

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**5E MODELİNİN DİN EĞİTİMİNE UYARLANMASI  
VE  
BİLGİ TRANSFERİNE ETKİSİ  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(10. SINIF HADİS DERSİ ÖRNEĞİ)**

**MUSA MERT**

**DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN:  
Prof. Dr. MUSTAFA TAVUKÇUOĞLU**

**KONYA-2022**





T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**



Öğrencinin	Adı Soyadı	Musa MERT		
	Numarası	108102083003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	5E MODELİNİN DİN EĞİTİMİNE UYARLANMASI VE BİLGİ TRANSFERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (10. SINIF HADİS DERSİ ÖRNEĞİ)			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

**Musa MERT**



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü



### ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Musa MERT		
	Numarası	108102083003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	5E MODELİNİN DİN EĞİTİMİNE UYARLANMASI VE BİLGİ TRANSFERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (10. SINIF HADİS DERSİ ÖRNEĞİ)			

Bu çalışmanın amacı, 5E öğrenme döngüsü modelinin din öğretiminde öğrencilerin bilgi transferine etkisini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde İstanbul il merkezinde bulunan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin 10. sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için bir eylem planı ve uygulama takvimi oluşturulmuştur. Eylem planı hazırlama sürecinde tez izleme komitesi danışma kurulu fonksiyonu icra etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı notları, gözlemci notları, video kaydı, ses kaydı, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışma kâğıtları ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmada, Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis dersi öğretim programında yer alan üç farklı konu için kazanımlar dikkate alınmak suretiyle 5E modeline uygun olarak hazırlanan ders planları kullanılmıştır. Ders planları ve etkinlikler literatürden faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı yardımıyla, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, din öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modeline uygun etkinliklerin bilgi transferi sağlamada son derece etkili olduğu ve konularının öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanılmasının oldukça faydalı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Din eğitimi, 5E öğrenme modeli, bilgi transferi, eylem araştırması, hadis dersi, lise öğrencileri.



ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Musa MERT		
	Student Number	108102083003		
	Department	Philosophy and Religious Studies Department / Religious Education		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisor	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU		
Title of the Thesis/Dissertation	A Research on the Adaptation of 5E Model to Religious Education and its Effect on Knowledge Transfer (The Case of 10th Grade Hadith Course)			

**This study aims to examine the effect of the 5E learning cycle model on students' knowledge transfer in religious education. In order to realize this aim, action research design, one of the qualitative research methods, was adopted. The study group consists of 21 students studying in the 10th grade of a Girls' Anatolian Imam Hatip High School located in the city center of Istanbul in the spring semester of the 2018-2019 academic year. An action plan and implementation schedule were created for the research. The thesis monitoring committee functioned as an advisory board in preparing the action plan. Researcher notes, observer notes, video recordings, audio recordings, student diaries, student worksheets and focus group interviews were used as data collection tools. In the study, lesson plans prepared in accordance with the 5E model were used for three different subjects in the Anatolian Imam Hatip High Schools Hadith course curriculum. The researcher prepared lesson plans and activities by using the literature and taking expert opinions. In the data analysis, descriptive and content analysis were used with the help of MAXQDA Qualitative Data Analysis Software. As a result of the research, it was determined that the activities in accordance with the 5E learning cycle model in religious education are highly effective in providing knowledge transfer and that the use of the 5E learning cycle model in teaching the subjects is very beneficial.**

**Keywords:** Religious education, 5E learning model, knowledge transfer, action research, Hadith lesson, high school students.



*Anneme ve babama...*

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>xi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları</b> .....	<b>20</b>
<b>5. Tanımlar</b> .....	<b>21</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>23</b>
<b>1. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>23</b>
1.1. Yapılandırmacılık .....	23
1.1.2. Yapılandırmacılığın Tarihsel Gelişimi ve Felsefi Temelleri .....	24
1.1.3. Yapılandırmacılığın Çeşitleri.....	33
1.1.4. Yapılandırmacılık ve Eğitim.....	45
1.1.5. Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi.....	59
1.2. Öğrenme Döngüsü ve 5E Modeli .....	62
1.3. İlgili Araştırmalar .....	99
1.3.1. Kuramsal Çalışmalar.....	99
1.3.2. Öğretim Programlarıyla İlgili Çalışmalar .....	100
1.3.3. Öğretim Programı ve Ders Kitabı Uyumu, Kazanımların Gerçekleştirilmesi ve Otantik Kaynakların Yorumu ile İlgili Çalışmalar .....	101
1.3.5. Yapılandırmacı Öğretim Modellerinin Din Öğretiminde Farklı Uygulama Örnekleri ile İlgili Çalışmalar .....	104

<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>116</b>
<b>2. YÖNTEM .....</b>	<b>116</b>
2.1. Araştırmanın Modeli.....	116
2.2. Araştırma Süreci .....	126
2.3. Çalışma Grubu ve Ortamı .....	133
2.4. Veri Toplama Araçları .....	136
2.4.1. Araştırmacı Notları .....	138
2.4.2. Gözlemci Notları.....	139
2.4.3. Video Kaydı.....	141
2.4.4. Ses Kaydı .....	142
2.4.5. Öğrenci Günlüğü.....	143
2.4.6. Öğrenci Çalışma Kâğıtları .....	144
2.4.7. Odak Grup Görüşmesi .....	144
2.5. Verilerin Analizi .....	147
2.5.1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması.....	147
2.5.2. Verilerin Kodlanması.....	147
2.5.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği .....	147
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>148</b>
<b>3. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>148</b>
3.1. Birinci Uygulama Dersine İlişkin Bulgular .....	150
3.2. İkinci Uygulama Dersine İlişkin Bulgular .....	165
3.3. Üçüncü Uygulama Dersine İlişkin Bulgular.....	183
3.4. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular .....	196
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>203</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>214</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>250</b>
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	250
EK 2. Veli İzin Formu .....	251
EK 3. Öğrenci İzin Formu .....	252
EK 4. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Ders Planları.....	253
EK 5. Öğrenci Çalışma Kağıtları .....	265
EK 6. Öğrenci Günlüğü .....	269

EK 7. Odak Grup Görüşmesi Formu .....	270
EK 8. Fotoğraflar .....	271



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.1.</b> Pozitivist Paradigma ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	<b>31</b>
<b>Tablo 1.2.</b> Jean Piaget'nin Bilişsel Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	<b>35</b>
<b>Tablo 1.3.</b> Lev Simkhovich Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	<b>39</b>
<b>Tablo 1.4.</b> Ernst von Glasersfeld'in Radikal Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	<b>43</b>
<b>Tablo 1.5.</b> Pozitivizmin bir görünümü olan Davranışçılığa ve Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir yansıması olan Yapılandırmacılığa Göre “Öğrenme” .....	<b>46</b>
<b>Tablo 1.6.</b> Yapılandırmacı Öğrenme ve Otantik Öğrenme Arasındaki Korelasyon.....	<b>48</b>
<b>Tablo 1.7.</b> Geleneksel Sınıf ile Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklılıklar.....	<b>55</b>
<b>Tablo 1.8.</b> Öğrenme Döngüsü Aşamaları ile Piaget'nin Zihinsel İşlemler Modelinin İlişkisi.....	<b>64</b>
<b>Tablo 1.9.</b> SCIS ve BSCS 5E Modellerinin Aşamalarının Karşılaştırılması.....	<b>69</b>
<b>Tablo 1.10.</b> BSCS 5E Öğretim Modelinin Özeti.....	<b>70</b>
<b>Tablo 1.11.</b> BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Giriş/Merak Uyandırma Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Ne Yapar? .....	<b>76</b>
<b>Tablo 1.12.</b> BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Keşfetme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar? .....	<b>80</b>
<b>Tablo 1.13.</b> BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Açıklama Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar? .....	<b>84</b>
<b>Tablo 1.14.</b> BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Derinleştirme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar? .....	<b>89</b>
<b>Tablo 1.15.</b> 5E Modelinde Her Bir Aşamadaki Değerlendirmenin Amacı ve Tipi.....	<b>91</b>
<b>Tablo 1.16.</b> BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Değerlendirme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar? .....	<b>94</b>
<b>Tablo 1.17.</b> E'lerin Evrimi.....	<b>98</b>
<b>Tablo 2.1.</b> Geleneksel Araştırmalar ile Eylem Araştırmalarının Karşılaştırılması.....	<b>118</b>
<b>Tablo 2.2.</b> Eylem Araştırması Türleri.....	<b>121</b>
<b>Tablo 2.3.</b> Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	<b>126</b>
<b>Tablo 2.4.</b> Uygulama Takvimi.....	<b>133</b>
<b>Tablo 2.5.</b> Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	<b>138</b>
<b>Tablo 3.1.</b> Nitel Analiz Sonuçlarına İlişkin Kod Haritası.....	<b>148</b>
<b>Tablo 3.2.</b> Öğrenci Günlükleri 1'e İlişkin Bulgular.....	<b>156</b>
<b>Tablo 3.3.</b> Öğrenci Günlükleri 2'ye İlişkin Bulgular.....	<b>175</b>
<b>Tablo 3.4.</b> Öğrenci Günlükleri 3'e İlişkin Bulgular.....	<b>190</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Bilişsel Yapılandırıcılık.....	36
Şekil 1.2. Sosyal Yapılandırıcılık.....	40
Şekil 1.3. Radikal Yapılandırıcılık.....	44
Şekil 1.4. Yapılandırıcı Öğretim Modeli.....	58
Şekil 1.5. Öğrenme Döngüsü Aşamaları.....	65
Şekil 1.6. Öğrenme Döngüsü Aşamaları -3E Modeli-.....	67
Şekil 1.7. BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Aşamaları.....	68
Şekil 1.8. BSCS 5E Öğretim Modelinin Aşamaları.....	72
Şekil 1.9. Öğrenme Döngüsü Modelinin 3E'den 4E'ye, 4E'den 5E'ye Evrimi.....	95
Şekil 1.10. Eisenkraft'a Göre 5E Modelinden 7E Modeline Geçiş.....	96
Şekil 1.11. Bybee'ye Göre 5E Modelinden 7E Modeline Geçiş.....	97
Şekil 2.1. Eylem Araştırmasının Yapısal Gelişimi.....	122
Şekil 2.2. Eylem Araştırması Etkileşimli Sarmalı.....	127
Şekil 2.3. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü.....	128
Şekil 2.4. Araştırmanın Eylem Planı.....	132
Şekil 2.5. Uygulama Sınıfının Genel Görünümü.....	135
Şekil 2.6. Çok Amaçlı Salonun Genel Görünümü.....	136
Şekil 3.1: 13 Numaralı Öğrenciye Ait Günlüğün Tek Vaka Modeli Haritası...	159
Şekil 3.2: Üçüncü Uygulama Dersinde Öğrencilerin Derste Hoşlandığı Noktalar.....	194

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>AIBS</b>	: The American Institute of Biological Sciences (Amerikan Biyolojik Bilimler Enstitüsü)
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>BSCS</b>	: The Biological Sciences Curriculum Study (Biyoloji Bilimleri Müfredat Çalışmaları)
<b>DİB</b>	: Diyanet İşleri Başkanlığı
<b>çev.</b>	: Çeviren
<b>ed.</b>	: Editör
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>No.</b>	: Numara
<b>ss. / pp.</b>	: Sayfa Sayısı
<b>SCIS</b>	: Science Curriculum Improvement Study (Bilim Müfredatı Geliştirme Çalışması)
<b>TİK</b>	: Tez İzleme Komitesi
<b>v.dev.</b>	: ve devamı
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>yay.</b>	: Yayınları / Yayınevi

## ÖN SÖZ

Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci başta olmak üzere bireysel ve sosyal pek çok sıkıntılar arasında gerçekleştirilen araştırmamız zorlu uzun uğraşlar sonucu son şeklini aldı. Bu süreçte hiçbir desteği ve yardımı esirgemeyen başta danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu olmak üzere Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar'a, Prof. Dr. Hakan Sarı'ya şükranlarımı arz ediyorum.

Araştırmanın çeşitli aşamalarında zaman ayırıp fikirleriyle moral ve destek veren Doç. Dr. İrfan Erdoğan'a, Dr. Öğretim Üyesi Emine Yöney'e ve Öğretim Görevlisi Halil Erhun'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Video ve ses çözümlemesi gibi özellikle teknik konularda desteğini gördüğüm Yarkın Gülaçtı'ya, Hacer Singil Güngör'e, anlayışlarından ve desteklerinden dolayı Milli Eğitim camiasına, okul idaresine ve hassaten öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Koronavirüs pandemisinde kaybettiğim, hayatı boyunca yanımda duran rahmetli babama ve hayatım boyunca yanımda duran anneme, hayatlarımızın birleştiği gün boyunca el ele yürüdüğümüz eşime ve çocuklarıma ayrıca müteşekkirim.

Musa Mert

Ekim 2022, İstanbul

## GİRİŞ

### 1. Problem Durumu

Her insan, fiziksel gelişme ihtiyacı yanında zihinsel, duygusal ve toplumsal pek çok konuda yetiştirilme ve geliştirilme ihtiyacıyla doğar. İçinde doğduğu toplumla, kendisine uzak ya da yakın toplumun bireyleriyle uyumlu bir hayat yaşamanın yanı sıra kendisini geliştirebilmesi, gerçekleştirebilmesi eğitim ve öğretimle sağlanır. Bu nedenle eğitim ve öğretim insanlık tarihi kadar eskidir (Güneş, 2007: 21).

Toplumların özelliklerinin, kültürlerinin, maddi manevi birikimlerinin genç kuşaklara aktarılması anlamına gelen öğretme ve öğrenme, aynı zamanda ortak anlayışı geliştirme yoludur ve her şeyden evvel bireyler arasındaki iletişimle sağlanır. Bizzat eğitim değeri taşıyan, ortak birikim gerçekleştirmek amacıyla deneyimlerin paylaşılması süreci olan iletişim, toplumsal hayatın devamını sağlar (Okumuşlar, 2014: 9). İnsan, hayatı boyunca çevreyle kurduğu iletişim ve etkileşim sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır. Bu dinamik süreçte öğrendiği her yeni bilgi sonucu, içinde bulunduğu ortama yeni bir anlam yükler, buradaki konumunu yeniden belirler, öncekinden farklı biri olur (Özden, 1998: 91). Bireyin olduğu kadar, bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumun gelişmesi açısından da çok önemli olduğundan eğitim, 10 Aralık 1948 günü Paris'te ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'yle herkes için genel geçer bir hak olarak kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2007: 21).

Başlarda oldukça sade ve basit bir hayat süren insanoğlu, bu süreçte edindiği bilgi, tecrübe, birikim ve becerileri aynı sadelikte ve basitlikte kuşaktan kuşağa aktarmıştır. Bu arada öğrenmenin ve öğretmenin kolay yollarını aramış durmuş, bunun için çeşitli yöntemler kullanmıştır (Hesapçioğlu, 1998: 25). Yazının bulunmasıyla eğitimin rolü, işlevi, amaçları, kapsamı ve yöntemi de gelişme ve değişme göstermiştir (Güneş, 2007: 21). Tarih boyunca bilginin doğasına ve eğitimde kullanımına yönelik döneme ait kabuller, o dönemin eğitim anlayışını ve eğitim programlarını etkilemiştir. Eğitim anlayışı ve buna bağlı olarak eğitim programları zamanla Davranışçılıktan

Bilişselciliğe, Bilişselcilikten de Yapılandırmacılığa evrilmiştir (Koç ve Demirel, 2004: 174-180).

Öğrenmeyi “bireyde meydana gelen davranış değişikliği” olarak tanımlayan Davranışçı Paradigma, eğitim sistemini “girdi, süreç, çıktı ve kontrol” olmak üzere dört ögeye sahip bir fabrikaya benzetir (Güneş, 2007: 22). Öğrenciyi, bilgiyi alan boş bir kap, öğretmeni o boş kaba bilgi aktaran bir aktarıcı olarak düşünen bu anlayış, öğrenciyi kontrol edilebilecek, şekillendirilebilecek bir mekanizma gibi görmesinden dolayı eleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinin temelini öğretmeni alması nedeniyle öğrencileri ezbere yönelttiği, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamadığı gibi pek çok konuda eleştiriler yöneltmiştir (Koç ve Demirel, 2004: 174). Algılama, bellek, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle davranışı odak noktasına alan “Davranışçılık” kuramı zamanla terk edilmiş, düşünmeyi ve anlamayı odak noktasına alan “Bilişselcilik” kuramına geçilmiştir (Okumuşlar, 2014: 19, 20).

Öğrenmeyi bireylerin zihninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak gören Bilişsel Kuram ise eğitimi “bilginin işlenmesi” olarak ele alır ve öğrenciyi bilgi alan, aldığı bilgiyi işleyen bir bilgisayara benzetir (Güneş, 2007: 22). Bu özelliğiyle her ne kadar zihinsel süreçleri dikkate alsada davranışçılık gibi bilginin bireyden bağımsız olduğunu ve öğrenmenin dış dünyadan bireye transfer edilmesi sonucu oluştuğunu varsayan nesnel anlayıştan kurtulamadığı, bilgi-bilen ikiliğinden kendisini kurtaracak felsefi varsayımları oluşturamadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Oysa bilgi sınırsız bir alana sahiptir, zihinle sınırlanamaz (Koç ve Demirel, 2004: 174).

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü ve oldukça hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Üstelik bu gelişim ve değişim artarak devam etmektedir. Yeni süreçte oluşan bilgi birikimi ve gelişme binlerce yıllık müktesebata eşdeğerdir. Kağından bilyeli tekerleğe geçişi üç bin yıl süren insanoğlunun bugün aynı öneme sahip önemli bir buluşa imza atması birkaç yılda mümkün olabilmektedir. Yaşanan bilgi ve teknoloji patlaması pek çok alanda olduğu gibi özellikle ulaşım ve iletişim alanında bir devrimin yaşanmasını ve dünyanın giderek küçülmesini beraberinde getirmiştir (Alıcıgüzel, 1999: 16). Meydana gelen bu bilgi patlaması 21. yüzyılın bilişim yüzyılı olacağına işaret etmektedir. Yaşadığımız yüzyılın ortalarında

başlayıp son çeyreğinde yoğunlaşan gelişmeler ve değişim, eğitim sistemini de geliştirmeye ve değişmeye zorlamaktadır, zorlamaya da devam edecektir (Özden, 1998: 15).

