca unutmazdık.” K2

“Evet isterim. Bu şekilde konuları daha iyi anlarım ve sınavlarda daha başarılı olabilirim.” K27

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan kodda ise “tecrübe kazandırıp bedensel deneyim sağlaması” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet isterim. Çünkü daha tecrübeli olurum ve kendim yaparak deneyimlerim her şeyi.” K15

“Evet isterim. Çünkü bu şekilde daha iyi anlarım, tecrübe edinirim ve beden dilimi geliştiririm.” K17

Hayır cevabını veren öğrenciler ise, DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin “etkinliklerin yeterli sayıda olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır istemem. Çünkü kitapta yeteri kadar uygulamalı ve harekete dayalı etkinlik var zaten.” K28

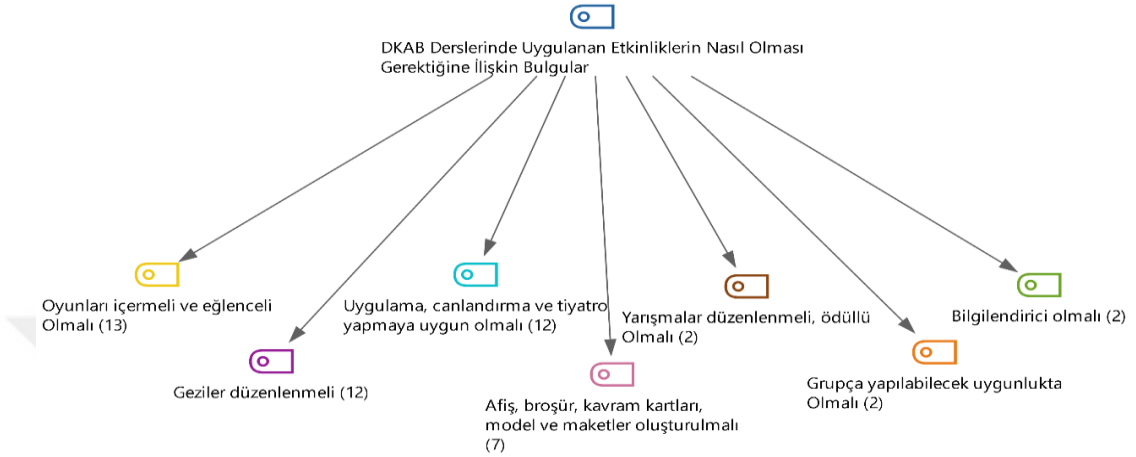
Araştırma bulgularında öğrencilerin DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının bu etkinliklerin sayısının artırılmasını istediği görülmektedir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasını isteme nedenleri olarak: akılda kalıcılığın artması, eğlenceli olması, sıkıcılığı ortadan kaldırması, sınavlarda katkı sağlaması, tecrübe kazandırıp bedensel deneyim sağlaması gibi sebepler belirtilmiştir. DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin etkinliklerin yeterli olduğunu belirten öğrencilerin buna yönelik belirttikleri neden ise; etkinliklerin yeterli sayıda olmasıdır. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerdeki harekete dayalı etkinliklerin sayısının artırılmasını istedikleri, etkinliklerin artırılmasının öğrenmeye katkı sağladığının düşünüldüğü görülmektedir.

3.1.8. DKAB Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabındaki etkinlikler dışında, derslerde yaptığınız etkinlikler sence nasıl olmalı?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derslerde yapılan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB derslerinde yapılması istenen etkinliklere ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan

kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.8’de sunulmuştur.

Şekil 3.8. DKAB Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.8 incelendiğinde DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinde öğrenciler frekans değerlerine göre; “oyunlar içermeli ve eğlenceli olmalı” (K2, K3, K4, K8, K13, K14, K15, K16, K20, K23, K26, K27, K28), “geziler düzenlenmeli” (K7, K10, K11, K12, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K24, K30), “uygulama, canlandırma ve tiyatro yapmaya uygun olmalı” (K1, K3, K4, K6, K11, K14, K19, K20, K23, K25, K29), “afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler oluşturulmalı” (K6, K7, K14, K18, K19, K21, K22), “yarışmalar düzenlenmeli ve ödüllü olmalı” (K9, K11), “grupça yapılabilecek uygunlukta olmalı” (K5, K6) ve “bilgilendirici olmalı” (K3, K10) kodları ile kodlanmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin “oyunlar içermeli ve eğlenceli olmalı” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Eğlenceli etkinlikler olmalı böylece sıkılmayız.” K2

“Hareket içeren, eğlenceli ve bizim yapmamıza öncelik veren etkinlikler olmalı.” K4

“Oyuna dayalı etkinlikler olmalı hem eğlenceli olur hem de derslerde öğrendiklerimizin akılda kalıcılığı artar.” K13

“Toplu iftar yemeği düzenlenmeli, eğlenceli oyunlar oynatılmalı.” K23

“Kitaptaki etkinlikler fazla yüzeysel. Derste daha detaylı, oyunlu, eğlenceli ve anlatıma dayalı etkinlikler olmalı bizler de bu şekilde dersi daha iyi anlayabiliriz.”

K28

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin “geziler düzenlenmeli” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Eğlenceli soru kutuları hazırlanabilir, derse dair içine sorular konulup soruların cevapları bizden istenebilir. Sofra adabını en iyi şekilde öğrenebilmek için pikniğe gidilip orada sofra adabına uygun davranışlar sergilenebilir. Cami gezisi yapılarak son üniteyi daha iyi anlamamız sağlanabilir. Peygamber hayatının zorluklarını daha iyi anlamak için olaylar canlandırılabilir. Böylece daha iyi anlamış oluruz her şeyi.” K7

“Cami gezisi düzenlenebilir, piknik yapma, sofra adabını öğrenme, dersi akıllı tahtadan işlemek, yardım için kermes yapmak, yaşlı bakım evlerine yaşlılara kitap okumaya gitmek, hırkayı şerifi görmek için camisine gitmek, kıssalarla ilgili bilgilendirici videolar çekmek gibi etkinlikler düzenlenebilir.” K10

“Film izlettirilmeli, projeler yaptırılmalı. Geziler düzenlenmeli. Ders bizler için eğlenceli ve verimli bir hale getirilmeli.” K18

“Geziler düzenlenmeli. Bu şekilde dini mekanları daha iyi tanımamıza yardımcı olunmuş olur.” K30

Dikkat çeken bir diğer kod ise “uygulama, canlandırma ve tiyatro yapmaya uygun olmalı”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Canlandırmaya dayalı, eğlendirici ve bilgilendirici etkinlikler olmalı dersi böylelikle daha iyi anlamış oluruz.” K3

“Afişler hazırlayabiliriz, grup çalışmaları yapabiliriz, peygamber hayatından olayları canlandırabiliriz ve böylece daha iyi öğreniriz.” K6

“Camiye götürüp namaz kıldırma, topluca iftar yemeği, hac maketi yaptırıp uygulama yapma gibi etkinlikler olmalı.” K19

“Toplum içinde gerçekleştirilebilecek etkinlikler yapmalıyız ve videolar çekmeliyiz. Bu şekilde insanlarla kaynaşmış oluruz.” K25

Öğrencilerin diğer bir kısmının görüşlerinden oluşan koda ise “afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler oluşturulmalı” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Oyuna dayalı dayalı etkinlikler olmalı, maketler yapılmalı, projeler yapıp sınıfta sunulmalı, tiyatrolar sergilenmeli ve izlemeye gidilmeli. Böylece biz öğrenciler derste daha aktif oluruz.” K14

“Camiye götürüp namaz kıldırma, topluca iftar yemeği, hac maketi yaptırıp uygulama yapma gibi etkinlikler olmalı.” K19

“Gezi düzenlenmeli, maketler yaptırılmalı bu şekilde dersin daha eğlenceli geçeceğini düşünüyorum.” K22

Dikkat çeken bir başka kod ise “yarışmalar düzenlenmeli ve ödüllü olmalı”dır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Geziler, tiyatrolar düzenlenmeli, piknikler ve yarışmalar yapılmalı ve ödül verilmeli bu şekilde dersten daha çok keyif alırız.” K11

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin “grupça yapılabilecek uygunlukta olmalı” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Grup çalışmalarına dayalı, canlandırmaya dayalı etkinlikler olmalı. Böylece daha iyi öğreniriz.” K5

Öğrencilerin diğer bir kısmı, DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin “bilgilendirici olmalı” ifadesini kullanmışlardır. Öğrencilerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Cami gezisi düzenlenebilir, piknik yapma, sofrada adabını öğrenme, dersi akıllı tahtadan işlemek, yardım için kermes yapmak, yaşlı bakım evlerine yaşlılara kitap okumaya gitmek, hırkayı şerifi görmek için camisine gitmek, kıssalarla ilgili bilgilendirici videolar çekmek gibi etkinlikler düzenlenebilir.” K10

Araştırma bulgularında öğrencilerin DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle derslerde uygulanması istenen etkinliklerin: oyunlar içeren, eğlenceli olan, geziler düzenlenen, uygulama, canlandırma ve tiyatro yapmaya uygun olan, afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler oluşturulan, yarışmalar düzenlenen ve ödüllü olan, grupça

yapılabilecek uygunlukta olan ve bilgilendirici olan etkinliklerin uygulanması olarak belirtilmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin derse aktif katılım gösterecekleri harekete dayalı etkinliklerin fazlaştırılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

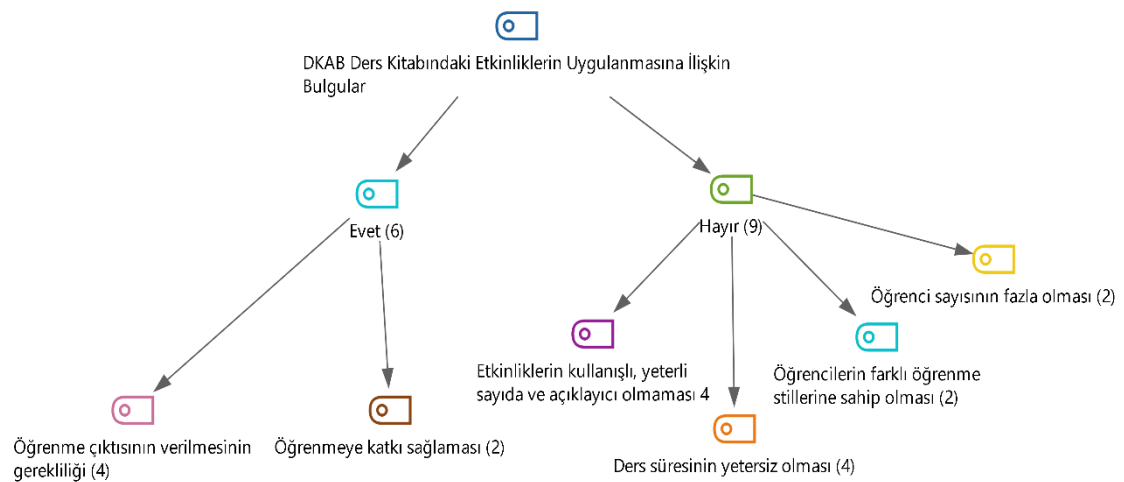
3.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf DKAB derslerine giren DKAB öğretmenlerinin “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”nda yer alan sorulara ait yanıtlarından hareketle elde edilen bulgular incelenmiştir.

3.2.1. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabındaki etkinliklerin hepsi derslerde yapılıyor mu, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin derste kullandıkları etkinliklere ilişkin durumları tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmasına ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.9’da sunulmuştur.

Şekil 3.9. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.9 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15) ve

“hayır” (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB ders kitabındaki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin etkinliklerin uygulandığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “ Öğrenme çıktısının verilmesinin gerekliliği” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö15) ve “ Öğrenmeye katkı sağlaması” (Ö10, Ö12) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersindeki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmadığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “etkinliklerin, kullanışlı, yeterli sayıda ve açıklayıcı olmaması” (Ö6, Ö8, Ö9, Ö11), “ders süresinin yetersiz olması” (Ö4, Ö7, Ö11, Ö13), “ Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olması” (Ö13, Ö14) ve “ Öğrenci sayısının fazla olması” (Ö1,Ö11) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “ Öğrenme çıktısının verilmesinin gerekliliği”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, ders kitabındaki etkinlikleri bütünüyle uygulamanın öğrenme çıktılarını öğrencilere kazandırmanın gereği olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet uygulanıyor. Çünkü bu etkinliklerle Milli Eğitim Bakanlığı’nın hedeflediği öğrenme çıktılarını öğrencilere vermek zorundayız.” Ö2

“Evet uyguluyorum. Çünkü öğrenme çıktılarını öğrenciye kazandırmam gerektiğinin farkındayım ve sınıf mevcudum da az olduğu için bu etkinliklerin tümünü yetiştirebiliyorum.” Ö15

Dikkat çeken bir başka kod ise “ Öğrenmeye katkı sağlaması”dır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Öğrencilerin yararına olduğu için ve onların öğrenmelerine katkı sağladığı için etkinliklerin hepsini yapmaya özen gösteriyorum.” Ö10

“Evet hepsi yapılmaktadır. Çünkü çocukların yararına olan, onları geliştiren ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkinlikler olduğu için uygulanmaktadır.” Ö12

DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmadığını düşünen öğretmenlerin sayısı az olmakla birlikte bu öğretmenlerden bir kısmı bunu “etkinliklerin, kullanışlı, yeterli sayıda ve açıklayıcı olmaması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır yapılamıyor. Çünkü etkinlikler kullanışlı olmamakla birlikte bu etkinlikler tartışmaya ve araştırmaya yönelik olduğu için çok zaman alıyor.”

Ö6

“Hayır. Öğrenci sayısının fazla olması, süre yetersizliği sebebiyle ve etkinliklerin çokluğundan dolayı bütün etkinlikleri uygulamaya zaman yetmiyor.” Ö11

DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmadığını düşünen öğretmenlerden bir kısmı bunun sebebi olarak “ders süresinin yetersiz olması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır. Süre-kazanım dengesinin gözetilmesi nedeniyle sıkıntı yaşıyor ve tüm etkinlikler yapılamıyor.” Ö4

“Hayır. Bazı metin yazma veya şiir yazma etkinlikleri uzun zaman aldığı için ders süresi yetersiz kalıyor ve ev ödevi olarak verilebiliyor.” Ö7

DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmadığını düşünen öğretmenlerden bir kısmı bunun sebebi olarak “Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır uygulanmamaktadır. Çünkü süre yetersiz kalmakta ve öğrencilerin her biri farklı öğrenme stiline sahip olduğundan tam olarak yapılamamaktadır.”

