

# Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar\*

## The Difficulties Encountered By Religious Culture and Moral Knowledge Teachers in the Concept Teaching Process

• Habibe Erva UÇAK<sup>a</sup>,  
• Recai DOĞAN<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Ankara Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Din Eğitimi ABD,  
Ankara, TÜRKİYE

<sup>b</sup>Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi,  
Din Bilimleri Bölümü,  
Bişkek, KIRGIZISTAN

Received: 23.02.2021  
Accepted: 04.03.2021  
Available online: 26.04.2021

Correspondence:  
Habibe Erva UÇAK  
Ankara Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Din Eğitimi ABD,  
Ankara, TÜRKİYE

\*Bu makale "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezi için elde edilen verilerden hareketle üretilmiştir.

**ÖZ** Bu çalışma kavram öğretimi sürecinde, öğrenme ve öğretme ortamlarının dönüştürücü öznesi olarak kabul edilen öğretmenlerin, kavram-kavram öğretimi-öğretmen ve öğrenci ilişkisinde hangi zorluklarla karşılaştıklarının betimlenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın problemi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretiminde karşılaştıkları zorlukların neliği ve niteliğidir. Bu problemden hareketle çalışma, "DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar/güçlükler nelerdir?" sorusu üzerine kurgulanmıştır. Çalışmanın amacı, dini kavramların öğretim ortamlarına taşıyıcısı olan DKAB öğretmenlerinin görüşleri bağlamında kavram öğretiminde karşılaşılan zorlukların, betimsel bir yaklaşımla belirlenmesidir. Öğretmen görüşlerine odaklanıldığı için çalışmanın metodolojisinde nitel araştırma yaklaşımı içerisinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu belirleme aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş ve katılımcı sayısı 20 ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmış ve elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı esas alınmıştır. Öğretmenlerin kendi görüş ve deneyimlerinden hareketle kavram öğretimi sürecinde karşılaşılan zorluklar; öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin yöntem bilgisi eksikliği, soyut gönderimli kavramların öğretimi; öğrencilerin entelektüel becerilerinin yetersizliği ve sahip oldukları kavram yanılgılarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Din öğretimi; kavram öğretimi; din kültürü ve ahlak bilgisi dersi

**ABSTRACT** This study focused on describing what difficulties teachers encounter in the concept teaching process. The problem of the research is the nature and quality of the difficulties that the Religious Culture and Moral Knowledge teachers encounter in teaching concepts. The study, "What are the difficulties / difficulties that RCMK teachers face in the concept teaching process?" It was fictionalized on the question. Hence the aim of the study is to reveal the difficulties encountered in teaching concepts in the context of the opinions of RCMK teachers with a descriptive perspective. Since the focus is on teacher views, the case study design was used in the qualitative research approach in the methodology of the study. At the stage of determining the study group, one of the purposeful sampling methods, maximum diversity sampling was preferred and the number of participants was limited to 20. Semi-structured interview form was used as a data collection tool and descriptive analysis approach was used in the analysis of the data obtained. Difficulties encountered in the process of concept teaching based on teachers' own opinions and experiences, teachers' lack of methodology for teaching concepts, teaching abstract referenced concepts; the inadequacy of students' intellectual skills and their misconceptions.

**Keywords:** Teaching of religion; concept teaching; religious culture and moral knowledge

**EXTENDED ABSTRACT**

Concepts are one of the most important elements of religious culture and moral knowledge course as in every course. Concept teaching is also a learning and teaching area that has the potential to enable religious education to achieve its goals. Considering the conceptual framework of the religious culture and ethics course, the importance of concept teaching becomes clear. Therefore, the views and experiences of religious culture and moral knowledge teachers about concept teaching are very important for both describing the process and increasing its quality. Knowing and describing the difficulties faced by the teachers of religious culture and moral knowledge in teaching concepts based on their own opinions and experiences is the first step in organizing educational environments. Based on the importance of the subject, the problem of working is built around the question of “what difficulties do RCMK teachers face in concept teaching”.

The aim of the study is to try to reveal the difficulties faced by teachers from a descriptive perspective. In order to achieve this aim, qualitative approach has been preferred among research approaches. Case study design was used as a research design. Maximum diversity sampling was preferred over purposeful sampling method in the selection of the study group. Semi-structured interview form was used as data collection tool. In data analysis, descriptive analysis method was preferred.

Religious culture and moral knowledge course shapes the concept teaching with its unique view and content. Teachers carry the concepts in the subject of the course and also the concepts that are aimed to be learned by the students in the curriculum into the classroom environment. During this process, some difficult situations accompany them. The first difficulty that emerges from the teachers' opinions is that the intellectual skills of the students are insufficient. According to teachers, students' reading habits and vocabulary are quite insufficient. This makes it difficult to teach concepts. In addition, students' distraction from tools such as digital games and media is another challenge. Furthermore, the subject of the same concepts in different lessons causes boredom in students. In these situations, it affects the concept teaching negatively.

Another difficulty faced by the teachers' opinions is that teachers see themselves inadequate in terms of methodology related to teaching concepts. They stated that they had difficulties about how to teach which concept at which level. It is seen that they do not have knowledge and skills about the models, methods and techniques developed for concept teaching. In fact, themselves also live the difficulty of this situation.

Another difficulty teachers face is teaching abstract concepts. Most of the content of the religious culture and moral knowledge course consists of abstract concepts. The teachers stated that they had difficulties between the development level of the students and the abstractness of the concepts. However, it is understood that educational activities that can facilitate abstract concept teaching are not known and implemented by teachers.

Another point that teachers see as a difficulty is the misconceptions students have. Misconceptions are concept learning errors that are resistant to change. Accordingly, teachers find it very difficult to correct these misconceptions that students have. Media tools are mostly seen as the source of misconceptions.

**V**arlık koşulları ve yapısal özellikleri dikkate alındığında insanın edim, istenç ve tasarılarında, tümeller ve tikel bağlamlar arasında anlamlı ilintiler kurmasında; bilgiyi kavrayıp yapılandırmasında; kendilik ve yaşamsallık durumlarını idrak etmesinde; düşüncel ve duygusal devinimlerinde açığa çıkan *kavramlar* ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik alanlarda insana özgü bir yeti görünümündedir. Kavramsallaştırma yetisine sahip olan insan varlığının, tarihsel süreç içerisinde diğerlerinden ayırtmak için farklı imkân ve özelliklerine vurgu yapılarak çeşitli tanımlamalara gidildiği görülmektedir. Bu tanımlamalar içerisinde insan, eğiten ve eğitilen bir varlık olarak ele alınmakta, insanın varlık koşullarından etkilenmesine, davranış kazanmasına ve değiştirmesine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan insanın, evrensel, kültürel ve toplumsal yönünün bulunduğu nihayetinde ise tüm imkân ve koşullarıyla bir bütün oluşturduğu ifade edilmektedir.<sup>1</sup> Bütünsel yapısı içerisinde yaşamı deneyimlerken insana aile, toplum, eğitim, din, din eğitimi vb. birçok olgu eşlik etmekte ve insan bu yaşam döngüsünün katmanlı yapısının içerisinde karşılaştıklarını anlamlandırılabilmesi ve karmaşıklaşan dünyada ilişkisel bağlar kurabilmesi için kavramlara ihtiyaç duymaktadır.

Kendi varlığı üzerine düşünen ve düşünsel üretimlerde bulunan insan, atomistik/parçacı düşünmenin hegemonya kurma tehlikesine karşın, olay ve olguları parça-bütün ilişkisi içerisinde yorumlayabil-

<sup>1</sup> Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, Gün Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 1997, s. 25-26.

mek, gerçekliği çok boyutlu görebilmek ve yaşamını bilişsel, duyuşsal, sosyal-kültürel, dini-ahlaki birçok açıdan sağlıklı idame ettirebilmek için ontolojik tabiatı gereği, karşılaştığı tüm *şeyleri* benzerlik ve farklılıklardan hareketle sınıflandırmakta ve böylelikle *kavrama* ulaşmaktadır. Bu sürece işaret eden kavram gelişimi de ilk yıllardan başlayarak yaşam boyu süreklilik gösteren bir yapıda *şeylerin* zihinsel tasavvurlarının örgütlenmesi olarak ele alınmaktadır.<sup>2</sup> O halde insanın bütünsel açıdan yapıntısal varlığının sağlıklı, üretken, özenli ve donanımlı olmasında, yaşamın derinliği ve kompleksliğini anlamlandırmasında hissedilen bir ihtiyaç ve aynı zamanda gerçeklik olarak kavramlar hayati önemi haizdir. Nitekim günümüzde de öğrenme faaliyetinin işlemsel bir yapıda değil, kavramsal bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır.<sup>3</sup>

Kavram öğretiminin en temel unsuru olan kavramlar, insanın imgelem, bilişsel, dilsel ve entelektüel becerilerinin gelişmesine katkısının yanı sıra anlamlı ve kalıcı öğrenmeler içinde son derece önemlidir. Nitekim öğrenme faaliyetiyle açığa çıkan öğrenme ürünlerini tasnif eden Ülgen, kavram öğrenmeyi entelektüel beceriler sınıflamasında değerlendirmektedir.<sup>4</sup> Entelektüel becerilerin gelişim sürecini kuşatan ve eğitsel faaliyetlerin organize edildiği öğretim ortamları, planlı ve programlı olarak tasarlanması ve bir amaca hizmet etmesi bakımından informal ve örtük öğrenmelerden farklılaşmaktadır. Nitekim Tosun'un din öğretimi kavramına getirdiği açıklamada da bu boyutlar görülmekte ve öğretim ortamlarının hangi nitelik ve öğeleri taşıması gerektiği vurgulanmaktadır.<sup>5</sup> Din öğretimi bağlamı içerisinde öğrenme ortamlarında kavram öğretiminin yeri ve önemini fark edilmesiyle Bilgin ve Selçuk, din öğretiminin temel amaçlarını ele alırken genel olarak din alanının özel olarak ise İslam dininin temel kavramlarının öğrenilmesine vurgu yapmaktadır.<sup>6</sup> Dolayısıyla olgusal olan yalın bir biçimde ele alındığında din öğretimi süreci ile kavram öğretimi süreci arasında bulunan unsurların kavramlar olduğu anlaşılmaktadır.