Beyin ve beynin bilgiyi işlemesi, zihinsel gelişim, özellikle bebeklerin zihinsel gelişimi ile ilgili son dönemlerdeki araştırmalar şaşırtıcı sonuçlara ulaşmıştır. Elde edilen bulguların eğitim öğretime uyarlanması çoğu ülkede eğitim anlayışının ve eğitim sisteminin değişmesine, “Bilişselcilik” kuramının da terk edilerek “Yapılandırmacılık” kuramına geçilmesine neden olmuştur (Güneş, 2007: 2).

Bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmez; yorumlanır, ortaya çıkarılmaz; oluşturulur. Başka bir deyişle bilgi, kişinin dışında nesnel değildir, öznedir. Kişinin kendi gözlemleri, deneyimleri, yorumları, mantık yürütmeleri ve düşünceleriyle oluşur. Özne gerçeklik temeli üzerine kurulan bu yaklaşım yapılandırmacılık olarak ifade edilir (Kılıç, 2001: 9).

Bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılığın temel dayanağı bilginin doğası ve öğrenmedir. Yapılandırmacılık bir öğretim teorisi değildir, bilgi ve öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1993: 239). Başlarda bilginin nasıl öğrenildiğine ilişkin bir kuram olarak gelişen, zamanla bilginin nasıl yapılandırıldığına ilişkin bir paradigmaya evrilen yapılandırmacılığın merkezinde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması yer alır. Yapılandırmacılıkta asıl önemli olan bilgi tekrarı değildir, bilginin yapılandırılması ve transfer edilmesidir (Perkins, 1999: 8).

Yapılandırmacı Paradigmanın “öğrenme” eylemini “öğretme” eyleminden daha önemli olduğu düşüncesini odağına almasından dolayı öğretmen merkezli eğitimin yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana çıkmıştır. Davranış değiştirme, yerini beceri geliştirmeye bırakmış, eğitim faaliyetlerinde tek yönlü düşünmenin yerini çok yönlü düşünme, sarmal mantık ise düz mantığın yerini almıştır (Güneş, 2007: 2).

“Bilgi kesindir ve gelecekte kullanmak için edinilir.” anlayışı yerini “Bilgi kesin değildir değişir, bireye ve topluma göre anlam kazanır.” anlayışına bırakmıştır. Yeni paradigmaya göre şekillendirilen eğitimde derslerin temelini ansiklopedik bilgi yüklemek değil olayları derinlemesine anlamak oluşturur. Okullar bilginin hayat boyu

yetmeyeceğini kabul eder, bilgi yüklemek yerine öğrenmeyi öğretir. Bilgi, disiplinlerin ışığı altında, öğretmen tarafından yüklenerek öğrenilmez. Aksine formal disiplinlerin ışığı altında etkileşimle elde edilir (Özden, 1998: 75). Yapılandırmacı paradigmaya göre öğrenme, sadece okumak ve dinlemek suretiyle gerçekleştirilmez. Öğrenen öğrenme faaliyetlerinde etkin rol alır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama, tartışma ve fikir paylaşımı gibi öğrenme sürecine etkin katılımı gerekir. Bu sırada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine bilgiyi kendileri yaratırlar ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 7).

Günümüzde, bilgi tüketen yerine bilgi üreten bireyler yetiştirmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Çağdaş dünyada, kendisine sunulan bilgileri sorgusuz sualsiz kabul eden, sürekli yönlendirilmeyi, biçimlendirilmeyi bekleyen edilgen bireyler yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan aktif bireyler kabul görmektedir. Bunun neticesinde, geleceğin dünyasının gereksinimlerini karşılayabilme imkânı sağlama konusunda ciddi öneriler sunan yapılandırmacı paradigma, otuzdan fazla ülkenin eğitim anlayışını etkileyerek son zamanlarda ortaya çıkan alternatif öğrenme kuramlarının günümüzde en çok kabul göreni olmuştur (Güneş, 2007: 6, 49; Akarsu Bakır, 2010: 8).

Dünyada yaşanan değişim ve gelişme Türkiye’yi ve Türkiye’nin eğitim politikalarını da etkilemiştir. 2002 yılında harekete geçen Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, öğretim programlarının yenilenmesi amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Yapılan çalışmalar sonunda 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramı milli eğitim kurumlarında farklı işlem basamaklarıyla uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2005).

Türkiye’nin eğitim politikasında yaşanan değişime paralel olarak Din Eğitimi öğretim programlarında aynı anlayışla yeniden düzenleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 31 Mart 2005 tarihli ve 16 sayılı kararı ile yapılandırmacılığı esas alan yeni “Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” yürürlüğe girmiştir (MEB, 2005). Ardından, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 28 Aralık 2006 tarihli ve 410 sayılı kararı ile “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7

ve 8. Sınıflar)” yürürlüğe girmiştir (MEB, 2006). Talim Terbiye Kurulunun 22 Temmuz 2008 tarihli ve 152 sayılı kararı ile İmam-Hatip Liseleri öğretim programları 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nce oluşturulan bir komisyon tarafından yapılandırmacı program anlayışı doğrultusunda yenilenerek "İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları" yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008). Diyanet İşleri Başkanlığı da Kur’an kurslarının yeniden yapılandırılmasıyla ilgili özellikle 2005-2012 yılları arasında yoğun çalışmalar yürütmüştür (Karataş, 2020: 27, 28, 269). 2004 yılında yürürlüğe giren “Kuran Kursları Öğretim Programı” (DİB, 2004) ve 2005 yılında yürürlüğe giren “Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programı” (DİB, 2005) Yapılandırmacı Paradigmayı temel alarak hazırlanmıştır (Karataş, 2020: 113). Bu öğretim programlarıyla, Türkiye’de verilen din öğretimine uzun yıllar hâkim olan ve davranışçı modele daha yakın olduğunu söyleyebileceğimiz ilmihal merkezli geleneksel din eğitimi terk edilmiş, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme modeline geçilmiştir (Kaymakcan, 2007: 182, 184).

Yapılandırmacı paradigmanın bir öğrenme teorisi olarak eğitimde kullanılmasına yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en çok kullanılanı “5E modeli”dir. Kökleri Johann Herbart, John Dewey ve Jean Piaget’in görüşlerine kadar uzanan 5E modeli, 1980’li yıllardan bugüne değin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde kullanılmaktadır (Jobrack, 2013: 1, 5). Model, Amerika’da Amerikan Biyolojik Bilimler Enstitüsü (AIBS: The American Institute of Biological Sciences) tarafından Biyoloji Bilimleri Müfredat Çalışmaları (BSCS: The Biological Sciences Curriculum Study) adı verilen çalışmanın ürünüdür ve 1980’lerde geliştirilen öğretim programı ve eğitim modelinin yeniden düzenlenmesiyle BSCS 5E Modeli (BSCS 5E Instructional Model) olarak ortaya çıkmıştır. Biyoloji Bilimi Program Çalışmaları Grubunun (BSCS) yönetici araştırmacısı Rodger Bybee ve arkadaşları tarafından geliştirilen 5E modeli ismini, aşama sayısı ve bu aşamaları içeren kelimelerin baş harfinden alır. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir (Bybee, 2006: 2):

1. Engagement/Enter (Giriş/Merak Uyandırma)

2. Exploration (Keşfetme)

3. Explanation (Açıklama)

4. Elaboration (Derinleştirme)

5. Evaluation (Değerlendirme)

Alanda yapılan çalışmalar, içeriğin öğretiminde oldukça dinamik bir model olan 5E modelinin öğrencilerin gelişiminde etkili bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir. Bilgi edinmek ve edinilen bilgiyi anlamak için gerekli olan aktif araştırma becerilerini ve faaliyetlerini barındıran 5E modeli, bu yönüyle öğrencilerin beklentilerini tatmin eden bir yapılandırmacı modeldir. Verilen bilgiler ışığında her aşamada öğrencileri aktivite içine çekerek araştırma merakını ve çalışma isteğini artırır, öğrenmeyi sevdirebilir, dikkatinin yoğunlaşmasını sağlar. Hazır bilgi vermek yerine, ön deneyimleri, sınıf etkinlikleri ve çevreyle etkileşimi sonucu öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlar. Yeni bir kavramı öğrenmesine ya da bildiği bir kavramın derinliğini kavranmasına ve çok daha kapsamlı anlamasına yardımcı olur. Öğrenci bilgiyi keşfeder, organize edip sınıflar, kavramlaştırır ve böylece kendi kavramlarını, anlam dünyasını oluşturur. Bununla da kalmaz, yeni karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanır. “5E öğrenme döngüsü” adı verilen model ile öğrencinin kendine güvenini artırır. Varsa başarı açığını kapatmasına yardımcı olmakla kalmaz, bilim dünyasının kapılarını aralama potansiyeline sahip olmasına da yardımcı olur. Başarının güdülenmeyi, güdülenmenin başarıyı getirdiği dikkate alınırsa, düzenli çalışma sistemi içinde edinilen başarı yanında, bilgilerin kalıcılığını da sağlar (Tinker, 1997: 24; Lord, 1999: 26; Ergin, 2009: 14; Hokkanen, 2011: 36-37).

Aşamaları, öğrenen merkezli etkinliklerden oluştuğu için 5E modeli öğrencilerin düşünme, sorgulayıcı araştırma, olgu ve olayları farklı yönlerden derinlemesine değerlendirme ve anlamlı öğrenme becerilerini geliştirir. Sorgulamaya dayalı bir öğrenme metodu olduğundan, öğrencilerin yaşam boyu bağımsız öğrenmelerini güçlendirir. Öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini ve zihin alışkanlıklarını ve böylece temel araştırma yöntemlerini kullanmayı öğrenirler (İlter, 2013: 291, 292). 5E modeli, yaşattığı keyifli öğrenme süreci sayesinde, öğretim tarzını bulmasına ve geliştirmesine yardımcı olması bakımından öğretmen için de etkili ve aydınlatıcı bir modeldir (Hokkanen, 2011: 36).

Uygulanabilir olması, esnek olması, uygulama sırasında öğretmenlerden ve öğrencilerden gerçekçi taleplerde bulunması yanında bir problem etrafında örgütlenerek, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını, yaşayarak öğrenmelerini ve bilginin transfer edilmesini sağlayarak gerçek yaşamın içinde öğrenmelerine olanak vermesi gibi özelliklerinden dolayı 5E modeli, ilkokullar, ortaokullar ve liseler için önemli bir öğrenme modelidir (Bıyıklı ve Yağcı, 2015: 305, 307).

Fen, Matematik ve diğer alanlarda yararları gözlenen 5E modelinin, belki onlardan daha fazla soyut kavramlar içeren, bir inanç ve değerler sistemi olan dinin öğretiminde de uygulanması benzer yararlar sağlayabilir. Dine ait kavramların, metinlerin ve değerlerin ezberci ve dikteci geleneksel eğitim anlayışıyla, dogmatik bilgi yığını halinde öğrenciye sunulması din öğretiminde eğitsel model arayışının değerini ve anlamını yitirmesine sebep olacaktır. Hızla ve sürekli değişen ve gelişen dünya şartları, din öğretiminde de yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Bu alanda çağdaş öğrenme teorilerinin, hassaten Yapılandırmacı Paradigmanın imkanları üzerinde durulmalı, günümüzün ve hatta geleceğin anlayışını ve ihtiyacı karşılayacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle, okullarda öğrenim gören her aşamadaki öğrencilere din öğretiminin yapılandırmacı kurama dayanan öğrenme modelleri üzerinde çalışmalar yapılmalıdır (Okumuşlar, 2007a: 178-179).

Anlatılanlardan hareketle, fen ve matematik gibi alanlar için önerilen birçok yöntem ve tekniğin, diğer alanlar kadar din öğretiminde de kullanımına imkân vermesi sebebiyle 5E modelinin hem bilgi edinmeleri hem de edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata transfer edebilmeleri konusunda öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakması beklenmektedir.

Bunların yanı sıra araştırmada şu alt problemler ele alınmıştır:

1. 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir?
2. 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişiklikler nelerdir?
3. Dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydaları nedir?

4. 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik etkisi nedir?

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf Hadis dersi örneğinde, din eğitiminde 5E modelinin, öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata transfer edebilmeleri konusundaki etkisini ortaya koymaktır.

Bu temel amaca bağlı olarak 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi; 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişiklikler; dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydaları; 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik etkisi nedir, sorularına cevap aranması amaçlanmıştır.

## 3. Araştırmanın Önemi

Yüzyılın yeni eğitim anlayışlarından biri olan yapılandırmacı paradigma ile ilgili yurtdışında geniş bir literatür bulunmaktadır. Ortaya çıkışından bu tarafa 5E modeliyle ilgili de yurt dışında pek çok çalışma yapılmıştır (Örneğin: Lord, 1999; Carreno, 2004; Newby, 2004; Evans, 2004; Garcia, 2005; Campell, 2006; Hokkanen, 2011; Cornelius, 2012). Bu çalışmaların çoğu Fen Bilimleri ve Matematik alanıyla ilgilidir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim modeline geçilmesi Türkiye’de yapılandırmacılık yanında yapılandırmacı bir öğrenim modeli olan 5E modeli ile ilgili araştırmaların ve çalışmaların giderek artmasına neden olmuştur. Örneğin; *Fen Bilgisi dersi ile ilgili Özsevgeç (2007), Yıldız (2008), Ceylan, Eren (2008), Ural Keleş (2009), Ercan Özaydın (2010); Bıyıklı (2013);*

Öztürk, 2013; Güneş Koç, 2013; Aydın Ceran, 2018; Demir, N. (2020), *Biyoloji Dersi ile ilgili* Arslan (2014), Aktaş (2012), Gül (2011), Timuçin (2019), *Fizik Dersi ile ilgili* Ergin (2006), Hırça (2008), Tekbıyık (2010), Açıslı (2010), Salar (2018), Bezen (2019), *Kimya Dersi ile ilgili* Pabuçcu (2008), Zan Yörük (2008), Kolomuç (2009), Bektaş (2011), Aydemir (2012), Çetin Dindar (2012), Çiğdemoğlu (2012), Ültay (2012), Neseriazar (2015), Tüysüz (2015), Ceylan, Nazan (2018), Kara (2018), *Matematik Dersi ile ilgili* Saka (2006), Tuna (2011), Büyükkarcı (2019), Keskin (2019), Hisar (2020) çalışmalar yapmıştır. Ayrıca, *Coğrafya* (Örneğin: Öztürk, 2008; Işık Mercan, 2012; Ceylan, Derya 2017) ve *Sosyal Bilgiler* (Örneğin: Yurdakul, 2004; İltar 2013) gibi sosyal alanlarda, *Türkçe* (Örneğin: Bayram, 2015; Özcan, 2015; Kadan, 2020) gibi dil alanlarında, *Müzik* (Örneğin: Gök, 2012; Mutlu, 2017; Kaleli, 2018; Küçük, 2019) gibi sanat alanlarında ve *Eğitim Teknolojisi* alanında (Örneğin: Bağcı, 2012) çalışmalar yapılmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında, genelde yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri, özelde 5E modeli ve 5E modeli ile yapılan öğrenme faaliyetleri hakkındaki çalışmaların yurtdışında olduğu gibi Türkiye’de de daha çok Fen Bilimleri ve Matematik alanlarında olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimlerde ve özellikle de Din eğitimi ve öğretimi alanında yapılandırmacı yaklaşımı, 5E modelini, yapılandırmacılığın ve 5E modelinin öğrenme faaliyetlerini ve etkisini inceleme ve araştırma konusu yapan bilimsel çalışma sayısı sınırlıdır.

Din eğitimi ve öğretimi alanında yapılan çalışmaların bir kısmı Yapılandırmacı Din Eğitimi teorik açıdan ele alan kuramsal çalışmalardır (Bkz. Kaymakcan, 2007, 2011; Karaman, 2008; Zengin, 2010, 2011; Ev, 2010a, 2011; Çelebi, 2010; Okumuşlar, 2011, 2014; Kızılabdullah, 2011; Arpacı, 2012; Ceylan, Yusuf, 2013a, 2013b; Aşlamacı, 2013). Yapılandırmacı paradigmayı kuramsal olarak ele alma amacına dönük çalışmalar doğal olarak 5E modeline, Yapılandırmacı öğretimin diğer modelleri arasında kısa açıklamalarla değinip geçmekle yetinmişlerdir (Bkz. Ceylan, Yusuf, 2013a: 72, 73; Okumuşlar, 2014: 91-93; Zengin, 2017: 112-115). Amacı ders kitabının, öğretmen kılavuz kitabının ya da öğretim programının Yapılandırmacı Paradigmaya uygun olup olmadığını ortaya koymak olan kimi çalışmalarda, kuramsal çalışmalarda olduğu gibi 5E modeline kısaca değinilme yoluna gidilmiştir (Bkz. Ev,

2010b; Asri, 2011: 30, 105, 146, 193, 247; Şimşek Özkan, 2011: 10, 29 v. dev., 43, 96; Altın ve Öğülmüş Doğan, 2018). Bunun yanında 5E modelini anlatmakla birlikte 5E modeline uygun ders planı ve uygulama örneği de sunan az sayıda çalışma mevcuttur (Okumuşlar, 2007a; Tengirşen, 2009: 55 v.dev.; Semiz, 2010: 83 v.dev.; Yılmaz, 2014: 150-152; Güneş, 2016: 1496-1498; Güneş, A. ve diğerleri, 2015; Yapıcı, A. ve diğerleri, 2016). 5E modelini anlatmakla ve 5E modeline uygun ders planı ve uygulama örnekleri sunmakla birlikte bu örnekleri alanda uygulayan ve böylece bir tür eleştirel sınaama gerçekleştiren sadece üç tane ampirik çalışmaya ulaşabildik (Bkz. Kızılabdullah, 2008; Soyyiğitoğlu, 2008; Alibekiroğlu, 2017).

İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleriyle ve Hadis dersiyle ilgili çalışmalar da oldukça yetersizdir. İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerini, ders kitaplarını ve öğretim programlarını konu alan çalışmalar yapılmışsa da (Mesela Bkz. Akdoğan, 1994; Köse, 1998; Işık, 2005; Eyimaya, 2006 Turşak, 2013; Çınar 2013; Ece, 2018; Altunkanat 2019; Annadıncı, 2019) yapılandırmacı Paradigma ile ilgili olan/olabilecek birkaç çalışma tespit edebildik (Bkz. Yıldırım, 2007; Ekşi, 2013; Akyüz, 2013; Yiğit, 2019a, 2019b). Hadis dersini ya da Hadis öğretimini yapılandırmacı paradigma bağlamında ele alan ya da bir şekilde yapılandırmacı Paradigma ile ilişkilendirilebilecek birkaç çalışma mevcuttur (Bkz. Demirtaş, 2001; Akyüz, 2013, 2018; Ertuğay, 2020; Demir, Gedikli ve Şeker, 2017; Gültekin, 2018). Tespitlerimiz arasında ders kitaplarında geçen Hadislerin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu ele alan ayrıca Hadislerin eğitsel yorumu ve eğitim öğretimde kullanılmasıyla ilgili olan sınırlı sayıda çalışma örnekleri de vardır (Şahin, 2013; Taş, 2014; Ürkmez, 2007; Erhun, 2010; Dönmez, 2019; Okumuşlar, 2007b; Gökçe, 2017). İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerine ve Hadis dersine yönelik 5E modeliyle ilgili herhangi bir çalışmaya ise rastlayamadık.

