

Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme

Emine Ögülmüş DOĞAN*

Zarife Şeyma ALTIN**

Öz

Bu çalışma, ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısını incelemektedir. İnceleme, 2010 yılında kabul edilen İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve 2011-2017 tarihleri arasında kullanılan ders kitapları üzerinde yürütülmüştür. Ders kitapları, öğretim programının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreci için öngördüğü ilkelere katkı verme düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada ilgili literatür doğrultusunda yapılandırmacı öğrenme sürecinin genel ilkeleri ve bu ilkelerden DKAB öğretim programında yer alanlar tespit edilmiş; böylece ders kitaplarını değerlendirme ölçütleri elde edilmiş (toplam 11 ölçüt); ve kitaplar bu kriterlere göre incelenmiştir. Ders kitaplarında tespit ettiğimiz ve araştırmamızda analiz birimi olarak kullanılan toplam 1210 adet bölümün yeterlik düzeyleri “yetersiz”, “alt düzeyde yeterli” veya “üst düzeyde yeterli” olmak üzere kaydedilmiş ve dersin bölümlerine göre yeterli kabul

*Uzm., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı. **E-mail:** emineogulmus@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-4879-9061

** Dr. Öğr. Üyesi, İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi. **E-mail:** zseyma@istanbul.edu.tr.

ORCID: 0000-0003-2926-1178

Makale Gönderim Tarihi: 07.05.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 30.11.2018

edilen yapıların oranına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen ders kitaplarının, öğretim programının ve genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkelere uygunluk düzeyleri orta derecededir (%51,2). Bu oran, ders kitaplarının programın öngördüğü doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerine etkin düzeyde katkı sağlayamadığını göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları açısından bakıldığında kitapların sürece en az katkı sağladığı aşamanın dersin gelişme aşaması (%33,7) olduğu, en etkin katkı sağladığı aşamanın ise dersin sonuç aşaması olduğu (%87) belirlenmiştir. Programın öğrenme-öğretme sürecinin giriş ve gelişme aşamasından beklediği niteliklerin, ders kitaplarına daha fazla yansıtılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf düzeylerine göre, öğrenme alanlarına göre ve yayınevinin MEB veya özel yayınevi olmasına göre de ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecine katkısını değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, Öğretim programı, Öğrenme-Öğretme süreci, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Yapılandırmacı yaklaşım.

Giriş

Türkiye’de 2000’li yılların başlarından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 2000-2001 yılı eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının bilim ve teknolojideki gelişmeler, öğrenme ortamındaki rollerin çeşitlenmesi, “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” gibi evrensel yaklaşımların dünya genelinde kabul görmesi yönündeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001:79). Program, 2006 yılında yenilenmiş, öğrencinin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığı vurgusu eklenmiştir. 2010 yılında program yapılandırmacılık vurgusu muhafaza edilerek güncellenmiştir. Son olarak 2018 yılında ise öğretim programlarında daha geniş çaplı bir düzenlemeye gidilmiş, ilk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarında yapılandırmacı perspektif esas alınmaya devam etmiştir. Programın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2018: 8).

Program değişikliklerinin araştırma temelli değerlendirmelere dayanıyor olması beklenir. Türkiye’de ders programları ve kitaplarında sık değişiklik yapıyor olması, bu değerlendirme sürecinin yeterince işletilmediğini akla getirdiği

gibi, değerlendirme yapmayı da güçleştirmektedir. Bu çalışma, öğretim programları ile ders materyallerinin birbiriyle uyumunu, ders kitaplarının öğretim sürecini programın öngördüğü şekilde destekleyip desteklemediğini yürürlükten henüz kalkmış bir öğretim programı ve ders kitabı üzerinde incelemektedir. Bu tür incelemelerin sunacağı verilerin, ileride yapılacak program değişiklikleri ve ders kitabı hazırlıklarında yol gösterici olması beklenir.

Öğretim programlarında yapılan düzenlemeler birçok eğitim aracını etkilemektedir. Ders kitapları öğretim programlarındaki değişikliklerden doğrudan etkilenen ders materyalleridir. Öğretim programının bütün öğelerini (hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme) kapsayabilen ders kitapları (Kılıç ve Seven, 2007: 28); bir dersin öğretim programına bağlı olarak öğretiminde, öğretmen ve öğrenciye rehber niteliğindedir. Değişen eğitim şartlarına rağmen ders kitapları, farklı eğitim ortamlarında kullanılabilen temel ders materyali olma özelliğini korumuştur. Ders kitaplarının birçok ortamda kullanılabilen bir eğitim aracı olması, eğitim sürecine sağlayacağı katkı açısından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Ders kitabı değerlendirme ölçütleri

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliği bazı niteliklere sahip olmasıyla ilişkilidir. Bilgi dolu bir ansiklopedi olmaktan ziyade öğretici nitelikte ders materyali (Duman ve Çakmak, 2011:19) olan ders kitaplarının eğitim sürecindeki etkinlik düzeyine bir ders kitabının taşınması gereken genel nitelikler ve hazırlandığı branşın öğretim programına uygunluğu doğrultusunda karar verilebilir. Araştırma konumuz olan ortaokul DKAB ders kitapları için, Millî Eğitim Bakanlığının ders kitabından istediği özellikler aranan ilk niteliklerdir. 28409 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6. maddesine göre ders kitaplarının nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez; Bilimsel hata içermez; Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar; Reklam niteliğinde öğeler içermez; Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar; Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.”

Görüldüğü gibi, kitapların öğretim programına uygun hazırlanması, ders kitaplarının taşınması gereken özelliklerden biridir. Bu uygunluk öğretim programının temel yaklaşımlarını, ilkelerini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, kazanımlarını içine alacak şekilde olmalıdır.

2001 yılında “Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi” dersinin öğretmen yetiştiren kurumların programında yer almasına paralel olarak ders kitaplarının seçiminde öğretmen adayları ve öğretmenler için rehberlik yapacak ders kitapları inceleme ölçekleri de oluşturulmuştur. DKAB dersi için Tosun, Doğan ve Korkmaz’ın “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8” isimli çalışması bu alanda yapılan ilk örnek olması açısından önemlidir. DKAB alanında hazırlanan bu çalışma ve diğer alanlarda hazırlanan benzer nitelikteki çalışmalarla ortaya konulan ders kitabı inceleme ölçekleri, birçok araştırmada DKAB ders kitaplarının incelenmesinde kullanılmıştır. Örneğin, İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi (Diler, 2001), Lise II. Sınıfta Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Form ve Muhteva Yönünden Değerlendirilmesi (Kahraman, 2003), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği) (Şahin, 2010), Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma (Keskiner, 2011) isimli çalışmalarda genel ders kitabı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi) (Aybar, 2008), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu (Asri, 2011), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği) (Şimşek Özkan, 2011) isimli çalışmalarda ise araştırmacılar literatür bilgisi doğrultusunda kendi değerlendirme ölçütleri doğrultusunda inceleme yapmışlardır. Örneğin, Asri’nin (2011) geliştirdiği ‘ders kitabı değerlendirme aracı’ fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olarak dört ana kategoriden ve 145 soru maddesinden oluşan kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Nitel veri toplama tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak elde edilen bilgiler çerçevesinde oluşturulduğu ifade edilen maddelerin, yapılandırmacı anlayışın hangi ilkeleri ile ilişkili olduğu ise ifade edilmemiştir. Asri’nin çalışmasından farklı olarak bu araştırmada ise, öğrenme-öğretme sürecine kitapların katkı verme durumlarına odaklanılmıştır. Araştırmamızda, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecini nasıl gördüğü incelenip, bu sürece katkı verecek yaklaşım türleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırmalardan farklı olarak bu araştırmamızda değerlendirme ölçütleri, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öğrenme, öğretme sürecinden beklediği nitelikler doğrultusunda belirlenmiş ve bunlara referans yapılarak açıklanmıştır.

İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında Benimsenen Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı

2006-2018 yılları öğretim programlarında benimsenen ve daha ziyade nasıl öğrendiğimizle ilgilenen bir öğrenme yaklaşımı olan (Erdamar Koç, 2011: 419) yapılandırmacılıkta öğrenme süreci ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini yapılandırması ile gerçekleşir (Jonassen, 1994; Okumuşlar, 2014: 32). Öğrencinin dışarıdan aldığı bilgi onun ön bilgileri, yaşadığı sosyo-kültürel çevre, deneyimleri vb. birçok etmenden etkilenerek şekillenmektedir. Bu nedenle öğrenme, öğrenenin bireysel olarak kendi zihin dünyasında gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi ezber olarak almak yerine düşünme aktiviteleri ile yapılandırarak edinmesi gerekmektedir. Öğrencinin bilgiyi edinmiş olmasından daha önemli olan bilgiyi nasıl edinmiş olduğudur. Yeni bilgiler önceki bilgilerimizle ilişkilendirilerek öğrenilir (Sherman & Kurshan, 2005: 10). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci büyük ölçüde bireysel ve aktif (Hoagland, 2000: 4) olarak gerçekleşmekte, öğrenci sorumluluk almaktadır. Öğrencinin merkezde olmasından dolayı öğrenme-öğretme süreci öğrenciyi tanımadan planlanamaz.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrenme ortamını oluşturarak öğrenciyi bu ortamın aktif katılımcısı yapandır (Yaşar, 1998: 72). Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini rehberlik ederek yönetir. Öğretmenin rolü, öğrencinin ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmek (Özerbaş, 2007: 613), öğrencinin katılımını, düşünmesini sağlamak; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak tanımadır. Elbette bu süreçte öğretmenin en önemli yardımcısı ders materyalleri ve ders kitabıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme sürecinde bilgi hazır verilmekten ziyade etkinlikler yoluyla öğrencinin keşfedeceği şekilde sunulur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci ve öğretmen rolleri sürecin işleyişini açıklaması bakımından oldukça önemlidir. Öğrenci ve öğretmen rolleri; kullanılacak yöntem ve teknikler, ders materyalleri, eğitim ortamı gibi sürecin pek çok unsurunun nasıl olması gerektiği ile ilgili de rehber niteliğindedir. Eğitim ortamı öğrencinin özgün fikirler geliştirmesine, yeni bilgileri önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilerek inşa etmesine uygun olmalıdır. Öğrencinin bilgiyi yeniden yapılandırması için zengin ortamlar sunulmalı, bunlar çoğunlukla yaşamdan alınmalı, etkileşimli, probleme dayalı olmalıdır (Sönmez, 2007: 148). Bu durum ders materyallerinin öğrencinin yaşamından, zengin içerikli, öğrenciyi düşünmeye sevk eden yapıda hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Bu ne-

denle ders ortamında kullanılan eğitim malzemeleri gerçek yaşamdan alınmalı, öğrencinin kültürüne uzak olmamalı, diğer arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmasına imkân tanınmalıdır.