Ö13

DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmadığını düşünen öğretmenlerden başka bir kısmı ise bunun sebebi olarak “Öğrenci sayısının fazla olması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır uygulanmıyor. Çünkü çalıştığım okulun kalabalık olması ve sınıflardaki öğrenci mevcudunun oldukça fazla olmasından ötürü etkinliklerin hepsini gerçekleştirmek sınıfın fiziksel şartları içerisinde uygun olmamaktadır.” Ö1

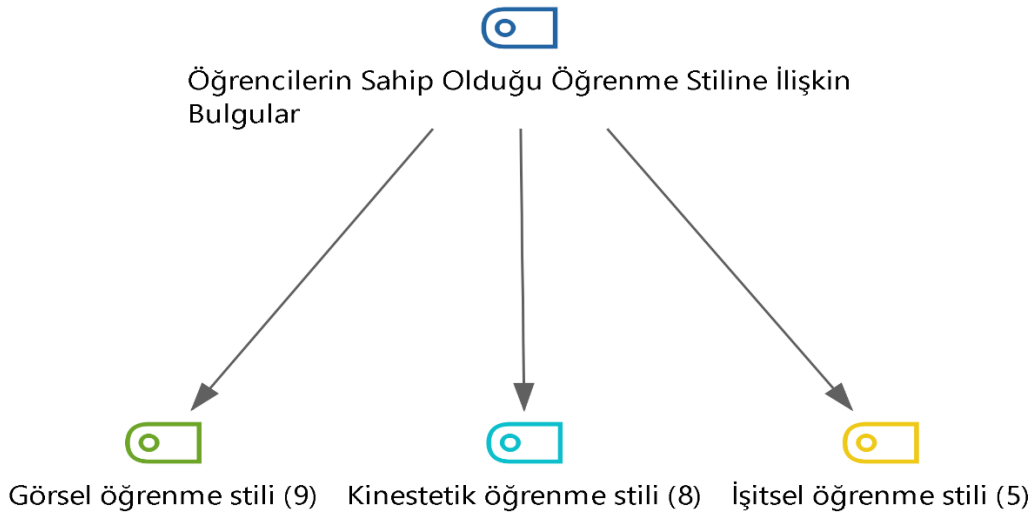
Araştırma bulgularında DKAB ders kitabındaki etkinliklerin tümünün derste uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında çoğunlukla derslerde etkinliklerin uygulanmasında sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Uygulanmasının sebepleri arasında öğrenme çıktısını kazandırma ve öğrenmeye katkı sağlaması düşüncesi yataken; uygulanmamasında etkinliklerin

kullanışlı olmaması, sınıf mevcudunun çok oluşu, ders süresinin yetersizliği ve öğrencilerin farklı stillere sahip oluşu gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle sınıfın fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.2. Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “Öğrencilerinizin hangi öğrenme stiline sahip olduğu hakkında bilginiz var mı, sınıfınızda hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler daha yoğundur?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin derslerine giren öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin durumları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.10’da sunulmuştur.

Şekil 3.10. Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.10 incelendiğinde DKAB dersi öğrenimi gören öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “görsel öğrenme stili” (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15), “Kinestetik öğrenme stili” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15) ve “işitsel öğrenme stili” (Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “Görsel öğrenme stili”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görsel öğrenenlerin çoğunlukta olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet öğrencilerimin çoğunluğunun görsel öğrenme stiline sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrencilerim görerek öğrendikleri şeylerde daha çok mutlu olmakta ve sınavlarda bunu daha çok uygulayabilmektedirler.” Ö3

“Evet öğrencilerimin sahip olduğu öğrenme stilleri hakkında bilgim var. Sınıfımda daha çok görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler yoğun olarak bulunmaktadır. Bu öğrencilerim görsel yönergeler ve etkinlikler ile dersi daha iyi anlayabilmektedir.” Ö6

“Evet bilgim var. Çoğunlukta görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerimin daha yoğun olduğunu söyleyebilirim.” Ö8

“Evet öğrencilerimin sahip olduğu stillere ilişkin bilgi sahibiyim. Derste nasıl öğrendikleri üzerinde yoğunlaşıyorum çoğu zaman ve farkına vardığım öğrencilerimin çoğu görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahipler. Ö15

Dikkat çeken bir başka kod ise “Kinestetik öğrenme stili”dir. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerde sınıflarında kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet bilgim var. Öğrencilerim yaparak yaşayarak öğrenme ve aktif rol almada daha istekli oldukları için çoğunluğunun kinestetik öğrenme stiline sahip olduğunu düşünüyorum.” Ö1

“Evet kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerimin daha fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler sınıfta fazlaca hareketliler ve diğer yöntemlerle dersi işlediğimde sıkılmaktadırlar. Bu davranışlarla onları fark edebiliyorum.” Ö2

“Evet bu öğrenciler genellikle harekete dayalı etkinliklere karşı daha yetkin ve ilgili oldukları için onları tanıyor ve bilgi ediniyorum. Sınıfımda bu öğrencilerin yani kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yoğun olarak var olduğunu düşünüyorum.” Ö9

“Evet bilgim var. Sınıfımdaki öğrencilerin çoğu harekete dayalı etkinlik, model ve uygulamalarla daha çok öğrenmeye yatkın oldukları için kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin yoğun olduğunu düşünüyorum.” Ö13

Bu kodlardan bir diğeri ise, “İşitsel öğrenme stili”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, sınıfında işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin yoğun bir şekilde bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet bilgim var. İşitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yoğun olarak bulunduğunu düşünüyorum. İşitsel, görsel, resimlere ve dinlemeye dayalı olan etkinliklerle daha iyi öğrendikleri için stillerini fark edebiliyorum.” Ö4

“Evet, öğrencilerimin çoğu görsel ve işitsel öğrenme stiline sahiptirler. Çünkü dersi öğrenme şekilleri onların çoğunlukla bu stillere sahip olduğunu göstermektedir.” Ö11

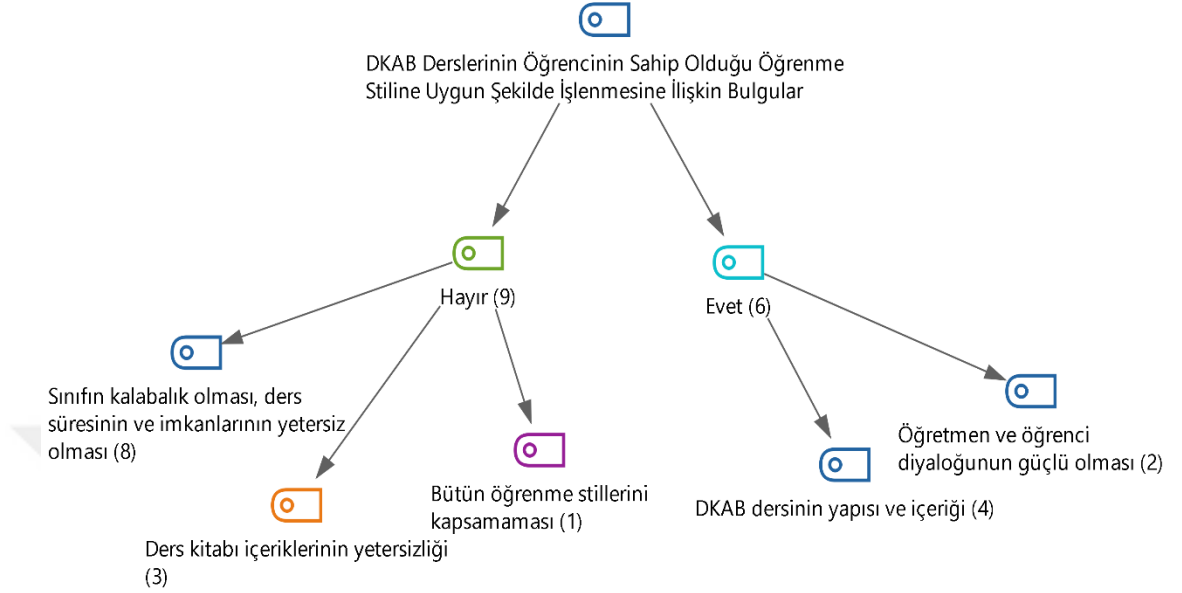
“Evet, çoğunlukla işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıfta yoğun olarak bulunmaktadır.” Ö14

Araştırma bulgularında öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında çoğunlukla derslerde öğrencilerin öğrenme şekillerinden ve farklı etkinliklerin uygulanmasından hareketle öğretmenlerin öğrencilerin stilleri hakkında bilgi sahibi oldukları, sınıflarda genel olarak görsel öğrenme stiline sahip olan ve kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu; sınıflardaki öğrencilerin bir kısmının ise işitsel stile yoğun olarak sahip olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması ve öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini buna uygun şekilde düzenlemesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.3. DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinin her öğrencinin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün müdür, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin öğrencilerin stillerine uygun şekilde dersi işleme durumları tespit edilmiştir. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.11’de sunulmuştur.

Şekil 3.11. DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.11 incelendiğinde DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15) ve “hayır” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin öğrenme stillerine uygun şekilde dersin işlenmesinin mümkün olduğunu düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “DKAB dersinin yapısı ve içeriği” (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12) ve “Öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması” (Ö13, Ö15) kodları ile kodlanmıştır. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olmadığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14), “ders kitabı içeriklerinin yetersizliği” (Ö2, Ö3, Ö5) ve “bütün öğrenme stillerini kapsamaması” (Ö9) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “DKAB dersinin yapısı ve içeriği”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin DKAB dersinin yapısı ve içeriğinin uygun olması sebebiyle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Çünkü DKAB dersi anlaşılması kolay olan bir ders. Programlı bir ders öncesi hazırlık aşamasıyla ve elbette sürenin genişletilmesi ile bu mümkün olacaktır.” Ö4

“Evet mümkün olduğunu düşünüyorum, DKAB dersi öğrencilerin kolayca anlayabileceği, öğrencinin her yönüne hitap eden bir derstir ama sınıf mevcudunun ve zaman süresinin yeteri kadar sağlanması gerekmektedir.” Ö6

“Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Çünkü DKAB dersi sözel derslerden olduğu için ve yaşantıdan doğan bir ders olduğu için her öğrenciye uygun şekilde işlenebilir.” Ö12

Dikkat çeken bir başka kod ise “ Öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin DKAB derslerinde öğretmen ve öğrenci diyalogunun sağlıklı ve güçlü bir şekilde sağlanması sebebiyle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mümkündür çünkü öğrencilerle sınıfta kurduğumuz iletişim çok güçlü olduğu için hepsini tanıyoruz ve onlara uygun şekilde dersi işliyoruz.” Ö13

“Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimi iyi tanıyorum, onlarla güçlü bir bağ ve diyalog kuruyorum, aynı zamanda onların farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler olduğunun farkında olarak sınıflarını onların farklılıklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntemlerle düzenliyorum. Hepsine uygun olacak şekilde ders işlenebilir ve ders saatinin de bunun için yeterli olduğunu düşünüyorum.” Ö15

DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olmadığını düşünen öğretmenlerden bir kısmı bunu “sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Her öğrencinin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün değildir. Çünkü buna uygun zaman, materyal ve fiziki ortamı sağlamak zor ve maliyetli olabilmektedir.” Ö1

“Mümkün değildir, çünkü sınıflar kalabalık ve bireyselleştirilmiş bir eğitim ortamı sağlanmadığı için zor olduğunu düşünüyorum.” Ö8

“Hayır bunun çok zor olacağını düşünüyorum. Çünkü sınıflar fazlaca kalabalık ve ders süresi yetersiz olduğu için mümkün olduğunu düşünmüyorum.”
Ö10

“Hayır mümkün olmadığını düşünüyorum. Çünkü sınıf mevcutları çok yüksek ve bireysel öğrenme ortamı olmadığı için bunu gerçekleştirme imkanı bulunmuyor.”
Ö14

DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olmadığını düşünen öğretmenlerden bir kısmı bunun sebebi olarak “ders kitabı içeriklerinin yetersizliği” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır mümkün değildir. Çünkü ders kitabı içeriği bunu sağlamak için yetersizdir ve ders saati bunun için azdır.” Ö2

“Hayır. Çünkü ders kitabındaki bazı konular tamamen işitsel stile hitap etmekte bazıları ise sadece görsellerle desteklenmektedir. Ders kitabının içeriği yeniden düzenlenirse ancak o zaman mümkün olabilir.” Ö5

DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olmadığını düşünen öğretmenlerden bir kısmı bunun sebebi olarak “bütün öğrenme stillerini kapsamaması” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hayır çünkü hem sınıf mevcudu fazla hem de öğrenci stil ve seviyeleri birbirinden farklı olduğu için ve ders faaliyetleri genel olarak tek bir stilde olup bütün stillere hitap etmediği için mümkün olmamaktadır.” Ö9

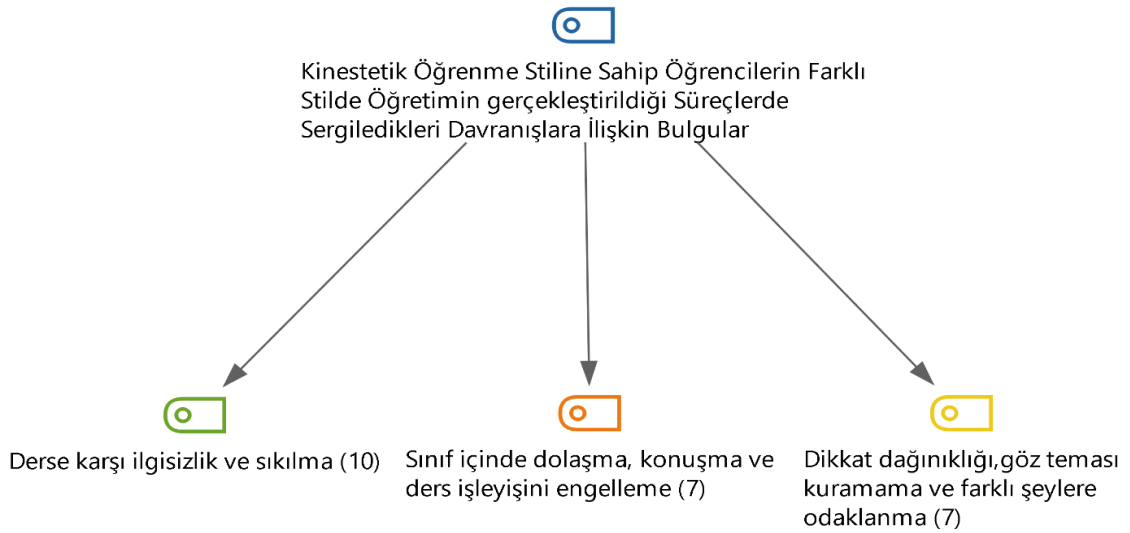
Araştırma bulgularında DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında çoğunlukla derslerde bütün stillere uygun şekilde ders işleme konusunda sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olduğunu düşünme sebepleri arasında DKAB dersinin yapısı ve içeriği, öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması olup; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması, ders kitabı içeriklerinin yetersizliği ve bütün öğrenme stillerini kapsamaması gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden

hareketle öğrenme stillerine uygun bir eğitim için, sınıfın fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.4. Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirildiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileriniz, sadece görselliğin ya da sadece işitselliğin ön planda olduğu süreçlerde neler yapıyorlar, nasıl davranışlar sergiliyorlar?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.12’de sunulmuştur.