Oysa Türkiye’de, bizim tespitlerimize göre yukarıda bir listesini verdiğimiz 5E modeliyle ilgili diğer alanlara ait 2004-2022 yılları arasında yapılmış sadece doktora çalışmalarının sayısı 70 adettir. 70 doktora çalışmasının branşlara göre dağılımı şöyledir: Kimya: 15 adet. Fen: 24 adet. Fizik: 9 adet. Matematik: 5 adet. Biyoloji: 4 adet. Coğrafya: 3 adet. Türkçe: 3 adet. Müzik: 4 adet. Sosyal Bilgiler: 2 adet. Eğitim Teknolojileri: 1 adet. Yüksek Lisans ve Makale çalışmalarını da eklediğimizde bu rakam çok daha fazla olacaktır. 2006-2016 yılları arasında Fen alanında 5E modelinin

öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin toplam 21 makale ve 10 tez ve 5E modelinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisine ilişkin toplam 13 makale ve 7 tez yapılmıştır. Üstelik bu rakama birden fazla öğretim yöntemi bir arada kullanıldığından ve analiz için gerekli bazı değerler sunulmadığından dolayı incelemeye alınmayan çalışmalar dahil değildir (Kozcu Çakır ve Güven, 2019. 1126). Aynı süreçte din eğitimi alanında yapılan çalışmalarla diğer alanlarda yapılan çalışmalar arasında sayı bakımından kıyas kabul edilemeyecek kadar büyük bir fark mevcuttur. Meta-analiz çalışmaları da aynı gerçeği gözler önüne sermektedir. Meta-analiz çalışmalarında diğer alanlar hakkında değerlendirmeler yapılabilirken, yeteri kadar çalışma olmadığından dolayı yapılandırmacı din eğitimi, 5E modeli ve din eğitimi hakkında bir değerlendirme yapılamaması dikkat çekicidir. (Bkz. Ayaz ve Şekerci, 2016: 54, 58, 2015: 38, Ayaz, 2015, 41, 44; Saraç, 2017: 31, 2018: 760, 761). Bu gerçeklerden hareketle çalışmamızın literatürdeki boşluğu doldurmaya hizmet etmesi ve sonraki çalışmalara örnek teşkil etmesi düşünülmektedir.

Ayrıca din eğitiminde ve öğretiminde 5E öğrenme döngüsü Modeli ile ilgili yapılan çalışmaların 1 tanesi 9. Sınıfa, 3 tanesi 4. Sınıfa, kalanı 5.- 8. Sınıflar arasına yönelik çalışmalardır. Başka bir deyişle din eğitiminde ve öğretiminde 5E modeliyle ilgili bugüne kadar yapılan çalışmaların neredeyse tamamı ilkökul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere yöneliktir. Oysa, ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması en az ilkökul ve ortaokul kadar önemlidir. 2021-2022 öğretim yılı rakamlarına göre açık öğretimde okuyanlar hariç resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında 4.977.344 öğrenci örgün eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Çok Programlı Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerini çıkardığımızda 4.450.767 öğrenci (Milli Eğitim İstatistikleri, 2022) 1982 Anayasasına göre (Bkz. 24. Madde), haftada bir saat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu olarak okumaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, Cilt: 45, Sayı: 2109, ss. 155-161, Cilt: 49, Sayı: 2219, ss. 401-402). Bu da diğer öğrenciler gibi Türkiye'nin tüm ortaöğretim öğrencilerinin din eğitimine muhatap olduğu anlamına gelmektedir. Din ve Değerler derslerini seçimlik olarak okuyan öğrencileri de hesaba kattığımızda Türkiye'de ciddi sayıda öğrencinin ortaöğretimde din eğitimi aldığı görülmektedir. Bu rakamın içerisinde din eğitimini daha yoğun alan İmam Hatip

Liseleri de vardır. Buna rağmen, yaptığımız alan yazın taraması sonucunda 5E modelinin, İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerine yönelik yapılmış bir çalışma örneğine rastlayamamış olmamız düşündürücüdür. Oysa son yıllarda İmam Hatip Okullarına olan talep hissedilir derecede artmıştır (Asri, 2019: 199). 2010-2011 öğretim yılında 493 olan İmam Hatip Lisesi okul sayısı, 2021-2022 öğretim yılında 1694'e ulaşmıştır. 235.639 olan öğrenci sayısı ise 521.264'e yükselmiştir. Bu rakama 5.313 öğrencisi olan Çok Programlı Anadolu Lisesi (Anadolu İmam Hatip Programı) öğrencilerini de eklediğimizde öğrenci sayısı 526.577'yi bulmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2011; Milli Eğitim İstatistikleri, 2022). Veriler, ister ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine isterse de İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerine yönelik olsun Ortaöğretim din eğitiminde 5E modelinin yeterince sınanmadığını göstermektedir. Hem bir ortaöğretim kurumunda hem de İmam Hatip Lisesi'nde okutulan bir meslek dersinde gerçekleştirilmiş olması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Yapılandırmacılığı felsefi ve psikolojik zeminde gerçeklik, bilgi anlayışı ve temel varsayımları çerçevesinde ele almanın yanı sıra din eğitimi ve öğretiminde de gerçeklik ve bilgi bağlamında felsefi, teolojik ve eğitimsel açıdan temellendirmek, kuramsal ve pratik olarak kullanılabilirliğinin imkânı ve öğrenme ilkeleri ile yöntemleri ve ortaya çıkaracağı problemler konusunda teorik çalışmalar yapmak önemlidir. Ancak, kuramsal olarak ortaya konan bir eğitim modelinin gerçek hayattaki başarısını tespit edebilmek için uygulamaya koymak, gerçekleştirildiği ortam ve bağlamı içerisinde inceleyip disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, olayların ve bağlamların dilini kullanarak doğal ortamı ve doğal işleyişi içinde yorumlayıcı bir yaklaşımla inceleyerek tasvir etmek, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymak da önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39; Altunışık, vd., 2010: 302). “Bir şey gerçekte işliyorsa, o doğrudur” anlamına gelen Ampirizm, birinci elden gözlemlerin sonuçlarından elde edilen bilgiyi içerir. Kuramı ampirik araştırmaya dayanak alarak, araştırma sonuçlarına göre de kuramı değiştirerek Kuram-Ampirik Araştırma arasındaki ilişkiyi kurmuş oluruz. Kuramsal spekülasyon ve ampirik araştırma bilgi aramaya yönelik iki yaklaşımdır. İki yaklaşım da benzer sonucu verirse, sonuç daha güvenilir olacaktır (Balcı, 2020: 15-21). Bu nedenle kuramsal olarak ortaya

konan hipotezleri test etmek suretiyle sorulara cevap bulma imkânı veren ampirik çalışmalar en az kuramsal çalışmalar kadar önemlidir. Bu çalışmanın, 5E yapılandırmacı öğretim modelini din öğretimi uygulama ortamında ele alan bir çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinin en temel iki kaynağı Kur'an ve sünnettir (Şâtıbî, 1993, III, 329, IV, 5; Ebu Zehre, 1990: 90, 100). Dinin gereği gibi anlaşılabilmesi için Kur'an ayetlerinin ve sünnetin yazılı belgeleri olan hadis-i şeriflerin çok iyi anlaşılması gerekir. İslam'ın otantik iki temel kaynağından ikincisiyle ilgili olan Hadis dersinde gerçekleştirilmiş olmasından dolayı bu çalışmanın hadislerin gereği gibi anlaşılmasına yardımcı olacağı beklentiler arasındadır. Ders esnasındaki uygulamaların hadis-i şerifleri anlamaya dönük bir tür Fıkhu'l-Hadis ve hadisler bağlamında bir makasıd-ı şeria çalışması niteliğinde olması, hadis-i herifler yanında Kur'an ayetlerini de anlama konusunda bir metot öğretimine hizmet edeceği, öğrencilere bu doğrultuda bir açılım sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, hadis metinlerinden yola çıkarak öğrencilerin bir metni, bir sözü, bir muhatabı nasıl anlamaları gerektiği konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarına, bu konudaki bilgilerini kendi düşünce dünyalarında yapılandırmalarına hizmet edeceği umulmaktadır. Son yıllarda gençliğin özellikle de İmam Hatip liselerinde okuyan gençliğin dinden uzaklaşıp uzaklaşmadığını tartışmak üzere gençlik ve inanç çalıştayları, din karşıtı çağdaş akımlar sempozyumu gibi toplantılar düzenlenmekte ve konu araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Bkz. İKDAM, 2007; Korkmaz, 2019, I: 13 v. dev.; Harmankaya, 2020). Yeni nesil arasında daha çok görünür olan dine yapılan eleştirilerin, kendilerini, dinin mensupları üzerinden daha çok dinin otantik kaynakları olan kutsal metinler üzerinden konumlandırıyor olmalarının (Korkmaz, 2019, II: 707), bu çalışmayı ayrıca önemli kıldığı düşünülmektedir.

“Bilgi Çağı” denilen ve “Bilgi Teknolojisi Devrimi”nin gerçekleştiği bir çağda yaşıyoruz (Singh, 2014: 61). Birçok alanda bilginin ömrü yıllar hatta aylar içinde son bulmaktadır. Şu anda bilinen şeylerin yarısı on yıl önce bilinmiyordu. Adı Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği (ASTD: American Society of Training and Documentation) iken daha sonra isim değişikliğine giden dünyanın en büyük Eğitim ve Gelişim Platformu (ATD: Association of Talent Management: Yetenek Yönetimi

Derneği) verilerine göre insanoğlunun sahip olduğu bilgi miktarı her on sekiz ayda bir ikiye katlanmaktadır. Bilgi üretimindeki bu hızlı değişim, eğitim öğretim ile alakalı bildiklerimizi yeniden gözden geçirme ihtiyacını doğurmuştur. Pek çok farklı ortamda gerçekleşen öğrenme artık yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir. Kullandığımız teknoloji beynimizi, düşünme şeklimizi değiştirmekte, şekillendirmekte, yeniden tanımlamakta ve yeniden yapılandırmaktadır. “Nasıl olduğunu bil” ve “Ne olduğunu bil” prensibi “Nerede olduğunu bil” yani; gerekli olduğunda bilgiyi nereden edinileceğini bil, prensibiyle bütünleşmiş durumdadır (Siemens, 2004: 1, 2).

Bilimin, teknolojinin hızla değişmesi, bireyleri ve toplumları pek çok yönden etkilemiş, yapılarını, anlayışlarını, ideallerini, ihtiyaçlarını ve daha pek çok şeyi değiştirmiştir. Bu değişimden yeni nesil de payını almıştır.

Bir tür ayrıştırmaya sebep olabileceğinden kuşakların sınıflandırılmasını doğru bulmamakla birlikte genel olarak kuşakların bir tür kronolojik sınıflandırılması yapılmakta ve bu sınıflar, gelenekselciler kuşağı (1925-1945), bebek patlaması kuşağı (1946-1960), X kuşağı (1961-1980), Y kuşağı (1981-1995), Z kuşağı (1996-2010), alfa kuşağı (2010+) şeklinde nitelendirilmektedir (Andrea, Gabriella ve Timea, 2016: 92). Yaşanan hızlı değişimler sonucu nesil, batın, göbek, jenerasyon adları da verilen ve yirmi beş-otuz yıllık bir dönemi kapsadığı kabul edilen “kuşak” (TDK; Toplumbilim Terimleri Sözlüğü) artık bireyi en çok biçimlendiren yılların değerleriyle ve deneyimleriyle belirlenir hâle gelmiştir (Gross, 2017: 11). Kuşaksal değişimin en büyüğünü, eğitim öğretimin halen en önemli muhatabı Z kuşağı olarak nitelendirilen kuşak göstermiştir. Bu büyük değişim pek çok zorluğu da beraberinde getirmiştir (Singh, 2014: 63). Teknolojik bir çağda teknolojinin içine doğmaları ve teknoloji ile iç içe yaşamaları sebebiyle “Dijital Yerliler” olarak da nitelendirilen bu kuşağa (Palfrey ve Gasser, 2017: 1; Singh, 2014: 59), “Kuşak I”, “İnternet Kuşağı”, “Next Generation”, “iGen”, “Instant Online (Her Daim Online)” adları da verilmektedir (Levickaite, 2010: 173). Bu kuşak kendinden önceki kuşaklardan tamamen farklı. Bizim büyürken yaptıklarımızdan farklı şekillerde ders çalışıyorlar, iş yapıyorlar, yazıyorlar ve birbirleriyle etkileşim kuruyorlar. Gazete yerine blog okuyorlar. Genelde yüz yüze görüşmeden önce birbirleriyle çevrimiçi görüşüyorlar. Onlar, birbirlerine

ortak bir kültürle bağlanıyorlar. Hayatlarının ana yönleri -sosyal etkileşimler, arkadaşlıklar, vatandaşlık faaliyetleri- dijital teknoloji ile tasarlanıyor. Onlar için araştırma yapmak küflenmiş bir kart katalogunu eşelemek ve raflardan bir kitabı bulup çıkarmak amacıyla Dewey'in ondalık sistemini çözmeye çalışmak için kütüphaneye gitmek değil, Google'da araştırma yapmak Vikipedi'yi ya da YouTube'u ziyaret etmek anlamına geliyor. Onlar, daha önce bundan başka bir yaşam tarzı tanımadı (Palfrey ve Gasser, 2017: 2, 6; Gross, 2017: 15).

Çekirdek ailede büyüyen Z kuşağı son derece teknoloji meraklısı olmanın yanında, çok aktif, özgürlüğüne düşkün, motive, hedef odaklı, sıra dışı, yetkin, araştırmacı, gözlemci, açık fikirli, meydan okuyan, maceracı, hızlı karar verici, zor görevleri yerine getirmeye daha fazla hevesli gibi pek çok özelliğe sahiptir. Zeki ve cesur oldukları için liderlik etmeyi severler. Liderlik becerisine sahiptirler ve oldukça yeteneklidirler. Alışılmadık bir yapıları vardır. İşbirlikçi ve yaratıcıdır. Geleneksel olandan yeni fırsatlar yaratabilirler. Kariyeri, kendi hayatlarını geliştirmek için bir fırsat olarak görürler. İyi bir yaşam sürmeyi isterler ve bunun için çalışırlar ancak ilginç bir şekilde gösteriş yapan insanlara da karşıdırlar. Dünyanın uzak bölgeleri hakkında önceki kuşakların şimdiye kadar bildiğinden daha fazlasını bilirler. Küresel değerleri özümsemek ve küresel düzeyde etki edebilecek biri olarak görülmek isterler. Önceki kuşaklardan çok daha sabırsız ve atiktirler ve sürekli olarak yeni meydan okumalar ve dürtüler aramaktadırlar (Singh, 2014: 59, 61, 62; Andrea, vd., 2016: 90-93). Dünya nüfusunun %18'ini, Türkiye nüfusunun %32'sini oluşturan, (Seymen, 2017: 468, 469.) çok yakın gelecekte X ve Y Kuşağından oluşan mevcut kadroların yerini alacak olan Z kuşağıyla ve peşinden gelmekte olan Alfa Kuşağıyla klasik yöntemlerle iletişim kurmak, anlaşmak zor, sorularına cevap vermek çok daha zor görünmektedir. Peki, böylesine zor, karmaşık, renkli ve zengin özelliklere sahip çocuklara eğitim, dahası din eğitimi nasıl verilmelidir?

Hizmet Peygamber (s.a.s.), “İnsanların seviyelerine göre davranın.” (Ebu Davud, Edeb 23) ve “İnsanların akıl ve anlayış seviyelerine göre konuşun.” (Buhari, İlim 4; Müslim, Mukaddime 3; Acluni, 1932, I, 196) buyurmaktadır. Bu konudaki dikkatsizliğin yarar yerine zarar verebileceği konusunda da şu uyarıda bulunmaktadır: “Biriniz bir topluluğa onların anlayamayacağı bir söz söyler de bu söz onlar için

fitneye sebep olur.” (Acluni, 1932, I, 196) Din eğitimi ve öğretimi verilirken çocukların ve gençlerin özelliklerine, anlayışlarına, dünyalarına, başkalarına ve birbirlerine bağlanma şekillerine daha derin açıdan bakmak gerekir. Onların yapısına, dokusuna, dünyasına, psikolojisine, akıl ve anlayış seviyesine dikkat etmelidir. Çağı ve çağın getirdiği zorlukları bilmek, muhatabı tanımak anlaşılabilir ve yaşanabilir bir din öğretimini kolaylaştıracaktır. Bin dört yüz yıl öncesindeki ışığı alıp bugüne taşıyabilmek, o günün hakikatinin, bugünün insanında doğru karşılığını bulmasına yardımcı olmak için yeni metotlar üzerinde çalışmak, yeni yollar aramak gerekir (Mert, 2018: 181, 185). Bununla birlikte, annesi, babası, öğretmeni veya diğer aile büyükleri X ve Y kuşağı, ağabeyi ve ablası Z kuşağı olan, aynı zamanda Z kuşağının teknolojiyi kullanma becerilerini devralan ve onlardan daha ileri teknolojiyi kullanma becerisine sahip olacağı düşünülen alfa kuşağının eğitimi için de birtakım önlemler alınması gerekir (Koç Akran, 2018: 140).