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki performansı, değerlendirme için esastır. Bu yaklaşımda süreç temelli bir değerlendirme tercih edilmektedir (Aydın, 2007: 67). Ders, öğrencinin öğrenmeye başladığı andan itibaren değerlendirilmelidir. Bu durumda ders materyalleri öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığını gösterecek şekilde ara değerlendirmeleri kapsamalı ve öğrenmeyi baştan sona ölçmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme tek bir doğru ya da yanlışa göre yapılmayıp, sonuçların mantıklı, savunulabilir ve doğru temellendirilmesine göre yapılır. (Erdem ve Demirel, 2002: 85). Yapılandırmacı değerlendirmede; ezber bilgi değil, edinilen bilgiyi zihinde oluşturma süreci, konuyla ilgili düşüncesini savunabilme gücü ölçülmelidir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının ders kitabından beklediği özellik tüm bu süreçleri destekleyici olmasıdır. Kitaplar, öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştiren araç olarak kullanılır. Yapılandırmacı eğitim sürecinde amaç, ders kitabının iyice bellenmesi değildir. Yapılandırmacı öğretim programı, öğrenci merkezli olması dolayısıyla öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirir, bilgiyi anlamlandırarak yapılandırmalarını ve yorumlamalarını ister. Bu sebeple, ders araç ve materyali olarak birincil ve ikincil kaynaklar önemlidir. Ders kitaplarının araştırma, soru sorma ve birincil kaynaklar doğrultusunda kendi ürünlerini oluşturma konusunda yardımcı olması beklenir. Dolayısıyla Asrı'nın belirttiği üzere (2011: 50) yapılandırmacı anlayıştaki ders kitabının bir sistematik dâhilinde öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlanması gerekir.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendiren araştırmalar, programın yapılandırmacılığı temele aldığı iddiasının tam olarak gerçekleşmediğini tespit etmektedir (Zengin, 2011: 340). Ayrıca öğretmenler de yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini bildiren ilk program olan 2006 yılı programına göre yazılan ders kitaplarının, programın temel yaklaşımını yeterince yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bu yaklaşıma yönelik olumlu bir inanca sahip görünmekte, programa uygun bir öğrenme-öğretme süreci sonunda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini düşünmektedirler (Zengin, 2011: 343).

Araştırmamızın ders kitaplarının incelenmesine ilişkin bölümünde değeri-

dirme kriterlerine kaynaklık edecek şekilde yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaokul DKAB ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine eğitsel katkısını inceleyen çalışmamızda belli bir durum tespit edilmek istendiği için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelini esas alan araştırmalarda önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan tespit etmektir (Karasar, 2013: 77).

Kapsam ve sınırlılıklar

Bu araştırma; 2010 yılında güncellenen İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitapları üzerinde yapılmıştır. Araştırma, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayı ile MEB Tebliğler Dergisinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulacak ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları listesinde yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden seçilen birer kitabı kapsamaktadır. 5. ve 8. sınıf düzeyleri için özel yayınevleri tarafından hazırlanan (5.sınıf kitabı Netbil Yayıncılık'a³, 8. sınıf kitabı Özgün Yayınları'na⁴ aittir.), 6. ve 7. sınıf düzeyleri için ise MEB tarafından hazırlanan kitaplar⁵ incelemek üzere seçilmiştir.⁶

Verilerin toplanması

Bu çalışmada ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecine katkı verme durumlarını tespit etmek amaçlandığından, genel olarak ders kitaplarından beklenenlerin ötesinde, yapılandırmacı bir öğrenme-öğretme sürecini destekleyecek özellikler açısından ders kitapları inceleme konusu yapılmıştır. Bu sebeple yukarıda “ders kitabı değerlendirme ölçütleri ile ilgili bölümde zikredilen bir takım çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarından farklı ve yapılandırmacı ders işleme sürecinin gerekliliklerini de-

3 2011 yılındaki kararla 2012-2013 yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

4 2015 yılındaki kararla 2016-2017 yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

5 2012 yılında ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

6 İncelenen kitapların listesi kaynakçanın sonunda sunulmuştur.

ğerlendirme ölçütü olarak kullanan bir değerlendirme aracı üretilmeye çalışılmıştır. Bunun için;

- i. İlk olarak ilgili literatür incelenmiş ve yapılandırmacı öğrenme sürecinin genel ilkeleri belirlenmiştir.
- ii. DKAB öğretim programında bunlardan hangilerine nasıl yer verildiği tespit edilmiştir.
- iii. Bu incelemeler neticesinde veri toplamaya esas teşkil edecek 11 ilke belirlenmiştir. Tespit edilen ilkeler, öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarını takip ederek “Giriş (A)”, “Gelişme (B)” ve “Sonuç (C)” başlıkları altında tasnif edilmiştir. Bu ilkeler, araştırmanın değerlendirme aracını oluşturmuştur.

Her bir ilke, yeterlik göstergelerini belirlemek amacıyla literatür doğrultusunda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (bkz. veri analizi başlığı). Araştırmanın ürettiği değerlendirme kategorileri, başka çalışmalarda da kullanılabilir bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmamızda veri toplama sürecinde değerlendirme kriteri olarak belirlediğimiz ilkeler şunlardır:

Giriş Aşaması İlkeleri:

- (A1) Dikkat çekici bir etkinlikle öğrencinin derse karşı ilgisini uyandırıyor mu?
- (A2) Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiriyor mu?
- (A3) Açık uçlu sorularla öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor mu?

Gelişme Aşaması İlkeleri:

- (B1) Öğrenme sürecinde birincil kaynaklara yer veriyor mu?
- (B2) Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmesine olanak tanıyor mu?
- (B3) Öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlıyor mu?
- (B4) Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekliyor mu?
- (B5) Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekliyor mu?

Sonuç Aşaması İlkeleri:

- (C1) Süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?
- (C2) Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçüyor mu?
- (C3) Alternatif ölçme araçları kullanılmakta mı?

Ders kitapları incelenirken, öncelikle ders kitaplarının; dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında kullanılan bölümleri tespit edilmiştir. Bunlar, araştırmamızda analiz birimi olan “yapılar” olarak tespit edilmiştir. Örneğin; her ünitenin başlangıcında yer alan hazırlık soruları dersin giriş aşaması yapılarından, konu başlıklarının altında yer alan konu anlatım metinleri dersin gelişme aşaması

yapılarından, ünitenin sonunda yer alan ünite değerlendirme bölümü ise dersin sonuç aşaması yapılarından. Araştırmada öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına göre ders kitaplarında incelenecek yapılar şu şekilde belirlenmiştir:

Giriş aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Hazırlık soruları: Ünite başında öğrencilerin konuya hazırlanmasını amaçlayan soruların bulunduğu bölümdür.
- Motivasyon sorusu/Giriş Sorusu: Her konu başlığının altında konu anlatım metninden önce yer alan sorudur.
- Görseller: Giriş aşamasında kullanılan görseller.

Gelişme aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Etkinlikler: Konu başlıkları altında, konu anlatım metinlerinden farklı olarak öğrencileri konuyla ilgili bir faaliyete yönlendiren bölümlerdir.
- Bilgi kutusu bölümü: Konuya dair sadece bilgi paylaşılan bölümdür.
- Not edelim bölümü: Not edilmesi istenen bilgilerin paylaşıldığı bölümdür.
- Konu anlatım metni: Konu başlıklarının altında konuyu açıklayan metinlerdir.
- Okuma metni: Konuyla ilgili bir metnin ya da bir şiirin verildiği yönergesi olmayan bölümlerdir.
- Kavram haritası: Konuyla ilgili kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren şemalardır.
- Görseller: Gelişme aşamasında kullanılan görseller.

Sonuç aşaması için DKAB ders kitaplarında incelenecek olan yapılar;

- Etkinlikler: Konu başlıkları altında, konu anlatım metinlerinden farklı olarak öğrencileri konuyla ilgili bir faaliyete yönlendiren bölümlerdir.
- Ünite değerlendirme bölümü: Her ünitenin sonunda yer alan, ünite ile ilgili sorulardan oluşan bölümdür.
- Öz değerlendirme formu: Ünite sonunda öğrencilerin üniteye dair kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bölümdür.
- Görseller: Sonuç aşamasında kullanılan görseller.