Şekil 3.12. Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirildiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.12 incelendiğinde Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşlerinde

öğretmenler frekans değerlerine göre; “derse karşı ilgisizlik ve sıkılma” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14), “sınıf içinde dolaşma, konuşma ve ders işleyişini engelleme” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15) ve “dikkat dağınıklığı, göz teması kuramama ve farklı şeylere odaklanma” (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “derse karşı ilgisizlik ve sıkılma”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin çoğunlukla derse karşı ilgisiz davranıp, ders süreci boyunca sıkıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerim bu süreçlerde ilgisizlik, dersten kopma, dikkat dağınıklığı ve algısının başka yöne kayması gibi davranışların yanında göz teması bile kuramamaktadırlar.” Ö1

“Bu öğrencilerim ders sürecinde çok çabuk sıkılmakta, dikkatleri dağılmakta, dersi dinlememeye ve ders işleyişini bozacak davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar.” Ö3

“ Kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerim bu süreçlerde derse karşı ilgisiz davranabiliyor ve derse katılım noktasında eksik davranışlar sergileyebiliyorlar.” Ö6

“Bu süreçlerde belli bir zamandan sonra derse karşı ilgisizlik gösterebiliyor ve sıkılmaya başlıyorlar.” Ö10

“Bu öğrenciler çoğunlukla der işleme süreçlerinde arkadaşlarıyla uğraşabiliyor, sınıfta dolaşıyor, derse karşı ilgisiz kalabiliyor ve sınıfın düzenini bozabiliyorlar.” Ö12

Dikkat çeken bir başka kod ise “sınıf içinde dolaşma, konuşma ve ders işleyişini engelleme”dir. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerinde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin çoğunlukla dersin işleyişini bozacak davranışlar sergilediklerini, konuştuklarını ve sınıf içinde dolaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Dersi dinlememekte, ayakta dolaşmakta, sürekli konuşmakta, başka şeylere odaklanmakta ve sıkılmaktadırlar.” Ö2

“ Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerim böyle zamanlarda ders esnasında farklı şeylerle ilgilenabiliyorlar, ders işleyişini engelleyebiliyorlar ve yerinde sabit bir şekilde duramıyorlar.” Ö5

“ Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerim bu süreçte arkadaşlarıyla konuşuyor ve derste sürekli başka şeylere yöneliyorlar.” Ö8

“İlgisizlik ve dikkat dağınıklığı yaşayabiliyorlar, sınıfta dolaşabiliyorlar ve dersi dinlemiyorlar.” Ö14

Bu kodlardan bir diğeri ise, “dikkat dağınıklığı, göz teması kuramama ve farklı şeylere odaklanma”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin çoğunlukla dikkatlerinin dağıldığını, göz teması kuramadıklarını ve derste farklı şeylere odaklandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Öğrencilerim bu süreçlerde dersten kopabiliyor, dikkat dağınıklığı yaşayabiliyor, derse katılmama ve ilgisizlik gösterebiliyorlar.” Ö4

“Bu süreçlerde öğrencilerimin dikkatleri gözle görülür şekilde dağılmaktadır.” Ö7

“ Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerim farklı stillerin kullanıldığı ders süreçlerinde farklı şeylerle uğraşıyor ve dikkatlerini toplayamıyorlar.” Ö13

“Sürekli konuşuyor ve dersi dinlemiyorlar. Fazlasıyla dikkatleri dağılıyor ve derse adapte olamıyorlar.” Ö15

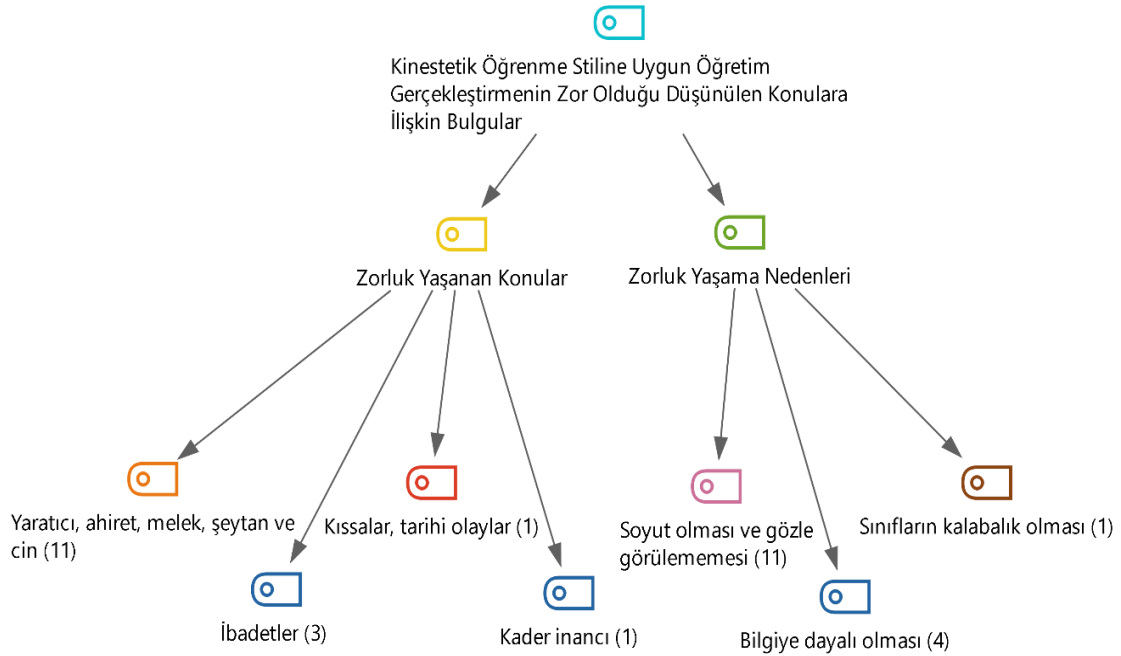
Araştırma bulgularında kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle çoğunlukla derslerde ilgisiz kalıp sıkıldıkları, sınıf içinde dolaşıp konuştukları, ders işleyişini engelledikleri, dikkat dağınıklığı yaşadıkları, göz teması kuramadıkları ve farklı şeylere odaklandıkları görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması, bütün stillere uygun olacak şekilde dersin işlenmesi ve öğretmenlerin öğrenci

stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini buna uygun şekilde düzenlemesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.5. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinde, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündüğünüz konular var mı, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğunu düşündükleri konulara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğu düşünülen konulara ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.13’te sunulmuştur.

Şekil 3.13. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.13 incelendiğinde kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğu düşünülen konulara ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “evet, var” diyen öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline

uyarlanmasının zor olduğunu düşündükleri konularda zorluk yaşama nedenleri frekans değerlerine göre; “soyut olması ve gözle görülememesi” (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13), “bilgiye dayalı olması” (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) ve “sınıfların kalabalık olması” (Ö12) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında zorluk yaşadığı konular ise frekans değerlerine göre “yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15), “ibadetler” (Ö8, Ö10, Ö12), “Kıssalar, tarihi olaylar” (Ö5), “Kader inancı”(Ö3) kodları ile kodlanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında zorluk yaşadığı konulara ilişkin “yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet özellikle soyut olduğu için bazı konularda zor olduğunu düşünüyorum. Örneğin ahiret, şeytan, yaratıcı gibi konularda kinestetik öğrenme konusunda zorluk yaşamaktayız.” Ö1

“Evet var. Kader inancı, Melek, Allah'ın bir yaratıcı olarak var olması inancı gibi kavram ve konular soyut olduğu için kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zordur.” Ö3

“Evet derslerimiz çoğunlukla soyut konularla dolu olduğu için uyarlanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Mesela Allah'ın varlığı gibi konuların kinestetik öğrenme stiline uyarlanması neredeyse imkansızdır.” Ö6

“Evet var. Örneğin Yaratıcımız olan Allah, melek, cin ve şeytan gibi konu ve kavramlar soyut oldukları için, gözle görülemedikleri için ve fazlaca bilgi gerektirdiği için öğrenciler tarafından anlaşılması zor konulardır.” Ö9

“Evet ahiret inancı ve melek gibi konuların uyarlanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu konular soyut olduğundan kinestetiğe uyarlanamaz.” Ö15

Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında zorluk yaşadığı konulara ilişkin “ibadetler” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet var. Her konu veya üniteye uygun olmadığını düşünüyorum örneğin namaz ya da hac için uygun olsa da oruç ibadeti için uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü oldukça detaylı bilgi gerektiren bir konu olduğu için.” Ö8

“Evet var ibadet konuları. Bu tarz konuların kalabalık sınıflarda uygulanmasının imkan olarak zor olduğunu düşünüyorum.” Ö12

Dikkat çeken bir diğer kod ise “ Kıssalar, tarihi olaylar”dır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Sadece bilgi aktarımı yapılan konuların zor olduğunu düşünüyorum.

Örneğin kıssalar ve tarihi bilgiler içeren konular kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zor olan konulardır.” Ö5

Öğretmenlerin diğer bir kısmının kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında zorluk yaşadığı konulara ilişkin görüşlerinden oluşan kodda ise “ Kader inancı” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet var. Kader inancı, Melek, Allah 'ın bir yaratıcı olarak var olması inancı gibi kavram ve konular soyut olduğu için kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zordur.” Ö3

Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündükleri konularda zorluk yaşama nedenlerine ilişkin görüşlerinde ise öğretmenlerin büyük bir kısmı “soyut olması ve gözle görülememesi” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet yaratıcı, melek, ahiret gibi kavramlar ve konular soyut konular olduğu için anlaşılması zordur.” Ö4

“Evet çünkü DKAB konuları sözel ağırlıklı ve soyut içeriklerle dolu olduğu için kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Örneğin yaratıcı düşüncesi gibi.” Ö7

“Evet var. Örneğin Yaratıcımız olan Allah, melek, cin ve şeytan gibi konu ve kavramlar soyut oldukları için, gözle görülemedikleri için ve fazlaca bilgi gerektirdiği için öğrenciler tarafından anlaşılması zor konulardır.” Ö9

Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündükleri konularda zorluk yaşama nedenlerine ilişkin görüşlerinde ise öğretmenlerin diğer bir kısmı “bilgiye dayalı olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet. Sadece bilgi aktarımı yapılan konuların zor olduğunu düşünüyorum. Örneğin kıssalar ve tarihi bilgiler içeren konular kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zor olan konulardır.” Ö5

“Evet Hac ve namaz konuları örnek olabilir. Bu konular çoğunlukla bilgiye dayalı oldukları için uyarlanması zor olan konulardır.” Ö10

Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündükleri konularda zorluk yaşama nedenlerine ilişkin dikkat çeken bir başka koddaki ise öğretmenler “sınıfların kalabalık olması” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

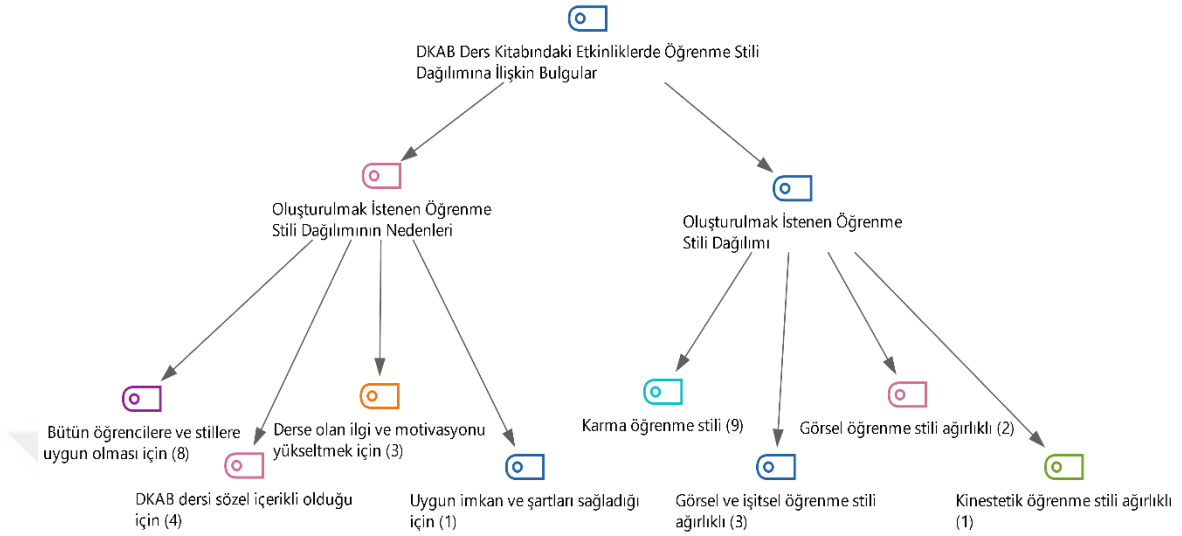
“Evet var ibadet konuları. Bu tarz konuların kalabalık sınıflarda uygulanmasının imkan olarak zor olduğunu düşünüyorum.” Ö12

Araştırma bulgularında öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğunu düşündükleri konulara ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle çoğunlukla soyut ve gözle görülemeyen kavram ve konularda zorluk yaşandığı görülmektedir. Bilgiye dayalı olması ve sınıfların kalabalık olması gibi farklı sebepler de belirtilmiştir. Zorluk yaşanan konulara ilişkin ise; yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin, ibadetler, kıssalar, tarihi olaylar ve kader inancı konularını kinestetik öğrenme stiline uyarlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin DKAB derslerinde soyut konuları somut hale getirmesinin gerektiği ve dersin işleniş şeklini öğrencilerin stillerine uygun olacak şekilde yeniden revize etmeye yarayacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.6. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabındaki etkinlikleri siz hazırlayacak olsanız, öğrenme stili dağılımını nasıl yapardınız, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.14’te sunulmuştur.