Yaşanan gelişmelere ve değişime paralel olarak eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar doğrultusunda Türkiye’de uzun yıllar etkisini sürdüren geleneksel din öğretimi uygulamaları gözden geçirilmektedir. Öğretmen, kitap ve konu merkezli program anlayışını benimsemesi, öğrenciyi genellikle ezberlemeye yöneltmesi, hazır bilginin belleğe yerleştirilmesi olarak ifade edilen ezberin, günümüz öğrenme yaklaşımlarında öne çıkan yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilemesi, daha çok zihin eğitime önem vermesi dolayısıyla dini kültürel mirasın öğrencilere ansiklopedik bilgi yığını halinde verilmesi nedeniyle problemlerin çözümünde yeni bilgiler üretmeye imkan vermemesi, öğretme-öğrenme sürecinin demokratik bir ortamda işlememesi gibi pek çok açıdan eleştirilmektedir. Oysa günümüz dünyası, hızla değişen ve bu değişimin gerektirdiği donanımlı ve nitelikli insanlar isteyen bir dünyadır. Din dersi alan öğrencinin de aldığı bilgileri yeniden bir inşa ve üretme sürecine sokarak problemlerinin çözümünde kullanması beklenmektedir. Küreselleşen, bilgi toplumu olarak adlandırılan dünyamızda dinin insanın ahlaki gelişimine katkı sağlayabilmesinin ve hayatı anlamlandırmada yardımcı olabilmesinin geleneksel olarak nitelendirilen din öğretimi anlayışı ile mümkün gözükmediği savunulmaktadır. Böyle bir din öğretiminin günümüzde ihtiyaç duyulan dindar tipinin yetişmesine ve din anlayışının gelişimine katkı sağlamasının mümkün

olmadığı, eğitilmiş bireylerden beklenen bireysel, zihinsel ve sosyal temel becerilerin bütüncül bir şekilde geliştirilmesine de engel oluşturduğu savıyla, din öğretiminde bir paradigma değişiminin ihtiyaç haline geldiği çoğu din eğitimcisi tarafından dile getirilmektedir. Bilginin hızla üretildiği, yayıldığı bir çağda bilgi aktarmaktan çok bilgi üretimine odaklanan çocukların ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerini dikkate almadığından, günümüz eğitim anlayışı açısından yetersiz kaldığı ifade edilmekte ve bu eğitimin, kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirilmede başarısız olduğu düşünülmektedir. Üstelik İslam dini düşünmeyi, eleştirmeyi, niçin ve nasıl sorgulamayı öğütleyen bir dindir. Din öğretiminin de en önemli amacı, yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşüncelerini sağlamak, soran sorgulayan bireyler olarak yetiştirmektir. Bu yönüyle din öğretiminde öğrenciler, körü körüne inanan ve uygulayan olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Din eğitimi inanç, ibadet ve ahlaki değerlerin öğretimini kapsayan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeleri içeren çok yönlü bir eğitimidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine, gelişim özelliklerine uygun, dinî bilgiyle öğrenenlerin hayat durumları arasında ilişki kurarak ezberleme yerine anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili, öğrenenin merkezde olduğu, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesine imkân veren bir din öğretimi anlayışının benimsenmesinin zorunlu hale geldiği din eğitimcilerinin neredeyse tamamının ortak görüşüdür. Bu bakımdan, din öğretiminde ve öğretiminde mutlaka yöntem zenginliğine gidilmesi gerektiği, mevcut şartların din öğretiminin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenen merkezli, öğrenenlerin aktif şekilde öğrenme etkinliklerine katılmasını sağlayan yeni, farklı, özgün öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanılmasını gerekli kıldığı sıklıkla ifade edilmektedir (Bkz. Selçuk, 1990: 128, 154 v.dev.; Selçuk, 2000: 13-14, 19; Bilgin ve Selçuk, 1997: 117-118; Doğan ve Tosun, 2003: 98; Aydın, 2003, 5-7; Akyürek, 2004, 22, 177; Kaymakcan, 2007: 179; Altaş ve Ay, 2007: 173; Demir, 2008: 5 v.dev., 72; Aydın, 2011: 45; Ev, 2012: 28; Arpacı, 2012: 152-153; Ceylan, Yusuf, 2013a, 7-8; Karagöz ve Doğan, 2016: 78-79). Geleneksel öğretim anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersizliğinin sıkça gündeme gelmesi, din öğretiminin nasıl olması gerektiği, hangi modelleri, hangi yöntem ve teknikleri

kullanması gerektiği konusunda Türkiye’de alanın uzmanlarını çeşitli arayışlara yönlendirmiştir (Kaymakcan, 2007: 179). Böyle bir arayışın ve çocuklarımızın din eğitimine ışık tutabilme çabasının bir ürünü olmasından dolayı da bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden hazırlanmış ve programın uygulanmasında bu yaklaşıma uyulması istenmiştir (MEB 2005; 2006). Ancak bir öğretim programının unsurlarının en iyi biçimde hazırlanması, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için vazgeçilmezdir (Aydın, 1996: 2; Bayraktar, 2020: 159-166). Öğretmen faktörü, öğretim etkinliğinin en önemli bileşenidir. Zira eğitim alanında gerçekleştirilmesi düşünülen yeniliklerin virtüözü öğretmendir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde olan odur (Varış, 1996: 86; Hesapçioğlu, 1998: 263; Koç, 2000: 334; Bayraktar, 2020: 200 v.dev.). Hangi tür öğretim programıyla, değişiklik ve yenilikle olursa olsun, istenilen hedefe ulaşabilmek için öğretmenlerin öğretim programını benimsemeleri ve gerekli materyal, araç ve gereçlerle desteklenmeleri bir gerekliliktir. Aksi halde en doğru ve en yararlı düşünceler bile öğretim programlarında ya da kitaplarda kuram olmanın ötesine geçemeyecektir (Ataman, 1996: 388; Özden, 1998: 34-39; Okumuşlar, 2007a: 171, 2014: 77; Korukcu, 2007: 158-160; Ev, 2012: 56-64; Tavukçuoğlu ve Erdem, 2005: 247-254; Akyürek, 2019: 14-57; Aybey, 2020: 373). Öğrenciyi merkeze alan ve aktif metotları gerekli kılan günümüz öğretim programları sanılanın aksine öğretmenin önemini artırmaktadır. Zira öğretmen böylesi metotlarda grubun en bilgili, en deneyimli üyesi olarak rehberlik rolü üstleneceğinden öğrenme konusunda etkileşimlerin ve ilişkilerin düzenlenmesinde büyük bir sorumluluk taşır. Bu da öğretmenin daha iyi yetişmiş olması gereğini ortaya çıkarmaktadır (Dewey, 1966: 43; Aydın, 1996: 3; Albayrak, 2012: 93 v.dev.). Öğretmenlerin başarısı için sadece alan bilgisine hâkim olmak yeterli değildir. Bunun yanı sıra iletişimde ve eğitimde kullanılan araç gereçleri, yöntemleri ve teknikleri, bunların birbiriyle ilişkilerini, belli hedef davranışları oluşturacak yaşantıların nasıl seçileceğini bilmelerine, bunları kazandıracak eğitim durumlarını düzenleyebilme bilgisine ve becerisine sahip olmalarına da bağlıdır (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001: 11-12). Etkili bir din öğretiminin gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin bu bağlamda eğitim alarak hazırlanmaları önemlidir (Balcı, 1992: 160 v.dev.; Tavukçuoğlu, 2003:

5.). Öğretmenlerin hazırlanması olgusu, yeni öğretmenlerin eğitiminden daha çok mevcut öğretmenlerin eğitimi, yeni yaklaşımlarla tanıştırılması olgusuyla ilgili bir durumdur. Zira yeni bir programın uygulanması sadece yeni atanan öğretmenlerle sınırlı kalmamaktadır. Program mevcut öğretmenlerin, yeni öğretim sistemleri ile ilgili özel beceriler edinmelerini gerektiriyorsa, yeni sistemle ilgili özel eğitime alınmaları yararlı olacaktır (Gagne, vd., 1992: 32-33).

Yapılan araştırmalar, din eğitimi veren öğretmenlerin öğretim amaçlı teknolojiyi kullanmaya ve materyal geliştirmeye yönelik tutumlarının ve özgüvenlerinin olumlu olduğunu, aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermekle birlikte (Asri, 2005; Ev, 2010a: 11-137; Akyürek, 2012: 7-47; Zengin, 2013: 1-28; Çınar, 2014: 130), öğrenme sürecinde aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıklarını/kullanamadıklarını, aktif öğrenmede kullanılabilir yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilerinin ve bu teknikleri derslerinde uygulama düzeylerinin düşük olduğunu, dolayısıyla din ve değerlerle ilgili dersleri de geleneksel yöntemlerle işlendiklerini göstermektedir (Bkz. Koç, 2009: 131-174, 2010: 107-149; Mücahit, 2016: 245 v.dev.; Çınar, 2018: 174-199; Göçmen, 2019: 82, 83). Göstergeler, alanda daha çok çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Uygulama örnekleriyle ve sonuçlarıyla bu çalışmanın din eğitimi veren öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara katkı sağlayacağı, din derslerinin daha verimli hale gelmesi konusunda fikir vereceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın;

- Yapılandırmacı 5E modelinin, her kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinde, din ve değerlerle ilgili diğer derslerde kullanımı ile ilgili olarak bilimsel veriler sağlamaya,
- Öğrencileri aktif öğrenme sürecine dahil eden 5E modelinin etkililiğinin din eğitimi ve öğretimi alanında denenmesi ile alandaki uygulamalara ve alan yazına ışık tutarak yol göstermesine,
- Yapılandırmacı 5E modeline uygun program geliştirme çalışmalarında, program ilkelerinin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı karar organlarına,

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ders kitapları hazırlayan uzmanlara,
- Din Eğitimsi/Öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlarda çalışan öğretim üyelerine,
- Geleneksel alışkanlıklarını terk ederek öğretim programlarını 5E yapılandırmacı modeline yönelik olarak hazırlamalarında, 5E modeline uygun öğrenci ve öğretmen rollerini belirlemelerinde her kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerine, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerine, Kur'an kursu öğreticilerine,
- Din eğitimi öğretim programlarının uygulanmasına zenginlik katarak etkili ve anlamlı bir din eğitiminin gerçekleştirilmesine, ezberci, didaktik ve dikteci bir din eğitimi yerine sormaya, sorgulamaya, düşünmeye, anlamaya, anlamlandırmaya, akılcı çözümler üretmeye, yaşanan dünya ile ilgili hipotezler kurabilmeye, gerekli olduğu durumlarda istekle rol alabilen kendi vizyonuna sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı olan bir din eğitiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın, hizmet içi eğitim programlarında eğitimcilere yönelik çalışmalara, 5E yapılandırmacı modeli ile materyal geliştirmeye ve öğretmenler için hazırlanan yardımcı ders kitaplarına katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları**

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Ümraniye Şehit Erol Olçok Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf B Şubesinde öğrenim gören 21 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri 10. sınıf Hadis Dersi Öğretim Programı'nda yer alan

“1. Ünite: Hadis İlmi ve Temel Kavramları” ünitesinin “Hadis İlminin Temel Kavramları” konusunda yer alan “Hadis” ve “Sünnet” kavramları ve kazanımları,

“2. Ünite: Sünnetin Konumu” ünitesinin “Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark” konusu ve kazanımları,

“6. Ünite: Hadis ve Sünnetin Anlaşılması” ünitesinin “Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri” başlığı kapsamında yer alan “Esbâb-u Vurudî'l-Hadis” konusu ve kazanımları ile sınırlıdır.

3. Araştırma süresi, 3 konunun her biri için haftada 2 ders saati (40'+40'=80') olmak üzere toplam 3 haftadır (6 saat).

4. Dersler, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

## 5. Tanımlar

**Yapılandırıcılık:** Dewey, Piaget, Vygotsky, Ausubel ve Bruner gibi düşünürler tarafından temsil edilen ve bilginin birey tarafından aktif olarak keşfedildiğini ve ön bilgilerinin üzerine yapılandırmasıyla oluşturulduğunu, yeni bilginin fiziksel ve bilişsel aktiviteler ile yansıtılabileceğini, realitenin oluşturulmasının dünyanın bireysel yorumlanması olduğunu, öğrenmenin sosyal bir aktivite olduğunu savunan ve öğretimde bilgi aktarmaya karşı olan öğretim anlayışıdır.

**5E Öğrenme Döngüsü Modeli:** Yapılandırıcı öğrenme kuramını temel alan BSCS (Biological Science Curriculum Study)'nin öncü isimlerinden Rodger W. Bybee ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, bireylerin merak duygularını ve öğrenme ihtiyaçlarını harekete geçiren, onların yeni karşılaştıkları durumlarla ön bilgi ve deneyimlerini ilişkilendirmelerini sağlayan, her aşamasında onları sürecin içine katan, ve engagement (giriş), exploration (keşfetme), explanation (açıklama), elaboration (detaylandırma) ve evaluation (değerlendirme) olmak üzere beş aşamadan oluşan bir öğrenim modelidir.

**Bilgi Transferi:** Bir kaynaktan öğrenmek, öğrenilenleri yeni bir duruma uygulamak ve gerçek dünyaya aktarmak.

**Eylem Araştırması:** Bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği, uygulama sürecine

ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamaya ve iyileştirmeye yönelik, sistematik, düzenli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren, doğrudan araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen bir araştırma yaklaşımıdır.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. Yapılandırmacılık

##### 1.1.1. Yapılandırmacılık Kavramı

Yapılandırmacı Paradigmayı ifade etmek için hem İngilizce’de hem de Türkçe’de birden fazla sözcük kullanılmaktadır. Bu sözcüklerin anlamı ve kullanımı konusunda uzlaşıya varılamamış olması bir terminoloji sorununu beraberinde getirmiştir.

İngilizce’de “*Constructivism*” (Yapılandırmacılık) ve “*Constructionism*” (Yapıcılık) sözcüklerinin diğer sözcüklere oranla daha öne çıktığı söylenebilir. Eğitim alanında “*Constructivism*” sözcüğünün “*Constructionism*” sözcüğünden daha yaygın bir kullanıma sahip olduğu ve Batılı eğitimciler tarafından Yapılandırmacılık için genel bir kavram olarak tercih edildiği görülmektedir (Ceylan, 2013a: 24, 25).

İnşa etmek, biçim vermek, düzenlemek, yapılandırmak demek olan “*to construct*” fiili Latince “*con struere*” kelimesinden gelir. Devam eden yapılandırma - organizasyon- süreçleri (organizing), yapılandırmacılığın kavramsal kalbidir (Mahoney, 2000: 1). İngilizce’de “*construe*” kavramı, anlam vermek, yorumlamak, anlamak, kavramak ve sözcükler arası ilişkiyi açıklamak, çözümlmek, tahlil etmek, analiz etmek anlamlarını içerir (Longman-Metro, 1993: 296). İngilizce “*Constructivism*” ise Türkçe’de “*Yapılandırmacılık*” kavramının karşılığı olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2020: 139, 165). Ancak Türkçe literatürde “*Constructivism*” yerine kullanılan çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Yapıcılık, yapısalcılık, yapılandırıcılık, yapılandırmacılık, yapısalcı oluşturmancılık, kurgulamacılık, yeniden kurmacılık, bütünleştiricilik, gelişimcilik, çatkıcılık ve inşacılık bunlardan bazılarıdır. Bu nitelendirmelerin, genel olarak yapılandırmacılığın odak noktasından hareketle yapıldığı söylenebilir (Şimşek, 2004: 133; Can, 2006: 284;

Kızılabdullah, 2008: 19). Diğerlerine nazaran “yapılandırmacılık”, “oluşturmacılık” ve “yapıcılık” sözcüklerinin daha yaygın kullanıldığı görülmektedir (Ceylan, 2013a: 25). Kavramsal açıdan baktığımızda yapılandırmacılık, bilginin doğasına ve insanın nasıl öğreneceğine dair bir bilgi kuramı ve aynı zamanda bir öğrenme teorisidir (Hein, 1991: 1). Yapılandırmacılık esasen kelimedenden daha ziyade kelimenin yapılandırılması üzerinde durur. Nesne hakkındaki sabit bilgi yerine, o nesneye yönelik bireyin kendi dünyasında yapılandığı anlam üzerinde durur (Aktın, 2010, 11). İngilizce “*Constructivism*” olarak adlandırılan yaklaşımda asıl vurgulananın bilginin ve anlamın bireysel olarak yapılandırılması süreci olduğu dikkate alındığında “*Constructivism*” karşılığı olarak “*Yapılandırmacılık*” sözcüğünün kullanılması önerilebilir (Şimşek, 2004: 134-135).

### 1.1.2. Yapılandırmacılığın Tarihsel Gelişimi ve Felsefi Temelleri

Batı Medeniyetinin gelişim sürecini geleneksel dönem, modern dönem ve postmodern dönem olmak üzere üç dönemde incelemek mümkündür. Ortaçağ’a denk gelen geleneksel dönemde hayata kilise hakimdir. Bilginin kaynağı, üretimi ve dağıtımı kilisenin kontrolündedir. Bu nedenle geleneksel dönemde fikir, değer anlayışı ve toplumsal örgütlenme tamamıyla dine dayandırılmıştır (Demir, 2000: 146-147).

Geleneksel dönemden sonra kiliseye ve dine karşı olguculuk (Pozitivizm), akılcılık, insanın özerkliği ve bilginin evrenselliği ilkelerini benimseyen bir akım olan modernizm ortaya çıkmıştır. Yeni bir dünya görüşünü, kültürel bir gelişmeyi, yeni bir yaşam tarzını belirtmek için kullanılan Modernizm, Ortaçağ’ın düşünüş tarzına ve yaşam kalıplarına tepkinin bir ürünüdür. 14. yüzyıl Rönesans ve 16. yüzyıl Reform hareketiyle başlamış, etkisini 17. ve 18. yüzyılda iyice hissettirmiştir. Aydınlanma felsefesinin etkili olduğu modern dönemde dinin yerini insan, akıl ve bilim almıştır. Modernlik, toplumun merkezindeki Tanrı’nın yerine bilimi koyarak dinsel inançlara en iyi ihtimalle ancak özel yaşam dahilinde yer bırakır. Modernlikle birlikte batı düşüncesi, akılcılığa temel rol tanıyarak, rasyonel bir toplum fikrini benimsemiştir. Doğanın işleyişi ilahi sebeplere bağlanmadan gözlem ve deneylere dayalı olarak elde

edilecek bilimsel bilgilerle açıklanmaya çalışılır. Aklı, bilimsel bilginin kaynağı olarak gören modern bilim anlayışında bilimsel bilgiye deneyimler, gözlemler ve tecrübeler ile ulaşılabilir. Bilimsel bilgiler sürekli birikerek bizi evrenin tümüne hâkim değişmez gerçeklere ulaştırır. Böylece değişmeyen, sürekli ilerleyen ve birikimli bir niteliğe sahip bilim, insanın doğaya egemen olmasını sağlar. Dolayısıyla modernlik sıkı sıkıya rasyonel, pozitivist düşünceyle bağıntılıdır. Bir kopuş, bir rasyonelleşme olduğu kadar bir sekülerleşme ve laikleşmedir. İnsanın bilgisini ve aklını kullanarak kendi kaderini belirleyebileceğini, evrenin ve dünyanın akılcı yöntemlerle anlaşılabilirleceğini savunan bu yaklaşım tarzı zamanla hayata hâkim olmuştur (Akıncı, 2012: 61; Yükselbaba, 2016: 139; Yıldırım, 2009: 381; Demir, 2000: 147-148; Perşembe, 2013: 161, 162; Kesici, 2019: 220).