Verilerin analizi

Veri analizi aşamasında ders kitabında inceleme konusu olan her bir yapı, öğrenme-öğretme sürecinin ilgili aşamasıyla ilgili ilkeler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dört adet ders kitabında analiz birimi olarak toplam 1210 adet yapı tespit edilmiş ve incelenmiştir. Veriler, ilgili oldukları tema kategorileri altında toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi

kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

İncelenen yapılar, ilkeyi gerçekleştirmeye katkı verme düzeyine göre “yetersiz”, “alt düzeyde yeterli” veya “üst düzeyde yeterli” olmak üzere üç kademeli bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Yetersiz Yapı: İlgili ilkenin değerlendirme kriterlerine uygun olmayan yapıdır.

Alt Düzeyde Yeterli Yapı: Değerlendirme kriterlerinde yeterlilik düzeyi alt düzey/ üst düzey şeklinde ayrılmış olan ilkelerin alt düzey kriterine uygun olan yapıdır.⁷

Üst Düzeyde Yeterli Yapı: Değerlendirme kriterlerinde yeterlilik düzeyi alt düzey/üst düzey şeklinde ayrılmış olan ilkelerin üst düzey kriterine uygun olan yapı ile kriteri alt düzey/üst düzey şeklinde ayrılmamış olan ilkelerin genel kriterine uygun olan yapıdır.⁸

Araştırmada incelenen tüm yapıların yeterlik durumlarıyla ilgili bulgular Excel programına aktararak kaydedilmiştir. Bu sayede elde edilen tablo ve grafiklerle her bir ilkenin ders kitaplarındaki (sınıf düzeylerine, ünitelere ve yayınevlerine göre) yeterlilik durumlarını gösteren yüzdelik değerlere ulaşılmıştır. Yüzdelik değerler, incelenen yapılar içinde ilkelerin yeterli kabul edildiği yapıların oranını ifade etmektedir.

Bu yüzdelik değerler yorumlanırken, %50’nin üstündeki yeterli yapı oranı ders kitabının ilgili alanda öğrenme-öğretme sürecine etkin düzeyde katkı verdiği şeklinde yorumlanmış, bu oran arttıkça katkı verme düzeyinin arttığı düşünülmüştür. % 50’lik yeterli yapı oranının altındaki değerler ise, öğrenme-öğretme sürecine alt düzeyde katkı vermek şeklinde yorumlanmıştır.

Bir yapının yeterli veya yetersiz oluşuyla ilgili değerlendirmede bulunurken, yapılandırmacı öğrenmenin tespit ettiğimiz ilkelerine ilişkin çizdiğimiz açıklama çerçevesi esas alınmıştır. Değerlendirme sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini okuyucuya ifade edebilmek bakımından ilkelerin – ilgili literatürü esas alarak – tarafımızdan nasıl açıklandığına ayrıntılı olarak yer vermek istiyoruz. Zira, bilindiği üzere araştırmaların geçerliği, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yeterliğiyle elde edilir ve nitel araştırmalarda bunun sağlanıp sağlanmadığını göstermek için araştırma sürecinin ayrıntılı tanıtımı önem arz eder.

7 İncelemede kolaylık sağlaması için alt düzeyde yeterli kabul edilen yapılar, ilkeyi temsil eden harf ve rakamın yanına küçüktür işareti eklenerek ifade edilmiştir. Örneğin B2 ilkesi için alt düzeyde yeterli kabul edilen yapı “B2<” şeklinde gösterilmiştir.

8 İncelemede üst düzeyde yeterli kabul edilen yapılar, sadece ilkeyi temsil eden harf ve rakam kullanılarak ifade edilmiştir. Örneğin B2 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilen yapı “B2” şeklinde gösterilmiştir.

Araştırmamızda kullandığımız ilkeler ve bunlara ait yeterlik göstergeleri şöyledir:

(A1) Dikkat çekici bir etkinlikle öğrencinin derse karşı ilgisini uyandırıyor mu?

Yapılandırmacı öğrenme faaliyetlerinin uygulandığı farklı araştırmalar incelendiğinde, ilk aşamanın öğrencinin ilgisini çekmek olduğu görülmektedir (Özerbaş, 2007: 615). Öğrencinin derse karşı motivasyonunu artırmak için dersin dikkat çeken bir etkinlikle başlaması gerekmektedir. Bu durum öğrencinin derse odaklanmasını sağladığı gibi öğrencinin dersteeki etkinliğini de artıracaktır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında da öğrencilerde öğrenmeye karşı merak duygusu uyandırılması gerektiği belirtilmektedir (2010: 24).

Bu ilke için temel kriter, dersin giriş bölümünde kullanılacak olan yapının öğrencinin derse ilgisini çekecek düzeyde dikkat çekici olmasıdır. Yapı öğrencinin derse ilgisini çekecek nitelikteyse ilkenin “üst düzeyde yeterli” gerçekleştiği kabul edilmiştir. Ders kitapları yazılı materyallerdir. Eğitim ortamında sunduğu imkânlar sınırlıdır. Kitapların bu yönünü dikkate alarak; örneğin; öğrencinin kendi hayatına dair yöneltilen sorularla, eğitsel oyun gibi öğrencinin aktif olmasını sağlayan etkinliklerle, öğrencinin dikkatini çekecek bilgilerle derse giriş yapılmasını sağlayan yapılar A1 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(A2) Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiriyor mu?

Yapılandırmacı bir ders materyalinin dersin giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, öğrencinin yeni bilgiyi önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek yapılandırmasına zemin hazırlayacaktır. Öğrencilerin yeni durumları sadece mevcut kavrayışları çerçevesinde anlamlandırdığı yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri ilişkilendirerek yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçle (Naylor & Keogh, 1999: 93; Arslan, 2007: 46) gerçekleşecektir. Öğrencinin mevcut bilgisini açığa çıkarmak için yapılacak etkinlikler özellikle bilgi vermeden önce yapılmalıdır. Böylece öğrencinin hem bilgiyi sorgulaması desteklenmiş hem de önceki öğrenmeleri ile ilgili öğretmenin ipucu elde etmesi sağlanmış olur. Aynı zamanda öğrencinin ön bilgilerini bilmek, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için de önemlidir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin işlenen konuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak ve kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamak, öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında belirtilmiştir (2010: 26). Bu ilke için temel kriter; incelenen yapının öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasıdır. Öğrencinin geçmişten getirdiği bilgileri kullanmasını ya da hatırlamasını sağlayan yapılar bu ilke için

yeterli düzeydedir. Örneğin konuya dair hatırlanan bilgilerin paylaşılmasını, mevcut bilginin sorgulanmasını hedefleyen yapılar öğrencilerin geçmiş bilgilerini ortaya çıkarabilecek niteliktedir. İncelenen yapı, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçiriyor ve bu bilgilerle ilgili öğretmene ipucu veriyorsa A2 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(A3) Açık uçlu sorularla öğrenciyi konuyla ilgili düşünmeye sevk ediyor mu?

Dersin giriş aşaması, öğrencinin derse karşı motivasyonunun oluşmasında önemli bir basamaktır. Öğrencinin ilgisini çeken, öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorular hem derse odaklanmayı artıracak hem de araştırmaya yönlendirerek öğrencinin konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Yapılandırmacı öğretim modellerinden 5E modelinin ilk aşaması olan “Teşvik Etme” (Excite) evresinde öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edileceği belirtilmektedir (Okumuşlar, 2014: 93). İlköğretim DKAB dersi öğretim programında; öğrencilere açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaları öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar arasında açıklanmaktadır (2010: 26). Bu ilke için temel kriter; ilgili yapının açık uçlu soruyla öğrenciyi düşünmeye sevk etmesidir. Öğrenciyi zihinsel olarak aktif kılan ve konuya dair düşünmeye yönlendiren tüm eylemler A3 ilkesi için üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. Dersin giriş aşamasında verilen araştırma görevleri bul-getir mantığı (sözlükten kelime anlamı bulma gibi) dışındaysa bu ilke için uygun nitelikte kabul edilmiştir.

(B1) Öğrenme sürecinde birincil kaynaklara yer veriyor mu?

Yapılandırmacı bir ders kitabında öğrencinin bilgiyi objektif olarak alıp kendi zihninde yapılandırması için birincil kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bilginin ilk kaynaktan verilmesi öğrencinin kendi yorumunu geliştirmesine imkân sağlayacaktır. Brooks & Brooks yapılandırmacı sınıfın özelliklerini açıklarken program çalışmalarının ağırlıklı olarak birincil kaynaklara dayandığını belirtmiş (1999: 17), ayrıca somut materyaller ile birlikte, ham verileri ve birincil kaynakları kullanmayı yapılandırmacı öğretmenin özellikleri arasında sıralamıştır (1999: 104). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında da birincil kaynak kullanımı ele alınmıştır. Öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur’an) ve hadisleri (sünnet) dini bilgi edinmede merkeze almalarının gerekliliği, program geliştirirken dikkate alınan hususlar arasında açıklanmıştır (2010: 12). Öğrencilerin doğru dini bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmeleri; İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte

tanımları programın genel amaçları arasında belirtilmiştir (2010: 12). Kur'an-ı Kerim'i kullanma becerisi İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programıyla ulaşılmaması beklenen beceriler arasında açıklanmış (2010: 21), öğretimde çeşitli materyallerin yanı sıra birincil bilgi kaynaklarını da kullanmak DKAB dersi öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Yapılandırmacı anlayışa uygun bir ders sürecinde birincil kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapıda birincil kaynak kullanılmış olmasıdır. Ele alınan konuyu açıklayan/delillendiren birincil kaynak kullanılmışsa ilkeyi gerçekleştirme düzeyi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(B2) Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmesine olanak tanıyor mu?