Bireyin din ve ahlak ile ilgili kavramları öğrendiği en önemli kurumlarından biri okullardır. Bu bağlamda öğrencinin din ve ahlak ile ilgili kavramlarla en yoğun biçimde karşılaştığı ders, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleridir.<sup>7</sup> Nitekim DKAB dersleri öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde kavram ve kavram öğretiminin merkezi ağırlığı anlaşılmaktadır.<sup>8</sup> Benzer doğrultuda Ülgen de eğitim ve öğretim faaliyetleri ile birlikte eğitim programlarının da ekseriyetle kavram öğretimi ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır.<sup>9</sup>

Kavram öğretiminin, DKAB dersinin ihtiva ettiği din dilinin sembolik bir görünümde olması, kavramsal malzeme ile örülü kurgusu, kavramların teolojik arka planı, epistemolojik/bilgi kuramsal içerikleri ile kişisel-tarihsel-toplumsal boyutlarının ve içeriğinin bir aradalığı; kavramların öğretim ortamlarına aktarılması ile gündeme gelen kavram içeriklerinin ve alanının oluşturulması; kavramların kritik/ayırt edici olan ve olmayan özellikleri; örnek olan ve olmayan durumları; bunların ele alınış biçimi ve sırası gibi birçok alt boyut bulunmaktadır. Tüm bu alt boyutların derinliğinin yanı sıra kavramlar ile örülü konularla öğretimi planlayacak, yapılandıracak ve sürdürecektir olan öznenin öğretmen olması gerçeği, kavram öğretimi sürecinde öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden yararlanılması gerekliliğini göster-

<sup>2</sup> Banu Çengelci, *Gelişimsel Olarak Kategori Yapılarının İncelenmesi*, İzmir, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1996, 2-8; Gülten Ülgen, *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamalar*, Nobel Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 2004, s. 121-124.

<sup>3</sup> Şevket Akgün, *Fen Bilgisi Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Giresun, 2001, s. 108.

<sup>4</sup> Gülten Ülgen, *Eğitim Psikolojisi*, Bilim Yayınları, Ankara, 1995, s. 132.

<sup>5</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, 6. Baskı, Ankara, 2012, s. 27.

<sup>6</sup> Bilgin, Selçuk, *Din Öğretimi*, s. 66.

<sup>7</sup> Çalışmanın devamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ifadesi DKAB şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

<sup>8</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2018.

<sup>9</sup> Ülgen, *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamalar*, s. 117.

mektedir. Bu noktada öğretmen, koşulların standardize ettiği salt pratik ve pragmatik imkânlarla göre tekniği uygulayan bir personel olarak değil, kavramların öğretim ortamlarına taşınmasıyla birlikte sürecin ve koşulların dönüştürücü öznesi olarak kabul edildiği zaman, öğretmenlerin sınıf içerisinde kavram-kavram-öğretimi-öğretmen ve öğrenci ilişkisinde hangi zorluklarla karşılaştıklarının bilinmesi, çözüm yollarının aranmasının ve yeni düşünmelere kapı aralanmasının ilk adımındır. Dolayısıyla kavram öğretimi, din öğretiminde öncelikli konulardandır. Kavram öğretimi sürecinde öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında öğretmenin önemli bir payı vardır. Bu çerçevede çalışmada, DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle kavram öğretiminde karşılaşılan zorlukların neliği ve niteliği üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmanın temel problemi, “DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar/güçlükler nelerdir?” sorusu üzerine kurgulanmıştır.

Çalışmanın amacı ise kavramların öğretim ortamlarına taşıyıcısı olan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden hareketle kavram öğretiminde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesidir.

Din öğretiminde kavram öğretimi fenomenine ilişkin alanyazın incelendiğinde doğrudan DKAB öğretmenlerinin herhangi bir kavram ile konuyu daraltmadan karşılaştıkları zorlukları/güçlükleri, öğretmen görüşlerinden hareketle betimsel bir yaklaşımla ortaya koyan bir çalışma tespit edilememiştir. Bu yönüyle çalışmanın öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik teorik ve pratik betimsel veri sağladığı için öncelikle öğretmenlere, program tasarımcılarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenleyicilere ve kavram öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara katkı saylayacağı düşünülmektedir.

## ÇALIŞMANIN METODOLOJİSİ

Çalışmanın odaklandığı kurgu, DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve betimlenmesidir. Bu kurgudan hareketle araştırmada, öğretmenlerin kavramların öğretim ortamlarına taşınması ile birlikte ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını kendi görüşlerinden hareketle ortaya koyulabilmesi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitekim nitel araştırma, “*olgu ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak ifade edilmektedir.<sup>10</sup> Dolayısıyla çalışma, araştırma problemine uygun olarak, olgu ve olayların sayısal istatistikler ve yüzdelliklerin aksine gerçekleştiği doğal ortam içerisinde ele alınabilmesi, bireysel deneyimlerin derinliğinin araştırmaya yansıtılabilmesi; doğal ve otantik veri sağlaması, öğretmenler ile birebir görüşülebilmesinin betimletici perspektifler sunması sebebiyle nitel yaklaşım ile yürütülmüştür. Diğer taraftan bir olaya müdahale edilmeden inceleme ve anlama fırsatı sunması<sup>11</sup> sebebiyle de öğretmenlerin görüşleri üzerine kurgulanan bu araştırmada, karmaşık olay ve olguları anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.<sup>12</sup>

Nitel yaklaşım ile kurgulanmış çalışmalarda elde edilen verilerin, tümele genellenmesi yerine bir bağlama işaret ettiği bilinmektedir. Evrene temsili öngörmeyen amaçlar ile yapılandırıldığı için araştırmada evren ve örneklem kavramsallaştırması yerine “*çalışma grubu*”<sup>13</sup> nitelemesi tercih edilmiştir. Çalışma grubu tercih edilirken amaçlı örnekleme yöntemlerine dahil olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede konuya yönelik tüm boyutlarda farklılıkların görü-

<sup>10</sup> Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 10. Baskı, Ankara, 2016, s. 45.

<sup>11</sup> Ahmet Saban, Ali Ersoy, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2017, s. 144-147.

<sup>12</sup> Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 73.

<sup>13</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2017, s. 148.

lebilmesi için amaçlı olarak grubun oluşturulması söz konusudur.<sup>14</sup> Buradan hareketle çalışma grubu katılımcılarının kıdem yılı, mezuniyet, öğretim durumu, görev yaptıkları okulların bölgeleri, cinsiyet ve yaş gibi değişkenler açısından farklılaşması göz önünde bulundurularak katılımcı sayısı 20 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın temel kurgu ve amacına hizmet edebilmesi ve derinlemesine veri sağlaması bakımından veri toplama aracı olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme tekniklerin içerisinde de çerçevesnek bir yapıda olmasından ve araştırmacıya inisiyatif sağlamasından dolayı yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır.<sup>15</sup> Mülakat formu hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmış, görüşme soruları oluşturulmuş, 3 öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve iki alan uzmanının görüşleri alınarak forma son hali verilmiştir.

Veri analizi aşamasında, ulaşılan verilerin daha önceden belirlenen temalara göre organize edilmesini öngören “*betimsel analiz*” yöntemi tercih edilmiştir.<sup>16</sup> Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere; etik kurul ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan araştırma izni alınmış, sorularda yönlendirmenin bulunmamasına dikkat edilmiş, çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış, verilerin kodlanması aşamasında alan uzmanlarının görüşleri alınmış, araştırmacı tarafından unutma süreci göz önünde bulundurularak belirli periyodlarla kodlamalar kontrol edilmiş, veri kaybı yaşamamak adına görüşmeler katılımcıların izinleri dahilinde ses kaydına alınmış, deşifre edildikten sonra kendileri ile paylaşılmış ve veriler herhangi bir değişikliğe uğratılmadan doğrudan alıntılar ile aktarılmıştır.

## BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

Bu kısımda katılımcı öğretmenlerin kavram öğretiminde karşılaştıkları zorluklarla ilgili ifadeleri, öğrencilerin entelektüel becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan zorluklar, öğretmenlerin yöntem bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan zorluklar, soyut gönderimli kavramların öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarından kaynaklanan zorluklar ana temaları altında incelenmiştir.