Akılcılık, bireyselleşme, farklılaşma, bilimsel bilgi, sekülerizm, bilimsellik, pozitivism, kapitalizm, teknoloji, endüstriyalizm, kentleşme, sanayileşme, uzmanlaşma, bürokrasi, laiklik, demokrasi ve ulus devlet, Modernitenin ürettiği temel değerler ve olgular arasında yer alır (Aslan Yaşar, 2011: 10, 11; Aslan ve Yılmaz, 2001: 98). Modernizme göre gelenek ve din, insanlığı köleleştirmekten başka bir işe yaramamaktadır. İnsanı geleneğin ve dinin bağlayıcılığından, dolayısıyla bağnazlıktan, hurafelerden, geri kalmışlıktan kurtarmalı, toplumsal yaşam yeniden anlamlandırılmalı ve bu yeni anlam üzere yeniden kurulmalıdır. Toplumsal dönüşüm ve ilerleme ise ancak aklın önderliğinde, laikleşme ve sanayileşme yoluyla siyasal ve ekonomik alanda gerçekleştirilecek gelişmelerle sağlanabilir. İdeal bir toplum düzeni kurma, ilerleme, kalkınma, zenginlik, refah, demokrasi ve insan hakları gibi oldukça cazip vaatler sunan Modernizm, sadece Batı dünyasını değil bütün dünyayı etkilemiştir (Aslan Yaşar, 2011: 10, 11, 24; Demir, 2000: 150).

Ancak yaşanan süreçte modernizmin vaat ettikleri bir türlü gerçekleşmediği gibi savaşlara, nükleer enerji ve nükleer silah krizlerine, zehirli kimyasal ilaçlarla ve atıklarla gelen çevre kirlenmesine, doğal yaşamın dengesinin bozulmasına, insanın ve insana ait her şeyin metalaştırılmasına, zenginlerle yoksullar arasındaki uçurumun genişlemesine, açlığa, yoksulluğa ve daha pek çok soruna, çözümsüzlüğe yol açmıştır. Böylece modernizmin her şeyi çözebileceğine olan yanlış inanç somut olarak yalanlanmıştır. Modern bilimin verilerinin kişisel politik tercihlerde kullanılması,

totaliter devletleri ayakta tutmaya yardım etmekle itham edilmesi, modern bilimde teori ile gerçeklik arasındaki farkların artması, insanın varoluşunun mistik ve metafizik boyutlarıyla ilgilenmemesi hatta görmezden gelmesi, modern bilimin fazla somutlaşarak duyguyu unutmaya gibi pek çok sorun, ilerleme fikrine duyulan her türlü inancı, gelecekte ümit beslemeyi dolayısıyla modernizmi sorgulanabilir hale getirmiştir (Aslan ve Yılmaz, 2001: 101; Perşembe, 2013: 166). Dahası, ‘Büyük Kurtarıcı’ olarak görülen bilimin bazı problemleri çözerken yeni problemlere neden olduğu ve insanları sonu gelmeyen bir arayışa ittiği görülmüştür. Bu durum, modern bilimin kurtarıcı vasfını yitirmesine neden olmuştur (Demir, 2000: 157).

Geleneksel yaşam biçimlerinden modernliğe geçilen dönemde doğan sorunlar, yaşanan bunalımlar ve gerilimler bir modernlik krizi meydana getirmiştir ve böylece yeni arayışlar söz konusu olmuştur (Perşembe, 2013: 165). Modernizmin evrenselci, nesnelci ve evrimci varsayımlara dayalı dayatmalarına karşı yapılan eleştiriler sonucunda 20. yüzyılın sonlarında modernliğin de ötesine götüren bir dönemin içine girilmiştir. Yeni arayışlar sonucunda maddi ürün sisteminden bilgi merkezli sisteme birçok kurumsal değişimi içeren, daha geniş ölçüde ise felsefe ve epistemoloji konularına odaklanan bu bakış açısını isimlendirmede postmodernlik kavramı popüler olmuştur (Giddens, 2018: 10). Avrupa’nın kendini yeniden inşası sürecinin sonuna denk gelen 20. yüzyılın ortasından itibaren toplumlar Postendüstriyel çağa, kültürler postmodern çağa girerken bilginin de statüsünde değişimlerin yaşanmasına sebep olmuş, böylece yeni bir toplum düzenine geçilmiştir (Lyotard, 2019: 11).

“Modern ötesi” ya da “Modern sonrası” anlamına gelen postmodernizm kavramını ilk kez 1939’da yayımladığı bir eserinde İngiliz tarihçi Arnold Toynbee’nin (1889-1975) ya da 1934’te moderniteye bir tepki olarak İspanyol yazar Federico de Onis’in (1885-1966) kullandığı söylenmiştir (Aydın, 2006: 28; Aslan ve Yılmaz, 2001: 98; Yükselbaba, 2016, 144-145). Başlangıçta rasyonel mimariye bir başkaldırı şeklinde ortaya çıkan Postmodernizm, mimariden felsefeye geçmiş, estetik, bilim, sanat, edebiyat, müzik, moda, tarih, toplumsal düzen başta olmak üzere hayatın pek çok alanına yayılmış, sosyal bilim alanlarında yeni paradigmalara yol açmıştır. Yayılmacı karakteri sebebiyle “virüs” olarak da tabir edilen akımın en tanınmış öncüsü Fransız filozof Jean François Lyotard’tır (1924-1998) (Bolay, 1996: 332; Aydın, 2006:

28; Yıldız, 2015: 2; Yükselbaba, 2016, 145, 146). İleri kapitalist kültürlerin özellikle sanat alanlarında görülen postmodernist hareket, 1960'larda New York'ta bulunan sanatçılar ve eleştirmenler tarafından, 1970'lerde ise Avrupalı kuramcılar tarafından benimsenmiştir. Postmodern kuram daha sonra evrensel bilgi ve temeldencilik eleştirisi olarak tanımlanmaya başlamıştır (Sarup, 2019: 188).

Modernizmin içine düştüğü krizden beslenerek güçlenen postmodernizm, Modernizme bir eleştiridir ve ona alternatif olarak yeni yapı arayışıdır. Eklektik bir yapıya sahip olan postmodernizmin ne ileri sürdüğünden ziyade neye karşı olduğunu belirten bir karakteri vardır. Modernizmin kabullerine tavır aldığı ölçüde kendisi olabileceğini bildiğinden modernizmin kabullerini reddeder (Perşembe, 2013: 165; Demir, 2000: 160).

Postmodern tutumu, yalın bir ifadeyle “üst-anlatılara karşı inançsızlık” olarak açıklayan Lyotard, aydınlanma devrinde bilginin, üst-anlatı ile meşrulaştırılmak istendiğini fakat üst-anlatının varlığı ile meşruiyetin mümkün olmayacağını savunur (Lyotard, 2019: 8). Üst-anlatıları kabul etmemesi postmodernizmin modernizme karşı en önemli tavırlarından birisidir. Postmodernistler, üst-anlatıları bütüncül oldukları için reddederler, “iktidar söylem” oluşumlarının ve “dil oyunlarının” çoğulluğuna vurgu yaparlar (Harvey, 2019: 60). Onlara göre büyük anlatı güvenilirliğini kaybetmiştir. Büyük anlatı bundan böyle konu dışıdır. Büyük anlatıların karşısında artık küçük anlatılar vardır ve bu anlatılar bilime ve hayal gücüne dayalı buluşlar için en yetkin formdur (Lyotard, 2019: 74, 115).

Postmodernizme göre bir ideolojinin doğru olduğu iddiası onun dogmatik savunusunu yapmaktır. Ayrıca insanlar için gerçeği izlemek bir zorunluluk değildir. İnsan hayatı pek çok düşünce ile birden yönlendirilebilir. Gerçek yalnızca bunlardan biridir (Tekeli, 2017: 13). Postmodernizm, yasa koyucu epistemolojinin yerine yorumcu yaklaşımı koyar. Artık doğrular kesin ve tartışmasız değildir. Artık hiçbir şey siyah ve beyazın birbirinden ayırt edildiği kadar kolay bir şekilde sınıflandırılmayacaktır. Modern dönemin uygun gördüğü ve dayattığı doğrular artık tek doğru kabul edilmeyecektir. Postmodernlik, dünyanın büyüsünü tekrar kazanması için vardır. Farklılıklar kaçınılmaz olmakla beraber aynı zamanda değerlidir de. Bu yüzden, tek bir doğru olduğu iddiası yadsınır (Şan, 2012: 81-82). Postmodernizm,

gelip geçicilik, kaos, parçalanma, süreksizlik anlayışını benimser. Bu gerçekliği ne aşmaya ne durdurmaya ne de tanımlamaya çalışır. Kayıtsız bir şekilde onun içinde yüzer (Harvey, 2019: 60). Dönüşlülüğe, alıntılama, rastlantısallığa, pastişe ve alegoriye başvurur (Sarup, 2019: 188).

Postmodernistler, Modernin gelenekselden üstün olduğu iddiasını da eleştirirler. Bu yüzden geleneksel, mukaddes, metafizik, mit, dini ve mistik hisler, deneyimler başta olmak üzere modernizmin ötelediği her şeye dikkatlerini yöneltirler (Perşembe, 2013: 8). Herkese saygıyı öngören bir etik anlayışındadırlar. Onlar için sağlıklı toplum çoğulculuğu koruyan toplumdur. O yüzden farklı farklı görüşleri hem muhafaza eden hem reddeden söylemleri desteklerler (Yıldız, 2015: 5). Herkesin kendi adıyla ve kendi sesiyle konuşma ve bu sesi meşru kabul ettirme hakkının olduğu düşüncesi, postmodernizmin çoğulcu anlayışıyla ilgilidir (Harvey, 2019: 64).

Modernizmden postmodernizme geçiş sürecinde gerçekleşen “Bilgi Teknolojisi Devrimi” ile pek çok alan yanında beyin ve beynin bilgiyi işlemesi, zihinsel gelişim, özellikle bebeklerin zihinsel gelişimiyle ilgili araştırmalarla şaşırtıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Nörofizyoloji alanında elde edilen bulgular eğitimcilerin dikkatlerini üzerinde toplamıştır. Bulguların eğitim öğretime uyarlanması pek çok ülkede eğitim yaklaşımlarının, eğitim sisteminin ve eğitim uygulamalarının değişmesine, geleneksel davranışçı ve bilişselci anlayıştan “Yapılandırmacılık” kuramına geçilmesine neden olmuştur (Singh, 2014: 61; Güneş, 2007: 2; Arslan, 2007: 45).

Kökleri itibariyle, 18. yüzyılda yaşayan İtalyan Filozof Giambattista Vico (1668-1744) her ne kadar çağımızdaki modern yapılandırmacılığa yakın anlamlar kazandıran bir düşünür olarak kabul edilse de (Arslan, 2007: 47) konuyu felsefi bakış açısıyla ontolojik ve epistemolojik temelleri bakımından değerlendiren kimi düşünürler yapılandırmacı Paradigmayı Giambattista Vico (1668-1744) yanında John Locke (1632-1704), George Berkeley, (1685-1753), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844- 1900), John Dewey (1859-1952), Ernst Von Glasersfeld (1917-2010), Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) gibi düşünürlerle bir şekilde ilişkilendirirler. Hatta çok daha eskilere giderek Sokrates (ö. mö. 399), Aristoteles (m.ö. 384-322), Protagoras (mö.

481- 420); Lao Tzu (mö. 6. yy), Gotama Buda (mö. 560-477) ve Herakleitos (mö. 540-475) gibi filozofları, kaydedilen en erken savunucuları arasında sayarlar (Mahoney, 2000: 1; Aydın, 2012: 28; Öztürk, 2014: 29 v.dev.; Aslan ve Aydın, 2016, 59 v.dev.). Batı Kültürlerinde Yapılandırmacılar, entelektüel soyağaçlarını genellikle Giambattista Vico (1668-1744), Immanuel Kant (1724-1804), Arthur Schopenhauer (1788-1860) ve Hans Vaihinger'e (1852-1933) kadar götürürler (Mahoney, 2000: 1; Mahoney ve Grandvold, 2005: 74). Ancak, yapılandırmacılığın geçmiş yüzyıllardaki temsilcilerinin ya da öncülerinin İtalyan düşünür Giambattista Vico (1668-1744), Fransız düşünür Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ve Alman düşünür Immanuel Kant (1724-1804) olduğu söylenebilir (Arslan, 2007: 47).

Pek çok düşünür üzerinde çalışmış olsa da çocuk gelişiminde, okulda sınıf ortamında uygulanması açısından yapılandırmacı paradigmaya ışık tutan 20. yüzyılın önde gelen düşünürlerinden İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980), Amerikalı filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey (1859-1952), Amerikalı Psikolog Jerome Seymour Bruner (1915-2016) ve Yahudi asıllı Sovyet psikolog Lev Semonovich Vygotsky (1896- 1934) olmuştur (Arslan, 2007: 47; Yurdakul, 2016: 110-113; Öztürk, 2014: 68 v.dev.).

Postmodernizmin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve kabul görmüş düzene karşı çıkarak onun yeniden yorumlanıp yapılandırılması eylemi anlamına gelen yapısökümcü (Postyapısalcı/Dekonstrüksiyonist) düşünüş biçimiyle yapılandırmacı paradigma, felsefe, matematik, sosyoloji, mimarlık, yönetim ve organizasyon, edebiyat, sanat, tarih ve din eğitimi alanlarında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak başlasa da giderek egemenliğini genişletmiş, zamanla bir öğretim, eğitim, fikirlerin kökeni, bireysel bilgi, biliş, etik, politika, bilimsel bilgi kuramı ve bir dünya görüşü haline gelmiştir. Görünüşte eğitimde çok kültürlü, feminist ve geniş ölçüde reformist bir dizi programa uyan ve destekleyen yapılandırmacılığın aslında eğitimin “büyük birleşik teori” (grand unified theory) versiyonu haline geldiği söylenebilir (Matthews, 2000: 1).

Aydın'a göre (2012: 29-44), eklektik bir niteliğe sahip olan yapılandırmacılığın, tarihsel süreçten beslenen, yapılandırmacı öğrenme kuramlarının

ontolojik ve epistemolojik temelleriyle bir şekilde ilişkili postmodern yedi temel savı vardır:

1. Gerçeklik: Ontolojik gerçeklik, zihin/biliş tarafından yapılandırılır. Bilişin, kültürün ve dilin dışında bilinebilir ontolojik bir gerçeklikten söz edilemez. Bu yüzden gerçeklik algısı öznel ve görecelidir.

2. Bilgi nesnel değildir. Çünkü dil, kültür ve bilişsel yapı, bilginin oluşumunda etkindir. Bu açıdan nesnel bilgiye vurgu yapan pozitivism yanlıştır.

3. Görecelik: Bilgi ile bilgi olmayanı ayırmayı sağlayan geçerli bir dayanak ya da ölçüt bulunmamaktadır.

4. Her bireyin, her dilin ve her kültürün ifade ettiği doğruluk ve varsaydığı gerçek, eşit düzeyde geçerli olduğu için bilgi-değer, bilgi-bilgi olmayan, sanat-sanat olmayan, doğru-yanlış, iyi-kötü, akıl-duygu, gelişmiş kültür-gelişmemiş kültür gibi karşıtlığa ve düalizme dayanan ayrımlar yanlıştır.

5. Gerçeklik ve doğruluk, dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlıdır. Her bilgi ve her değer, yerel ve kültürelidir. Bu nedenle evrensel bir bilgi de evrensel bir değer de bulunmamaktadır.

6. Evrensel bilgi ve evrensel değer bulunmadığı için evreni anlamaya ve açıklamaya dönük üst-anlatılar da bulunmamaktadır. Bu nedenle yerel, kültürel ve sınırlı anlatımlarla yetinmek gerekir.

7. Yapılandırmacılığın temel ilkelerinden biri de yorumsamacılıktır. Zira her şeyin göreceli olması, değişebilirliği, gidebilirliği ya da farklı anlamların ve yorumların ortaya çıkabilmesi için metinler üzerinde yapılacak yorumların büyük bir önemi vardır. Bu nedenle yapılandırmacılar, nesnel doğrunun yerine hermenötüğün (yorumbilim) doğrusunu koyarlar. Bu, nesnel bilgiyi reddederek onun yerine öznel nitelikli hermenötik bilgiyi koymak anlamına gelmektedir. Çünkü onlara göre dünyada hiçbir şey dili aşamaz ve dil olumsuzluklara sahiptir. Bu nedenle her şey özde bir metindir. Ancak metnin anlamı ne metinde ne metnin olduğu bağlamda ne de metnin yazarındadır. Anlam, okuma eylemini gerçekleştiren öznededir. Dolayısıyla metnin anlamı her okuyana göre değişir, yeniden şekillenir ve yeniden inşa edilir.

Bilginin göreceli olduğunu ve nesnel gerçekliğin bilinemeyeceğini savunması, çok-kültürlülüğü ve çoğulculuğu onaylaması, üst-anlatılara karşı çıkması, eklektik bir perspektif sunması gibi sebeplerle, yukarıda anılan yedi savın hepsini postmodern anlayışta bulmak mümkündür. Bu durumun farkında olan kimi yapılandırmacılar, yapılandırmacı Paradigmanın Postmodernizmin bir izdüşümü olduğunu ileri sürerler (Aydın, 2012: 45).

Modernizmin eleştirisi ve alternatifi olarak ortaya çıkan, ontolojik ve epistemolojik bir temele vurgu yapan, öznelci ve pozitivism ötesi bakış açısına sahip postmodernist paradigma, felsefi açıdan pozitivism dayanan ve nesnelci bakış açısına sahip modernizmden “bilgi”, “gerçeklik” ve “doğru” anlayışı bakımından çok farklıdır (Bkz. Tablo 1.1.).

**Tablo 1.1.** *Pozitivist Paradigma ile Pozitivism Ötesi Paradigmanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yurdakul, 2020: 42).