Kavram öğrenimi alternatif kavramların araştırılmasıyla, kavram kargaşasının yaratılmasıyla ve bilişsel uzlaşmayla gerçekleştirilir (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 143). Öğrencinin konunun kavramlarını öğrenmeden önce kavramlar üzerine düşünmesi ve önceki bilgilerini açığa çıkarması kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak, öğrencinin konunun temel kavramlarını doğru bir şekilde öğrenmesi için zemin hazırlayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama örneklerinden olan 5E modelindeki ikinci aşama olan “Keşfetme” (Exploration) basamağında kavram üzerine öğrenci düşündürülür, üçüncü aşama olan “Açıklama” (Explanation) basamağında da öğrencinin kavramla ilgili açıklamasının ardından öğrenciye formel yöntemler içinde kavramın bilimsel açıklaması sunulur (Okumuşlar, 2007: 175). Böylece öğrenci konunun ilerleyen aşamalarında kullanacağı temel kavramlar üzerine düşünmüş ve kavramı doğru bir şekilde yapılandırmış olur. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin dinî kavramları doğru anlayıp kullanmaları, genel amaçlar arasında sıralanmıştır (2010: 12). Ayrıca programın genel yapısı içinde yer alan “Açıklamalar” bölümünde “Kavramlar” alt başlık olarak ele alınmıştır. Kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilmiş ve üniteye öğrencilere verilecek kavramlar sınıf düzeyine göre listelenmiştir (2010: 21-22). Programın “Öğretmen Bilgi Notları” kısmında da kavram öğretiminde kullanılabilecek tekniklere yer verilmiştir. Programda kavram tanımı Cevizci (1999:499) ve Akarsu (1988:114)'dan alıntılanarak “Bir şeyin zihnindeki tasavvuru; Benzer özelliklere sahip olay fikir ve objelere verilen ortak isim; Bireyin yaşantıları sonucu, obje ve olayların ortak özelliklerinden elde ettiği genellemelerin sembollerle ifade edilen düşünce ürünü...” şeklinde yapılmıştır (2010:195). Programda sınıf düzeylerine göre kavramlar listelenmiştir. Fakat verilen kavramların hepsi programda belirtilen kavram tanımı içine girmemek-

tedir. Örneğin; gusül, İncil, Kur'an, Ramazan, Tevrat, Zebur, aşure teravih, teyemmüm, Budizm kavram listesinde yer alan ancak programda verilen kavram tanımına uymayan terimlerdir. Bu nedenle ders kitapları incelenirken programda verilen kavram tanımına uygun olan kavramların yanı sıra kavram listelerinde yer alan türden terimler de ünite kavramı olarak kabul edilmiştir.

Bu ilke için temel kriterimiz; kavram öğretiminin yapılmasıdır. Kavram öğrencinin düşünmesini sağlamadan doğrudan veriliyorsa ilkenin alt düzeyde yeterli olduğu kabul edilmiştir. Kavram verilmeden önce öğrencinin düşünmesi sağlanıyorsa veya programda yer alan “Anlam Çözümleme Tabloları”, “Kavram Ağları” ve “Kavram Haritaları” gibi grafiksel materyallere yer veriliyorsa ilkenin üst düzeyde yeterli olduğu kabul edilmiştir.

(B3) Öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlıyor mu?

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bilginin aktarılması ile değil soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Özerbaş, 2007: 613). Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan eylem, bilginin sorgulanmasıdır. Öğrencinin genel olarak etkin olduğu yapılandırmacı öğrenmede sadece dinlemek, okumak ve çalışmak yerine; tartışma, müzakere, hipotez kurma, sorgulama ve fikir alış-verişinde bulunma gibi öğrenciyi aktif kılan etkinlikler yer almalıdır (Perkins, 1999: 7). Bu bağlamda ders kitabında öğrenciyi düşünmeye, analiz etmeye sevk eden, öğrencinin bilgiyi kendi zihinsel aktiviteleriyle öğrenmesini sağlayan yapılar bulunmalıdır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı öğrenciyi bilgilerin doldurulacağı bir depo olarak görmeyip bilginin inşacısı olarak kabul etmiştir (2010: 11). Öğrencilerin bilgiyi edinirken sınıfta arkadaşlarıyla tartışmaları, görüşlerini açıklamaları, sorgulamaları ve başka arkadaşlarına aktararak sürece etkin katılmaları amaçlanmıştır (2010: 19). Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, sorun çözmeye yönlendiren ve edindikleri bilgiyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir gereklilik olarak görülmüştür (2010: 24). Öğrencilerin alternatif düşünceler üzerine düşünmeleri ve bu düşünceleri tartışmaya ve değerlendirmeye teşvik etmeleri DKAB dersi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Ayrıca eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma programın ulaşması beklenen temel becerileri arasında açıklanmıştır (2010: 20-21).

Bu ilke için temel kriterimiz; öğrencinin bilgiyi sorgulamasıdır. İlgili yapı öğrenciyi konuya dair fikrini açıklayacağı eylemlerle (tartışma, müzakere etme, değerlendirme, sorun çözme vb.) bilgiyi sorgulamaya yönlendiriyorsa ilkeyi

gerçekleştirme durumu itibariyle üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. İlgili yapı var olan durumun tespit edilmesine dair bir sorgulama sağlıyorsa ilkeyi gerçekleştirme durumu itibariyle alt düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(B4) Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekliyor mu?

Yapılandırımcılık, öğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp; duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır (Yurdakul, 2008: 42). Bu bağlamda yapılandırımcı yaklaşım bilginin salt ezber olarak kalması yerine gerçek yaşama transfer edilerek kişiliğin parçası haline getirilmesini hedefler. Gerçek yaşamla ilişki sağlamak öğrenmeyi anlamlı hale getirecektir. Şimşek, yapılandırımcı öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olmanın önemli olduğunu belirtmektedir (2004: 125). Ders kitabındaki etkinlik ve içeriklerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması, öğrencinin sorgulayarak edindiği bilgiyi gerçek yaşama transfer etmesine olanak sağlayacaktır. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrenci, günlük hayatta karşılığı olan konulara kendine göre cevaplar arayan bir birey olarak bahsedilmektedir (2010: 25). Ayrıca bir öğrenme görevi oluşturulurken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına özen göstermek, DKAB dersi öğretmeninin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmaktadır (2010: 26). Bu ilke için temel kriterimiz; incelediğimiz yapının gerçek yaşamla ilişkili olmasıdır. İlgili yapı öğrencinin bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirmesine imkân veriyorsa ilkeyi gerçekleştirme durumu üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(B5) Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekliyor mu?

Yapılandırımcı yaklaşımda öğrenme; öğrencinin bakış açılarını paylaştığı, bilgi alışverişi yaptığı ve işbirliği içinde başkalarıyla etkileşimde bulunduğu sosyal bir ortamda gerçekleşir (Özden, 2003, 71). Ders kitapları, mevcut yapılarla böyle bir ortamın oluşmasına imkân sağlayabilir. Ders kitaplarının sunduğu etkinlik ve çalışmaların öğrencileri öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaya yönlendirmesi, yapılandırımcı bir eğitim ortamının oluşmasını destekleyecektir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı geliştirilirken öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimler kazanması ve çevreyle iletişim kurmaları hedeflenmiştir (2010: 12). Program içinde yer verilen etkinliklerin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girmelerini sağlayıcı nitelikte olduğu belirtilmiştir (2010: 19). İletişim ve empati becerisi, sosyal katılım becerisi ulaşılmaması beklenen temel beceriler arasında açıklanmıştır (2010: 20-21). Programda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmektedir (2010: 25-26). Ayrıca öğrencileri arkadaşlarına soru sormaya yönlendir-

mek, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını desteklemek DKAB dersi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Bu ilke için temel kriterimiz; öğrencinin öğretmen ya da arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmasıdır. İlgili yapı öğrenciyi öğretmen ya da arkadaşlarıyla doğrudan etkileşim kurmaya yönlendiriyorsa ilkeyi gerçekleştirme durumu üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(C1) Süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme; sürecin bir parçası değil, sürecin kendisidir. Bu yaklaşımda değerlendirme sürece odaklanmakta ve öğrenci de sürece katılmaktadır (Yeşilyurt, 2011: 868). Sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir (Özden, 2003: 73). Böylece hem öğrencilerin süreç içinde kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanır hem de öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçleri hakkında öğretmen ipucu elde etmiş olur. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin akışı içinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir (2010: 12). Ayrıca değerlendirme çalışmalarının sonuca yönelik olmayıp süreci de değerlendirecek şekilde düzenlenmesi ve öğretim etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (2010: 213). Bu ilke için kriterimiz; ilgili yapının konu işleniş sürecinde öğrencinin değerlendirilmesine imkân vermesidir. Konu anlatımı içinde yer alan ve ders işleniş sürecinde öğrencinin durumu ile ilgili bilgi alınmasını sağlayan yapılar bu ilke açısından üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

(C2) Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçüyor mu?

Verilenleri ezberleyen, anlamadan tekrar eden bir öğrenme yerine yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına imkân veren bir tasarıma sahiptir. Dolayısıyla yapılandırmacı değerlendirme; analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey düşünme yeteneklerine odaklanır (Tezci ve Gürol, 2003: 54). Bu bağlamda değerlendirme sürecinin üst düzey zihinsel becerileri ölçmesi gerekmektedir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerinin farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (2010: 213). Ayrıca eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi programın hedeflediği temel beceriler arasında sıralanmaktadır (2010: 20).

Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapının öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte olmasıdır. Üst düzey düşünme becerilerinin tespiti

için Bloom taksonomisinin revize edilmiş bir versiyonunun bilişsel boyutunu esas aldık. Eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak güncellenmeye ihtiyacı olduğu gerekçesiyle Anderson ve Krathwohl önderliğinde revize edilen taksonomide orijinal taksonomideki gibi üst kategoriler alt kategorilerden daha karmaşık ve soyut olarak belirlenmiştir (Bekdemir ve Selim, 2008: 190). Genel kabul, taksonominin bilişsel boyutundaki çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının üst düzey zihinsel beceriler için uygun olduğu yönündedir (Tezci ve Gürol, 2003: 54; Doğanay ve Ünal, 2006: 216; Bekdemir ve Selim, 2008: 190). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında bu basamaklara ilaveten “belirleme, karşılaştırma, sınıflama, anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, sorgulama” gibi eylemler de üst düzey beceriler olarak ifade edilmektedir (2010: 2-213). Bu konuyla ilgili programın giriş bölümünde öğrencilerin; “Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme; Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma; Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma” gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklendiği belirtilmektedir (2010: 2). Ayrıca bir öğrenme görevi oluştururken “belirlmek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek DKAB dersi öğretmeninin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmaktadır (2010: 26). Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde de DKAB dersinde öğrencilerin “...okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme...” gibi üst düzey becerilerinin, farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (2010: 213).

Programa göre “anlama” basamağının alt kategorilerinin çoğu üst düzey beceri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarına ek olarak “uygulama” ve “anlama” basamaklarını da bu çalışmada üst düzey zihinsel beceri olarak değerlendirdik. “Çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarına uygun soru içeren yapıları üst düzeyde yeterli, “anlama” ve “uygulama” basamaklarına uygun soru içeren yapıları da alt düzeyde yeterli olarak değerlendirdik.

(C3) Alternatif ölçme araçları kullanılmakta mı?

Yapılandırmacı değerlendirme süreç temellidir. Bu yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinin sonucunu ele alan, sadece notla ve formel ölçme araçlarıyla yapılan bir değerlendirmeyi benimsemez. Bu nedenle alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Alternatif ölçme-değerlendirme araçları ürünün yanında süreci de değerlendiren, öğrencilere not vermek dışında öğrenmelerine katkı sağlayan

ilerleme aşamaları ve eksikleri hakkında öğrenciye bilgi veren öğrenci merkezli yaklaşımları kapsar (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012: 168). İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı geliştirilirken alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleri dikkate alınmıştır (2010: 12). Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirmek DKAB dersi öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında sıralanmıştır (2010: 26). Ayrıca gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, performans görevleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında belirtilmiştir (2010: 213). Bu ilke için temel kriterimiz; ilgili yapının süreç içinde ölçme ve değerlendirmeye imkân veren, öğrenciyi değerlendirme sürecinde etkin kılan yapıda olmasıdır. Ayrıca programda yer alan alternatif ölçme araçlarının olması da bu ilke için temel kriterler arasındadır. Bu niteliklere sahip olan yapılar C3 ilkesi açısından üst düzeyde yeteli kabul edilmiştir.

İlkeler ve bunların yeterlik göstergelerine ilişkin bu açıklamalara ilaveten tüm ilkelerle ilgili değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair birkaç örnek vermek istiyoruz:

5. sınıf ders kitabı, 1. ünite “İhlas Suresi ve Anlamı” başlığı altında yer alan bir motivasyon/giriş sorusu şu şekildedir: “*İhlas suresini ezberliyor musunuz? Biliyorsanız ne zaman ve kimden öğrendiniz?*”. Bu yapının, öğrencilerin kendileri üzerinden düşünmelerini sağladığı ve öğrencinin hayatına dair bir bilgiyi paylaşmasını istediği için derse ilgi çekecek düzeyde dikkat çekici olduğu tespitinden hareketle bu yapıda A1 ilkesi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

7. sınıf ders kitabı, 5. ünite “Arkadaşınıza teslim ettiğiniz bir eşyanın korunmadığını öğrendiğinizde nasıl bir tepki verirsiniz? Arkadaşlarınızla konuşunuz.” Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabileceği bir duruma dair açıklama yapması istendiği için bu yapıda “öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekleyip desteklemediğini sorgulayan” B4 ilkesi üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

Bir diğer örnek dersin sonuç aşamasına dair şöyle verilebilir: 5. sınıf ders kitabı, 5. ünite “Zor durumda olanlara nasıl yardım edebiliriz? Düşüncelerinizi aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.” denilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencilerin değerlendirilmesine imkân verdiği için “süreç temelli bir değerlendirme yapılmasını destekliyor mu?” yanıt arayan C1 ilkesi bu yapıda üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

Bulgular

Sınıf düzeyleri ve yayınevleri açısından ders kitaplarının belirlenen ilkelere uygunluğu

İncelenen ders kitaplarının ikisi (6 ve 7.sınıflar) MEB yayınevinden, ikisi (5 ve 8.sınıflar) özel yayınevinden seçilmiştir. Bu itibarla sınıf düzeyleriyle ilgili veriler aynı zamanda yayınevlerinin özel veya devlete ait yayınevi olması açısından değerlendirmede bulunmaya imkân vermektedir. Bu başlık altındaki tablolarda, sınıf düzeylerinden sonra MEB yahut özel yayınevi olma durumuna göre elde edilen bulgular tablo sonuna eklenmiştir.

Tablo 1: Ders Kitaplarında Dersin Giriş Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	A1,A1<			A2,A2<			A3,A3<		
	Yapı	Adet ^{1*}	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	58	4	6,9%	58	27	46,6%	58	47	81,0%
6	73	9	12,3%	73	46	63,0%	73	51	69,9%
7	70	6	8,6%	70	34	48,6%	70	53	75,7%
8	58	0	0,0%	58	19	32,8%	58	51	87,9%
Toplam	259	19	7,3%	259	126	48,6%	259	202	78,0%
ÖZEL	116	4	3,4%	116	46	39,7%	116	98	84,5%
MEB	143	15	10,5%	143	80	55,9%	143	104	72,7%
Toplam	259	19	7,3%	259	126	48,6%	259	202	78,0%

Sınıf düzeyleri açısından kitaplarda ilkelere uygun yapıların oranı orta düzeyde ve birbirine yakın görünmektedir (en yüksek 8. sınıf kitabı (%55,7), en düşük 6. sınıf kitabı (%48,6)). Giriş aşaması ilkeleri açısından bakıldığında ise, A1 ilkesine uygun hazırlanma oranının diğerlerine nazaran oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasına imkân veren yapıların oranı oldukça düşüktür. Kitapların A2 ilkesini gerçekleştirme düzeyleri ise dalgalı değerler içermektedir. Sadece 6. sınıf kitabında uygun yapıların oranı % 50'nin üzerinde görünmektedir. Kitaplar alt düzeyde olmakla birlikte giriş etkinlikleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmektedir. A3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise genel olarak ortanın üzerindedir. Buradan hareketle kitapların giriş etkinlikleriyle öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Yayınevlerine göre bakıldığında, her iki tür (MEB/Özel yayınevi) kitaplarda A1 ilkesine uygun yapıların oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ki-

^{1*} Burada belirtilen "adet", ilgili alanda tespit edilen toplam yapılar içinde yeterli kabul edilen yapıların sayısını ifade etmektedir. Bu açıklamaya, araştırmanın bundan sonraki tabloları için de geçerlidir.

tapların A2 ilkesine uygunluk düzeyleri arasında yayınevlerine göre yaklaşık %15’lik fark bulunmaktadır. MEB tarafından hazırlatılan kitapların öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kitapların yüksek oranda olmasa da giriş etkinlikleriyle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmekte olduğu belirlenmiştir. Yayınevlerine göre kitaplarda A3 ilkesine uygun yapıların oranı ise % 50’nin üzerindedir. Özel yayınevlerine ait kitapların öğrenciyi konuyla ilgili düşünmeye sevk etmede daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kitapların giriş etkinlikleriyle öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 2: Ders Kitaplarında Dersin Gelişme Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	B1,B1<			B2,B2<			B3,B3<			B4,B4<			B5,B5<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	133	59	44,4%	133	26	19,5%	133	54	40,6%	133	60	45,1%	133	41	30,8%
6	177	74	41,8%	177	32	18,1%	177	49	27,7%	177	32	18,1%	177	45	25,4%
7	170	77	45,3%	170	35	20,6%	170	63	37,1%	170	45	26,5%	170	47	27,6%
8	142	62	43,7%	142	24	16,9%	142	68	47,9%	142	78	54,9%	142	77	54,2%
Toplam	622	272	43,7%	622	117	18,8%	622	234	37,6%	622	215	34,6%	622	210	33,8%
ÖZEL	275	121	44,0%	275	50	18,2%	275	122	44,4%	275	138	50,2%	275	118	42,9%
MEB	347	151	43,5%	347	67	19,3%	347	112	32,3%	347	77	22,2%	347	92	26,5%
Toplam	622	272	43,7%	622	117	18,8%	622	234	37,6%	622	215	34,6%	622	210	33,8%

Sınıf düzeyine göre kitaplarda B1 ilkesine uygun yapıların oranı birbirine yakındır ve % 50’nin altındadır. Dolayısıyla yüksek düzeyde olmamakla birlikte kitaplarda birincil kaynak kullanıldığı söylenebilir. Kitapların B2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise oldukça düşüktür. B2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelerdendir. B2 ilkesi açısından, incelenen yapıların büyük oranda alt düzeyde yeterli kabul edildiği görülmektedir. Kitapların kavram öğretimine katkı veren bölümlerinin çok düşük bir orana sahip olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda B3 ilkesine uygun yapıların oranı da ortanın altındadır. B3 ilkesi de üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelerdendir. Bu açıdan ele alındığında B3 ilkesi 5, 7 ve 8. sınıf kitaplarında büyük oranda üst düzeyde yeterli kabul edilmiş, 6. sınıf kitabındaki yapıların ise alt düzey ve üst düzey yeterlilik oranının eşit olduğu tespit edilmiştir. Kitaplar yüksek oranda olmasa da öğrencinin bilgiyi sorgulamasını desteklemektedir.