Şekil 3.14. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.14 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımının nedenleri frekans değerlerine göre; “bütün öğrencilere ve stillere uygun olması için” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15), DKAB dersi sözel içerikli olduğu için” (Ö6, Ö7, Ö10, Ö14), “derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltmek için” (Ö1, Ö4, Ö6), “uygun imkan ve şartları sağladığı için” (Ö12) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımı ise frekans değerlerine göre “ Karma öğrenme stili” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15), “görsel ve işitsel öğrenme stili” (Ö7, Ö10, Ö11), “görsel öğrenme stili ağırlıklı” (Ö12, Ö14), “ Kinestetik öğrenme stili ağırlıklı”(Ö6) kodları ile kodlanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımına ilişkin “ Karma öğrenme stili” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bütün öğrenme stillerine eşit şekilde yer vermeye çalışırdım. Çünkü ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sürece dahil olması ve aktif rol alması için her öğrenme stiline yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak bunların içerisinde de bir stile ağırlık vereceksem kinestetik öğrenme stiline daha fazla ağırlık verilmesini tavsiye ederdim çünkü çocuklar fazlasıyla eğlenirlerdi ve derse olan ilgileri artardı.” Ö1

“Eşit bir dağılımla bütün stillere yer verirdim. Çünkü bu şekilde bütün öğrencilerime hitap etmiş ve onların bireysel farklılıklarına, öğrenme şekillerine uygun olacak şekilde dersimi işlemiş olurum.” Ö3

“İşitsel, görsel ve kinestetik etkinliklerin hepsini sürece dahil ederdim. Çünkü bütün sitillere sahip öğrenciler sınıflarımızda bulunmakta ve bizler bütün öğrencilerimizi dikkate alarak ders işlemek mecburiyetindeyiz.” Ö8

“Karma bir stili tercih ederdim. Yani kinestetik, görsel ve işitsel stillerin hepsinin bulunduğu bir yaklaşımı tercih ederdim. Çünkü çocuklar tek bir anlatımla anlamıyorlar. Onların bütün ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bütün stilleri kullanırdım.” Ö15

Öğretmenlerin bir kısmı, DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımına ilişkin “görsel ve işitsel öğrenme stili” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İşitsel ve görsel etkinliklere konulara göre daha fazla ağırlık verirdim. Çünkü DKAB dersi sözel içerikli bir ders olduğu için bu stillerin daha yoğun olarak kullanılması gerekmektedir.” Ö7

“Görsel ve işitsel etkinliklere daha fazla yer verirdim. Çünkü öğrencilerimin görsellere ve işitsellere olan ilgileri fazla ve görsel hafızaları ile aynı zamanda işitsel anlamda yetkinliklerinin daha iyi olduğunu düşünüyorum.” Ö11

DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımına ilişkin dikkat çeken bir diğer kod ise “görsel öğrenme stili ağırlıklı”dır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Görsel etkinlikleri daha fazla kullanır ve görsel öğrenme stiline uygun daha fazla çalışmalar yapardım. Çünkü DKAB dersi sözel argümanlarla donatılmış olan ve görsel stile daha çok hitap eden bir derstir.” Ö14

Öğretmenlerin diğer bir kısmının DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşlerinden oluşan kodda ise “Kinestetik öğrenme stili ağırlıklı” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin daha aktif olarak katılabileceği etkinlikleri tercih ederdim. Çünkü DKAB dersi sözel bir ders olduğu için ve sözel derslerde dikkat dağınıklığı yaşamak kaçınılmaz olduğundan bunun önüne geçmek ve öğrencinin motivasyonunu yükseltmek için hareketsel etkinlikleri ön plana çıkarır, çoğunlukla kinestetik öğrenme stilini kullanırdım.” Ö6

Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımının nedenlerine ilişkin görüşlerinde ise öğretmenlerin büyük bir kısmı “bütün öğrencilere ve stillere uygun olması için” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bütün stillere uygun olacak tarzda etkinlikler oluşturdum. Çünkü bütün öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerim sınıfımda bulunmakta. Onlara uygun bir eğitim gerçekleştirmek için bunu sağlamaya çalışırdım.” Ö2

“Ders içeriği bağlamında bütün stillere eşit bir dağılım vermeye çalışırım. Çünkü öğrencilerimin sahip olduğu stiller farklı farklı olacağı için hepsine hitap etmek isterim.” Ö5

“Her öğrenciye hitap edecek şekilde eşit bir dağılım yaparım. Çünkü her bir öğrenci farklı olduğu gibi öğrenme stili de farklıdır. Bir öğrenci dinleyerek daha iyi öğrenirken diğer öğrenci yaparak yaşayarak daha iyi öğrenebilir. Onların stillerine hitap edebilmek için bütün stilleri kullanırdım.” Ö9

“Bütün öğrenme stillerine uygun olacak etkinlikleri eşit bir şekilde kullanırım. Bunun sebebi ise çocuklarımla farklı farklı öğrenme stillerine sahip oluşudur.” Ö13

Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımının nedenlerine ilişkin görüşlerinde ise öğretmenlerin diğer bir kısmı “DKAB dersi sözel içerikli olduğu için” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Görsel ve işitsel etkinlikleri daha fazla kullanırdım. Çünkü din kültürü dersi sözel içerikli bir derstir ve bu sebeple bu stilleri kullanmaya daha fazla uygundur.” Ö10

DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımının nedenlerine ilişkin dikkat çeken bir başka kodda ise öğretmenler “derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltmek için” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Pratikteki uygulama imkanını da göz ardı etmeden öğrenme stillerine eşit dağılım sağlamaya özen gösterirdim. Çünkü bütün öğrencileri farklı stillerine uygun şekilde öğrenme faaliyetine katabilmek ve derse olan ilgilerini canlı tutabilmek için bunu gerçekleştirdim.” Ö4

DKAB ders kitabındaki etkinliklerde oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımının nedenlerine ilişkin ifade edilen bir başka kodda ise öğretmenler “uygun imkan ve şartları sağladığı için” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

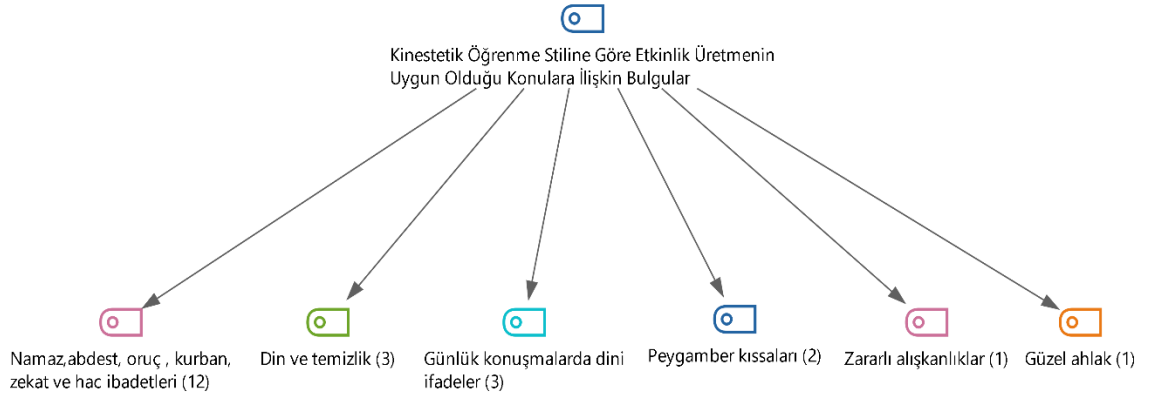
“Görsel etkinlikleri daha fazla kullanırdım. Çünkü görsel etkinlikler masrafsız ve kullanışlı etkinliklerdir. Sınıfın imkan ve koşullarına uyumlu olması yönüyle bu stili daha yoğun bir şekilde kullanmaya özen gösterirdim.” Ö12

Araştırma bulgularında öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımına ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle çoğunlukla karma stili tercih ederek bütün stillere eşit bir şekilde yer verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında görsel ve işitsel öğrenme stili, görsel öğrenme stili ağırlıklı, kinestetik öğrenme stili ağırlıklı bir dağılımı tercih etmektedirler. Bu dağılımları tercih etmelerinin nedenine ilişkin ise öğretmenlerin büyük bir kesimi, bütün öğrencilere ve stillere hitap etmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Bu nedenle birlikte DKAB dersinin sözel içerikli olması, derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltme ve uygun imkan ve şartları sağlaması sebeplerini de belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımı dersin işleniş şekline, ders içi etkinliklere ve öğrenci stillerine uygun olacak şekilde ders sürecinin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.7. Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “sizce hangi konular, kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için etkinlik üretilmesine daha çok uygundur?” sorusu yöneltilerek kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.15’de sunulmuştur.

Şekil 3.15. Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.15 incelendiğinde kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetleri” (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15), “din ve temizlik” (Ö1, Ö2, Ö3), “günlük konuşmalarda dini ifadeler” (Ö1, Ö2, Ö3), “peygamber kıssaları” (Ö5, Ö13), “zararlı alışkanlıklar” (Ö9) ve “güzel ahlak” (Ö1) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetleri”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin çoğunlukla etkinlik üretebilecek konuların ibadet konuları olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hac, namaz ve ramazan orucu gibi ibadete dayalı konular etkinlik üretmeye uygundur. Çünkü uygulama yapmaya, harekete ve canlandırmaya dayalı olan konulardır.” Ö4

“Uygulama yapılabilecek olursa ibadetler konusunun daha uygun olduğunu düşünüyorum. Namaz ve abdest gibi konular kinestetik stile sahip öğrenciler için fazlaca etkinlik yapmaya uygundur.” Ö6

“Hac ve namaz gibi konuların uygun olduğunu düşünüyorum.” Ö8

“Hac ve kurban konusunun uygulamaya ve etkinlik üretmeye daha uygun olduğunu düşünüyorum.” Ö12

“Namaz, oruç, hac ve zekât gibi ibadet konularının kinestetik öğrenme stiline göre daha çok etkinlik üretmeye uygun olduğunu düşünüyorum.” Ö14

Dikkat çeken bir başka kod ise “din ve temizlik”tir. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerinde kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin temizlik konusunun uygulamaya dönük olması yönüyle daha çok etkinlik üretmeye uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Günlük konuşmalarda dini ifadeler konusu, din ve temizlik konusu, güzel ahlak gibi konular kinestetik öğrenme stiline uygun etkinlik üretmenin uygun olduğu konulardır.” Ö1

Bu kodlardan bir diğeri ise, “günlük konuşmalarda dini ifadeler”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin selamlaşma, şükür, besmele gibi dini ifadelerin etkinlik üretmeye daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Temizlik konusu ve dini ifadeler konusu uygulamaya dayalı etkinlikler üretmeye uygun olup kinestetik stile sahip öğrencilerimiz için avantaj sağlamaktadır.” Ö2

“Günlük konuşmalardaki dini ifadeler konusu, selamlaşma, hamd ve şükür gibi kavram ve konular, din ve temizlik konusu bu stile uygun etkinlikler üretmeye oldukça elverişlidir.” Ö3

Dikkat çeken bir başka kod ise “Peygamber kıssaları”dır. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerinde kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin çoğunlukla kıssaların etkinlik üretmeye uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hac ve namaz gibi ibadete dayalı konular ve peygamber kıssaları gibi tarihi olayların canlandırılması ile ilgili konular kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerimiz için uygulamaya dayalı etkinlikler oluşturmaya uygun olan konulardır.” Ö5

Bu kodlardan bir diğeri ise, “zararlı alışkanlıklar”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin zararlı alışkanlıkların etkinlik üretmeye uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Namaz, Hac, kurban gibi ibadetler ve zararlı alışkanlıklar konusu etkinlik üretmeye uygundur.” Ö9

İfade edilen başka bir kod ise, “güzel ahlak”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin çoğunlukla ahlak konusunun etkinlik üretmeye daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

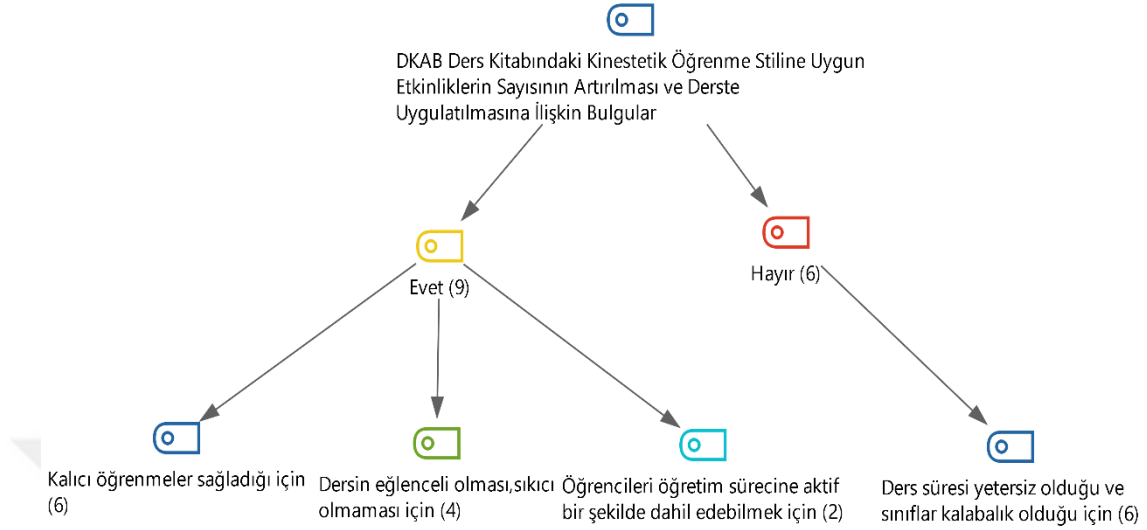
“Günlük konuşmalarda dini ifadeler konusu, din ve temizlik konusu, güzel ahlak gibi konular kinestetik öğrenme stiline uygun etkinlik üretmenin uygun olduğu konulardır.” Ö1

Araştırma bulgularında kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin belirtilen görüşlerden hareketle öğretmenlerin büyük bir kısmının namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetlerinin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkinlik üretmeye daha uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer bir kısım öğretmenlerin belirttikleri konular ise; din ve temizlik, günlük konuşmalarda dini ifadeler, peygamber kıssaları, zararlı alışkanlıklar ve güzel ahlaktır. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması, bu stillere uygun olacak şekilde etkinlik üretilmesi ve öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini buna uygun şekilde düzenlemesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.8. DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklerin sayısı artırılsa bu etkinliklerin tamamını derslerde uygulatır mısınız, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin durumları tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.16’da sunulmuştur.