### ÖĞRENCİLERİN ENTELEKTÜEL BECERİLERİNİN YETERSİZLİĞİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, kavram öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, öğrenciden kaynaklanan zorluklar arasında öğrencilerin bilişsel ve entelektüel becerilerinin yetersizliği, dini kavramlara yönelik okur yazarlık becerilerinin gelişmemiş olması, genel olarak okuma alışkanlıklarının ve kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmaması ve din ile ilgili bütün derslerde öğretimin aynı kavramlar etrafından yapılmasından dolayı öğrencilerde öğrenme güdüsünün zayıflamasını vurgulamışlardır. Örneğin katılımcı öğretmen Ö7, İmam Hatip Ortaokullarında içerik bakımından benzerlik taşıyan derslerin kavramsal çerçevesindeki ortaklığın, öğrencilerde bıkkınlığa yol açtığını ve bu durumun kavram öğretimi güçleştirdiğini şu şekilde ifade etmektedir: “Çocuklar imam hatip ortaokulunda olduğu için bıkmış olanları fazlalıkta. Mesela bir kavram hem DKAB dersinde hem Temel Dini Bilgiler dersinde hem de Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde yer alıyor, çocuk o kavramı o kadar çok duymuş ki cevaplamak bile istemiyor nasıl olsa biliyorum diye düşünüyorlar.” Yine katılımcı öğretmen Ö1’in ortaokullardaki zorunlu ve seçmeli din derslerindeki kav-

<sup>14</sup> Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 119.

<sup>15</sup> Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 166.

<sup>16</sup> Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 239.

ramlarla Yaz Kur'an Kursları'ndaki kavramların ortaklığının öğrencilerde bıkkınlığa yol açtığı ile ilgili açıklamaları, katılımcı Ö7'nin ifadeleriyle örtüşmektedir. Katılımcı öğretmen Ö1'in bununla ilgili açıklamaları şöyledir: “*Şimdi hem Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde var hem de DKAB dersinde benzer ünite var, aynı kavramlar. Ayrıca öğrenciler birde yaz Kur'an Kurslarına gidiyorlar çocuklar sıkılıyor ve bıkmıyor bu da bir güçlük.*”

Katılımcı öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere hem zorunlu DKAB dersinde hem seçmeli din, değerler ve ahlak alanı derslerinde hem de Yaz Kur'an Kursları'nda öğrencilerin aynı kavramlar ile kavram öğretimine tabii tutulması, güdülenmelerini ve merak hislerini zayıflatmaktadır. Diğer taraftan bu durum, kavram öğrenme ve öğretme sürecinde öğretim ilkelerinden “öğrenciye görelilik” ilkesinin de uygulanmadığı anlamına gelmektedir. Nitekim benzer bir çalışmada da katılımcı öğretmenler aynı konuların tekrarından dolayı öğrencilerin bıkkınlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir.<sup>17</sup> Doğrudan aktarılan ifadelerde ve farklı çalışmalarda görülen noktalardan hareketle seçmeli Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı derslerinin, bir ders çatısı altında toplanabileceği önerisini getiren çalışmalar da bulunmaktadır.<sup>18</sup> Ancak bahsi geçen seçmeli derslere ilişkin öğretmen görüşlerine odaklanan başka bir çalışmada, adı geçen derslerin öğrencileri motive etmede ve öğrencilerin ilgisi ni arttırmada oldukça etkili olduğu tespit edilmektedir.<sup>19</sup> Bu noktada dersler ve öğrenme alanları arasında kavramsal çerçevede denge sağlanmasının, kavramsal hiyerarşiye dikkat edilmesinin ve daha önceden belirli bir düzeyde öğrenilen kavramın sonraki aşamalarda daha üst düzey öğrenme becerilerine göre ele alınmasının, öğrencilerde görülen bıkkınlık durumunu azaltabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre kavram öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan güçlüklerden bir diğeri, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması ve kelime hazinelerinin yetersizliğinin öğretim ortamlarına olumsuz yansımalarıdır. Örneğin katılımcı öğretmen Ö18, öğrencilerin kelime hazinesinin sayısal yetersizliğinin kavram öğretimine olumsuz yansımaları ile ilgili şunları söylemektedir: “*Ülkemizdeki çocuklar hatta liseyi bitirmiş çocuklar bile baktığımız zaman en fazla 700 kelime ile konuşuyor. Bunun 150-200'ü argo, bunları çıkarırsanız elimize kalıyor 500 kelime. Bu dağarcıkla Kur'an-ı Kerim anlatılmaz.*” Katılımcı öğretmenlerin kavram öğretimindeki güçlüklerden biri olarak öğrencilerin okuma alışkanlığına dolayısıyla yeterli kelime bilgisine sahip olmaması ile ilgili vurgularını, konu ile ilgili farklı çalışmaların sonuçları da desteklemekte ve kavram kazanımını etkileyen unsurların başında okuma alışkanlığı ve becerisinin geldiği vurgulanmaktadır.<sup>20</sup>

Katılımcı öğretmenlere göre din derslerinde kavram öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan bir diğer güçlük okuma düzeylerindeki yetersizliktir. Öğretmenler bunun sadece din öğretimi ile değil tüm öğrenme alanları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda katılımcı öğretmen Ö3 şunları söylemektedir: “*Sadece bizim dersimiz ile ilgili değil tüm derslerde yaşadıkları bir sorun, çocukların kitap okumamasından kaynaklanıyor. Kendilerini aynı cümleler ile ifade ettikleri için kelime zenginliği yok.*” Katılımcı öğretmen Ö3 öğrencilerde görülen bir yetersizliğin diğer dersleri etkilediğine, “*sadece*

<sup>17</sup> Emine Keskiner, “Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma”, *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul, 2011, s. 460.

<sup>18</sup> Harun Çiftçi, *Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri ile Değerlendirilmesi*, Ankara, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, s. 268.

<sup>19</sup> Emel Sünter, “Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, c.17 sy.2, s. 909.

<sup>20</sup> İbrahim Geyik, *Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Sakarya, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019, s. 77; Osman Sabancı, “Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. Cengiz Dönmez vd., Pegem Akademi, Ankara, 2017, s. 207.

*bizim dersimiz değil” ifadesi ile temas etmiştir. Benzer doğrultuda katılımcı Ö9, “Öğrencilerin okuma alışkanlıkları olmadığı için kelime kavram bilgisi yok. Ama bu sadece DKAB için değil tüm derslerde aynı sıkıntı, öğretmenlerle konuştuğumuzda benzer sorunlardan mustarip olduğumuz ortaya çıkıyor.” ifadeleriyle öğrencilerdeki okuma alışkanlığının yetersizliğinin kavram öğretimindeki olumsuz etkisine dikkat çekmektedir.*

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma düzeylerindeki yetersizliği ve bunun diğer derslerde de görüldüğü tespiti, konu ile ilgili ilk yapılan çalışmalarda da belirlenen problemler arasında yer almaktadır.<sup>21</sup> Hatta kronolojik zaman kavramının kazanımını, gelişimini ve öğretimini konu edinen bir çalışmada kavram öğretimini etkileyen faktörler arasında diğer derslerdeki başarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>22</sup> Bu noktada öğrencide görülen bir durumun diğer derslere de yansması ve dersler arasındaki ilintilerin öğrenci durumunu etkilemesi gerçeği, interdisipliner öğrenme ortamlarının oluşturulması imkânını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla kavram öğretiminde karşılaşılan zorluklar, en azından öğretim sürecinde pek çok kavramı ortak olan aynı gruptan dersler arasında disiplinlerarası bir kavram öğretimi modeli üzerinde çalışılması gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim literatürde disiplinlerarası yaklaşımla kavram öğretimi programının tasarlanmasının amaçlandığı çalışmalara ulaşmak mümkündür.<sup>23</sup>

Gestalt kuramcıları ilham alınarak, merkezi bir kavramdan hareketle, o kavramın ilişkili olduğu ders konularının belirlenerek konu ve kavramlar ile örülü malzemenin, bütüncül olarak öğretime müsait kılınması aşamalarını içeren “kavram temelli disiplinlerarası” yaklaşımın, kavram kazanma üzerindeki etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı bir araştırmada oldukça olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmaya göre dersler, kavram odaklı kurgulandığı zaman, ezber odaklı yaklaşımın aşılabileceği düşünülmektedir.<sup>24</sup>

Kavram öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı güçlüklerden bir diğeri, öğrencilerin yaşadığı dikkat dayanıklılığı ve odaklanamama problemleri ile ilgilidir. Örneğin katılımcı öğretmen Ö9, öğrencilerin çevrelerinin dijital materyallerle gereğinden fazla kuşatılmalarından dolayı dikkatlerini kavrama odaklayamadıkları ile ilgili şunları söylemektedir: *“Kavramları verdikten sonra bir kere tekrar ettim. 3 kere tekrar ettim. Sonra çocuklara kavramı sordum, hiçbiri hatırlamıyordu. Bir kere daha tekrar ettim, ipucu verdim, ama direk sorduğumda çocuk anlamıyor, bir kere daha anlattım. O kadar çok tekrar etmeme rağmen geri dönüt vermediler. Ben orada şunu anladım, çocukların kafaları hep başka bir yerde, hayalde. Eve bir gidiyorlar televizyon, tablet, bilgisayardan kafalarını kaldırmayan çocukların öğrenme kapasiteleri sınırlı kalıyor ve her öğrencinin aynı zaman diliminde öğrenmesi mümkün değil. Bundan ben çocuğa bir şeyi istediğim zaman algıladı diye düşünsem bile algılamıyor. TV, tablet, PC tarzı şeylerle ilgilendikleri için algıları düzeyleri düşüyor. Çocuklara derste 5 dakika içinde ne verirsek o kalıyor, onun harirince çocuklar ya PUBG oyununda dolaşiyor, hayaller âleminde dolanıyor, sürekli oyunlarda akılları. Ya da eve gideceğim şu diziyi izleyeceğim diye hayal kuruyor. Bunlar çok fazla geriye doğru ket vuruyor. Çünkü çocuk dışarı bakıp diziyi hayal ediyorlar.”*

<sup>21</sup> Mualla Selçuk, “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Ankara, 1991, s. 338.