Kitaplardaki yapıların B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri dalgalı değerler içermektedir. Öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını sağlama düzeyi 6. ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşüktür. 5. ve 8. sınıf kitapları ise yüksek düzeyde olmasa da öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını desteklemektedir. B5 ilkesine uygunluk, 8. sınıf kitabı hariç birbirine yakın değerlere sahiptir. Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmasını destekleme düzeyi 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşüktür. 8. sınıf kitabı ise yüksek düzeyde olmasa da öğrencinin sınıf içi etkileşimine imkân vermektedir.

Yayınevlerine göre değerlendirildiğinde, B1 ilkesi doğrultusunda her iki kitap türünde de birincil kaynak kullanımının yüksek oranda olmadığı, B2 ilkesi doğrultusunda kitaplarda kavram öğretimini destekleyen yapıların oranının da çok düşük olduğu görülmektedir. B3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri itibariyle özel yayınevlerine ait kitapların öğrencinin bilgiyi sorgulamasını sağlamada daha etkili olduğu gözlenmiştir. Yayınevlerine göre kitapların B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri arasında %28’lik fark vardır. Öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını MEB tarafından hazırlatılan kitaplar çok düşük düzeyde desteklemekte, özel yayınevlerine ait kitaplar ise orta düzeyde desteklemektedir. Kitaplarda B5 ilkesine uygun hazırlanmış yapıların oranları arasında da yaklaşık %16’lık fark vardır. Öğrencinin sınıf iç etkileşimini sağlamada özel yayınevlerine ait kitapların daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Ders Kitaplarında Dersin Sonuç Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAP- LAR	C1,C1<			C2,C2<			C3,C3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	72	60	83,3%	72	49	68,1%	72	66	91,7%
6	75	69	92,0%	75	56	74,7%	75	69	92,0%
7	91	85	93,4%	91	70	76,9%	91	85	93,4%
8	91	85	93,4%	91	80	87,9%	91	85	93,4%
Toplam	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%
ÖZEL	163	145	89,0%	163	129	79,1%	163	151	92,6%
MEB	166	154	92,8%	166	126	75,9%	166	154	92,8%
Toplam	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%

Sınıf düzeyleri itibariyle kitapların C1 ilkesine uygun hazırlanma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğreniciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi C1 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Kitaplar süreç temelli değerlendirmeyi desteklemektedir. C2 ilkesine uygun hazırlanan yapıların oranı ise %50’nin üzerindedir. C2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelere aittir. İncelenen

yapıların önemli bölümü alt düzeyde yeterli kabul edilen yapılardır. Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen yapıların büyük oranda bilişsel sürecin “anlama” basamağına uygun olduğunu tespit edilmiştir. Kitapların C3 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri de yüksek orandadır. 5. sınıf kitabı en düşük değere sahip olmasına rağmen alternatif ölçme aracı olarak öz değerlendirme formu kullanan tek kitaptır. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi, C3 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Kitaplar alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

Yayınevlerine göre değerlendirildiğinde; MEB yahut özel yayınevlerine ait kitapların C1 ilkesine uygun hazırlanma düzeylerinin birbirine yakın ve yüksek oranda olduğu, C2 ilkesi açısından ise, her iki yayın türünün de %50’nin üzerinde olduğu söylenebilir. Kitaplar, C3 ilkesi açısından bakıldığında alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

Üniteler açısından ders kitaplarının belirlenen ilkelere uygunluğu

Üniteler açısından kitaplarda ilkelere uygun yapıların oranı, en yüksek 1. ünitelerde (%54,6), en düşük 3. ünitelerde (%49) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Ders Kitaplarında Dersin Giriş Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	A1,A1<			A2,A2<			A3,A3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	36	4	11,1%	36	18	50,0%	36	30	83,3%
2 (İbadet)	50	5	10,0%	50	30	60,0%	50	37	74,0%
3 (Hz. Muhammed)	41	2	4,9%	41	14	34,1%	41	37	90,2%
4 (Kur’an ve Yor.)	42	0	0,0%	42	21	50,0%	42	33	78,6%
5 (Ahlâk)	43	5	11,6%	43	13	30,2%	43	35	81,4%
6 (Din ve Kültür)	47	3	6,4%	47	30	63,8%	47	30	63,8%
Toplam	259	19	7,3%	259	126	48,6%	259	202	78,0%

Ünitelerin A1 ilkesine uygun hazırlanma oranlarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda “Kur’an ve yorumu” öğrenme alanında dikkat çekici bir etkinliğe yer verilmediği gözlenmiştir. Üniteler dersin dikkat çekici bir etkinliklerle başlamasını sağlamada çok düşük bir orana sahiptir. A2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi dalgalı değerler göstermekte olup, sadece 3. ve 5. ünitelerde A2 ilkesine uygun yapıların oranı %50’nin altındadır. Tüm ünitelerde A3 ilkesine uygun yapıların oranı ise %50’nin üzerindedir. Ünitelerin yüksek düzeyde olmasa da giriş etkinlikleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirici özellikte olduğu ve öğrencileri konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 5: Ders Kitaplarında Dersin Gelişme Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	B1,B1<			B2,B2<			B3,B3<			B4,B4<			B5,B5<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	97	54	55,7%	97	26	26,8%	97	41	42,3%	97	31	32,0%	97	37	38,1%
2 (İbadet)	131	50	38,2%	131	25	19,1%	131	42	32,1%	131	54	41,2%	131	41	31,3%
3 (Hz. Muhammed)	90	49	54,4%	90	1	1,1%	90	32	35,6%	90	21	23,3%	90	29	32,2%
4 (Kur'an ve Yor.)	93	39	41,9%	93	25	26,9%	93	35	37,6%	93	15	16,1%	93	29	31,2%
5 (Ahlâk)	109	48	44,0%	109	20	18,3%	109	47	43,1%	109	61	56,0%	109	40	36,7%
6 (Din ve Kültür)	102	32	31,4%	102	20	19,6%	102	37	36,3%	102	33	32,4%	102	34	33,3%
Toplam	622	272	43,7%	622	117	18,8%	622	234	37,6%	622	215	34,6%	622	210	33,8%

Ünitelerin B1 ilkesine uygun hazırlanma düzeylerine bakıldığında sadece 1. ve 3. ünitelerde B1 ilkesine uygun yapıların oranının ortanın üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük oranın 6. ünitelere ait olması “Din ve Kültür” öğrenme alanında birincil kaynak kullanımının düşük olduğunu göstermektedir. Ünitelerde birincil kaynak kullanım oranı yüksek düzeyde olmasa da mevcuttur. Ünitelerin B2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi ise oldukça düşüktür. En düşük oranın 3. ünitelere ait olması “Hz. Muhammed” öğrenme alanında kavram öğretiminin neredeyse hiç yapılmadığını göstermektedir. B2 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriterine sahip olan ilkelerdendir. Bu açıdan ele alındığında B2 ilkesi incelenen yapıların çoğunlukla alt düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Ünitelerde kavram öğretimi çok düşük düzeydedir.

Ünitelerin B3 ilkesine uygun hazırlanma oranları %50’nin altındadır. B3 ilkesi üst düzey ve alt düzey yeterlilik kriteri doğrultusunda değerlendirilmiş ve incelenen yapılarda büyük oranda üst düzeyde yeterli kabul edilmiştir. Üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencinin bilgiyi sorgulamasını desteklemektedir. B4 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi itibarıyla bakıldığında, günlük yaşamla ilişkilendirmenin “Ahlak” öğrenme alanlarında orta düzeyde, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanlarında ise oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 1, 2, 5 ve 6. üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını desteklemektedir. Tüm ünitelerde B5 ilkesine uygun yapıların oranı %50’nin altındadır. Üniteler yüksek oranda olmasa da öğrencilerin sınıf içi etkileşimi desteklemektedir.

Tablo 6: Ders Kitaplarında Dersin Sonuç Aşaması İlkelerine Uygun Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	C1,C1<			C2,C2<			C3,C3<		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	56	51	91,1%	56	43	76,8%	56	52	92,9%
2 (İbadet)	69	64	92,8%	69	41	59,4%	69	65	94,2%
3 (Hz. Muhammed)	46	41	89,1%	46	38	82,6%	46	42	91,3%
4 (Kur'an ve Yor.)	45	40	88,9%	45	38	84,4%	45	41	91,1%
5 (Ahlâk)	62	57	91,9%	62	51	82,3%	62	58	93,5%
6 (Din ve Kültür)	51	46	90,2%	51	44	86,3%	51	47	92,2%
Toplam	329	299	90,9%	329	255	77,5%	329	305	92,7%

Ünitelerin C1 ilkesine uygun hazırlanma düzeyi birbirine yakındır. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi C1 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Üniteler süreç temelli değerlendirmeyi desteklemektedir. C2 ilkesine uygun hazırlanma düzeyleri ise %50'nin üzerindedir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmede “ibadet” öğrenme alanının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Konu anlatım metinleri arasında çok sık öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer verilmesi, C3 ilkesinin yüksek orana sahip olmasında etkili olmuştur. Üniteler alternatif ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmayı desteklemektedir.

Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygunluğu

Yukarıdaki bölümde ilkeler bazında ayrı ayrı sunulan bulgular, bu bölümde öğrenme öğretme sürecinin aşamaları açısından yeniden değerlendirilmiştir. Veriler sınıf düzeyi, yayınevi ve ünite kategorileri altında incelenmiştir. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarından sonuç aşamasının (%87), belirlenen ilkelere en yüksek düzeyde uygun olduğu tespit edilmiştir. İlkeler uygun hazırlanma oranı açısından sonuç aşamasını, giriş aşaması (%44,6) ve gelişme aşaması (%33,7) takip etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına göre giriş aşamasında, öğrencinin konuyla ilgili düşünmesini sağlama düzeyinin (%78), gelişme aşamasında birincil kaynak kullanımını destekleme düzeyinin (%43,7), sonuç aşamasında ise alternatif ölçme aracı kullanımını sağlama düzeyinin (%92,7) diğer ilkelere göre en yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygun Hazırlanan Yapıların Oranı (Sınıf Düzeyleri ve Yayınevine Göre)

KİTAPLAR	GİRİŞ			GELİŞME			SONUÇ		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
5	58	78	44,8%	133	240	36,1%	72	175	81,0%
6	73	106	48,4%	177	232	26,2%	75	194	86,2%
7	70	93	44,3%	170	267	31,4%	91	240	87,9%
8	58	70	40,2%	142	309	43,5%	91	250	91,6%
Toplam	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%
ÖZEL	116	148	42,5%	275	549	39,9%	163	425	86,9%
MEB	143	199	46,4%	347	499	28,8%	166	434	87,2%
Toplam	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%

Sınıf düzeyi açısından kitapların giriş aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi birbirine yakın ve %50'nin altındadır. Kitaplar giriş aşaması ilkelerine yüksek düzeyde olmasa da uygun hazırlanmıştır. Kitapların gelişme aşaması ilkelerine uygunluk düzeyinin 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Sonuç aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi de birbirine yakındır ve kitapların sonuç aşaması ilkelerine uygun hazırlandığı ifade edilebilir.

Kitapların MEB yahut özel yayınevi tarafından yayınlanmış olmasına göre öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına katkı verme düzeylerine bakıldığında; her iki yayın türüne ait kitaplarda giriş aşamasına katkı veren yapıların oranının %50'nin altında olduğu, gelişme aşaması ilkelerine uygunluklarının diğer aşamalar ile kıyaslandığında daha düşük olduğu, kitapların sonuç aşaması ilkelerine ise büyük oranda uygun hazırlandığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına katkı verme düzeyleri açısından her iki yayın türünün özelliklerinin birbirine yakın nitelikte olduğu, benzer alanlarda eksiklik gösterip, benzer alanlarda daha çok katkı verecek nitelikte oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamalarına Uygun Hazırlanan Yapıların Oranı (Ünitelere Göre)

ÜNİTELER	GİRİŞ			GELİŞME			SONUÇ		
	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde	Yapı	Adet	Yüzde
1 (İnanç)	36	52	48,1%	97	189	39,0%	56	146	86,9%
2 (İbadet)	50	72	48,0%	131	212	32,4%	69	170	82,1%
3 (Hz. Muhammed)	41	53	43,1%	90	132	29,3%	46	121	87,7%
4 (Kur'an ve Yor.)	42	54	42,9%	93	143	30,7%	45	119	88,1%
5 (Ahlâk)	43	53	41,1%	109	216	39,6%	62	166	89,2%
6 (Din ve Kültür)	47	63	44,7%	102	156	30,6%	51	137	89,6%
Toplam	259	347	44,6%	622	1048	33,7%	329	859	87,0%

Tablo 8'e göre, incelenen ünitelerde giriş aşaması ilkelerine uygun yapıların oranı birbirine yakın ve %50'nin altındadır. Gelişme aşaması ilkelerine uygunluk durumu da birbirine yakın fakat daha düşük düzeydedir. İncelenen ünitelerin sonuç aşaması ilkelerine uygunluk düzeyi ise dersin diğer aşamalarına oranla oldukça yüksektir.

Değerlendirme ve Sonuç

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecine katkı düzeyini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

Kitapların ilkelere uygunluk düzeyi, ilkeye göre değişmektedir. Bir başka ifade ile kitaplar, öğretim programında yer alan ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme öğretme süreçlerinde öngördüğü ilkelerin tümünü destekleyecek şekilde olmayıp, bazılarında daha yüksek oranda katkı verecek niteliktedir. İkelere uygunluk açısından kitaplardaki yapıların dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlama düzeyinin (%7,3) en düşük, alternatif ölçme aracı kullanımını destekleme düzeyinin (%92,7) ise en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Kitapların genel olarak öğretim programının ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkelere uygunluk oranı ise orta düzeydedir (%51,2) ve bu oran, sınıflara göre yüksek farklılıklar göstermeyip birbirine yakındır. Yayınevlerine göre ise, özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların (%53,5), MEB tarafından hazırlatılan kitaplara (%49,5) göre daha yüksek oranda belirlenen ilkelere uygun yapılar içerdiği görülmüştür.

Kitapların, öğrenme-öğretme sürecinin farklı aşamalarına farklı düzeyde katkı verdikleri de araştırmanın önemli bulgularından biridir. İncelenen ilkelerin kitaplarda bulunma düzeyi öğrenme-öğretme sürecinin sonuç aşamasında en yüksek (%87), gelişme aşamasında ise en düşük (%33,7) düzeydedir. Kitaplar, %44,6 oranıyla dersin giriş aşamasını ortaya yakın bir düzeyde desteklerken, yapılandırmacı öğrenme-öğretme ilkelerini bilgiyi inşa etme aşamasında yeterince dikkate almamakta, fakat değerlendirmeyi ilkelere uygunluk gösterecek düzeyde gerçekleştirmektedir. Dersin aşamalarına göre kitapların durumunu değerlendirdiğimizde şu hususlar dikkat çekmektedir:

- i. Kitapların dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlama düzeyi, hem giriş aşamasında hem de tüm ilkeler içinde en düşük seviyede olan özelliiktir. Bu konudaki eksiklik, dersin giriş aşamasındaki diğer ilkelere farklılık yaratacak şekilde kendisini göstermektedir. Oysa ders kitaplarının öğrencinin

derse karşı motivasyonunu artırmasında, dikkat çekici etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda kitaplarda öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Dersin giriş aşamasında incelenen diğer ilkeler açısından ise, kitapların öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici nitelikte olduğu ve öğrencileri dersin başlangıcında konuyla ilgili düşünmeye sevk ettiği görülmektedir.

- ii. Dersin diğer aşamalarına göre kitapların daha düşük oranda katkı verdiği gelişme aşamasında kendisini gösteren en olumsuz durum, kavram öğretimiyle ilgili görülmektedir. Kavramlar çoğunlukla öğrencinin düşünmesine imkân vermeden doğrudan açıklanmaktadır. Kitaplarda konunun kavramlarına dair öğrencinin düşünmesini sağlayacak etkinliklere ve “anlam çözümleme tabloları”, “kavram ağları”, “kavram haritaları” gibi grafiksel materyallere yer verilmesi öğrencinin kavramları anlamlı öğrenmesini destekleyecektir. Ayrıca işbirliği ile öğrenme, drama yöntemi, günlük yaşamla ilişkilendirme gibi etkinlikler gelişme aşamasını destekleyici süreçlerdir.

Kitapların öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasını destekleme düzeyi sınıf kademesine göre farklı olup 6. ve 7. sınıfta oldukça düşük düzeydedir. Sınıf içi etkileşimi destekleme düzeyi ise 8. sınıf kitaplarında ortalama düzeyde olup diğer kitaplarda %50’nin oldukça altındadır. Kitaplar birincil kaynak kullanımı, öğrencinin bilgiyi sorgulamasını destekleme, öğretmen ve arkadaşlarla etkileşim kurmayı destekleme konusunda ise yüksek düzeyde olmasa da katkı vermektedir.

Üniteler açısından baktığımız zaman; 4. ünitelerde/Kur’an-ı Kerim öğrenme alanında dikkat çekici giriş etkinliklerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca bu ünitelerin öğrencinin gerçek yaşamla ilişki kurmasını destekleme düzeyi çok düşüktür. Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim ünitelerini daha kalıcı öğrenebilmeleri için bu konu alanına yönelik içerik hazırlanırken dikkat çekici nitelikte ve gerçek yaşamla ilişki kurmayı destekleyen etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Hz. Muhammed öğrenme alanında kavram öğretimi yok denilecek kadar düşük düzeydedir. Öğrencilerin Hz. Muhammed öğrenme alanına dair kavramları anlamlı öğrenmelerini desteklemek için bu konu alanında kavram öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi ihtiyacı görülmektedir. İbadet öğrenme alanında öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini ölçme düzeyi diğer ünitelere göre daha düşüktür. Bu ünitelerde öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte soru ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğrencinin ibadetleri yapılandırarak öğrenmesini destekleyecektir.

iii. İncelenen kitapların süreç temelli değerlendirmeyi desteklediği görülmüştür. Bunun sağlanmasında, konu anlatımı aralarında yer alan etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu etkinlikler öğrencilerin konuya dair öğrenme durumları hakkında öğretmene süreç içinde bilgi vermektedir. Kitapların üst düzey zihinsel becerileri ölçme düzeyi %50'nin üstündedir. Kitaplar özellikle programın kabul ettiği üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek süreçleri gelişme aşamasında desteklemiyor olmakla birlikte, sonuç aşamasında bunları ölçmeyi büyük oranda desteklemektedir. Kitaplar alternatif ölçme aracı kullanımını da yüksek düzeyde desteklemektedir ve bunda konu anlatım metinleri arasında öğrenciyi aktif kılan etkinliklere çok sık yer verilmesinin etkisi söz konusudur.