Şekil 3.16. DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulatılmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.16 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15) ve “hayır” (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13,) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulatma nedenleri frekans değerlerine göre; “ Kalıcı öğrenmeler sağladığı için” (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15), “dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması için” (Ö2, Ö3, Ö6, Ö11) ve “ Öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilmek için” (Ö1, Ö2) kodları ile kodlanmıştır. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulatamayacağını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “ders süresi yetersiz olduğu ve sınıflar kalabalık olduğu için” (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “ Kalıcı öğrenmeler sağladığı için”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin görüşlerinde DKAB dersinin kalıcı öğrenmeler sağlaması sebebiyle uygulatacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet hepsini uygulattım, bu şekilde öğrencilerimin hepsine hitap etmiş ve derse dahil etmiş olurdum. Böylece dersi daha iyi öğrenirken, öğrendiklerini unutmazlar ve dersten daha çok keyif alırlar.” Ö2

“Evet uygulattım. Çünkü eğitim ve öğretimin daha kalıcı olmasını ve öğrencinin derste daha aktif olmasını sağlar.” Ö8

“Evet uygulattım. Çünkü kinestetik öğrenme stili yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olan bir stildir ve bu stilde gerçekleştirilen derste etkinlik ve yöntemler daha öğretici ve daha kalıcıdır.” Ö14

“Evet uygulattım, çünkü kalıcı öğrenmeyi pekiştirir.” Ö15

Dikkat çeken bir başka kod ise “dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde dersin eğlenceli olduğunu ve sıkıcı olmadığını bu sebeple de etkinliklerin sayısı artırılrsa dahi bu etkinlikleri uygulatacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet uygulattım çünkü öğrencilerimin eğlenerek daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceğini ve dersin bu şekilde sıkıcı olmayacağını düşünüyorum ancak ders saatinin de buna uygun bir şekilde yeniden revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö3

“ Kesinlikle uygulattım, çünkü ben öğrencilerimle empati kurabiliyorum. Dersin daha az sıkıcı bir ders olması için ve öğrenirken öğrencilerimin eğlenebilmeleri için bunları yapmam gerektiğini düşünüyorum.” Ö6

“Evet uygulattım. Çünkü ders daha eğlenceli bir hale gelir ve öğrencilerim daha iyi anlayabilirler dersi. Ancak bunun için öğrenci sayısının uygun olması, zaman probleminin de buna uygun bir şekilde uygun hale getirilmesi gerekir. Aksi halde bu stile uygun bir şekilde dersi işlemem mümkün olmayabilir.” Ö11

DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerden bir kısmı bunu “Öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilmek için” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet hepsini uygulattım. Çünkü maarif modelde öğrencileri sürece aktif bir şekilde dahil etmek gerekmekte ve bütün her şeyi uygulamanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Kalabalık sınıflarda tamamının uygulanabilirliğini

sağlamak zor olsa da bunları gerçekleştirmek için elimden gelen gayreti gösteririm.” Ö1

DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasının mümkün olmadığını düşünen öğretmenler bunun sebebini “ders süresi yetersiz olduğu ve sınıflar kalabalık olduğu için” görüşüyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çok istesem de uygulatamayacağımı düşünmekteyim. Çünkü süre ve kazanım ilişkisi bu konuda ana belirleyici konumda olduğu için tamamının uygulanması noktasında sürenin yetersiz olduğunu düşünmekteyim.” Ö4

“Hayır uygulatamazdım. Çünkü mevcudun az olduğu sınıflar için uygulanabilir olsa da kalabalık sınıflarda zaman sıkıntısı yaşanacağından ve sınıf yönetimi zorlaşabileceği için uygulatılması çok zor olurdu.” Ö9

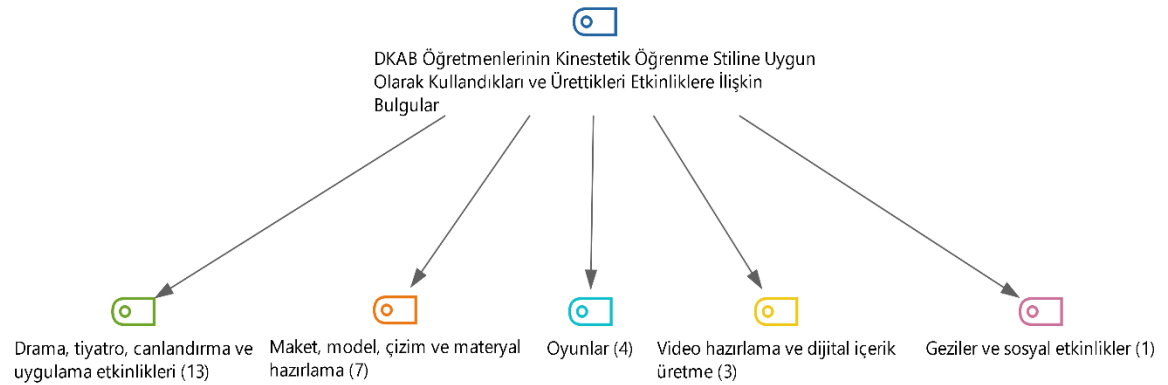
“Uygulatmam. Çünkü çocuğun kinestetik gelişimi önemli olduğu kadar çocuğun duygusal ve bilişsel becerilerinin desteklenmesi gerektiğini de düşünmekteyim. Çocuğa kendini dinleyebileceği, duygularını anlamlandırabileceği sakın ortamlar da oluşturulmalıdır ve ders süresi bunların hepsini yapmak için yetersizdir.” Ö13

Araştırma bulgularında DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında öğretmenlerin farklı fikirlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasının mümkün olduğunu düşünme sebepleri arasında kalıcı öğrenmeler sağlanması, dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması, öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilme amacı gütmeleri gibi sebepler ifade edilirken; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun bir eğitim için, sınıfın fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesi, derslerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacak hale getirilmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.2.9. DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “ders kitaplarındaki etkinlikler dışında, kendinizin ürettiği ya da kullandığı kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklere örnek verir misiniz?” sorusu yöneltilerek DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin durumları tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.17’de sunulmuştur.

Şekil 3.17. DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3.17 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinlikleri” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), “maket, model, çizim ve materyal hazırlama” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö15), “oyunlar” (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11), “video hazırlama ve dijital içerik üretme” (Ö1, Ö11, Ö14) ve “geziler ve sosyal etkinlikler” (Ö11) kodları ile kodlanmıştır.

Belirlenen tema altında farklı kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan sıklıkla tekrar edileni, “drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinlikleri”dir. DKAB öğretmenleri kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin

çoğunlukla uygulamaya ve harekete dayalı etkinlikleri kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İbadet ile ilgili konularda yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olduğu için bizzat çocuklar ile birlikte uygulamalı olarak gösteriyorum. Değerler eğitiminde uygulamaya uygun olan konularda ise drama şeklinde canlandırmalar yaptırmaya çalışıyorum.” Ö5

“İbadetler konusunda sıklıkla çocuklardan canlandırma yapmalarını istiyorum.” Ö7

“Sıklıkla dramalar yaptırıyorum, maket yapımları ve canlandırmalarla dersimi işliyorum.” Ö9

“ Örneğin haccın yapılışını sınıfta uygulamalı olarak yaptırıyorum ve öğrencilerimin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyorum.” Ö10

“Dua halkası oluşturma, haccın farzlarının uygulamalı olarak anlatılması, namazın uygulamalı olarak gösterilmesi gibi etkinlikleri derslerimde fazlaca kullanıyorum.” Ö13

Dikkat çeken bir başka kod ise “maket, model, çizim ve materyal hazırlama”dır. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerde materyal, maket ve modellemeleri sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Oyun oynatma, drama etkinlikleri, öğrencilerle birlikte eğlenceli video hazırlama, materyal hazırlama gibi uygulamalı etkinlikleri sıklıkla kullanmaktayım.” Ö1

“Çoğunlukla kartondan yapabilecekleri projeler hazırlatıyorum, görevler veriyorum, drama ve canlandırmalarla minik tiyatro gösterileri yaptırıyorum.” Ö2

“ Örneğin pano hazırlatıyorum, sureleri fon kartonuna yazdırıyorum, pankart hazırlatıyorum, (Allah'ın isimlerini pankartlara yazdırmıştım) münazara yaptırıyorum (Kur'an abdestsiz okunabilir mi münazarasını yapmıştık) ve sınıfta namazın kılınışını uygulamalı olarak yaptırıyorum.” Ö8

“Projeler hazırlatma, kabe maketi ve modellemeler yaptırma gibi etkinlikleri gerçekleştiriyorum.” Ö15

Bu kodlardan bir diğeri ise, “oyunlar”dır. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklerin çoğunlukla oyunlara dayalı ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Oyun kartları ile çeşitli oyunlar, afişler, dramalar, günlük görevlendirmeler (örneğin sınıfın en temizini seçelim vb.) uygulamalarını yaptırıyorum.” Ö3

“ Örneğin sure ezberletirken işaret dili ile öğrencilerime uygulama yaptırıyorum, ezber verecekleri zaman da balonu havada tek parmaklarıyla tutarak oyun oynayarak ve eğlenerek ezber vermelerini sağlıyorum.” Ö6

Dikkat çeken bir başka kod ise “video hazırlama ve dijital içerik üretme”dir. Öğretmenler belirtmiş oldukları görüşlerde dijital içerikler ve videolar kullandıklarını ve ürettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Cami gezileri, iyilik kutuları, sadaka kutuları, hayvan barınakları, uygulamalı namaz etkinlikleri, çevreyi yeşillendirme, bahçeye ağaç dikme, aile ziyaretleri, yardımlaşma ve paylaşmaya dayalı faaliyetler, drama etkinlikleri, mini tiyatrolar, hac simülasyonları izletme, videolar üretme, oyunlar vesaire gibi etkinlik ve uygulamaları sıklıkla kullanmaktayım.” Ö11

“ Öğrencilerimi 3D şeklinde var olan camilerin içinde ve dışında gezdirdim. İmkanım olsaydı sanal gözlükle haccın yaptırılmasını tercih ederdim.” Ö14

Bu kodlardan bir diğeri ise, “geziler ve sosyal etkinlikler”dir. Öğretmenlerin bir kısmı, kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin çoğunlukla geziler düzenlediklerini ve sosyal etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu koda ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Cami gezileri, iyilik kutuları, sadaka kutuları, hayvan barınakları, uygulamalı namaz etkinlikleri, çevreyi yeşillendirme, bahçeye ağaç dikme, aile ziyaretleri, yardımlaşma ve paylaşmaya dayalı faaliyetler, drama etkinlikleri, mini tiyatrolar, hac simülasyonları izletme, videolar üretme, oyunlar vesaire gibi etkinlik ve uygulamaları sıklıkla kullanmaktayım.” Ö11

Araştırma bulgularında DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında çoğunlukla derslerde drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinliklerini kullandıklarını, maket, model, çizim ve materyal hazırladıklarını, oyunlar oynattıklarını, video hazırlayıp dijital içerik ürettiklerini, geziler düzenleyip sosyal etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin derste farklı yöntem ve teknikler kullandığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkında oldukları ve öğretim sürecini buna uygun şekilde düzenlemeye çalıştıkları yönünde yorumlanabilir.

3.3. DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERDE KİNESTETİK ÖĞRENME STİLİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde MEB İlköğretim (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıf) okullarında okutulan DKAB ders kitabındaki yönergelerde kinestetik öğrenme stiline ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline dahil olabilecek yönergeler harekete ve fiziksel uygulamalara, el ve vücut kullanımına ve koordinasyonuna katkı sağlayan yönergeler olup kitaptaki etkinlik ve yönergeler bu kapsamda ele alınmıştır.

3.3.1. İlkokul 4. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

İlkokul 4. Sınıf ders kitabında öğrenme stillerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yönergelerden kinestetik öğrenme stiline uygun olan yönergelere ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. İlkokul 4. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler

Sayfa Numaraları	Kitapta Bulunan Yönergeler
s. 15	Günlük hayatınızda ne zaman besleme çektiğinizi boş bırakılan yerlere yazınız.
s. 17	Günlük hayatta kullanılan selam ifadelerinin yer aldığı kutucukları renkli kalemle boyayınız.
s. 24	Bir hafta boyunca yaptığınız ve size sevap kazandırabilecek davranışlarınızı düşününüz. Aşağıdaki soruları dikkate alarak boş bırakılan yerlere yazınız.
s. 26	Bir hafta boyunca çevrenizdeki olayları gözlemleyiniz. Bu olaylarda kullanılan dilek ve dua cümlelerini yazınız.
s. 27	Sübhanke duasının nerelerde okunduğunu noktalı yerlere yazınız.
s. 40	Aşağıdaki karekoddan İmanın Şartları ilahisini dinleyiniz ve ilahinin sözlerini noktalı yerlere yazınız.
s. 59	Aşağıda mealleri verilen ayetlerdeki ahlaki değerleri bulup karşısındaki kutucuklara yazınız.
s. 65	Aşağıdaki hikâyeyi Betül’ün yazacağı mesajla tamamlayalım. Sizce Betül, arkadaşının bu videoyu paylaşmasına karşılık nasıl bir mesaj yazmış olabilir?
s. 67	Aşağıdaki tabloda aile ve akrabalıkla ilgili ifadeler yer almaktadır. Anlamını bilmediğiniz ifadeleri sözlükten bulunuz. Bildiğiniz başka ifadeler varsa bunları tablonun altına yazınız.
s. 84	Verilen tabloya Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu ortamın dinî, sosyal ve ekonomik özelliklerini kısaca yazınız.
s. 99	Ehlibeyt kavramı kimlerden oluşmaktadır? Verilen diyagramda boş bırakılan yerleri doldurunuz.
s. 118	Verilen görselleri inceleyiniz. Aşağıdaki soruların cevaplarını noktalı yerlere yazınız.
s. 119	Grup çalışması yapalım. Teneffüslerde gruplar hâlinde koridorları, sınıfları ve bahçeyi dolaşarak gördüğünüz atıkları, türüne göre uygun poşetlerde toplayınız.

4.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 3.1 incelendiğinde dördüncü sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 13 yönergenin yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler başlığı altında; 9 tane “yazınız”, 1 tane “boyayınız”, 1 tane “tamamlayalım”, 1 tane “doldurunuz” ve 1 tane de “grup çalışması yapalım” alt başlıklı yönergelerle yer verildiği görülmektedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, boyayınız, tamamlayınız, doldurunuz, grupça yapınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler ise hem kinestetik hem de görsel veya işitsel olabilmekte ve birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelerle ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Ortaokul 5. Sınıf ders kitabında öğrenme stillerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yönergelerden kinestetik öğrenme stiline uygun olan yönergelerle ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler

Sayfa Numaraları	Kitapta Bulunan Yönergeler
s. 16	Bir hafta boyunca çevrenizi gözlemleyerek evrendeki düzen hakkında gözlem notu oluşturunuz. Gördüğünüz doğal güzellikleri, ilginç tabiat olaylarını ya da canlıları fotoğraflayınız. Gözlem notlarınızı ve fotoğraflarınızı sınıfta paylaşmak için dosyalayınız.
s. 18	Bu etkinlikten hareketle evrende var olan düzen hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.
s. 19	Bu parçada verilmek istenen mesajı bir cümle ile yazınız. Bu parçada evrendeki düzenle ilgili hangi örnekler verilmiştir? Yazınız.
s. 21	Çevrenizde gözlemlediğiniz tabiat olaylarını ve günlük hayatınızı düşünerek aşağıdaki tabloyu uygun örneklerle tamamlayınız.
s. 31	Öğrendiğiniz bilgileri tabloda boş bırakılan yerlere not alarak sınıfta paylaşınız.
s. 34	Besmelenin anlamını yazınız.
s. 38	Yüce Allah’ın Semi ve Basir isimlerinin anlamlarını düşünerek ve ipucu ifadelerinden yararlanarak birer akrostiş yazınız. Yazdığınız şiirleri sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.
s. 40	Aşağıdaki metni okuyunuz. Numaralı paragraflarda Allah’ın (cc) hangi ismiyle ilgili açıklamanın olduğunu kutucukların içine yazınız.
s. 45	İhlas suresinin anlamından hareketle ulaştığınız mesajları yazınız.
s. 46	İhlas suresinden ne anladığınızı birkaç cümle ile özetleyiniz.
s. 49	Araştırmanız sonucu elde ettiğiniz bilgilerden hareketle aşağıdaki örneklerden faydalanarak insan ve evren arasındaki benzerlikleri anlatacağınız bir ürün hazırlayınız.
s. 63	Namaz Çeşitlerini Boyayalım
s. 64	Cümlelerinizi, öğretmen rehberliğinde belirlenen panoya asarak “Namaz Panosu” oluşturunuz.