Değişkenler	Pozitivism	Pozitivism Ötesi
<b>BİLGİ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bireyden bağımsızdır.</li> <li>▪ Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir.</li> <li>▪ Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir.</li> <li>▪ Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.</li> <li>▪ Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.</li> <li>▪ Bireylerin nesnel üzerindeki etkileriyle oluşur.</li> <li>▪ Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.</li> </ul>
<b>GERÇEKLIK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur.</li> <li>▪ Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayırımıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.</li> <li>▪ Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.</li> </ul>
<b>DOĞRU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru)</li> <li>▪ Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bireyin kendi anlamlarıyla “diğerlerinin” anlamlarının çelişmemesidir (Çoklu bakış açısı).</li> <li>▪ Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal Anlam Birliği).</li> </ul>

Gerek Batı’da gerekse Türkiye’de, yapılandırmacılık ve yaklaşımlarıyla ilgili farklı anlayışlar ve tartışmalar mevcuttur. Eğitim bilimciler arasında köklü tartışmalara yol açan bu terim kimi kez bir öğrenme kuramı, kimi kez bir eğitim kuramı, kimi kez bilgi kuramı, kimi kez eğitbilimsel (pedagojik) etik ve politik bir kuram, kimi kez ise bir dünya görüşü ya da felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır. Salt öğrenme kuramı olarak ele alındığında ise bilişsel, toplumsal, radikal yapılandırmacılık gibi pek çok türünden söz edilmektedir. Bu açıdan yapılandırmacılığın neliğini ortaya koymak, sınırlarını belirlemek ve doyurucu bir biçimde çözümlenmek çoğu zaman güçlüklerle neden olmakta ve onu bütün yönleriyle ortaya koymak olanaksız bir hal almaktadır (Aydın, 2012: 13).

Mahoney ve Granvold (2005: 74), yapılandırmacılığın, tıp, felsefe, psikoloji ve ruhsal bilgelikteki çeşitli gelenekleri kucaklayan, kişisel psikoloji, sosyal işlevsellik ve insan değişimi üzerine metateorik bir bakış açısı olduğunu savunur. Üst anlatı, kapsayıcı teorik perspektif olarak da nitelendirilen ve bir alandaki ayrışmaya karşıt bir okuma olanağı sunan, “teorinin teorisi” ya da “bir teorinin varsayımlarını ortaya koyan teori” (Yalvaç, 2014: 37), “farklı teorik bilgilerin değerlendirilmesi ve bunların tanımlanmasında izlenen yol” olarak değerlendirilen (Elman ve Elman, 2003: 7, 19), en genel ifadeyle bir alandaki teorilerin temel yapısına ilişkin sistematik çalışma, o alanda ileri sürülen yaklaşımların ve bilimsel çalışmaların, sonradan gelen bağlam veya bağlamlarla yeniden ve farklı perspektiflerle değerlendirilmesi olarak tanımlanan metateorik bakış açısı (Ritzer, 1990: 18), mevcut teorilere ilişkin teoriler geliştirmeyi ifade etmektedir. Eğitim alanında da meta-teorinin ele aldığı temel unsur, eğitim teorisinin kendisidir (Bkz. Ögün, 1998: 139; Yılmaz, 2015: 5). Buradan hareketle Mahoney ve Granvold’a (2005: 74) göre yapılandırmacılık ormanda yeni bir ağaç değildir. Daha ziyade, aynı ormanda birbirine özel bağlarla ve özenle bağlı olan tüm ağaçlar arasındaki bağlantıya bir bakıştır. Yapılandırmacılıkta vurgu, ayrılıktan ziyade bağlantı üzerinedir. Eskiyle yeninin, birlik ve çeşitlilik, bütünsellik ve umut geleneklerine hitap edecek şekilde bütünleştirilmesidir. İnsan olmanın ne anlama geldiğine dair anlayışımızda evrimsel bir sıçrama öneren diyaloglar yaşanıyor. Farklılaşma, gelişimin gerekli ve doğal bir parçasıdır ancak ayrılık ve izolasyona dönüşebilir. Entegrasyon ise bazen önemli farklılıklara verilen dikkati aşırı

basitleştirebilir veya azaltabilir. Yapılandırmacılık, sürekli gelişme umudunu kucaklarken, aynı zamanda gerekli sınırlamalarını yinelemeli bir şekilde tanıyan bir üst bakış açısı olarak ortaya çıkıyor.

Temel dayanağı bilginin doğası ve öğrenme olan, bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılık, bir bilgi ve öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1993: 239). Öğrenme, öğretme ve bilginin doğasını ele alan çeşitli teorileri içeren bir yaklaşım (Becker, 2011: 8), bilgi ve bilginin nasıl kazanıldığını açıklamaya çalışan bir teoridir (Esmail, 2006: 24). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Perkins, 1999: 8). Yapılandırmacı paradigma ile bilgi kesindir ve gelecekte kullanmak için edinilir geleneksel anlayışının yerini, bilgi kesin değildir değişir, bireye ve topluma göre anlam kazanır anlayışı almıştır (Özden, 1998: 75).

Son yüzyılda ortaya çıkan alternatif öğrenme kuramlarının en çok kabul göreni, eğitim bilim dünyasının ve yazınının gündeminde büyük yer alanı yapılandırmacılık olmuştur. Yapılandırmacılık, aralarında Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Kanada, İsviçre, Avustralya gibi ülkelerin de bulunduğu otuz aşkın ülkenin, 2005 yılından bu yana da Türkiye'nin eğitim anlayışına damgasını vurmuştur (Güneş, 2007: 6, 49; Aydın, 2012: 13).

### 1.1.3. Yapılandırmacılığın Çeşitleri

Literatürde yapılandırmacılığın pek çok çeşidinden bahsedilmektedir. Bunlar arasında bilişsel, felsefi, sosyal, radikal, kültürel, eleştirel, eğitimsel, fiziksel, evrimsel, postmodern, bilgi-işlem, sibernetik yapılandırmacılık sayılabilir. İçlerinden bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık diğerlerine oranla öne çıkmıştır (Kızılabdullah, 2008: 28; Zengin, 2017: 50)

### 1.1.3.1. Bilişsel Yapılandırıcılık: J. Piaget

Kişisel, dışsal, bilgi işlem, psikolojik, naif yapılandırıcılık da denilen (Doolittle, 2014: 486), Glasersfeld'in "önemsiz yapılandırıcılık" (trivial constructivism) olarak nitelendirdiği bilişsel yapılandırıcılık, yapılandırıcı paradigmanın öncüsü Jean Piaget'ye atfedilir ve "*Bilgi, çevreden pasif olarak alınmaz, öğrenen tarafından aktif olarak yapılandırılır.*" şeklinde özetlenebilir. Yeni bilgiyi "aktif olarak" inşa edebilmek içinse öğrenene ait "ön bilgi" esastır. Bu anlayış öğrenmeyi, bilginin bir kimseden diğerine basit aktarımı anlayışına sahip iletişim modellerini destekleyen diğer epistemolojilere bir karşı çıkıştır (Dougiamas, 1998: 5, 6).

Zekayı ve bilgiyi biyolojik bir fonksiyon olarak ele alan ve organizmanın gelişimini bununla açıklayan Piaget'ye göre öğrenenin bilgiyi zihinde inşası ve anlam oluşturması, onun gelişim evrelerinde ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimle ilgili bir durumdur (Aydın, 2012: 14). Piaget'nin, bilginin zihinde nasıl inşa edildiğine ilişkin bu şekilde evrimsel-genetik bir görüş öne sürmesinde, hayatının büyük bölümünü işgal eden Biyoloji biliminin etkili olduğu söylenebilir. Kant'ın içgörü kavramından etkilenen Piaget'ye göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Bilginin zihinde inşa edilme sürecini yani öğrenmeyi "**özümleme**", "**uyarlama**" ve "**denge**" kavramlarıyla açıklar. Öğrenen, daha önce karşılaştığı bir deneyimle tekrar karşılaşırsa geçmiş bilişsel yapı (önbilgi) ile onu açıklayabilir ve bilişsel yapı tarafından özümsebilir. Böylece zihinsel denge korunur. Yeni deneyimin var olan bilişsel yapı ile örtüşmemesi durumunda biliş tarafından özümsemez ve böylece bir dengesizlik meydana gelir. Zihin bu sorunu çözmek için yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Bu durum karşılaşılan her yeni deneyimde kendini tekrar eder. Özümleme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyarlama ise yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirir. Bilişsel gelişim denge sonucunda oluşur. Piaget'ye göre bilginin örgütlenmesi, bilinçli bir zekaya sahip olan organizma ile çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşir (Kaufman, 2004: 304; Aydın, 2012: 16, 17; Koç ve Demirel, 2004: 177). Çocukların gelişimiyle ilgili teorisine dayanan

Piaget'nin yapılandırmacılık anlayışında öğrenmenin temeli keşiftir. Anlamak keşfetmektir veya yeniden keşif yoluyla yeniden yapılandırmaktır (Kızılabdullah, 2008: 28).

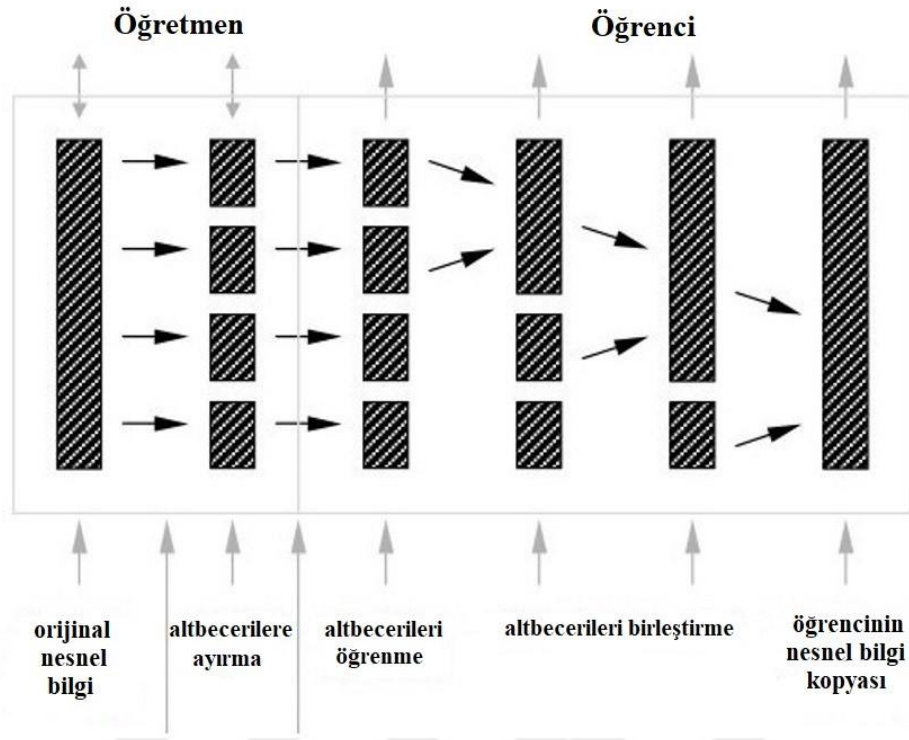
Piaget, bilginin doğasını “şema, “kavram” ve “yapı” olmak üzere üç kavramla açıklar. Şema, problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade eder. Kavramların ise zamanla ortaya çıkacağını ve yavaş yavaş gelişeceğini ileri sürer. Zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını savunur. Bu yönüyle kavramların şemalardan ayrıldığını söyler. Yapı ise bilginin ve fikirlerin organize edilmiş seklini açıklar (Yurdakul, 2020: 45).

Jean Piaget'in yaklaşımının özünü aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi özetlemek mümkündür:

**Tablo 1.2.**

*Jean Piaget'nin Bilişsel Yapılandırmacılık Yaklaşımı (Aydın, 2012: 20).*

J. Piaget	Temel Varsayımlar
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. İnsan zihni ve biyolojik organizmalar benzer biçimde işler. Çünkü her ikisi de sürekli çevreyle etkileşim içerisinde organize olmuş sistemlerdir.</li> <li>2. Bilgi, bireyin çevreyle etkileşiminin bir ürünüdür ve birey tarafından bilişsel yapılar aracılığıyla yapılandırılır.</li> <li>3. Bilişsel gelişim, özde düşünsel-mantıksal gelişimi ifade eder ve çocukluktan erişkinliğe doğru gidildikçe mantıksal düşünme ağır basar.</li> </ol> <p><b>Bilişsel Gelişimin Sonuçları:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eylem semalarının oluşması, somut ve soyut işlemler.</li> </ul> <p><b>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Mantıksal düşünme yeteneği, akran ve öğretmen ile etkileşimle desteklenerek fiziksel nesnelerin deneyimlenmesini sağlar.</li> <li>5. Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bireysel-bilişsel yapılar dan etkilenen bir süreçtir ve öğrenmede, özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme önemli bir rol oynar.</li> <li>6. Biliş nesneye onda olmayan yeni özellikler iliştedirir.</li> </ol>



**Şekil 1.1.** Bilişsel Yapılandırıcılık. Soldaki siyah dikdörtgen, öğrenci tarafından inşa edilecek bilinebilir gerçeğin bir yönünü temsil etmektedir. Bu bilgi öğretmen tarafından farklı alt becerilere bölünerek öğrenciye sunulur. Başarılı bir öğretim/öğrenme olayı, öğrenci bu iletim deneyiminden sonra, orijinal, bilinebilir bilginin doğru bir temsilini (sağdaki koyu dikdörtgen) inşa ettiğinde sonuçlanır (Doolittle, 2014: 486-487).

### 1.1.3.2. Sosyal Yapılandırıcılık: L. S. Vygotsky

Diyalektik, sembolik etkileşimci, kültürel, toplumsal, sosyokültürel, fikir temelli sosyal, dışsal, bağlamsal, sosyotarihsel gibi farklı isimlerle de anılan Sosyal yapılandırıcılık (Doolittle, 2014: 486; Ceylan, 2013a: 45) Lev Simkhovich Vygotsky (1896-1934) tarafından geliştirilmiştir. Marksist gelenekten etkilenen Rus Psikolog Vygotsky, bilgi edinmede ve anlam oluşturmada bireyi ön plana çıkarıp toplumsal süreçlerin etkisine çok az yer verdiği gerekçesiyle Piaget'yi eleştirmiş, toplumsal süreçlere dayalı yeni bir kuram oluşturmuştur (Aydın, 2012: 21).

Vygotsky, bilginin yapılandırılmasında ve anlam oluşturmada iki olguya dikkat çeker:

1. Sosyal öğrenmelerin, bir diğer ifadeyle arkadaşların ve çevredeki büyüklerin, bilginin inşasındaki rolü.

2. Dış dünya ile etkin bir biçimde teması olanaklı kılan psikolojik araçlar.

Vygotsky'nin yapılandırmacılık kuramında sosyal etkileşim, dil ve kültür kavramları öne çıkar. Bilginin ve anlamın inşasında, öğrenmede öykünme önemlidir. Model alarak öğrendiğinden çocukta bilişsel gelişim, çevresindeki bireylerle etkileşimi sonucunda oluşur. Vygotsky'ye göre çocuğun 'etkinliği' eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2004: 177; Aydın, 2012: 21-23; Yurdakul, 2020: 46-49; Ceylan, 2013a: 45-51).

Vygotsky, öğrencilerin problem çözme becerilerini, gerçekleştiremeyeceği beceriler, gerçekleştirebileceği beceriler ve yardımla gerçekleştirebileceği beceriler olmak üzere üç kategoriye ayırır. Uygun öğretmen desteğinin ve rehberliğinin öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve yeteneklerini aşan görevleri gerçekleştirmelerine olanak tanıyacağını savunur (Murphy, 1997: 11). Sosyal yapılandırmacılık, bilginin etkileşimli doğasını vurgular (Bkz. Şekil 2). Bilgi, diğer öğrenenler de dahil olmak üzere, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşimin sonucudur. Öğrenme veya bilgi edinme, başkalarıyla etkileşimlere, doğrudan öğretime ve modellemeye dayalı olarak kişinin inançlarından, kültüründen, önceki deneyimlerinden ve dilinden süzülerek ve bunlardan etkilenecek iç modeller veya dış yapıların temsillerini oluşturma sürecidir. Bu görüş, "gerçekliğin" bilinemeyeceğini varsayar (Doolittle, 2014: 487). Sosyal yapılandırmacılık kuramına göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen, anne baba gibi kültürel mirası taşıyan, öğrenenlerin bilgi seviyesinin ilerisinde, daha bilgili, daha yetenekli, daha tecrübeli, yetişkinlerin oluşturduğu anlamlı bağlamlar gereklidir. Öğrenme sürecinde, Bilişsel yapılandırmacılığın öne çıkardığı bireysel keşfin aksine, Sosyal yapılandırmacılıkta öğrenmenin sosyal karakterini öne çıkaran öğrenme etkinlikleri çok önemlidir. Hatta öğrenme bir sosyal etkinliktir. Bu etkinlikte katılım ve dil başat rol oynar. Sosyal yapılandırmacılığı bir referans olarak kullanan öğretim stratejilerinde öğrenciler için kişisel olarak anlamlı olabilecek bağlamlarda işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışması, anlamlar üzerinde müzakere etme, sınıf tartışması,

küçük grup işbirliği, birlikte yapılan anlamlı etkinlikler öne çıkar (Dougiamas, 1998: 8; Kaufman, 2004: 304; Ceylan, 2013a: 49-50).

Vygotsky, düşünce gelişiminin dil tarafından belirlendiğini savur. Düşünce ve dil arasında hassas bir ilişki olduğunu varsayar. Düşüncenin kaynağı çocuğun biyolojik gelişiminde, dilin kaynağı ise sosyal çevrededir. Çocukların düşüncelerini geliştirmek için geçirdikleri belirli aşamalar vardır. Vygotsky'ye göre sembolik düşünmeler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler, sosyokültürel koşullara bağlı birer araçtır. İnsanlar bu araçları birlikte yaşadıkları dünyayı inşa ederken kullanırlar. Öğrenen, yeni bir psikolojik araç edindiğinde zihninde yeni ufuklar açılır. Yüksek öğrenme biçimlerini, problem çözmeyi ve yeni yeteneklerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araç ise dildir. Ona göre çocuk önce ihracat, ithalat, enerji, sınıf, kapitalizm gibi kavramaları sadece adlarıyla öğrenir ve ezberler. Bu kavramların gerçek anlamını ve içeriğini daha etkin dil kullanıcılarının yardımıyla ve deneyimleyince öğrenir (Boudourides, 2003: 14; Aydın, 2012: 21-22).