<sup>22</sup> Ahmet Şimşek, *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006, s. 246.

<sup>23</sup> Yunus Güder, Ramazan Gürbüz, “Teaching Concepts Through Interdisciplinary Modeling Problem: Energy Conservation Problem”, *İlköğretim Online*, 2017, c.16, sy.3, s. 1112.

<sup>24</sup> Yeliz Bolat, Mehmet Karakuş, “Kavram Temelli Disiplinler Arası Yaklaşımına Göre Tasarlanan Ünitelerin Kavramların Kazandırılmasına Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, c.1, sy.1, s. 38-39.

Katılımcı öğretmen Ö9'un ifadeleri, öğrenme ve öğretme süreçlerinde dijital oyunların olumsuz etkilerini vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte dijital çağ olarak da isimlendirilen bu dönemde dijital oyunlar, öğrenme üzerinde imkân ve tehdit boyutunun bulunmasının yanı sıra din ve kavram öğretilmesine katkısı ve etkisi üzerinde düşünülmesi gereken bir fenomendir. Çünkü din öğretiminin kuramsal ve uygulama boyutu çocuğun geldiği çevre, kültür ve yaşamında görülen değişim ve dönüşümden bağımsız düşünülemez. Aksi halde, din öğretimini yaşanan gerçeklikten uzaklaştırabilir. Bu yüzden bahsi geçen oyunların öğrencilerin yaşamında ve dolayısıyla din öğretiminde görünür olduğu gerçeğinden hareketle etki gücünün derinliği, niteliği ve şiddeti anlaşılmalı çalışılmalıdır.

Dijital oyunlar ve öğretim üzerine yapılan çalışmalarda, bu oyunların öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin ne/nasıl olduğuna değinilmekte<sup>25</sup> ve dijital oyunların gün geçtikçe öğrencilerin yaşamlarında etki alanının artmasından hareketle bu durumu bir imkâna dönüştürebilmek amacıyla eğitsel dijital oyun modelleri üzerinde durulmaktadır.<sup>26</sup> Eğitsel amaçlı geliştiren dijital oyunların, problem çözme sürecini kapsaması, interaktif bir ortam sağlanması, geri bildirim mekanizmasının aktifliği ve en önemlisi eğlenceli bir öğretim atmosferi oluşturması gibi avantajlarından dolayı etkili bir araç olduğu kabul edilmektedir.<sup>27</sup> Ancak araştırmalarda dijital oyunların konuların öğretiminde kolaylık sağlaması, öğrenciyi aktifleştirmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeye zemin hazırlaması gibi olumlu yönlerinin yanı sıra her oyunda eğitsel işlevselliğin bulunmaması, denetimin zorluğu gibi olumsuz yönlerinin bulunduğu vurgulanmaktadır.<sup>28</sup>

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler, öğrencilerin aynı kavramlar ile sürekli karşılaşma yaşadıklarında -öncekinden daha farklı bir öğrenme ortamı sunulmadığı için- bıkkınlık yaşadıkları, okuma alışkanlıklarının ve kelime hazinelerinin yetersiz olduğu, dijital materyallerin etkisiyle odaklanamama, konsantre bozukluğu gibi durumların yaşandığı, belirtilen problemlerin diğer derslerde de görüldüğü noktalarına vurgu yapmışlardır. Belirtildiği üzere alanyazında da katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen verileri destekleyen ve benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır.

## ÖĞRETMENLERİN YÖNTEM BİLGİSİ EKSİKLERİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR

Öğrenme ve öğretme sürecinde dersin kazanımlarının gerçekleştirilmesindeki en önemli unsurlardan biri süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Aynı durum kavram öğretimi süreci için de geçerlidir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrenme ve öğretme sürecinde kavramın hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretilbileceği konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu yalın bir şekilde katılımcı öğretmen Ö2 şu şekilde belirtmektedir: *“Öğrencilere hangi kavram nasıl verilir diye çok fazla ihtiyaç duyduğum zamanlar oluyordu. Benden büyük zümrelerime soruyordum, kavramları daha kalıcı nasıl öğretebiliyorsunuz, kendim internette bakıyordum neler olabilir diye ve bunları bilmemek en zorlandığım noktayı diyebilirim.”* Benzer doğrultuda öğrenci seviyesine uygun bir kavram öğretimi nasıl gerçekleştirilir sorusunu gündemine taşıdığını ve bunun için öğretmenlerin deneyimlerinden ve sosyal medya araçlarından yararlandığını söyleyen katılımcı öğretmen Ö7'in açıklamaları

<sup>25</sup> Serkan Çankaya, *Oran- Orantı Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersi ve Eğitsel Bilgisayar Oyunları Hakkındaki Düşüncelerine Etkisi*, Balıkesir, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, s. 98-100.

<sup>26</sup> Mehmet Emin Korkusuz, Aysen Karamete, “Eğitsel Oyun Geliştirme Modelleri”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2013, c.7, sy.2, s. 101.

<sup>27</sup> Bilal Yorulmaz, “Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkânı”, *Dijitalleşen Din [Medya ve Din 2]*, ed. Mete Çamdereli vd., Köprü Kitapları, İstanbul: 2015, s. 394.

<sup>28</sup> Nuri Can Aksoy, *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz- Yeterlik ve Tutum Özelliklerine Etkisi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014, s. 15.



şöyledir; *“Zaman zaman zorlandığım oluyor, onların seviyesine inmek zor oluyor. Nasıl anlatabilirim diye düşünüyorum genelde tecrübeli başka öğretmenlerden yararlanıyorum nasıl somutlaştırmış, sosyal medya hesaplarından bakıyorum.”* Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin, kavramların öğretime nasıl konu edileceğine ve öğretilmesi hedeflenen kavramı öğrenci gelişim seviyesine uygun bir şekilde nasıl ele alınacağına ilişkin zorluklar yaşadıkları ve bazılarının da bu yöntem eksiklerini kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerden ve internetten yararlanarak gidermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Kendi öz eleştirisini yapan ve bu durumundan memnuniyetsizliğini dile getiren katılımcı öğretmen Ö8 yöntem konusundaki eksikliği ile ilgili şunları söylemektedir: *“Sürekli kıssa ve sürekli drama yaptırırım. O yüzden yöntem konusunda zorluk yaşıyorum. Öğretirken ezbere kaçtığım zamanlar oluyor. Ben böyle bir öğretmen olmamalıyım diyorum, ama oluyorum bu beni yıpratıyor. Çünkü vermem lazım o bilgiyi. Kısaca gerçekten kavramları öğretmekte zorlanıyorum.”*

Katılımcı öğretmenler, kavram öğretimi konusunda başarılı olabilmek için yaklaşım ve yöntem kullanabilme becerisine sahip olmak istemektedirler. Örneğin öğrencilerin dikkatlerini ve ilgililerini çekebilmek, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciye görelilik ilkesini süreçte aktif bir şekilde kullanabilmek için kavramlara ilişkin farklı örnek ve yöntem bilgi ve becerisine sahip olmayı istediğini katılımcı öğretmen Ö12 şu şekilde ifade etmektedir: *“Keşke bu kavramı daha değişik örnekler ile açıklayabilecek bilgiye, yönteme sahip olsaydım.’ dediğim zamanlar oluyor. Bazen anlatıyorsun çocuk anlamıyor. Demek ki dünyalarına giremiyorum ya da keşke dijital bilgilere sahip olsam da beni daha iyi anlasalar diyorum.”*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise kavram öğretiminde, kavram ve öğrenci diyalektiğinin nasıl kurulması gerektiği noktasında zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Özellikle DKAB derslerinde işlenen kavramların arka planının teolojik olarak kavramsal netliğe ulaşamadığını vurgulamaktadırlar. Örneğin katılımcı öğretmen Ö13 bununla ilgili şunları söylemektedir: *“Mesela kader konusu hala ilahiyatçıların bile üzerinde birlik olamadığı bir konu. Ama tabii bunların çocuklara anlatılması gerekiyor. Ancak nasıl anlatılması gerekiyor? Ben bu konuda biraz açıkçası şaşırıyorum ve zorlanıyorum.”* Katılımcı öğretmen Ö13’ün ifadelerinden de anlaşılmaktadır ki kader gibi Tanrı-âlem-insan münasebetleriyle doğrudan ilişkili, tarihsel süreç içerisinde çok farklı anlamlar yüklenmiş kavramlar, aslında öğrencilerin doğrudan kendi eylemlerinin neliği üzerine düşünmelerine, ahlaki eylemlilik alanı oluşturmalarına ve sorumluluk bilincini geliştirmelerine zemin hazırlayabilmesi açısından önemlidir. Bu durum, kavramın çok yönlü düşünülmesine imkân oluşturmaktadır. Ancak kavram öğretiminde bu fırsat ve imkânın farkında olmak, bir bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bununla birlikte kader kavramının farklı çalışmalarda da öğretmenler tarafından hem öğrenilmesinin hem de öğretilmesinin zorluğuna işaret edilmesi katılımcı öğretmen Ö13’ün ifadelerini desteklemektedir.<sup>29</sup>