**Tablo 3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler
(Devamı)**

s. 69	Aşağıdaki numaralanmış görsellerde abdestin alınışı karışık olarak verilmiştir. Kutucuk numaralarını kullanarak abdestin alınış sırasını yazınız ve soruyu cevaplayınız.
s. 70	Abdest almanın kişisel temizlik ve bakımınıza katkıları hakkında bir slogan yazınız.
s. 77	İki rekâtlık namazlardan bir tanesini seçiniz ve seçtiğiniz namazın kılınış aşamalarını aşağıdaki şemaya yazınız.
s. 79	Aşağıdaki tabloda hakkında bilgi verilen namazların isimlerini boş bırakılan yere yazınız
s. 83	Aşağıdaki soruları öğretmeniniz rehberliğinde sınıf arkadaşlarınızla tartışınız. Ulaştığımız cevapları sınıf tahtasına yazınız. Sınıf arkadaşlarınızla yaptığınız tartışmadan yola çıkarak namaz kılmanın insana kazandırdıklarıyla ilgili bir şiir yazınız.
s. 86	Tahiyyat duasından ne anlıyorsunuz? Yazınız.
s. 87	Bu çalışmadaki göreviniz, namaz konulu bir dergi hazırlamaktır.
s. 102	Aşağıya Kur'an-ı Kerim kavramıyla ilgili zihninizde çağrışım yapan kelimeleri / kavramları bir dakika içinde yazınız
s. 106	Bu ayetlerden hareketle aşağıdaki örnek olaylar karşısında bir Müslümanın nasıl davranması gerektiğini ilgili boşluklara yazınız.
s. 107	Aşağıdaki ifadeleri kullanarak Kur'an-ı Kerim'in özellikleri hakkında kısa bir metin yazınız.
s. 115	Aşağıdaki şemayı inceleyiniz ve verilen boşluklara üçer tane doğru ifade yazınız.
s. 116	Aşağıdaki soruların cevaplarını ilgili alana yazarak renkli bölümdeki şifreyi bulunuz.
s. 118	Kevser suresinin anlamını okuyunuz ve çıkardığınız mesajları örnek cümleden yararlanarak boş bırakılan yere yazınız.
s. 119	Aşağıdaki Kevser suresiyle ilgili sorulardan yararlanarak aile büyüklerinizden biriyle röportaj yapınız ve cevapları aşağıdaki tabloya not alınız.
s. 120	Kur'an-ı Kerim'in sayfa düzeniyle ilgili kavramları belirlemek, temel özellikleriyle ilgili bilgilerinizi kaydetmek, ana konularını sınıflandırmak üzere Kur'an-ı Kerim bülteni hazırlamanızdır.
s. 130	Aşağıdaki ipuçlarında yer alan eksik harfleri tamamlayarak anahtar kelimeleri bulunuz. Anahtar kelimelerden yola çıkarak peygamberlerin görevlerini ifade eden kısa cümleler yazınız.
s. 136	Konuyla ilgili önceden belirlenmiş ayetlerin ve soruların yer aldığı kartlardan kura ile birer tane seçiniz.
s. 147	Tespit ettiğiniz ortak noktalardan yola çıkarak kıssaların verdiği ortak mesajı bir slogan şeklinde yazınız.
s. 151	Kureys suresinin anlamından ne anladığınızı iki cümle ile özetleyiniz.
s. 152	Bu çalışmadaki göreviniz, yönergeyi takip ederek bir araştırma raporu hazırlamanız ve sunmanızdır.
s. 173	Caminin bölümlerini ilgili sütunlara yazarak sınıflandırınız.
s. 174	Aşağıya cami kavramıyla ilgili zihninizde çağrışım yapan kelimeleri / kavramları bir dakika içinde yazınız
s. 178	Kültürümüzde camilerin yeri hakkında kısa bir metin yazınız.
s. 180	Bu çalışmadaki göreviniz, yaşadığımız şehri ziyaret edecek turistler için bu şehirdeki camiler hakkında verilen yönergeye uygun bir tanıtım broşürü hazırlamanızdır

5.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 3.2 incelendiğinde beşinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 37 yönergenin yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler başlığı altında; 22 tane “yazınız”, 5 tane “hazırlayınız”,1 tane “boyayınız”,1 tane “tamamlayınız”, 1 tane “paylaşınız”, 1 tane “açıklayınız”, 1 tane “yapınız”, 1 tane “seçiniz”, 2 tane “oluşturunuz” ve 2 tane “ Özetleyiniz” alt başlıklı yönergelerle yer verildiği görülmektedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız, boyayınız, tamamlayınız, paylaşınız, açıklayınız,

yapınız, seçiniz, oluşturunuz, özetleyiniz vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görülmektedir.

5. Sınıf ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak düzenlenmiş olması, öğrenciyi merkeze alan beceri temelli ve bütüncül bir eğitim anlayışıyla fazlaca etkinliklerle zenginleştirilmiş olması ile birlikte diğer kademelerdeki kitaplara nazaran 5. Sınıf ders kitabının öğrenme stillerine uygun daha fazla etkinliği kapsadığı görülmektedir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler ise hem kinestetik hem de görsel veya işitsel stilleri içermekte olup birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelere ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3.3. Ortaokul 6. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Ortaokul 6. Sınıf ders kitabında öğrenme stillerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yönergelerden kinestetik öğrenme stiline uygun olan yönergelere ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Ortaokul 6. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler

Sayfa Numaraları	Kitapta Bulunan Yönergeler
s. 16	Kur'an'da adı geçen peygamberleri bir kâğıda yazınız. Daha sonra yazdığınız isimleri keserek kâğıtları katlayınız. İki grup oluşturunuz. Gruptaki sıranız geldiğinde hazırlanan kâğıtlardan bir tane çekiniz.
s. 22	Kur'an-ı Kerim'in mucizevi yönlerini araştırınız. Bulgularınızdan hareketle bir pano hazırlayınız.
s. 26	Peygamberlerin hayatından örnek alınacak tutum ve davranışları aşağıdaki boşluklara örnekteki gibi yazınız.
s. 33	Kur'an-ı Kerim'in özellikleri hakkında araştırma yapınız. Bulgularınızdan hareketle Kur'an-ı Kerim'i tanıtan bir pano hazırlayınız.
s. 34	Kur'an-ı Kerim'e karşı saygınızı hangi davranışlarla gösterirsiniz? Bu davranışlara üç örnek yazınız.

**Tablo 3.3. Ortaokul 6. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler
(Devamı)**

s. 70	Aşağıdaki kutucuklarda namazın kılınışıyla ilgili bazı kavramlara yer verilmiştir. Kutucuklardaki numaraları kullanarak soruların cevaplarını ilgili boşluklara yazınız
s. 86	Aşağıdaki kutucuklarda zararlı alışkanlıklarla ilgili bazı bilgilere yer verilmiştir. Kutucuklardaki numaraları kullanarak soruların cevaplarını ilgili boşluklara yazınız
s. 92	Zararlı alışkanlıkların olumsuz etkileriyle ilgili ÇEMATEM, AMATEM veya YEŞİLAY yetkilileriyle röportaj yaparak bir sunum hazırlayınız.
s. 102	Hz. Muhammed'in (sav) gençlik dönemindeki üstün ahlaki özelliklerinden üç tanesini yazınız.
s. 112	Günümüzde farklı ülkelere göç etmek zorunda kalan insanlar neler yaşamaktadır? Sizce onlar için neler yapılabilir? Aşağıdaki boşluğa görüşlerinizi yazınız.
s. 116	Birlik ve beraberliğin önemi ile ilgili kompozisyon yazınız. Yazdığınız kompozisyonu okuyarak arkadaşlarınızla paylaşınız.
s. 120	Hz. Peygamber'e duyduğunuz sevgiyi anlatan bir şiir veya kompozisyon yazınız. Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.
s.130	Bu ayette kimlere iyilik yapılması gerektiği vurgulanmıştır? Yazınız.
s.137	Aşağıdaki kutucuklarda toplumumuzu birleştiren temel değerlerle ilgili bazı kavramlara yer verilmiştir. Kutucuklardaki numaraları kullanarak soruların cevaplarını ilgili boşluklara yazınız
s. 141	Kandil gecelerinde diğer günlerden farklı olarak çevrenizde neler yapıldığını aşağıda verilen boşluklara örnekteki gibi yazınız.

6.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 3.3 incelendiğinde altıncı sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 15 yönergenin yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler başlığı altında; 12 tane “yazınız” ve 3 tane “hazırlayınız” alt başlıklı yönergelerle yer verildiği görülmektedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler ise hem kinestetik hem de görsel veya işitsel olabilmekte ve birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelerle ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3.4. Ortaokul 7. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. Sınıf ders kitabında öğrenme stillerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yönergelerden kinestetik öğrenme stiline uygun olan yönergelerle ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına tablo 3.4’te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Ortaokul 7. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler

Sayfa Numaraları	Kitapta Bulunan Yönergeler
s. 16	Aşağıda verilen melek kelimesinin ilk harflerini kullanarak “meleklerle imanın önemi” ile ilgili bir şiir yazınız.
s. 19	Meleklerin özellikleri ve görevleri ile ilgili sorular hazırlayınız. Çevrenizde sorulara cevap verebilecek kişilerle sohbetle bulunarak cevapları not ediniz. Elde ettiğiniz verileri düzenleyip arkadaşlarınızla paylaşınız.
s. 20	Görseller size hangi meleği çağrıştırmaktadır? Bu meleğin görevlerini yazınız.
s. 26	Üç grup oluşturunuz. Allah’ın (cc) adil, merhametli ve affedici oluşu ile ilgili konulardan birini seçiniz. Seçtiğiniz konu ile ilgili düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
s. 29	Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere, verilen kelimelerden uygun olanı yazınız.
s. 46	Haccın sizde uyandırdığı çağrışımlar hakkında bir yazı veya şiir yazınız. Hazırladığınız metinleri arkadaşlarınızla paylaşınız.
s. 54	Kâbe’nin nasıl tavaf edileceğini canlandırınız. Tavaf esnasında telbiye de okuyunuz. Bunun için temsili bir Kâbe kullanabilirsiniz.
s. 56	Aşağıda verilen tablodaki kutucuklarda hac ve umre ile ilgili bilgiler verilmiştir. Kutucuklardaki numaraları kullanarak soruların cevaplarını yazınız.
s. 61	Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere, verilen kelimelerden uygun olanı yazınız.
s. 65	Aşağıdaki “Hac ve Kurban” ünitesiyle ilgili soruların cevaplarını numaralarla belirtilmiş kutucuklara yazınız.
s. 83	Aşağıdaki tabloda güzel ahlak konusuyla ilgili bazı davranışlar bulunmaktadır. Kutucuklardaki numaraları kullanarak soruların cevaplarını yazınız.
s. 89	Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız. “Y” harfi koyduğunuz cümlelerin doğrusunu altındaki alana yazınız.
s. 102	Hz. Muhammed’in (sav) insani yönüyle ilgili ayetleri Kur’an mealinden bulup yazınız. Ayetleri sınıf panosunda paylaşınız.
s. 137	Aşağıdaki kutucuklarda “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi ile ilgili tanımlar ve buna karşılık gelen kelimelerin harfleri karışık olarak verilmiştir. Sözcüklerdeki harflerin yerini değiştirerek tanımlara uygun kelimeleri oluşturun ve çizgilere yazın.

7.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 3.4 incelendiğinde yedinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 14 yönergenin yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler başlığı altında; 11 tane “yazınız”, 1 tane “hazırlayınız”, 1 tane “seçiniz” ve 1 tane “canlandırınız” alt başlıklı yönergelerle yer verildiği görülmektedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız,

seçiniz, canlandırınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler ise hem kinestetik hem de görsel veya işitsel olabilmekte ve birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelere ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3.5. Ortaokul 8. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Yönergelerde Kinestetik Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. Sınıf ders kitabında öğrenme stillerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yönergelerden kinestetik öğrenme stiline uygun olan yönergelere ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Ortaokul 8. Sınıf DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler

Sayfa Numaraları	Kitapta Bulunan Yönergeler
s. 33	Arkadaşlarınızla Hz. Musa’nın hayatını gösteren bir tarih şeridi oluşturunuz.
s. 34	Ayetel-kürsi’nin ifadelerini kartonlara yazıp karışık hâlde tahtaya asınız. Daha sonra doğru bir şekilde sıralamaya çalışınız. Ardından anlamı üzerinde sınıfça konuşunuz.
s. 53	Maun suresinin okunuşunu kartonlara yazıp karışık hâlde tahtaya asınız. Daha sonra doğru bir şekilde sıralamaya çalışınız. Ardından anlamını verip üzerinde sınıfça konuşunuz.
s. 72	Aile içinde yerine getirmeniz gereken görev ve sorumluluklarınızla ilgili bir liste oluşturunuz.
s. 76	Hz. Yusuf’un (as) hayatındaki olayları içeren bir tarih şeridi hazırlayıp arkadaşlarınızla değerlendiriniz.
s. 77	Asr suresinin okunuşunu kartonlara yazıp karışık hâlde tahtaya asınız. Daha sonra doğru bir şekilde sıralamaya çalışınız.
s. 102	Hz. Peygamber’in (sav) sahip olduğu ahlaki erdemlerin bir listesini oluşturunuz. Bunlardan hangilerinin sizin hayatınızda ne kadar olduğunu belirtiniz.
s. 103	Kureyş suresinin okunuşunu kartonlara yazıp karışık hâlde tahtaya asınız. Daha sonra doğru bir şekilde sıralamaya çalışınız.

8.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelere ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 3.5 incelendiğinde sekizinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 8 yönergenin yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler başlığı altında; 4 tane “yazıp, asınız”, 3 tane “oluşturunuz” ve 1 tane “hazırlayıp, değerlendiriniz” alt başlıklı yönergelere yer verildiği görülmektedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, asınız,

oluşturunuz, hazırlayınız, değerlendiriniz vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görölmektedir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler ise hem kinestetik hem de görsel veya işitsel olabilmekte ve birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelere ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı düşünölmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve DKAB ders kitaplarının incelenmesi ile elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Bu çalışmada, kinestetik öğrenme stiline yönelik “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “İlköğretim DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Yönergeler” aracılığıyla elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

DKAB dersinin öğrencinin anlayabileceği şekilde işlenişine ilişkin, işlendiğini düşünen öğrenci görüşleri; öğretmenin tutumu ve dersi işleyiş şekli, DKAB dersinin eğlenceli olması, günlük hayatla bağlantılı olması, sorumluluk bilinci kazandırması, değerler eğitimi sağlaması, sınavda başarı ve avantaj sağlaması, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olması ve DKAB dersinin kolay olması şeklindedir. İşlenmediğini düşünen öğrenci görüşleri ise; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayışı, soyut kavramların çoğunlukta oluşu, sınıfın fiziki şartlarının oluşturduğu olumsuzluk, öğrenci davranışlarının olumsuz oluşu ve dersin ezbere dayalı olması şeklindedir.