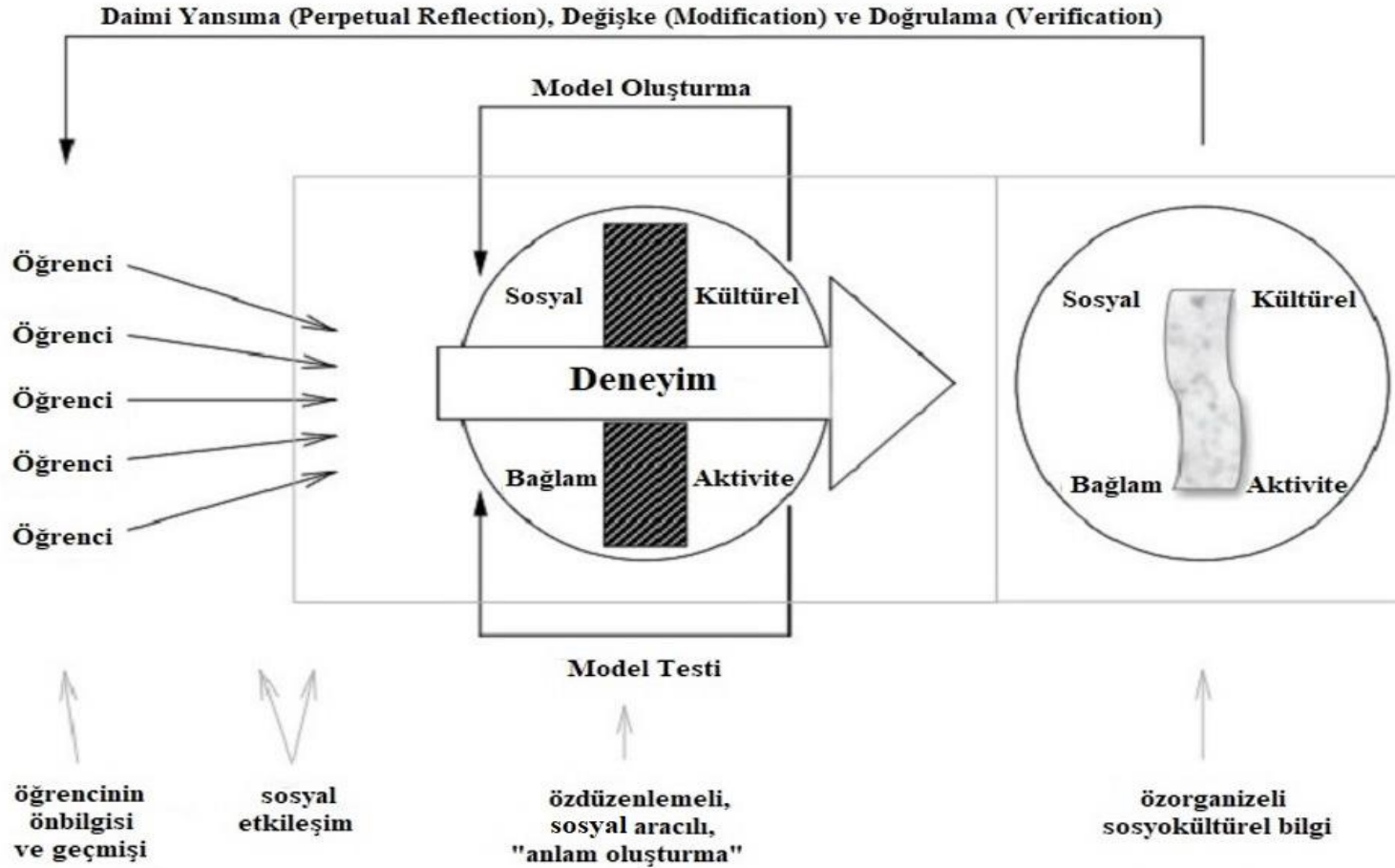
Vygotsky'nin yapılandırmacılık kuramının dört temel sonucu olduğu söylenebilir (Aydın, 2012: 22):

1. Bilgi, kültürel bir anlama sahip olduğundan bilginin yapılandırılmasında dil ve kültür önemli bir işlevselliğe sahiptir.
2. Kültürce yapılandırılan anlamın çocuklarca içselleştirilmesi, yetişkinlerle kurdukları etkileşim sonucu gerçekleşir.
3. Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir. Bu nedenle dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
4. İnsanın gerçeklikle doğrudan teması mümkün olmadığından, gerçeğin yapılandırılması dil ve kültür aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Lev Simkhovich Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık Kuramın temel sayıltılarını aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi özetlemek mümkündür:

**Tablo 1.3.***Lev Simkhovich Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacılık Yaklaşımı (Aydın, 2012: 23).*

L. S. Vygotsky	Temel Varsayımlar
	<p>1. İnsanın bilişsel etkinlikleri su temeller üzerinde yapılıdır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İnsan zihninin doğası.</li> <li>• İnsanın biyolojik yapısı, kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimi.</li> <li>• İnsanda ortaya çıkan psikolojik süreçler.</li> <li>• İnsanda ortaya çıkan dinamik psikolojik süreçlerin deneysel yöntemlerle araştırılması.</li> </ul> <p>2. Bilgi, toplumsal-kültürel bir bağlamda inşa edilir.</p> <p>3. Dilsel-sembol sistemleri, eylemsel olarak çevreye uyum sürecinde insanlar tarafından geliştirilmiştir.</p> <p>4. Dil ve kültür, bireylerin nesnel dünyasını anlamlandırmalarını etkiler.</p> <p><b>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürün temel sembolleri ve kültürel gelişim üzerinde düşünme.</li> <li>• Karmaşık fonksiyonlar bireylerin toplumsal etkileşimiyle başlar ve yavaş yavaş anlamlar elde edilir ve anlamlar öğrenenler tarafından içselleştirilir.</li> <li>• Çocuğun iletişim biçimi olarak ilk öğrendiği şey konuşma ve sembollerdir; çocuk yavaş yavaş düşüncenin yapısını ve düşüncesini yönetmeyi öğrenir.</li> </ul> <p>5. Öğrenme, toplumsal-kültürel bir ortamda dilsel bir bağlamda gerçekleşir ve sosyal etkileşimin bir ürünüdür.</p> <p>6. Öğrenmeler, salt gelişim dönemine bağlı değildir, çoğu kez gelişimin önündedir. Çünkü öğrenme gelişimi etkiler ve yönlendirir. Bu yüzden kişinin kendi başına öğrenebileceği şey ile başkalarının yardımı ile öğrenebileceği şey arasındaki farkı görmek önemlidir.</p>



**Şekil 1.2.** Sosyal Yapılandırıcılık). Öğrenciler sosyokültürel bir ortamda bilgiyle (koyu renkli dikdörtgen) etkileşime girerler. Bu dışsal sosyal deneyim, sosyal, kültürel, bağlamsal ve aktivite tabanlı faktörlerin varlığından etkilenen içsel zihinsel yapıların (modellerin) oluşumuyla sonuçlanır. Öğrenci, bu bilginin tam bir temsilini değil, dış bilginin kişisel yorumunu elde eder (açık renkli dikdörtgen). Yeni inşa edilen bu bilginin uygulanabilirliği, öğrencinin ön bilgisine ve sosyal, kültürel, bağlamsal ve aktivite temelli faktörlerin etkisine dayanacaktır (Doolittle, 2014: 489).

### 1.1.3.3. Radikal Yapılandırıcılık: Ernst Von Glasersfeld

İçsel, şema temelli, özgürleştirici, gelişimsel, psikolojik yapılandırıcılık da denilen (Doolittle, 2014: 486) radikal yapılandırıcılığın en önemli temsilcisi Alman filozof Ernst Von Glasersfeld'dir (1917-2010).

Zaman zaman Bilişsel yapılandırıcılık içinde değerlendirilen Radikal yapılandırıcılık kendi içinde alt gruplara ayrılır. Kendini daha çok felsefî yönüyle ön plana çıkarması onu diğer yapılandırıcılık yaklaşımlarından farklı kılmaktadır. Kuram içi felsefi tartışmalar ve kurama yönelik eleştiriler çoğunlukla Radikal yapılandırıcılık üzerinden yapılır. Geleneksel epistemolojiden radikal bir kopuş yaşamasından dolayı "radikal" olarak nitelendirilmiştir. Piaget'nin görüşlerini yapılandırıcılık bağlamında yeniden yorumlayan ve onun adaptasyon görüşüne bağlı kalan Glasersfeld, bilginin "nesnel" bir ontolojik gerçekliği yansıtmadığı, sadece eski çevremizin oluşturduğu bir dünyanın düzen ve örgütlenmesini yansıttığı anlayışını savunan bir bilgi teorisi geliştirir. Nesnel bir gerçekliği inkâr etmez ancak "gerçekliğin ne olabileceğini bilme yolumuz yoktur" der. Radikal yapılandırıcılık "metafizik gerçekçiliği" kesin olarak devre dışı bırakarak Piaget'nin "Zekâ, kendini örgütleyerek dünyayı örgütler." deyişi ile tam bir uyum içindedir. Bilişsel yapılandırıcılığa ikinci bir ilke ekler: "Bilmek, deneyimin geçerli/uygulanabilir yorumlarına doğru bir dinamik adaptasyon sürecidir. Bilen, mutlaka 'gerçek' bir dünyanın bilgisini inşa etmez." Varsayımları içerisinde epistemolojik iddialar barındırsa da radikal yapılandırıcılık bir bilgi teorisi değil bilme teorisidir. Bilginin tanımlanabilir ve karşılaştırılabilir bir nitelik taşımayacağını, üretim süreçleri ve belirli şartlar altında geçerliliği hakkında konuşulabileceğini kabul eder (von Glaserfeld, 2008: 9; Dougiamas, 1998: 7; Ceylan, 2013a: 51).

Adı Radikal yapılandırıcılıkla özdeşleşen Ernst von Glasersfeld, bilginin ve anlamın inşası konusunda Jean Piaget'den esinlense de onu aşan bir cevapla, nesnel bilginin olanaklılığını yadsır. Nasıl tanımlanırsa tanımlansın bilginin öznedenden bağımsız olmadığını savunur. Bilgi, aslında bireylerin kafalarında ve kendi deneyimlerine bağlı olarak bireyin bildiği şeylerin üzerinde şekillenir. Glasersfeld bununla tüm

bilgiyi bilenin zihinsel yapısına bağımlı hale getirir (Aydın, 2012: 24; Aktın, 2010: 22).

Radikal yapılandırmacılığa göre bilmenin doğası, paylaşılan sosyal deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Bilme, biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir. Ancak bireyin öğrendikleri dışsal gerçekliğin bilince baskısı sonucunda birebir dış dünyanın yansımalarının bir sonucu değildir. Bilgi çevreden pasif olarak toplanmaz. Her birey edindiği bilgiyi, kendi deneyimleri ve düşünceleri ile zihninde aktif olarak kendisi oluşturur. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklik denilen şeyle uyuşması beklenemez. Her bireyin deneyimi farklı olacağından, edinilen bilginin yorumu da farklı olacaktır. Böylece her bireyin kendi gerçeği, diğer bireylerden her birinin ve dış dünyanın gerçeğine benzemeyecektir. Bu nedenle doğruluğun ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur (Aydın, 2012: 24; Arslan, 2007: 53-54). Böylece Radikal yapılandırmacı paradigma, bilginin temel bir gerçekliğin, yani deneyimlenmeden önce 'dışarıdaki' bir dünyanın temsili olması gerektiğine dair gerçekçiliğin geleneksel felsefi konumunu terk eder. Aksine, toplumsal olarak kabul edilen ve paylaşılan kavramlara anlam vermeye çalışırken, bilginin bireyler tarafından aktif bir şekilde kişisel olarak inşa edilen bir şey olduğu rölativist konumu benimser (Boudourides, 2003: 11).

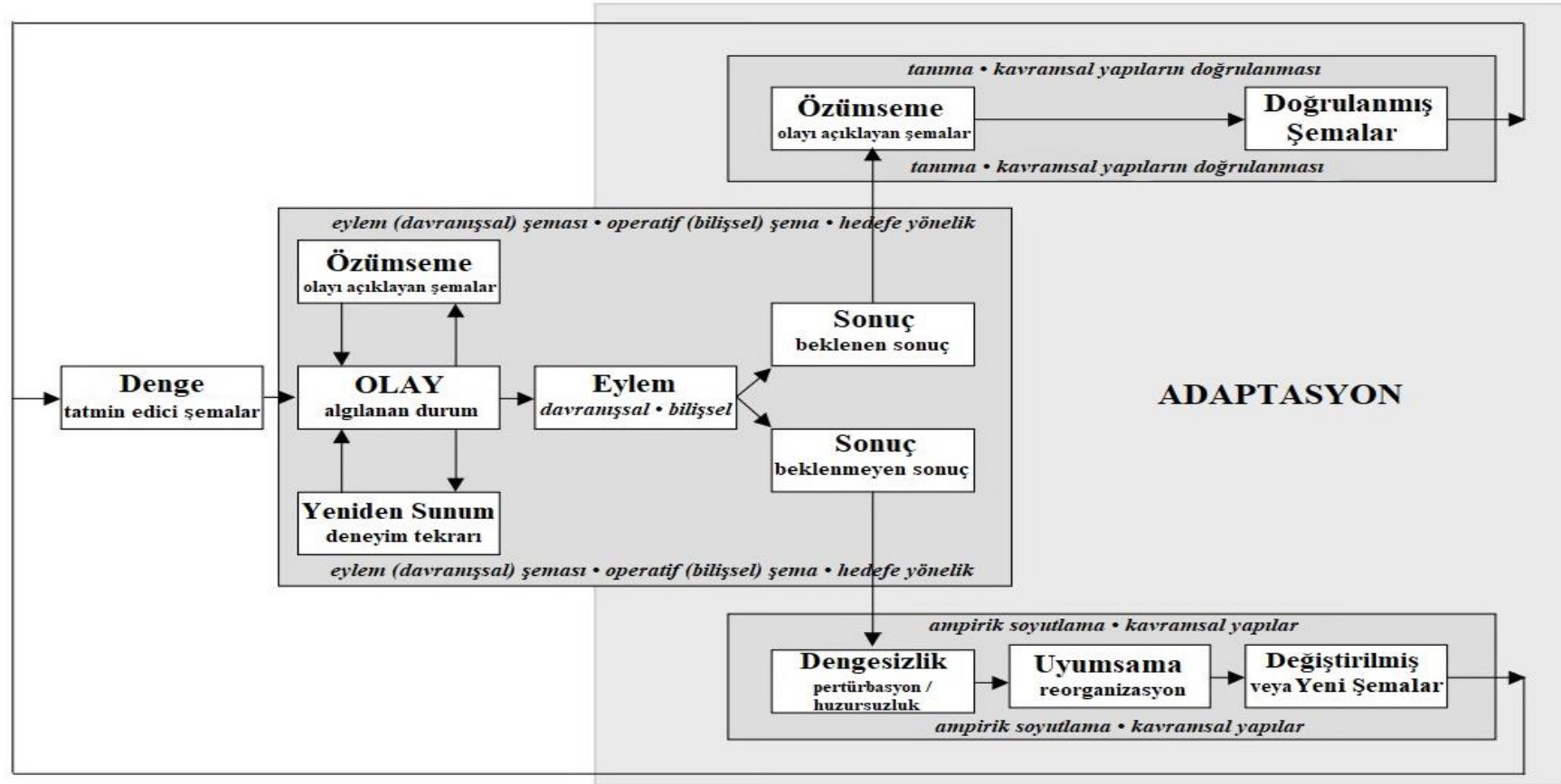
Von Glasersfeld'e göre, tüm iyi öğretmenler, öğrencilere yaptıkları rehberliğin “mutlaka geçici olduğunu ve hiçbir zaman mutlak kararlılığa yaklaşamayacağını” bilir. Çünkü yapılandırmacılıkta her zaman bir problem için birden fazla ve birbirinden farklı çözüm vardır. Her çözüme de farklı bakış açılarından yaklaşılabılır. Bütün bunlar, bilginin sadece kelimelerle aktarılamayacağını ima eder. Dinleyicinin, açıklamanın dilbilimsel bileşenleriyle ilişkilendirdiği kavramlar, açıklayanın aklındakilerle uyumlu olmadıkça bir sorunu sözlü olarak açıklamak, anlamaya yol açmaz. Bu nedenle öğretmenin, öğrencinin kendisine söyleneni özümlediği yeterli bir kavramsal ağ modeline sahip olması önemlidir. Temel olarak böyle bir model olmadan, öğretimin şansa dayalı bir isabet veya ıskalama olayı olarak kalması muhtemeldir. “Öğrenme” özörgütlenmenin ürünüdür (Boudourides, 2003: 11).

Ernst von Glasersfeld'in Radikal yapılandırmacılık kuramının temel sayıltılarını aşağıda yer alan tablodaki gibi özetlemek mümkündür:

**Tablo 1.4.**

*Ernst von Glasersfeld'in Radikal Yapılandırmacılık Yaklaşımı (Aydın, 2012: 25).*

<b>Ernest von Glasersfeld</b>	<b>Temel Varsayımlar</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesnel gerçeklik bilinemez.</li> <li>2. Bilgi, bireysel-bilişsel yapılar tarafından inşa edilir.</li> <li>3. Bilgi, belli bir perspektifin ürünüdür ve görecelidir.</li> <li>4. Her bireyin nesnel dünyasına ilişkin inancı biriciktir ve diğeriyle karşılaştırılmaz.</li> </ol> <p><b>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel-bilişsel yapılar.</li> <li>• Bireylerin öznel duyumu.</li> <li>• Öznel duyumların ya da öznel inançların pratik ve yararlı değeri.</li> <li>• Çevreye uyum.</li> </ul>



**Şekil 1.3.** Radikal Yapılandırıcılık. Birey bir olayı deneyimler ve o olayı zaten bildikleri (assimilation/asimilasyon) ve daha önce deneyimledikleri (re-presentation/yeniden sunum) açısından anlamaya çalışır. Bu ilk anlayış, bilişsel veya davranışsal olarak hedefe yönelik bir yanıtı açar. Yanıt tatmin ediciyse ilk anlayış pekiştirilir. Tatmin edici değilse daha iyi hesaba katmak için ilk anlayışını yeniden düzenlemesi veya değiştirmesi gerekir. Yorumlama → Bilişsel/Davranışsal Eylem → Beklenen/Beklenmeyen Sonuçlar → Anlayışın Doğrulanması/Yeniden Düzenlenmesi, şeklinde gerçekleşen bu işlem, bireyin anlayışlarını ve sonraki eylemlerini daha uygulanabilir hale getirmek için tasarlanmış uyarlanabilir bir süreç oluşturur (Doolittle, 2014: 487-488).