Bulgularda görüldüğü üzere katılımcı öğretmenler kavram öğretimine ilişkin yaklaşım, yöntem, teknik bilgi ve uygulama becerisi noktasında kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin yöntem bilgi ve beceri eksikliği sadece kavram öğretiminde değil diğer konuların öğretiminde de kendini göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullandıkları yöntemlerle ilgili yapılan bir araştırmada, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının tercih edilmeme ne-

<sup>29</sup> Nesrin Ayaydın, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi*, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 72; Mustafa Öcal, “Kader ve Kaza İnancının Öğretimi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, c.12, sy.2, s. 32.

denlerin başında yöntem ve teknik bilgi ve becerisi eksikliği veya yokluğu gelmektedir.<sup>30</sup> Burada yöntem bilgisi eksikliğinin sadece DKAB öğretmenleri ile ilgili bir problem olmadığı eğitim sistemindeki öğretmenlerin de sorunu olduğu ilgili çalışmalarda tespit edilen hususlardandır.<sup>31</sup>

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, DKAB öğretmenlerin genelde yöntem, özelde kavram öğretimi bilgi ve becerisi konusundaki eksiklikleri onların kavram öğretimi sürecini çoğunlukla anlatım odaklı yürüttüklerini<sup>32</sup> göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin soyut bir içeriğe sahip olan kavramları bir dereceye kadar somutlaştırmak için geliştirilen grafik materyaller ya da görsel haritalarla ilgili pek fazla bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kavram öğretiminde çık sık kullanılan kavram haritaları, kavram ağları ve karikatürleri, anlam çözümleme tabloları gibi tekniklerle ilgili bilgileri olmamasından dolayı kavram öğretimi sürecinde kullanmamaktadırlar. Bu durum katılımcı öğretmenlerin kendi ifadeleriyle kavramların ezberlenmesine ve bunun bir sonucu olarak çok kısa süre içerisinde unutulmasına sebep olmaktadır.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden, DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin yöntem ve teknik bilgi ve becerilerinin kavram öğretimi sürecinin niteliğini arttıracak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Kavram öğretimi yöntem ve teknikleri konusunda literatürde karşılaşılan zenginliğin, öğretmenlerin uygulamalarına yansımadağı görülmektedir. Halbuki modern öğretim yaklaşımları içerisinde kavramların içerik öğelerinin analizine odaklanan ve klasik yaklaşımlar ile deneysel yollarla karşılaştırdığında oldukça etkili olduğu görülen “kavram analizi yöntemi”<sup>33</sup>; kavram kazanımına ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu etkileri bulunan “tahmin et-gözle-açıkla stratejisi” ile desteklenmiş kavram öğretimi etkinlikleri<sup>34</sup>; öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişmesine olanak tanıyan “aktif öğrenme yaklaşımı”<sup>35</sup>; yine öğrencilerin kavram kazanımı ve problem çözme beceri üzerinde etkileri bulunan “akran öğretimi”<sup>36</sup>; kavram yanılgılarını giderme, akademik başarıyı ve derse karşı ilgiyi arttırma gibi eğitsel faydaları bulunan “yapılandırıcı öğretim yaklaşımı” ışığında tasarlanan kavram öğretimi etkinlikleri<sup>37</sup> ve çoklu zekâ, işbirlikli ve beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımların, öğretimin hem süreç hem ürün boyutundaki katkısı, yürütülen çalışmalarda açıkça görülmektedir.

## SOYUT GÖNDERİMLİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Din öğretiminde kavram öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden biri de kavramın tabiatı ile ilgilidir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarı ile soyut nitelikli kavramların öğretimi, kavram öğretimi sürecini güçleştiren temel problem alanlarından biridir. Bu sorunsalı bizzat deneyimleyen bazı katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları zorluk durumları aşağıdaki gibidir:

<sup>30</sup> Yusuf Bahri Gündoğdu, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012, c.27, s.106.

<sup>31</sup> Sabri Kızıltan, *10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabında Yer Alan Yabancı Dil Kökenli Kavramların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013, s. 71.

<sup>32</sup> Habibe Erva Uçak, Recai Doğan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntemler”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2020, c.23, sy.59, s. 330-332.

<sup>33</sup> Figen Kılıç, “Kavram Analizi Yönteminin Kültür Kavramının Öğrenilmesine Etkisi”, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2009, c.4, sy.4, s. 1388.

<sup>34</sup> Güzin Özyılmaz Akamca, *İlköğretimde Analogiler Kavram Karikatürleri ve Tahmin- Gözlem- Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008, s. 174-175.

<sup>35</sup> İrem Namlı Altuntaş, Hülya Yıldırım, “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretimi”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2017, c.7, sy.3, s. 545-546.

<sup>36</sup> Tolga Gök, “Akran Öğretimi Yöntemiyle Öğrencilerin Kavram Öğrenme ve Problem Çözme Başarısının Değerlendirilmesi”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018, c.20, sy.11, s. 27-18.

<sup>37</sup> Ayşegül Tural, *Sosyal Bilgilerde Yapılandırıcı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011, s. 98-102.

*“Soyut kavramların ortaokul grubu öğrencilerine anlatılması konusunda zorlanıyorum. Mesela ahiret, cennet, cehennem, melek, şeytan hatta Allah, bu kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda ciddi zorluklar yaşıyorum.” (Ö1)*

*“Cennet, cehennemi görmedikleri için çok kafasında yer edinmiyor ya da melek kavramı. O yüzden her kavramı derinlemesine giremiyoruz din kültüründe. Bu konuda işimiz zor. Biz de ne yapacağımızı şaşırtıyoruz bu kavramlarda.” (Ö3)*

*“Bizim alan soyut ve somutlaştırma çok zor ama örneklendirme ve onların hayatlarından yola çıkarak sunmak çok işe yarıyor ama metafizik alana kaydığı için çok zor oluyor. Sosyal gibi matematik gibi değil. Herhâlde bu kadar zorlanan biziz.” (Ö8)*

Kavram öğretiminde katılımcı öğretmenlerin temas ettikleri noktaya, bazı çalışmalarda da değinilmektedir. Örneğin Bilgin, DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları incelediği araştırmasında konunun metafizik yönüne vurgu yapmaktadır.<sup>38</sup> Yine Keskiner ve Ayaydın, DKAB öğretmenlerinin soyut nitelikli kavramların öğretiminde zorluklarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir.<sup>39</sup> Ancak belirtmek gerekir ki bu durum, sadece din öğretimindeki kavram öğretiminde değil diğer alanlarda da öğretmenlerin karşılaştığı genel bir problemdir.<sup>40</sup> Benzer durum öğrenciler için de geçerlidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda öğrencilerin de sadece DKAB dersindeki soyut özellikli kavramları değil diğer derslerdeki aynı özellikteki kavramları öğrenmede zorluk yaşadıkları vurgulanmaktadır.<sup>41</sup>

Soyut gönderimli kavramların öğretimi hem öğretmenler hem öğrenciler için zorlu bir süreci beraberinde getirmektedir. Ancak bu zorluğu aşabilmenin yolları ve imkânları üzerine düşünüldüğünde, kavram öğretiminde eğitsel bir çaba olarak “somutlaştırmanın, eğitimsel faaliyetlerin, bağlamsal düşünmenin ve tarihsel arka planın” önemi ve gereği açığa çıkmaktadır. Dolayısıyla kavram içeriğinin haritalar, örnekler, karikatürler, ayet ve hadis örnekleri, hikâyeler, bağlamsal durumlar, varlıklar arasında benzeşim kurularak metafor ve analogiler ile somutlaştırılmasına, canlandırılmasına ve öğrenci için anlamlı hale getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Selçuk tarafından öğrencilerin DKAB dersindeki dini kavramları öğrenmelerini kolaylaştıracak bir ilke olarak, “öğrencilerin somut deneyimleri ile muhtevanın ilişkilendirilmesi” gerektiği vurgulanmaktadır.<sup>42</sup> Çünkü kavram ve kavram öğretimi bir bağlama yerleştirilmeden sadece tümeler ve soyut ilkeler etrafında örgütlendiği zaman öğrencilerde yaşam bulacak bir zeminin oluşmaması tehlikesi söz konusu olabilmektedir.