Elde edilen sonuçlara göre, DKAB derslerinde çoğunlukla tercih edilen etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri; derslerde görsel etkinliklerin kullanıldığını, harekete dayalı etkinliklerin kullanıldığını, işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanıldığını, işitsel etkinliklerin kullanıldığını, görsel ve işitsel etkinliklerin bir arada kullanıldığını, görsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanıldığını, görsel-işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada sıklıkla kullanıldığını şeklindedir.

DKAB dersinde öğrencilerin sahip olduğu öğrenme şekline ilişkin öğrenci görüşleri; harekete dayalı etkinlikler, görsel etkinlikler, işitsel etkinlikler, işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel ve işitsel etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması, görsel-işitsel ve harekete dayalı etkinliklerin bir arada kullanılması şeklindedir.

Öğrencilerin DKAB dersinde anlamakta zorlandıkları konulara ilişkin, zorluk yaşama nedenleri olarak; içeriğin detaylı, karmaşık, fazla ve uzun olması, farklı bir dil kullanılması, soyut kavramlar bulundurması, öğretmenin yardımcı olmaması şeklindedir.

DKAB dersinin konularını anlamakta zorluk yaşamama nedenleri ise; dersin kolay ve anlaşılır olması, öğretmenin dersi güzel anlatması şeklindedir. DKAB dersinde zorluk çektikleri konulara ilişkin görüşleri ise; sure ezberleri, peygamber kıssaları, namaz, zekât, sadaka, hac ve kurban ibadetleri, peygamber isimleri, dua ezberleri, Allah'ın isimleri, kader konusu ve Kur'an'ın ana konuları şeklindedir.

DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin büyük bir kısmının zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle ders kitabındaki etkinlikleri yapmakta zorluk yaşama nedenleri olarak: etkinliklerin grup bazlı olması, öğretmenin açıklamaması, etkinliklerin ezbere dayalı olması, etkinliklerin eğlenceli ve ödüllü olmaması, etkinliklerin uzun zaman alması, etkinliklerde görsel içeriklerin bulunmaması ve internet kullanımı gerektirmesi gibi sebepler belirtilmiştir. DKAB ders kitabında yapmakta zorlanılan etkinliklerin bulunmadığını belirten öğrencilerin buna yönelik belirttikleri nedenler ise; etkinliklerin kolay olması ve öğretmenin dersi anlatım şeklidir.

Öğrencilerin DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının bu etkinliklerin sayısının artırılmasını istediği görülmektedir. Öğrencilerin ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasını isteme nedenleri olarak: akılda kalıcılığın artması, eğlenceli olması, sıkıcılığı ortadan kaldırması, sınavlarda katkı sağlaması, tecrübe kazandırıp bedensel deneyim sağlaması gibi sebepler belirtilmiştir. DKAB ders kitabındaki harekete dayalı etkinliklerin artırılmasına ilişkin etkinliklerin yeterli olduğunu belirten öğrencilerin buna yönelik belirttikleri neden ise; etkinliklerin yeterli sayıda olması şeklindedir.

Öğrencilerin DKAB derslerinde uygulanan harekete dayalı etkinliklere ilişkin görüşleri; abdest, dua, namaz ve hac uygulamaları, geziler düzenlenmesi, drama, tiyatro ve canlandırma etkinlikleri yapılması, afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler hazırlanması, oyun oynatılması ve eğlenceli etkinlikler yapılması şeklindedir.

Öğrencilerin DKAB derslerinde uygulanan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle derslerde uygulanması istenen etkinliklerin: oyunlar içeren, eğlenceli olan, geziler düzenlenen, uygulama, canlandırma ve tiyatro yapmaya uygun olan, afiş, broşür, kavram kartları, model ve maketler

oluşturulan, yarışmalar düzenlenen ve ödüllü olan, grupça yapılabilecek uygunlukta olan ve bilgilendirici olan etkinliklerin uygulanması şeklindedir

Öğrenci görüşlerine dayanan araştırmanın sonuçları bütüncül bir şekilde incelendiğinde; Öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşlerden hareketle öğrencilerin derse aktif katılım gösterecekleri harekete dayalı etkinliklerin fazlaştırılmasını istedikleri, DKAB dersinin anlaşılır bir ders olduğunu düşündükleri, öğrenme stillerinin öğrencinin öğretim sürecinde etkin olduğu, öğretmenin tutumu ve öğrenciye yaklaşımının dersin anlaşılmasında etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır. Dersin işleniş şeklini, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine uygun olarak yeniden yapılandırmanın ve DKAB derslerinin öğrenci merkezli bir anlayışla ve etkinliklerle zenginleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

DKAB Öğretmenlerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine dayanan araştırmanın sonucuna göre, DKAB ders kitabındaki etkinliklerin tümünün derste uygulanmasına ilişkin; uygulanmasının sebepleri arasında öğrenme çıktısını kazandırma ve öğrenmeye katkı sağlaması düşüncesi yataken; uygulanmamasında etkinliklerin kullanışlı olmaması, sınıf mevcudunun çok oluşu, ders süresinin yetersizliği ve öğrencilerin farklı stillere sahip oluşu gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin öğretmenlerin görüşleri; sınıflarda görsel öğrenme stiline sahip olan ve kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu; sınıflardaki öğrencilerin bir kısmının ise işitsel stile yoğun olarak sahip olduğu şeklindedir.

DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri; DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olduğunu düşünme sebepleri arasında DKAB dersinin yapısı ve içeriği, öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması olup; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması, ders kitabı içeriklerinin yetersizliği ve bütün öğrenme stillerini kapsamaması şeklindedir.

Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin belirtmiş

oldukları görüşler; çoğunlukla derslerde ilgisiz kalıp sıkıldıkları, sınıf içinde dolaşıp konuştukları, ders işleyişini engelledikleri, dikkat dağınıklığı yaşadıkları, göz teması kuramadıkları ve farklı şeylere odaklandıkları şeklindedir.

Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğunu düşündükleri konulara ilişkin belirtmiş oldukları görüşler; soyut ve gözle görülemeyen kavram ve konuların olması, bilgiye dayalı olması ve sınıfların kalabalık olması şeklindedir. Zorluk yaşanan konulara ilişkin ise; yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin, ibadetler, kıssalar, tarihi olaylar ve kader inancı konularını ifade etmişlerdir

Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşleri; karma stili tercih ederek bütün stillere eşit bir şekilde yer verilmesi, görsel ve işitsel öğrenme stili, görsel öğrenme stili ağırlıklı, kinestetik öğrenme stili ağırlıklı şeklindedir. Bu dağılımları tercih etmelerinin nedenine ilişkin ise; bütün öğrencilere ve stillere hitap etmenin gerekliliğini, DKAB dersinin sözel içerikli olması, derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltme ve uygun imkan ve şartları sağlaması gibi sebepleri belirtmişlerdir.

Kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmen görüşleri; namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetleri, din ve temizlik, günlük konuşmalarda dini ifadeler, peygamber kıssaları, zararlı alışkanlıklar ve güzel ahlak konusu şeklindedir.

DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde; DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasının mümkün olduğunu düşünme sebepleri arasında kalıcı öğrenmeler sağlaması, dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması, öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilme amacı gütmesi gibi sebepler ifade edilirken; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler; drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinliklerini kullandıklarını, maket, model, çizim ve materyal hazırladıklarını,

oyunlar oynattıklarını, video hazırlayıp dijital içerik ürettiklerini, geziler düzenleyip sosyal etkinlikler gerçekleştirme şeklindedir

Öğretmen görüşlerine dayanan araştırmanın sonuçları bütüncül bir şekilde incelendiğinde; sınıfların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması, öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini ve dersin işleniş şeklini yeniden düzenlemesi, öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları stillere uygun olacak şekilde etkinlik üretebilmesi, derslerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacak hale getirilmesi, öğretmenlerin derste farklı yöntem ve teknikler kullanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

DKAB Ders Kitaplarının İncelenmesi ile Elde Edilen Sonuçlar

DKAB ders kitaplarına dayalı araştırma sonuçlarına göre ise, 4.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamalar; toplamda 13 tane yönerge olup bunlar, 9 tane “yazınız”, 1 tane “boyayınız”, 1 tane “tamamlayalım”, 1 tane “doldurunuz” ve 1 tane de “grup çalışması yapalım” şeklindedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, boyayınız, tamamlayınız, doldurunuz, grupça yapınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu tespit edilmiştir.

5.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamalar; beşinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 37 yönergenin yer aldığı yönündedir. Bu yönergeler; 22 tane “yazınız”, 5 tane “hazırlayınız”, 1 tane “boyayınız”, 1 tane “tamamlayınız”, 1 tane “paylaşınız”, 1 tane “açıklayınız”, 1 tane “yapınız”, 1 tane “seçiniz”, 2 tane “oluşturunuz” ve 2 tane “Özetleyiniz” şeklindedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız, boyayınız, tamamlayınız, paylaşınız, açıklayınız, yapınız, seçiniz, oluşturunuz, özetleyiniz vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu görülmektedir. 5. Sınıf ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak düzenlenmiş olması ve etkinliklerle zenginleştirilmiş olması ile birlikte diğer kademelerdeki kitaplara nazaran 5. sınıf ders kitabının öğrenme stillerine uygun daha fazla etkinliği kapsadığı tespit edilmiştir.

6.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamalar; altıncı sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplamda 15 yönergenin yer

aldığı yönündedir. Kitapta bulunan bu kinestetik yönergeler; 12 tane “yazınız” ve 3 tane “hazırlayınız” şeklindedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu tespit edilmiştir.

7.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamalar; yedinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 14 yönergenin yer aldığı yönündedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler; 11 tane “yazınız”, 1 tane “hazırlayınız”, 1 tane “seçiniz” ve 1 tane “canlandırınız” şeklindedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, hazırlayınız, seçiniz, canlandırınız vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu tespit edilmiştir.

8.sınıf DKAB ders kitabına ait kinestetik yönergelerle ilişkin açıklamalar; sekizinci sınıf kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 8 yönergenin yer aldığı yönündedir. Kitapta bulunan kinestetik yönergeler; 4 tane “yazıp, asınız”, 3 tane “oluşturunuz” ve 1 tane “hazırlayıp, değerlendiriniz” şeklindedir. Bu yönergelerden hareketle, el ve vücut kullanımı-hareketi gerektiren yazınız, asınız, oluşturunuz, hazırlayınız, değerlendiriniz vb. yönergelerin kinestetik öğrenme stiline uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitaplarına dayanan araştırmanın sonuçları bütüncül bir şekilde incelendiğinde; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf DKAB ders kitaplarında toplamda 87 adet kinestetik öğrenme stiline yönelik yönerge olduğu tespit edilmiştir. Bütün kademelerde ders kitabında aynı sayıda öğrenme stiline ilişkin etkinliğin bulunmadığı tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak düzenlenmiş olması ve etkinliklerle zenginleştirilmiş olması ile birlikte diğer kademelerdeki kitaplara nazaran 5. sınıf ders kitabının öğrenme stillerine uygun daha fazla etkinliği kapsadığı tespit edilmiştir. Ders kitabındaki ünite sonu ölçme değerlendirme bölümleri bulgulara dahil edilmeden kitabın geri kalan diğer kısımları ele alınmıştır. Bazı yönergeler aynı anda hem kinestetik hem de görsel veya işitsel olabilmekte ve birden çok öğrenme stiline aynı anda uygun olmaktadır. Bütün bu yönergeler ve yönergelerle ilişkin açıklamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde ders sürecini ve kitabını yapılandırmaya katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilere yer verilmiştir:

- DKAB ders kitaplarında, öğretmenlerin ve öğrencilerin isteği doğrultusunda etkinlikler oluşturulabilir ve öğretmenlerin DKAB ders kitabı etkinliklerine yönelik derslerde uygulamadığı etkinliklerin neler olduğu araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.
- Bu araştırma, yalnızca Muş ili kapsamında yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde tespit etmek amacıyla farklı illerde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- MEB DKAB derslerinde kullanılmak üzere harekete dayalı öğretim materyalleri geliştirilebilir ve bu materyallerin sınıf içindeki uygulamaları için öğretmenlere yönelik kılavuzlar hazırlanabilir.
- Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilerek öğrencilerin sahip olduğu stiller incelenebilir. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler dikkate alınarak ders planları hazırlanabilir ve bu öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 6. Basım, 2004.
- Akınoğlu, Orhan. “Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler”. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. ed. Behçet Oral. 496-536. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Basım, 2018.
- Akşit, Seher. *Öğrenme Stillerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarının Gelişimine Etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Aktaş, Hamza. “Din Öğretiminde Kullanılan Öğretme Modelleri”. *Güncel Bilgiler Işığında Din Öğretiminde Yöntemler*. ed. Mehmet Zeki Aydın - Rıdvan Demir. 41-83. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2020.
- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi: Model, Strateji, Yöntem, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11. Basım, 2022.
- Alkan, Cevat. “Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 20/1 (27 Ağustos 2019), 209-229. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001070
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2008.
- Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. “Din Eğitimi Bilimi ve Tarihi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 23-140. İstanbul: Ensar Neşriyat Yayıncılık, 6. Basım, 2016.
- Altıntaş, Muhammed Esat. “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler-Nitel Bir Araştırma”. *Milli Eğitim Dergisi* 47/217 (09 Şubat 2018), 131-165.
- Apaydın, Zilan Bazancir - Sari, Fulden. “Görsel Öğrenme Stili Çevrim içi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyini Artırır mı? Türkiye’deki Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Örneği”. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi* 12/3 (12 Eylül 2024), 154-164. <https://doi.org/10.30720/ered.1428341>
- Arpacı, Mücahit. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 12/1 (01 Şubat 2012), 151-174.
- Asri, Safinaz. “Yapılandırmacı Pedagoji ile Din Eğitiminde Ufuk Açıcı Yaklaşımlar”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1 (01 Haziran 2016), 104-116.