Ders kitapları örgün eğitimin her aşamasında kullanılabilen temel ders materyallerindendir ve öğrenme-öğretme sürecinin amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde katkısı büyüktür. Bu bakımdan öğretim programının amacına ulaşabilmesi için, ders kitaplarının doğrudan programın eğitimsel yaklaşımını hedefleyerek hazırlanması beklenir. Bu araştırma, ders kitaplarının öğretim programıyla tam uyum göstermediğini, öğrenme öğretme sürecine öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda katkı verme düzeyinin belirli temalar yahut dersin bazı aşamaları için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının hazırlanmasında ve okutulacak kitapların belirlenmesinde öğretim programına uygun olup olmadıklarının da temel bir kriter olarak gözetilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), ss. 41-61.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında kullanılan içerik ve etkinliklerin inanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşmesine katkısı (Ders kitaplarına dayalı içerik analizi)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), ss. 185-196.
- Brooks M.G. & Brooks J. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia, ASCD. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf (Erişim: 27.06.2018)
- Diler, H. (2001). *İlköğretim 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. Ali Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duman, T., Çakmak, M. (2011). Ders kitaplarının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (18-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdamar Koç, G. (2011). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (417-450) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, ss. 81-87.
- Hoagland, M. A. (2000). Utilizing constructivism in the history classroom. *Social Studies Practicum*, Bloomington. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482436.pdf>, (Erişim: 01.06.2014)
- Kahraman, S.(2003). *Lise II. sınıfta okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının form ve muhteva yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karamustafaoğlu, S. & Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 167-179.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskiner, E. (2011). Öğretim materyali olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarına dair bir araştırma. R. Kaymakcan, M. Zengin, Z.Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köseoğlu, F. & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), ss. 139-148.

- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı, İlkokul 4 ve Ortaokul 5,6,7,8. Sınıflar.
- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ortaöğretim 9,10,11,12. Sınıflar, 2018
- Okumuşlar, M. (2007). 5E yapılandırmacı öğretim modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi işleniş örneği. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, ss.167-179.
- Okumuşlar, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademi başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), ss. 609-635.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), ss. 6-11.
- Sherman, T. M. & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning, *Learning & Leading with Technology*, 32(5), ss. 10-39, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf> (Erişim: 08.06.2014)
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, K (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının ders kitabı inceleme kriterlerine göre değerlendirilmesi (Muğla il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek Özkan, Z. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi (6. sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), ss. 50-55, <http://www.tojet.net> (Erişim: 02.07.2015)
- Tosun, C., Doğan, R., Korkmaz A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8. L. Küçükahmet (Ed.)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), ss. 68-75.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), ss. 865-885.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), ss. 39-67.
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları

Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

- Genç, N. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Ders Kitabı, İstanbul, Netbil Yayıncılık.
- Komisyon (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf, Ed.: Ahmet Yapıcı, Ankara, MEB Yayınları.
- Komisyon (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7. Sınıf, Ed.: Ekrem Özbay, Ankara, MEB Yayınları.
- Taşın, Z., Güleç, B., Güleç, G., Bulut, İ. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı, Ed.: Kenan Demirtaş, Ankara, Özgün Yayınları.

Contribution of Secondary School Religious Culture and Ethics Textbooks to Learning-Teaching Processes: An Analysis in terms of Constructivist Learning Approach

Zarife Şeyma ALTIN*

Emine Öğülmüş DOĞAN**

Abstract

This study examines the contribution of secondary school Religious Culture and Ethics (RCE) textbooks to learning-teaching processes. The research was carried out on Primary Education RCE Curriculum in Turkey accepted and applied since 2010, and on the textbooks used between 2011-2017 according to this program. Textbooks are evaluated in terms of their contribution level for the learning-teaching process as to the principles of the constructivist approach adopted by the curriculum. Within the study, general principles of constructivist learning process have been identified through the related literature, and those that can be identified in the curriculum; thereby the criteria for evaluating textbooks were obtained (11 criteria in total) and the textbooks were examined

* Educationist, Ministry of National Education. **E-mail:** emineogulmus@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-4879-9061

** Assist. Prof., Faculty of Theology, İstanbul University. **E-mail:** zseyma@istanbul.edu.tr.

ORCID: 0000-0003-2926-1178

Received: 07.05.2018 - **Accepted:** 30.11.2018

according to these criteria. Findings show that the compliance of the examined textbooks with the principles of the curriculum and the constructivist approach, in general, is at a medium level (%51,2). This ratio indicates that the textbooks cannot contribute effectively to the learning-teaching process as envisaged curriculum. A conclusion is that; it is necessary to reflect adequately the expected qualifications to the textbooks that the curriculum envisages especially from the introduction and development phases of the learning-teaching process. Research results also assess the contribution of textbooks to learning-teaching process in terms of grades, learning areas and the publishing house of the textbook (public or private).

Keywords: Textbook, Curriculum, Learning-teaching process, Primary Education Religious Culture and Ethics Lesson, Constructivist approach.

Introduction

Primary and secondary education curriculums in Turkey have been revised since the beginning of the 2000s. Programs were renovated in 2006, and the emphasis was added on student-centered constructivist approach. Maintaining the emphasis on the constructivist approach, primary education RCE curriculum later has been updated on 2010 and 2018. This study examines the compatibility of the curriculum and the course materials, considering the program and the textbooks just repealed, whether the textbooks support the teaching process through the program envisages or not. We may expect that data submitted by such analysis be guiding to the future curriculum regulations and the textbook preparations.

Textbooks in constructivist perspective should be designed with an understanding that aims to reveal systematically specific skills and competencies in the student and allows the student to construct freely his/her individual thinking and value judgment (Asri, 2011: 50).

Purpose

This study aims to identify how the principles of constructivist approach -the Primary Education RCE Curriculum asserts adopting- about the learning-teaching process, take place at the curriculum and to what extent textbooks support these principles.

Method

The documentary research method is used since the aim of this study is to identify a particular situation on specific records. In these kinds of research, because the nature of the data depends on the question being asked, data may include demographic records; newspapers articles; government records; or textbooks etc.

The research includes one book for each 5th, 6th, 7th, 8th grades selected from the list of primary and secondary school textbooks to be taught in 2016-2017. Books prepared by private publishers for grades 5 and 8, and books prepared by a public publisher for grades 6 and 7 are selected. (The list of these textbooks was presented at the end of the references.)

An evaluation tool has been produced for the study using requirements of constructivist learning-teaching processing as the evaluation criteria and in these terms different from the general textbook assessment criteria considering that this study aims to examine textbooks in terms of the features that support constructivist learning-teaching process. Therefore; i. Firstly, the relevant literature has been examined and the general principles of constructivist learning period have been determined. ii. Then, which of them and how they take place within the Primary Education RCE Curriculum have been identified. iii. As a result of this inquiry 11 principles have been identified that will constitute the basis for data collection. These identified principles have been classified under the titles of “introduction (A)”, “development (B)” and “conclusion (C)” phases following the stages of the learning-teaching process.

Each principle has been explained in detail in accordance with the literature on constructivist learning to determine the competency indicators.

These are the principles we appointed as evaluation criteria for data collection in our study:

Introduction Phase Principles:

- (A1) Does it stimulate the student’s interest in the course with a remarkable activity?
- (A2) Does it stimulate students’ prior knowledge?
- (A3) Does it encourage the student to think using open-ended questions?

Development Phase Principles:

- (B1) Does it include primary sources in the learning process?
- (B2) Does it enable the student to learn the concepts of the subject?
- (B3) Does it enable the student to question the information?

(B4) Does it support the student to interact with real life?

(B5) Does it support the student's interaction with teachers and friends?

Conclusion Phase Principles:

(C1) Does it support a process-based assessment?

(C2) Does it evaluate students' high-level mental skills?

(C3) Are alternative instruments used to evaluate students?

While studying textbooks, parts that can be used at the introduction, development and conclusion stages of the course have been identified. They were defined as “structures” which constitute the unit of analysis in our study. For example, preparation questions at the beginning of each unit are among the introduction phase structures; texts or passages under the subject heading are among the development stage structures; evaluation questions or activities at the end of the unit are among the evaluation structures. 1210 structures in total were identified in this way at the four textbooks the research was conducted. Examined structures were subjected to evaluation of three-stage as “inadequate”, “low-level” or “high-level” adequate according to their contribution to realize the principle. Findings about the adequacy of all structures were saved the Excel Program. By the tables and graphs obtained in this way, percentile values were figured out showing the adequacy condition of each principle at textbooks (according to the grades, units and publishing houses). Percentile values signify the rate of the adequate structures among the examined structures.

Findings

The adequacy level of the textbooks to the principles varies according to the principle. In another word, textbooks are not in a qualification that supports all of the principles that the curriculum envisages to perform at the constructivist learning-teaching process, but in qualification to contribute some of them at a higher rate. In terms of compliance to the principles, it is seen that the level of providing to start to the lesson with a remarkable activity of the structures at textbooks is the lowest (%7,3); the level of supporting to use alternative instruments (%92,7) is the highest rate.

The general compliance rate of the textbooks to the principles of the curriculum and constructivist approach is at medium level (%51,2), and this rate does not show great differences among the grades but is close values to each other. In term of the publishing house, it has been identified that textbooks prepared by private publishing houses (%53,5) comprise at a higher rate structure consistent

with the principles, other than the textbooks prepared by the state publishing house (%49,5).

Different levels of contribution of the textbooks to the different stages of the learning-teaching process are one of the important findings of the research. The level of the fulfillment of the principles at the textbooks is at the highest at conclusion phase of the learning-teaching process (%87), it is the lowest at the development phase (%33,7). While textbooks support the introduction phase of the lesson at a level close to medium (%44,6), it seems that textbooks do not consider enough the constructivist learning-teaching principles at the phase of building knowledge, but performs the evaluation in accordance with the principles.

Conclusion and Discussion

The fact of the inconsistency of the textbooks with the curriculum that is among the findings of this research is in accordance with the results of other researches (see Zengin, 2011). Additionally, this research shows that the level of contribution of textbooks to learning-teaching process in accordance with the approach envisaged by the curriculum is not in adequate level for specific themes and for some phases of the lesson. Thus, it is understood that consistency to the curriculum should be observed as a fundamental criterion at the preparation or assignment of the textbooks.