Katılımcı bir öğretmenin aşağıdaki ifadeleri aslında DKAB öğretmenlerinin kavram, kavram türleri, kavram öğretimi ve süreci, kavram öğretim yaklaşımları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir: *“Soyut kavramlar için somutlaştırma çok zor, grafik gibi materyalleri dersimizin özelliğinden dolayı hiç ihtiyaç duymadık ve din kültürü dersinde kavramları öğretirken grafikler ne amaçla kullanılır, şu anda benim bile zihnimde böyle bir şey yok. Genelde kavramları çocuğa doğru bir şekilde verebilme telaşı vardır, amacı vardır. Ama grafik deyince benim aklıma sayısal dersler geliyor.*

<sup>38</sup> Beyza Bilgin, “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1983, c.26 sy.1, s. 260.

<sup>39</sup> Keskiner, “Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma”, s. 457; Ayaydın, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretimi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi*, s. 72.

<sup>40</sup> Hatice Memişoğlu, Emine Tarhan, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2016, c.5, sy.2, s.13-14; Tuğba Soylu, Hatice Memişoğlu, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2019, c.5, sy.4, s. 474.

<sup>41</sup> Emine Gültekin, *Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Adım Adım Türkiye” Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, s. 128-136.

<sup>42</sup> Selçuk, “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, s. 337.

*Grafik, harita ile ilgili dediğim gibi ya dersimizin içeriği ya da kendi ihtiyaç duymamız sebebiyle kullanmıyoruz ve dini kavramlarda da kullanılmayacağını düşünüyorum.” (Ö18)*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları soyut gönderimli kavramların öğretiminde zorlanmalarının sebebinin ilk ve ortaokul çocuğunun bu tür kavramları öğrenebilecek zihinsel hazırbulunuşluğa sahip olmamaları olduğunu söylemektedirler. Örneğin Ö6'nın bununla ilgili açıklamaları şöyledir: *“Ortaokul grubu dediğimizde yaşları küçük, çocuk somut işlemler döneminde, soyutu anlaması mümkün değil. Ama soyut kavramları öğretmek zorundayız. Ders kitabında var, konularda var. Somut işlemler dönemindeki çocuğa zorla beynine koyamıyorsun, bazen bu noktada kendimi tükenmiş hissediyorum.”* Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin bilişsel gelişim dönemleri açısından somut işlemler döneminde olmasını soyut kavramların öğretilmesine ilişkin bir engel olarak kabul etmektedirler. Bu ifadelerin bilişsel gelişim kurumlarına uygunluğu tartışması bir yana, gelişimin bir bütün olduğu kabulünden hareketle bilişsel gelişim ile birlikte dil ve kavram gelişimi; sosyal, duygusal ve dini-ahlaki gelişim özelliklerinin beraber düşünülmesi gerekmektedir. Diğer taraftan gelişimi sadece yaş değişkeni ile düşünmek indirgemeci bir yaklaşımdır.

Bilişsel gelişim kuramcılarının göre öğrencilerin somut işlemler döneminde bulunması, onların hiçbir şekilde soyut kavram ve fikirleri düşünemeyecekleri anlamına gelmemektedir. Hatta Oruç, gelişim teorilerinin yetişkin bakışının egemenliği altında olduğunu ileri sürerek çocukların potansiyellerini açığa çıkarmalarının önünde engel olarak düşünüldüğünü ifade etmekte, geliştirilen teorilerin keskin birer sabite olarak kabulünün önüne geçilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.<sup>43</sup> Çocukların erken dönemlerde soyut mahiyetli kavramları anlamlandıramayacakları yönündeki sınırlayıcı yaklaşım, çocuklarla dini kavramlar üzerinde teolojik konuşmalar yaparak kavram öğretimine ilişkin yeni bir boyut kazandıran Hull ile metaforları işe koşan Ashton tarafından eleştirilmiştir.<sup>44</sup> Bu bağlamda, çocukların din eğitimi imkânını sınırlayan savlara bir karşıt tez olarak ortaya atılan; pedagojik ilkeler dikkate alınarak tasarlanan dini mahiyetli materyallerin, dini-ahlaki gelişim öncelikli olmak üzere diğer gelişim alanlarına da katkısı bulunduğunu ileri süren ve hem okul öncesi hem ilkökul çağı öğrencileri ile uygulanan “Gift to Child” yaklaşımı oldukça dikkat çekmektedir.<sup>45</sup>

Sonuç olarak kavramlar, olgulardan yola çıkarak “geliştirilen” zihinsel yapılardır. Başka bir ifadeyle nesnelere, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen yapılardır. Soyut nitelikli kavramların somut olanlara göre daha zor olduğu açıktır. Ancak kavram öğretimi yaklaşımları da öğretmenlere bu konuda yol göstermek için vardır. Kaldı ki soyut gönderimli kavramlara ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı tabii zorluklar, çocukların hiçbir şekilde soyut olanı anlayamadıkları ve düşünemedikleri anlamına gelmez. Dolayısıyla ilkökul kademesinde kavram öğretiminde soyut kavramların yer almaması ve öğrencilere öğretilmemesi gerektiği tutarsız bir yaklaşımdır. Bu tür söylem ve gerekçeler, indirgemeci ve pedagojik olmayan yaklaşımlardır. Bunun yerine soyut kavramların öğretimini kolaylaştırabilecek imkân ve yolların keşfedilmeye çalışılması, kavram öğretiminin niteliği için oldukça önemlidir. Bu ise kavram öğretiminde öğrenme ortamlarını düzenlemesi gereken öğretmenin sorumluluğundadır.

<sup>43</sup> Cemil Oruç, “Din Eğitimi Açısından Çocuk Teolojisi ve İlahiyat Fakülteleri İçin Bir Öneri”, *Din Eğitimi Kalite*, ed. Fahri Kayadibi, DEM Yayınları, İstanbul, 2013, s. 139.

<sup>44</sup> Mustafa Köylü, Cemil Oruç, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara: 2017, s. 138-143.

<sup>45</sup> Cemil Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Çoğulcu Bir Yaklaşım: ‘Gift to the Child’”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2013, c.11, sy.26, s. 241-242; Aybiçe Tosun, Kübra Yıldız, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *Amasya İlahiyat Dergisi*, 2019, c.12, s. 136-139.

## ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU KAVRAM YANILGILARINDAN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR

Kavram öğretimi sürecinde genelde öğretmenlerin özeldir DKAB öğretmenlerinin en fazla karşılaştığı zorluk, kavram yanılığlarıdır. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklardan biri de değişime dirençli yapısından hareketle öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılığlarıdır. Kavram yanılığları, öğrencinin kavramları bilimsel gerçeklerle örtüşmeyecek şekilde tanımlayıp açıklaması ve bu yanılığının farkında olmayarak yaptığı açıklamanın doğru olduğu yönündeki ısrarına denir. Görüldüğü gibi kavram yanılığları birer kavram öğrenme hatalarıdır. Öğrencilerin kavram içeriğini yanlış ya da eksik bir şekilde yapılandırması sonucunda oluşan kavram yanılığları anlamlı öğrenmeleri engellediği gibi aynı zamanda olgu, olay ve kavram arasında kurulması beklenen ilişkinin niteliğini de belirlemektedir.

Katılımcı öğretmenlerinin bir kısmı kavram yanılıklarını tabu olarak isimlendirmekte ve kavram öğrenme hatalarının değişmesinin oldukça zor olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerde kavram yanılığının ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerden biri sosyal medya ve filmlerdir. Örneğin katılımcı Ö3, öğrencilerde kavram yanılıklarının kaynağı ile ilgili söyledikleri şöyledir: *“Cin konusunda örnek vereyim, sosyal medya denilen bir iletişim alanı olduğu için çocuklardan çok fazla bilgi var. Özellikle bu konularda film izliyorlar, araştırıyorlar, kendi aralarında konuşuyorlar, farklı bir ilgileri var. Bizim her derste bu konularla ilgili sorular gelir. Çünkü internette izledikleri filmlerden öğrendikleri bilgiler var ve bunu anlatırken zorlanıyoruz. Bu tabuyu yıkamıyoruz, çünkü çocuğun zihninde bir bilgi var, cin çarpar zarar verir diye.”*

Öğrencilerdeki kavram yanılıklarının kaynağının medya araçları olduğunu ve öğrenciler arasında yaygın olduğunu belirten Ö16, bu durumun bazı öğrencilerde nevroitik bozukluklara yol açacak derece korku ve kaygı oluşturduğunu vurgulamaktadır: *“Sürekli çarpılmak. Allah'ın çarpması, cin çarpması, artık ağız alışkanlığı haline gelmiş. 8. sınıftakiler çok korkuyor, aralarında cin çağırma, cin konulu diziler izleme çok yaygın. Bu ritüelleşmiş şekilde ve korkuyorlar. Sen anlatınca rahatlıyorlar. Öğreniyorlar, ama toplum ve televizyon çok etkiliyor. TV programları izliyor özellikle ramazan ayında olanları orda duyduğu soruları gelip bana aynen tekrar soruyor, o programdaki cevaplar ile benim verdiğim cevaplar çatıyor. Bizim alanımızda bunları yıkmak çok kolay değil.”*

Öğrencilerin kavram yanılığına sahip olduğunu ve bu durumun kavram öğretiminde zorluk oluşturduğunu ifade eden katılımcı öğretmenler, kavram yanılıklarına neden olan unsurlar olarak sosyal medyayı, dizileri ve filmleri görmekteyiz. Bu durumu destekleyen araştırma bulguları vardır.<sup>46</sup> Hatta öğrencilerin cennet, cehennem, Allah, melek gibi soyut nitelikli kavramları nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmanın sonuçlarında, söz konusu kavramların kavramsallaştırma sürecini olumsuz etkileyen unsurlar arasında televizyon programları bulunduğu tespit edilmiştir.<sup>47</sup> Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda da medyada yayımlanan programların, çocukların Tanrı, cennet, cehennem, melek, şeytan, büyü, sihir gibi kavramlara ilişkin tasavvurlarının gelişimini olumsuz bir şekilde etkilemesinin yanı sıra fantastik türdeki yapıtlarda soyut nitelikli kavramların yüzeyselleştirildiği ve aynı zamanda indirgemeci bir yaklaşımla örneklendirildiği vurgulanmaktadır.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> İdris Kara, *TV Programlarının Okul Öncesi Öğrencilerinin Dil ve Kavram Gelişimine Katkılarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi: Siirt İli Örneği*, Konya, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015, s. 77-80.