- Aşıkoglu, Nevzat Yaşar - Genç, M. Fatih. “Yeni Anayasa Tartışmaları ve Zorunlu Din Dersleri”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (15 Aralık 2012), 7-20.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 15. Basım, 2022.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Öğretim İlke ve Yöntemleri Pedagojik Formasyon için*. Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.
- Aydın, Nurşen. “Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji”. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi* 2/2 (31 Aralık 2018), 60-71.
- Aydın, Yusuf. “Mikdat Yalçın’ın Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”. *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 6/1 (30 Haziran 2023), 93-109. <https://doi.org/10.47145/dinbil.1308047>
- Babayiğit, Özgür. “Öğrenme Stilleri ve Eğitimdeki Önemi”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (31 Aralık 2016), 1-8.
- Bacanlı, Hasan. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 18. Basım, 2012.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007.
- Begel, Andrew vd. “Kinesthetic Learning in the Classroom”. *ACM SIGCSE Bulletin* 36/1 (2008), 183-184. <https://doi.org/10.1145/1028174.971367>
- Bilgin, Beyza. “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (01 Haziran 1981), 469-484.
- Boydak, Alp. *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları, 26. Baskı., 2019.
- Bümen, Nilay T. *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Basım, 2005.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 9. Baskı., 2011.
- Ceylan, Tuncay. “Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları: Öğretim Materyalleri Örnekliği”. *Bitlis İslamiyat Dergisi* 5/2 (15 Aralık 2023), 76-97. <https://doi.org/10.53442/bider.vi.1351831>

- Çapcıoğlu, Fatma - Kalkan Açıkgöz, Öznur. “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”. *Bilimsel Araştırma Süreçleri: Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*. ed. Özcan Güngör. 203-220. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.
- Çelebi, Emin. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 5/1 (01 Ocak 2010), 85-94.
- Çınar, Fatih. “Din Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Kuram Açısından Analizi ve Uygulama Örnekleri”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (01 Aralık 2016), 191-243.
- Çolak, Rumeysa. *Kinestetik Öğrenme Stratejisi ile Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Dam, Hasan. “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü. 57-102. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8. Basım, 2021.
- Demir, Ömer. “Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/1 (01 Haziran 2015), 74-98.
- Demirel, Funda vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 34. Basım, 2023.
- Diñer, Türker. *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Erden, Münire - Altun, Sertel. *Öğrenme Stilleri*. Morpa Kültür Yayınları, 2006.
- Erdoğan, Fatma. *Çoklu Zekâ Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Felder, Richard M. - Silverman, Linda. “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”. *Engineering Education* 78/7 (1988), 674-681.
- Fleming, Neil D. - Mills, Colleen. “Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection”. *To Improve the Academy* 11/1 (1992), 137-155.
- Genç, Muhammed Fatih. *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Samsun: Etüt Yayınları, 2013.

- Gilakjani, Abbas Pourhosein. "Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching". *Journal of Studies in Education* 2/1 (2012), 104-113. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007>
- Günaydın, Tuğçe vd. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf Ders Kitabı*. MEB Yayınları, 2024.
- Güneş, Adem. "Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5/6 (21 Ekim 2016), 1488-1500. <https://doi.org/10.15869/itobiad.255726>
- Hamza Lup, Felix. *Kinesthetic Learning -Haptic User Interfaces for Gyroscopic Precession Simulation*, 2018. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13336.44804>
- Hamzadayı, Ergün. "Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/3 (01 Aralık 2010), 631-668.
- Kaf Hasırcı, Özlem. *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Doktora Tezi, 2005.
- Karakuş Tayşi, Esra. *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Ankara, Doktora Tezi, 2014.
- Kur'an Yolu Meali*. çev. Hayrettin Karaman vd. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 5. Basım, 2016.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 38. Basım, 2023.
- Karasu, Teceli. "Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri". *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/İDEKTA (31 Temmuz 2021), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Kasapoğlu, Abdurrahman. *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları, 2017.
- Keyifli, Şükrü. "Eğitim ve Din Eğitimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 31-54.

- Kızılabdullah, Yıldız. “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 41-56. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2021.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. “Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Gelişimsel Bir Bakış Açısı”. *Çocuk ve Medeniyet* 6/12 (15 Aralık 2021), 27-46.
- Kuckartz, Udo - Rädiker, Stefan. *Analyzing Qualitative Data With MAXQDA: Text, Audio and Video*. Cham: Springer, 2019.
- Loras, Şule. *Kur'an Kursu Müfredatının Çoklu Zeka Tekniği ile İşleniş*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Mahmud, Salami vd. “Integrating Howard Gardner’s Multiple Intelligences in Islamic Education: A Systematic Review”. *Jurnal Ilmiah Peuradeun* 12/3 (Eylül 2024), 1017-1050.
- MEB. “İlkokul Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024.
- MEB. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu”. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010.
- Nadharah, Inamatun vd. “Psychomotory Formation of Children Through Islamic Religious Education in the Family”. *Islamic Education Journal*. <https://doi.org/10.47453/eduprof.v5i2.227>
- Nurtengüçlüer, Masume. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde; 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanması*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Okumuşlar, Muhiddin. “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/24 (01 Ocak 2007), 171-184.
- Okumuşlar, Muhiddin. “Din Eğitimi’nin Bilimselleşmesi/Neliği”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 59-84. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2021.

- Oral, Behçet - Avanoğlu, Yunus. “Öğrenme Stratejileri ve Stilleri”. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. ed. Behçet Oral. 267-385. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Basım, 2018.
- Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü. 1-54. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8. Basım, 2021.
- Özdemir, Safiye. *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı*. İpekyolu Yayıncılık, 2023.
- Paksoy, Hatice Büşra vd. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı*. MEB Yayınları, 2024.
- Saban, Ahmet. *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6. Basım, 2010.
- Savaş, Akif. “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (27 Haziran 2019), 254-257.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2021.
- Subaşı, Münevver - Okumuş, Kübra. “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21/2 (20 Haziran 2017), 419-426.
- Şahin, Ali Ekber. “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”. *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Veysel Sönmez. 1-24. Ankara: Anı Yayıncılık, 8. Basım, 2011.
- Şener, Sabriye - Çokçalışkan, Ayten. “An Investigation Between Multiple Intelligences and Learning Styles”. *Journal of Education and Training Studies* 6/2 (14 Ocak 2018), 125-132. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2643>
- Şimşek, Özgür. *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2007.
- TDV İslâm Ansiklopedisi. “Din”. <https://islamansiklopedisi.org.tr/din> (Erişim Tarihi: 29 Nisan 2023).
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 11. Basım, 2011.

- Tümer, Günay. “Din”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 9/312-320. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1994.
- Türer, Cemal. “Eğitimde İçerik Analizi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (28 Ekim 2013), 321-327.
- Ün Açıkgoz, Kamile. *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 6. Baskı., 2004.
- Ünal, Kerim vd. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/3 (10 Mart 2014), 56-76. <https://doi.org/10.17860/efd.96519>
- Xhomara, Nazmi - Shkemi, Fleura. “The Influence of Multiple Intelligences on Learning Styles in Teaching and Learning”. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 10/1 (2020), 19-48. <https://doi.org/10.24368/jates.v10i1.148>
- Yarlı, Mervener. *Kinestetik Öğrenme ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Yazar, Taha - Karataş, Kasım. “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar”. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. ed. Behçet Oral. 3-41. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Basım, 2018.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7. Basım, 2008.
- Yıldız, Zafer. “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Din Öğretimi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (01 Aralık 2014), 147-161.
- Yörük, İsmail. *Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Zainun, Amirah vd. “Correlation Study Between Learning Style and Multiple Intelligence Among Muslim Gifted and Talented”. *Journal of Islamic Social Sciences and Humanities* 20/1 (Kasım 2019), 56-66.
- 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. *Din ve Vicdan Hürriyeti Madde 24-4. Fıkra 2709* (18 Ekim 1982). Erişim 14 Nisan 2025. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.12.2024-175307

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 27.12.2024	Toplantı Sayısı: 16	Karar Sayısı: 82
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-30: Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice KAYAOKAY'ın 09.12.2024 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice KAYAOKAY'ın "Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice KAYAOKAY'a bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Sedat BOZARI Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.alparslan.edu.tr/enVision/Dogrula/BSPBMDRNH4> adresinden yapılabilir.

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	09.12.2024
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	27.12.2024
Karar tarihi	27.12.2024

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir; Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Muhammed ÇINAR

Üye
(İznilidir)
Prof. Dr. Ercan BURSAL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Sedat BOZARI

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT

Ek-2 Bilimsel Araştırma İzin Belgesi/ Uygulama izin belgeleri



Yunus Emre Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 736297

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmanın Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yunus Emre Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Alparslan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 736135

T.C. Kimlik No: :

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmanın Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Alparslan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznileri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



100.Yıl Gazi Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 736091

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 100.Yıl Gazi Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



2071 Melikşah Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 735835

T.C. Kimlik No: :

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 2071 Melikşah Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Yeşilce Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 716129

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yeşilce Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Sütlüce Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 715664

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Sütlüce Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



100. Yıl Zafer İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 715498

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 100. Yıl Zafer İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



100.Yıl Gazi İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020816

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 736094

T.C. Kimlik No: :

Adı Soyadı: HATİCE KAYAOKAY

Araştırmacının Adı: Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 100.Yıl Gazi İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Muş Alparslan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Kayaokay tarafından, Dr. Öğr. Üyesi. Yusuf Aydın danışmanlığında Muş ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kinestetik öğrenme ve din eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorularımıza samimi ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmamız için büyük bir önem arz etmektedir. Vereceğiniz bilgiler kimseye açıklanmayacak, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Görüşme sırasında veri kaybını engelleme için müsaadeniz ohursa ses kayıt cihazı kullanacağım. Ses kayıtlarınız, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Daha sonra ses kayıtları yazılı doküman haline getirilerek sizin teyidinize sunulacaktır. Görüşme süremizin tahminen 30-40 dakika aralığında olacağını düşünüyorum. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

A) Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu:

Görüşme Tarihi: .../.../2024

Görüşme Süresi: Başlangıç:.....Bitiş:.....

1.Cinsiyetiniz:

2.Yaşınız:

3.Mesleki Kıdeminiz:

4.Çalışılan Okul Kademesi/sınıf:

5. Çalıştığınız Okul Türü...

B) Görüşme Soruları

1. DKAB ders kitabındaki etkinliklerin hepsi derslerde yapılıyor mu? Neden? (Bu soruya cevabınız hayırsa lütfen 1.1. soruyu da cevaplandırınız.)

1.1. DKAB ders kitabında yer alan ama derslerde üzerinde durulmayan etkinliklere örnek verir misiniz?

2. DKAB derslerinde, harekete dayalı etkinliklerin (canlandırma, gerçek nesneler ve modellere dokunma, el becerileri sergileme gibi) kullanılmasında sınıftaki öğrenci sayısının ve ders süresinin nasıl bir etkisi vardır?

3. Öğrencilerinizin hangi öğrenme stiline sahip olduğu hakkında bilginiz var mı? (Bu soruya cevabınız evetse lütfen 3.1. soruyu da cevaplandırınız.)

- 3.1. Sınıfınızda hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler daha yoğundur?
4. DKAB derslerinin her öğrencinin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün müdür?
- 4.1. Peki, siz öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak ders işlediğinizi düşünüyor musunuz?
5. “Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler, dışarıdan gelen ses ve görüntüleri harekete dönüştürerek algırlar. Gördüğünden ya da duyduğundan çok yaptığını hatırlayan bu öğrenciler, bedenlerini öğrenme sürecine dâhil ederek, yaparak-yaşayarak öğrenir. Bu stile sahip öğrenciler hareket etmeyi sever ve dokunulabilir nesnelerle çalışmaktan zevk alır.” Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileriniz, sadece görselliğin ya da sadece işitselliğin ön planda olduğu süreçlerde neler yapıyor? (dikkat dağınıklığı, ilgisizlik...)
6. DKAB dersinde, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündüğümüz konular var mıdır? Neden? (Bu soruya cevabınız evetse lütfen 6. 1. soruyu da cevaplandırınız.)
- 6.1. Bu konuların, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından anlaşılması için önerileriniz neler olur?
7. DKAB ders kitaplarında yer alan etkinlikler, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için nitelik ve nicelik olarak uygun mudur? Neden?
8. DKAB ders kitabındaki etkinlikleri siz hazırlayacak olsanız, öğrenme stili dağılımını nasıl yaptınız? Neden?
- 8.1. Sizce hangi konular, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkinlik üretilmesine daha çok uygundur?
9. DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklerin sayısı artırılrsa bu etkinliklerin tamamını derslerde uygulatır mısınız? Neden?
10. Ders kitaplarındaki etkinliklerin dışında, kendinizin ürettiği ya da kullandığı kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklere örnekler verir misiniz?

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Muş Alparslan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Kayaokay tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Aydın danışmanlığında Muş ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kinestetik öğrenme ve din eğitimiye yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorularımıza samimi ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmamız için büyük bir önem arz etmektedir. Vereceğiniz bilgiler kimseye açıklanmayacak, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Görüşme sırasında veri kaybını engelleme için müsaadeniz olursa ses kayıt cihazı kullanacağım. Ses kayıtlarımız, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Daha sonra ses kayıtları yazılı doküman haline getirilerek sizin teyidinize sunulacaktır. Görüşme süremizin tahminen 30-40 dakika aralığında olacağını düşünüyorum. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

A) Demografik Bilgiler (Öğrenciler için)

Katılımcı Kodu:

Görüşme Tarihi: .../.../2025

Görüşme Süresi: Başlangıç:.....Bitiş:.....

1.Cinsiyetiniz:

2.Yaşınız:

3.Okul Kademesi:

4. Sınıf:

B) (Görüşme Soruları)

1. DKAB derslerinin, senin öğrenebileceğin şekilde işlendiğini düşünüyor musun?

Neden?

2. DKAB derslerinde daha çok görsellere dayalı etkinlikler mi, dinlemeye dayalı etkinlikler mi yoksa harekete dayalı etkinlikler(canlandırma, gerçek nesneler ve modellere dokunma, el becerileri sergileme gibi) mi kullanılıyor?

3. DKAB derslerinde anlamakta zorlandığın konular var mı? Örnek verebilir misin? Neden?

3.1. DKAB derslerinde en iyi nasıl öğrenirsin? (Görerek mi, dinleyerek mi, harekete dayalı (canlandırma, gerçek nesneler ve modellere dokunma gibi) yaparak yaşayarak mı?)

4. DKAB ders kitabında yapmakta zorlandığın etkinlikler var mı? Neden?

4.1. DKAB ders kitabında yapmakta zorlandığın etkinlikler, nasıl olsa bu etkinlikleri daha kolay yaparsın?

5. DKAB ders kitabında; beden dilini kullanmaya, hareket etmeye ve gerçek nesnelere dokunmaya yönelik etkinliklerin sayısının artmasını ister miydin? Neden?

6. DKAB ders kitabındaki etkinlikler dışında, DKAB derslerinde hareketi (canlandırma, beden dilini kullanma, gerçek nesneler ve modellere dokunma gibi) içeren hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?

7. DKAB ders kitabındaki etkinlikler dışında, derslerde yaptığınız etkinlikler sence nasıl olmalı? Neden?