<sup>47</sup> Fazilet Kahraman, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Allah, Melek, Cennet ve Cehennem Kavramlarını Anlama Düzeyi (Ahmetli Gazi İlköğretim Okulu Örneği)*, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 80-81.

<sup>48</sup> Abdülkerim Bahadır, “Çocukluk Dönemi Din ve Değer Yapılanmasında TV Yayınlarının Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2005, c.20, s. 37.

Medya özelinde açığa çıkan bu durum, DKAB ders içeriğinde bulunan soyut nitelikli kavramların içeriğinin öğrenciler tarafından netleştirilmemesine, öğrenciler tarafından medya temelli yapılandırılan kavramın içeriği ile öğretim ortamındaki içeriğin uyuşmamasına; öğrencilerin bu kavramlara ilişkin kavram karmaşaları ve yanlışları yaşamalarına; kavram yanlışlarına sahip olan öğrencilerin ise neden-sonuç ilişkiseliliği kopuk, kurgusal, doğaüstü, fantastik içerikle kavramları ilişkilendirmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğrenme hataları ile birlikte bazı korku-kaygılara kapı aramaktadır. Ancak bu görünümüne rağmen tüm medya araçlarını aynı şekilde değerlendirmek ve zararlı-kötü olarak nitelerek genellemeci bir tavrıdır. Nitekim kötü olma durumu, varlıkların kendinde olan bir nitelik değil, kullanıma ilişkin bir olgudur. Bu yüzden dini kavram öğretimi ve medya arasında yaşanan gerginlik ele alınırken, medyanın günümüz dünyasındaki konumu göz önünde bulundurularak, medyanın çocukların dünyalarından tamamen çıkarılması gibi ütöpik belki de distopik bir beklenti ve toptancı bakış yerine, “medya ve dinin etkileşimi nasıl sağlıklı bir zeminde yürütülür”<sup>49</sup> sorusu zihinlerde tutularak kavramsallaştırma sürecini etkileyen kavram yanlışlarının oluşumunu ve direncini kırabilecek bir dini medya okuryazarlığı imkânını gündeme getirmek daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır.

Katılımcı öğretmenler öğrencide kavram yanlışlarının ortaya çıkması halinde bunların ders içinde değiştirilmesinin zor olduğunu belirtmektedirler. Örneğin Ö18’in açıklamaları şöyledir: *“Kavram yanlışları telafi edilmesi zor alanlar ne kadar anlatırsak anlatalım çocuklar bizim anlattıklarımızdan bile farklı şeyler çıkartabiliyorlar. Bunu düzeltmek sadece bir derste olması mümkün değil, çocuk ya bu alana ilgi gösterecek ya da televizyonlarda sevdikleri, izledikleri programlarda kavramların doğru kullanımlarının artması gerekiyor. İnsan zihninde bir kavram yerleştirdiyse onu siz bir derste kolay kolay değiştiremezsiniz, çok zor oluyor. İnsan zihnini değiştirmenin atomu parçalamaktan zor olduğunu söylüyorlar.”*

Din öğretiminde soyut kavramların öğretimi ile ilgili yapılan bir çalışmada da DKAB öğretmenlerinin yanlış öğrenmelerin değiştirilmesinin zorluğuna vurgu yaptıkları tespiti vardır.<sup>50</sup> Aslında kavram yanlışları da sadece din derslerinde görülen bir zorluk değildir. Diğer derslerde de kavram öğretiminde öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları güçlükler arasında kavram yanlışları bulunmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim sürecine başlamadan önce bu yanlışları belirleyip gidermesi gerekir. Ancak öğretmenin bunu yapabilmesi için önce kavram yanlışlarını nasıl belirleyeceği sonra da nasıl gidereceğine ilişkin bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Kavram yanlışlarını gidermek için kullanılacak öğretim uygulamaları bu amaçla geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kavram yanlışlarının farkında olması ve bunların kaynağını belirlemiş olmaları önemlidir ancak yeterli değildir. Bunu nasıl tespit edip gidereceği de öğretmenlik mesleğinin onu yüklemiş olduğu bir sorumluluktur.

## SONUÇ

Din öğretiminin teorik-pratik birlikteliğinin yaşantısal gerçekliği göz önüne alındığında kavramların ve kavram öğretiminin yapısal değeri açığa çıkmaktadır. Bu değer, arka planında taşıdığı arkeik öğelerin, teolojik birikimin, toplumsal/kültürel/geleneksel görünümünün kavramsallaştırmalar aracılığıyla öğretim ortamlarındaki izdüşümüne karşılık gelmektedir. Kümülatif olarak birikimlenen malzemeyi rafine ederek derse konu eden ve muhteva ile öğrenci diyalektiğini kuşatan karşılaşmalar ortamının tasarlayıcısı

<sup>49</sup> Bilal Yorulmaz, “Medyadaki Dini Faaliyetler ve Sorunlar”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, DEM Yayınları, İstanbul, 2018, s. 473.

<sup>50</sup> Ayaydın, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretimi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi*, s. 55.

olarak öğretmenin deneyim ve görüşleri, kavram öğretimi fenomenine projeksiyon tutmaktadır. Potansiyel bir güç olarak öğretim ortamlarının dönüştürücü ruhuna ve işlevselliğine sahip olan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların açığa çıkarılması, din öğretimi problem alanları üzerinde düşünmenin imkânını gündeme getirmektedir. Bu imkân, problemlerin paydaşlar tarafından görünür olmasının, tanınmasının ve yeni ufuklara kapı aralanmasının ilk adımıdır. Bu adımlar kavram öğretimi olgusuyla varsıllaştırıldığında, öğrencilerin yaşamın anlamı ve derinliği üzerine varoluşsal arayışları, yaratıcı olarak kabul edilen aşkın varlık karşısında vahiy bilgisi aracılığıyla kendilerini konumlandırmaları, sosyal/toplumsal olgu ve olaylara yabancılaşmamaları, bilgiyi yapılandırarak anlamlı öğrenmelere ulaşmaları için fırsatlar yaratılmış olacaktır.

Katılımcı öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları tek bir boyutta incelemek ve düşünmek mümkündür değildir. Çünkü din öğretimi DKAB dersi ile DKAB dersi de kavram öğretimi ile sınırlı olmasa da kavram öğretimi din eğitimini kuşatan hemen her bir alt problemle bağlantısallık içerisindedir. Ayrıca karşılaşılan zorluklar her bir öğretmenin deneyim ve yaşamışlığı düzleminde farklılaşsa da öğretmenler arasında ortaklık taşıyan güçlükler bulunmaktadır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin zorluk olarak gördükleri ve yaşadıkları ilk durum, öğrencilerin entelektüel ve bilişsel becerilerinin istenilen düzeyde olmamasıdır. Öğrencilerin bütünsel olarak yaşamlarında okuma alışkanlığına sahip olmaması dolayısıyla kavram ve kelime bilgisi bakımından yüzeysel kalmalarına neden olmaktadır. Bu durumda ders esnasında teolojik konuşmaların, kavram öğretiminin, konular arasında örüntüler kurulmasının, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin önünde bir engel olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden televizyon programları, filmler, dijital oyunlar gibi medya araçlarının, öğrencilerde dikkat dağınıklığı, derse konsantre olamama gibi olumsuz yansımalarının olduğu, anlaşılmaktadır. Öğrencilerden kaynaklanan zorluklarda görülen başka bir faktör ise, seçmeli ve zorunlu din, değer ve ahlak alanı derslerinin kavramsal çerçevesinin benzer içerikli olmasıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler aynı kavramla farklı derslerde ve öğrenme ortamlarında karşılaştıklarında sıkılmaktadırlar. Ancak insanın dilsel, bilişsel ve imgelem becerilerinin ürünü olan kavramlar aynı olsa bile, insandaki karşılığı, derinliği, anlamı, yorumlanışı farklılaşabilir; üst düzey öğrenme becerileri ile ilişkilendirilebilir, daha öncesinde bilinen ve tanınan bir kavram için yeni görme biçimleri denenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin problem olarak yorumladıkları bir diğer nokta ise kendilerinin kavram öğretimine ilişkin yaklaşım/yöntem/teknik bilgisine sahip olmamalarıdır. Nitekim öğretmenlerin ifadelerinden, din öğretimi alanı ile sınırlandırmadan araştırıldığı zaman literatürde kavram öğretimi için geliştiren yöntem ve tekniklerde görülen zenginliğin öğretmenlere ulaşmadığı ve öğretim ortamlarına yansımadağı anlaşılmaktadır. Öğretmenler kavramları, hangi yaş grubuna ne zaman, nasıl öğreteceklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun kavram öğretimi güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kavram öğretimine ilişkin akademik ortamlarda üretilen bilgi ile öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşılaşmalar yaşamasına ihtiyacın olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin kavramları öğretim ortamlarına taşırken yaşadıkları bir diğer zorluk ise soyut gönderimli kavramların öğretimidir. Soyut nitelikli kavramlar tabiatı gereği hem öğrenilmesinde hem öğretilmesinde kompleks süreçleri gerektirmektedir. Öğretmenler tarafından da bu durum bilişsel gelişimin sınırları ile irtibatlandırılarak duyu dışı kavramların öğretimini bir güçlük olarak yorumlamaktadırlar. Ancak kategorik olarak dini kavramların öğretimini ve gelişimi soyut nitelikli olduğu, zorluk olarak yorumlandığı ve duyusal olana indirgenmediği için ertelemek öğrencilerin dini ahlaki gelişim imkânlarını engelleyecektir. Öğrenciye görelilik ilkesinden hareket ederek öğrencilerin, kavramlara iliş-

kin yaşantı imkânlarının genişletilmesi ve öğrencilerin kavramların sahip olduğu soyutluk niteliğini kendilerince yeni bir forma dönüştürebilecekleri orijinalliğe sahip olduğunun farkına varılması yeni görme biçimlerine zemin hazırlayacaktır.

Kavramların öğretimine ilişkin yaşanan zorluklardan bir diğeri de öğrencilerin sahip oldukları değişime dirençli yapıları ile kavram yanlışlarıdır. Kavram yanlışlarının değiştirilmesinin zorluğuna hem literatürde hem katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde işaret edilmektedir. DKAB öğretmenlerine göre öğrencilerin ders içeriğinde bulunan kavramlara ilişkin kavram yanlışları bulunmaktadır ve bu öğrenme hataları kolaylıkla değişmemektedir. Ayrıca öğretmenler bu kavram öğrenme hatalarının kaynağı olarak çoğunlukla medya araçlarını görmekteyler. Bu noktada medya araçlarının katkı sağlayıcı ve kolaylaştırıcı olma işlevselliği ile engelleyici ve zorlayıcı olma boyutunun birlikte düşünülmesinin ve dini medya okur yazarlığının geliştirilmesinin gerekliliği kendini göstermektedir. Kavram yanlışlarına ilişkin ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenlerin sadece öğrencilerin bu hatalara sahip olduğuna ve zorluğuna vurgu yapmalarındadır. Ancak katılımcı öğretmenler kavram yanlışlarını açığa çıkarmak ve sonrasında telafi edebilmek için faydalandıkları bir yöntem ya da teknikten bahsetmemişlerdir. Öncelikle bu hataların değiştirilmeden önce net bir şekilde açığa çıkartılması, tespit edilmesi ve öğrenci tarafından kabul edilir olması gerekmektedir. Dolayısıyla kavram yanlışlarının tüm zorluğuna rağmen bu öğrenme hataları için geliştirilen yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından bilinmediği ve dolayısıyla uygulanmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak Günümüzde öğrenmenin işlemsel değil, kavramsal olduğu kabul edilmektedir. Bilgi patlamasının yaşandığı günümüzde, öğrenme temel kavramlar üzerinde olmamış olsaydı insanın algı sınırını aşar ve istenilen düzeyde olmazdı. Dolayısıyla kavram öğretimi, eğitim ve öğretim programlarının artık en önemli unsurlarındandır. Aynı durum din öğretimi için de geçerlidir.

Katılımcı öğretmenlerin din öğretiminde kavram öğretimi ile ilgili ifade ve açıklamalarından kavram, kavram türleri, kavram öğretimi, süreci, yaklaşımları, konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu tespit, öğretmen yetiştiren eğitim programların ve hizmet içi eğitim programların yeniden gözden geçirilmesini gündeme getirmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin kavram öğretiminin öğrenme ve öğretme sürecindeki farkındalığını artırması ve mesleki gelişim becerisi içerisinde bu bilgi ve becerisini geliştirmeye özel bir önem vermesinin gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akamca, Güzin Özyılmaz, *İlköğretimde Analojiler Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem- Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008.
- Akgün, Şevket, *Fen Bilgisi Öğretimi*, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Giresun, 2001.
- Aksoy, Nuri Can, *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlilik ve Tutum Özelliklerine Etkisi*, Ankara, Gazi

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Altıntaş, İrem Namlı - Yıldırım, Hülya, "İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretimi", *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2017, c.7, sy.3, ss. 514-554.
- Ayaydın, Nesrin, *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretimi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi*, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Bahadır, Abdülkerim, "Çocukluk Dönemi Din ve Değer Yapılanmasında TV Yayınlarının

- Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2005, c.20, ss. 29-64.

- Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi*, 3. Baskı, Gün Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Bilgin, Beyza, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1983, c.26, sy.1, ss. 259-263.
- Bolat, Yeliz - Karakuş Mehmet, "Kavram Temelli Disiplinler Arası Yaklaşımına Göre Tasarlanan Ünitelerin Kavramların Kazandırılmasına Etkisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, c.1, sy.1, ss. 26-42.



- Çankaya, Serkan, *Oran- Orantı Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersi ve Eğitsel Bilgisayar Oyunları Hakkındaki Düşüncelerine Etkisi*, Balıkesir, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Çengelci, Banu, *Gelişimsel Olarak Kategori Yapılarının İncelenmesi*, İzmir, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1996.
- Çiftçi, Harun, *Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri ile Değerlendirilmesi*, Ankara, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Geyik, İbrahim, *Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Sakarya, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Gök, Tolga, "Akran Öğretimi Yöntemiyle Öğrencilerin Kavram Öğrenme ve Problem Çözme Başarısının Değerlendirilmesi", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018, c.20, sy.1, ss. 18-32.
- Güder, Yunus - Gürbüz, Ramazan, "Teaching Concepts Through Interdisciplinary Modeling Problem: Energy Conservation Problem", *İlköğretim Online*, 2017, c.16, sy.3, ss. 1101-1119.
- Gültekin, Emine, *Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012, c.27, ss. 85-112.
- Kahraman, Fazilet, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Allah, Melek, Cennet ve Cehennem Kavramlarını Anlama Düzeyi (Ahmetli Gazi İlköğretim Okulu Örneği)*, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Kara, İdris, *TV Programlarının Okul Öncesi Öğrencilerinin Dil ve Kavram Gelişimine Katkılarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi: Siirt İli Örneği*, Konya, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2017.
- Keskiner, Emine, "Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd., DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 455-467.
- Kılıç, Figen, "Kavram Analizi Yönteminin Kültür Kavramının Öğrenilmesine Etkisi", *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2009, c.4, sy.4, ss. 1381-1391.
- Kızıltan, Sabri, *10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabında Yer Alan Yabancı Dil Kökenli Kavramların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Korkusuz, Mehmet Emin - Karamete, Ayşen, "Eğitsel Oyun Geliştirme Modelleri". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2013, c.7, sy.2, ss. 78-109.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2017.
- Memişoğlu, Hatice - Tarhan, Emine, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2016, c.5, sy.2, ss. 6-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2018.
- Oruç, Cemil, "Din Eğitimi Açısından Çocuk Teolojisi ve İlahiyat Fakülteleri İçin Bir Öneri", *Din Eğitiminde Kalite*, ed. Fahri Kayadibi, DEM Yayınları, İstanbul, 2013, ss. 125-152.
- Oruç, Cemil, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2013, c.11, sy.26, ss. 227-258.
- Öcal, Mustafa, "Kader ve Kaza İnancının Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, s.12, sy.2, ss. 31-50.
- Saban, Ahmet - Ersoy, Ali, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.
- Sabancı, Osman, "Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi", *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. Cengiz Dönmez vd., Pegem Akademi, Ankara, 2017, ss. 195-232.
- Selçuk, Mualla, "İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım", *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1991, ss. 336-340.
- Soylu, Tuğba - Memişoğlu, Hatice, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2019, c.5, sy.4, ss. 464-484.
- Sünter, Emel, "Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, c.17, sy.2, ss. 902-913.
- Şimşek, Ahmet, *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006.
- Tosun, Aybiçe - Yıldız, Kübra, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Amasya İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2019, c.12, ss. 121-151.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- Tural, Ayşegül, *Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- Uçak, Habibe Erva - Doğan, Recai, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntemler", *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2020, c.23, sy.59, ss. 321-347.
- Ülgen, Gülten, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara, Bilim Yayınları, 1995.
- Ülgen, Gülten, *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamalar*, 4. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara, 2004.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2016.
- Yorulmaz, Bilal, "Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkânı", *Dijitalleşen Din [Medya ve Din 2]*, ed. Mete Çamdereli vd., Köprü Kitapları, İstanbul, 2015, ss. 365-410.
- Yorulmaz, Bilal, "Medyadaki Dini Faaliyetler ve Sorunlar", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, DEM Yayınları, İstanbul, 2018, ss. 445-480.