Yapılandırmacılık üniter bir teorik konum değildir, aksine bir sürekliliktir. Bu sürekliliğin altında yatan varsayımların çeşitli boyutlara göre değişiklik göstermesi, birden fazla yapılandırmacılık türünün tanımlanmasına sebep olmuştur. Tipik olarak, bu süreklilik bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç geniş kategoriye ayrılır (Doolittle, 1999: 1).

Bilişsel yapılandırmacılık bilgi ediniminin uyarlanabilir bir süreç olduğuna ve birey tarafından aktif olarak yapılandırıldığına vurgu yapar. Gerçekliğin birey tarafından bilinebilir olduğu düşüncesi bilişsel yapılandırmacılığı hem Sosyal hem de radikal yapılandırmacılıktan ayırır. Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacıların bilinebilir gerçekliğinin aktarımı ile radikal yapılandırmacıların kişisel olarak uygulanabilir gerçekliğinin yorumu arasında bir yerde bulunur. Radikal yapılandırmacılık hem zihinsel yapıların inşası, bilişsel yapılandırmacıların konumu hem de kişisel anlamın inşası ile ilgilenir. Bu anlamda, radikal yapılandırmacılık bilişsel yapılandırmacılıktan daha büyük bir yapılaşmayı içerir. Bilişsel yapılandırmacılar gerçekliğin doğru zihinsel yapılarını vurgular. Sosyal yapılandırmacılar, üzerinde uzlaşmış, toplumsal olarak inşa edilmiş bir gerçekliğin inşasını vurgular. Radikal yapılandırmacılar ise tutarlı bir deneysel gerçekliğin inşasını vurgular. Bu bağlamda Bilişsel yapılandırmacılık yapıyı, Sosyal yapılandırmacılık anlamı, Radikal yapılandırmacılık her ikisini vurgulamaktadır (Doolittle, 1999: 1-4; 2014: 487).

Yapılandırmacılıkla ilgili bu üç yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu yaklaşımların eğitimsel çıkarımları ekseninde düzenlenen öğrenme-öğretme süreçleri öğrencinin, çevresiyle etkileşime geçerek kendi zihninde kendi bilgisini kalıcı bir şekilde yapılandırmasını kolaylaştıracaktır (Aktın, 2010: 23).

#### **1.1.4. Yapılandırmacılık ve Eğitim**

Bilgi nedir ve nasıl kazanılır, öğrenme nedir ve nasıl gerçekleşir sorularına verilen farklı cevaplar (Bkz. Tablo 1.1 ve Tablo 1.5), farklı eğitim anlayışlarının

oluşmasına, buna bağlı olarak da eğitim programları, eğitim ortamları, öğrenme yaşantıları, öğrenciyle öğretmenin görevleri ve niteliği gibi eğitimi ilgilendiren her alanda farklı anlayışların ve uygulamaların doğmasına sebep olmuştur. Yapılandırmacılık da bilginin ne olduğunu ve nasıl kazanıldığını açıklamaya çalışan, öğrenmeyi, öğretmeyi ve bilginin doğasıyla ilgili çeşitli teorileri içeren bir yaklaşımdır (Esmail, 2006: 24; Becker, 2011: 8).

**Tablo 1.5.**

*Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılığa ve Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığa Göre “Öğrenme” (Yurdakul, 2020: 41)*

	<b>Pozitivizm (Davranışçılık / Bilgiyi İşleme Kuramı)</b>	<b>Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)</b>
<b>ÖĞRENME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır.</li> <li>▪ Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir.</li> <li>▪ Gerçekliğin baskısı altındadır.</li> <li>▪ Doğrudan öğretimle gerçekleşir.</li> <li>▪ Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır.</li> <li>▪ Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyokültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.</li> <li>▪ Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.</li> <li>▪ Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez.</li> <li>▪ Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgür ilişkilerle oluşur.</li> <li>▪ Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.</li> </ul>

Bilgiyi temelden kurmaya dayalı bir bilgi ve öğrenme teorisi olan yapılandırmacılık (Brooks ve Brooks, 1993: 239) başlarda, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkmış, zamanla öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. (Perkins, 1999: 8). Yapılandırmacı paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur. Öznel gerçeklik üzerine kurulan bu yaklaşıma göre bilgi, kişinin dışında nesnel değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur, öznedir. Kesin değildir değişir, bireye ve topluma

göre anlam kazanır. Öğrencinin dışında, formal disiplin alanlarının öğretmen tarafından yüklenmesiyle değil, öğrenci tarafından formal disiplinler ışığında etkileşimle elde edilir. Yapılandırmacı eğitimde dersler ansiklopedik bilgi yüklemekten çok olayları derinlemesine anlamayı esas alır. Okullar bilginin hayat boyu yetmeyeceğini kabul eder, bireylere bilgi yüklemek yerine öğrenmeyi öğretir (Özden, 1998: 75; Kılıç, 2001: 9). Yapılandırmacı öğrenme, bir öğrencinin deneyiminin tüm yelpazesini çizerek, bireyin hem yeni bağlantılar bulma hem de çevresel algıdan yararlanma yeteneğini güçlendirir. Yoğun, ansiklopedik hatırlamaya odaklanmak yerine, yapılandırmacı öğrenme derin bir anlayışa, anlamlandırmaya, yaratıcılığa ve girişim potansiyeline yol açar (Abbott ve Ryan, 1999: 68).

“Öğrenme” eyleminin “öğretme” eyleminden daha önemli olduğu düşüncesini merkeze alan yapılandırmacı paradigma, öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitimi savunur. Davranış değiştirme yerine beceri geliştirmeye ağırlık verir. Eğitim çalışmalarında, tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünmeye, düz mantığın yerine sarmal mantığı esas alır (Güneş, 2007: 2). Birey, içinde bulunduğu yaşam alanında kasıtlı ya da kasıtsız yeni bilgilere ve yeni öğrenme alanlarına açıktır. Bu bilgiler birbiriyle ilişkilendirilmezse, her biri anlamsız bir parça olacaktır. Birbiriyle bütünleştirilirse öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı bir hal alacaktır. Felsefi temellerine bakıldığında, yapılandırmacılık bu açıdan bilginin anlamlandırılmasını savunan bir yaklaşımdır (Kılıç, Küçük ve Bal, 2015: 973). Öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesi yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliğidir. Geleneksel yöntemde öğrenci bilgiyi öğretmenden, kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilir. Ancak bilgiyi algılamak ile bilgiyi yapılandırmak aynı değildir. Yapılandırmacı yöntemde öğrenci, karşılaştığı yeni bilgiyi tanımlamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Yapılandırmacılığın özünde, öğrencinin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Asıl önemli olan bilginin tekrarı değildir, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılmasıdır (Brooks ve Brooks, 1993: 9; Jones ve Brader-Araje, 2002: 2, 3). Yapılandırmacılık, öğrencilerin gerçek hayattaki sorunları çözme yeteneklerinin gelişimini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılandırmacılığın, doğrudan bir konunun öğrenilmesinden çok öğrencilerin elde

ettiği bilgiyi gerçek yaşamda nerede, nasıl ve niçin kullanılacağını bilmesine ve kendine göre özümsemesine ve böylece gerçek dünya problemlerini çözmesine olanak tanıyan özgün bir öğrenme yaklaşımı *otantik öğrenme* ile aralarında korelasyon vardır (Aina, 2017: 61; Bkz. Tablo 1.6.).

**Tablo 1.6.**

*Yapılandırmacı Öğrenme ve Otantik Öğrenme Arasındaki Korelasyon* (Aina, 2017: 62 Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı Öğrenme	Otantik Öğrenme
<i>Öğrenci özerkliği:</i> Öğrenciler entelektüel kimlik kazanır. Soruları kendileri hazırlar, analiz eder, yanıtlar ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Öğrenci, öğrenmeye aracılık etmede ve kontrol etmede merkezi bir rol oynar. Keşif, öğrencileri bağımsız olarak bilgi aramaya ve hedeflerinin peşinde koşmaya teşvik etmek için tercih edilen bir yaklaşımdır.	Öğrenciler tutkularını ve fikirlerini paylaşan diğer kişilerle bağlantı kurar. Neyi, nasıl öğrendikleri konusunda kişisel kontrole sahiptirler. Kendi kendilerine öğrenirler.
<i>Üst düzey düşünme:</i> Öğrencilerin fikirleri analiz ederek, tahmin ederek, gerekçelendirerek ve savunarak kavramları özetlemeleri teşvik edilir. Problem çözme, üst düzey düşünme becerileri ve derin anlayış üzerinde durulur.	Öğrenciler, yüksek düzeyde düşünme egzersizi yapar. Öğrenciler, sorulara düşünme becerisi ve sorgulama yoluyla cevap verir. Öğrencileri, karmaşık gerçek dünya sorunlarını çözme, çözümler bulma fırsatlarına dahil eder. Öğrenciler, anlayışlarını grup üyeleri arasında savunarak ifade eder.
<i>Diyalog:</i> Öğrenciler fikirlerini öğretmenleriyle ve akranlarıyla tartışarak değiştirir. Her öğrenci, kendi anlayışına dayalı kişisel bilgi oluşturur. Öğrenciler fikirlerini ifade etme konusunda kendilerini rahat hissettiklerinde anlamlı bir sınıf diyalogu başlar.	Öğrenciler tartışmaya katılır. Pasif öğrenen yoktur. Katı bir fikir yoktur ancak öğrenciler anlamlı grup tartışmalarına katıldıkları için bilgiyi inşa ederler.
<i>Öğrenci etkinlikleri:</i> Öğrenciler grup tartışmaları ve sağlam deneyimlerle hipotezlerini test etme fırsatlarına sahiptir. Bilginin inşası bireysel bağlamlarda ve sosyal müzakere, iş birliği ve deneyim yoluyla gerçekleşir.	Öğrenci, sorunları çözmek için iş birliği yapar. Bireysel değil, takım veya çiftler halinde çalışır, tek tek değil görev odaklı gruplar halinde çalışır. İş birliği, ortak problem çözme ve sosyal destek sağlar.
<i>Öğrenci becerileri:</i> Öğrenciler gerçek dünya olanaklarına dahil edilir, fenomeni birbirine bağlayan soyutlamalar üretilir. Kavramların ve içeriğin çoklu bakış açıları ile temsilleri sunulur ve teşvik edilir.	Bir ders kitabı gibi tek bir perspektiften bakmak yerine, farklı bakış açıları yoluyla farklı yeni bakış açıları kazanılmasını sağlar. Öğrenciye birden fazla fikri, rolü ve perspektifi araştırma fırsatı sunar.

*Öğretmenin rolü:* Öğretmenler rehber, gözlemci, koç, eğitmen ve kolaylaştırıcı rolünde hizmet verir. Yönlendirici öğrenme desteğiyle, öğrencilerin yetenek sınırlarının hemen ötesinde performans göstermelerini kolaylaştıran bir yardımcıdır.

Öğretmen, öğrencilerin görevi tamamlamak için gerekli becerileri, stratejileri ve bağlantıları sağlayamadığı kritik zamanlarda koçluk yapar ve yönlendirici öğrenme desteği sağlar.

*Öğrenme ortamı:* Öğrenme durumları, ortamlar, beceriler, içerik ve görevler amaca uygundur ve gerçekçi, otantik ve 'gerçek dünyanın' doğasında var olan karmaşıklıkları temsil eder.

Bu, bilginin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan bir durumdur. Bu otantik bir öğrenme ortamıdır.

Önemli araştırmalar, öğrenmeye aktif katılımın bilginin daha iyi tutulmasına, anlaşılmasına ve aktif kullanımına yol açabileceğini göstermektedir. Öğrenmenin sosyal boyutu (İşbirlikli öğrenme) genellikle öğrenmeyi teşvik eder. Bazen, öğrencileri keşif veya yeniden keşif süreçlerine dahil etmek suretiyle onlara enerji verir ve daha derin bir anlayış sağlar. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen sadece dinlemek, okumak ve rutin alıştırmalarla çalışmak yerine aktif rol alır. Sorgular, araştırır, hipotez kurar, tartışır, fikirler savunur, fikirler paylaşır, bakış açıları kazanır. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, bilgiyi oluşturur, yeniden yaratır ya da tekrar keşfeder (Perkins, 1999: 7-8). Yapılandırmacı öğrenme, her insanın yeni deneyimler ışığında sürekli ve aktif olarak değiştirdiği yoğun öznel, kişisel bir süreç ve yapıdır. Yapılandırmacılar, gerçekten pasif olan bir kişinin öğrenmekten aciz olduğunu savunurlar. Yapılandırmacı bir öğrenme biçimiyle her çocuk kendi dünya bilgisini benzersiz bir modelde yapılandırır. Çocuğun her yeni gerçeği, deneyimi veya anlayışı onu daha geniş dünyaya, rasyonel ve anlamlı ilişkilere öznel bir şekilde bağlar (Abbott ve Ryan, 1999: 67). Yapılandırmacılık, eğitimleri boyunca öğrencilerin daha yüksek düzey bilişsel yetenekler kazanabilmesi için başkalarına bağımlılığı, ezberci öğrenmeyi, koşullandırmaya olan bağımlılığı en aza indirmeyi destekler. Bilginin yaratılması ve yaratılan bilginin yeni öğrenmeyi desteklemek için kullanılması, yapılandırmacı öğretim modelinin temel ilkelerini temsil eder (Cooper, 2007: 17). Bu bağlamda yapılandırmacılık, öğrenciyi bir tek yönüyle dikkate alan bir yaklaşım değildir. Onu duygusal, bilişsel, sosyal tüm yönlerini dikkate alır. Yapılan açıklamalar yapılandırmacılığın, bireyi aktif kılması yanında yeni bilgileri önceki bilgilerle

kaynaştırarak hem anlamlı hem de bireye özgü nitelik kazandıran bir yaklaşım olduğu fikrini vermektedir (Kılınç, Küçük ve Bal, 2015: 973).

Cooper (2007), “Yapılandırmacı felsefe tam olarak anlaşıldığında ve öğrenmeye odaklanan bir okulda etkin bir şekilde uygulandığında müfredatı, pedagojiyi ve değerlendirmeyi hizalar.” görüşündedir. Yapılandırmacılığın öğretmenlere, günümüz gençliğini eğitmenin zorluklarını aşmaları için önemli bir pedagoji sunduğuna inandığını söyleyen Cooper (2007: 20) ayrıca öğretmenlere hem kendilerinin hem öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeyi modelleyebileceği ve teşvik edebileceği teorik bir çerçeve sunduğu görüşündedir.

#### **1.1.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri**

Yapılandırmacı paradigmayı öğretme-öğrenme sürecinde uygularken yapılandırmacılığa özgü şu öğrenme ilkelerini dikkate almak gerekir (Hein, 1991: 3-4; Wijayanti, 2012):

**1. Öğrenme aktif bir süreçtir.** Öğrenme var olan bilginin pasif kabulü değildir, öğrencinin duyuşal girdiyi kullandığı ve bunun dışında bir anlam inşa ettiği aktif bir süreçtir. Öğrenme süreci, bireyin çevresindeki dünyayı anlamlandırmaya çalışmasıyla başlar. Bu süreçte bilgi aktif olarak bireyin kendisi tarafından yapılandırılır.

**2. Öğrenme bireysel olduğu kadar sosyal bir aktivitedir.** Öğrenme aile, akranlar, öğretmenler, gündelik tanıdıklar da dahil olmak üzere diğer insanlarla olan bağlantımızla yakından ilişkilidir. Bilginin sosyal bir bileşeni vardır; bireylerin çevreleriyle etkileşimleri kritiktir ve bu etkileşim küçümsenmemelidir. Öğrenmenin sosyal yönünü tanımalı, konuşma ve başkalarıyla etkileşim, bilginin ve öğrenmenin ayrılmaz bir yönü olarak uygulamada kullanılmalıdır.

**3. Anlam inşa etmenin can alıcı eylemi zihinseldir.** Anlam inşa etme zihinde gerçekleşir. Özellikle çocuklarda, öğrenme için fiziksel eylemler, uygulamalı deneyimler, gerekli olabilir ancak yeterli değildir. Eller kadar zihni de meşgul eden etkinlikler gerekir.

**4. Öğrenme kendi kendini düzenleyen bir süreçtir.** Bireyler hem doğuştan gelen özellikleri (zekâları) hem de onları etkileyen dış faktörler (çevre ve diğer insanlar) nedeniyle farklı oranlarda öğrenirler.

**5. Öğrenme, insanların dünyalarını anlamlandırmalarını sağlayan organizasyonel bir süreçtir.** Birey, ilk kez karşılaştığı deneyimleri veya kavramları iki işlemden birine tabi tutar. Ya yeni fikri mevcut bir şemaya (organizasyon grubuna) dahil edip uyum sağlayarak özümser (assimilation) ya da yeni bilgileri içerecek yeni şema oluşturur. Bu organizasyon ve yeniden yapılanma insan zihninde sürekli gerçekleşir.

**6. Biliş, ontolojik gerçekliğe değil, deneyimsel dünyanın organizasyonuna hizmet eder. Gerçeklik, geçerlilik değil yaşanabilirliktir.** Her bir birey farklı bir hayat sürdürdüğü için, öğrenmenin amacı insanların deneyimlediklerini organize etmelerine izin vermek olmalıdır.

**7. Gerçeklik bir yorumu temsil eder.** Bilgi, kendini refere eden bilgilerin ve çevresel olasılıkların yorumlarından inançlar yaratmak için birey tarafından elenir. Anlamın inşası yoruma dayanır.

**8. Öğrenme bağlamsaldır.** Öğrenme, anlamlı bağlamlarda geliştirilmiş, sosyal olarak konumlanmış bir aktivitedir. Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde diğerinin rolünü vurgular. Hayatımızın geri kalanından ayrı, zihnin soyut ruhani bir alanında izole edilmiş gerçekleri ve teorileri öğrenmeyiz. Başka bildiklerimiz, inandıklarımız, önyargılarımız ve korkularımızla ilişki içinde öğreniriz. Üzerinde düşününce, bu noktanın aslında öğrenmenin aktif ve sosyal olduğu fikrinin bir sonucu olduğu ortaya çıkıyor. Öğrendiklerimizi hayatımızdan ayıramayız.

**9. İnsanlar öğrendikçe öğrenmeyi öğrenir.** Öğrenme hem anlam inşa etmekten hem de anlam sistemleri inşa etmekten oluşur. Örneğin, bir dizi tarihi olayın kronolojisini öğrenirsek aynı anda bir kronolojinin anlamını öğreniyoruz. İnşa ettiğimiz her anlam, benzer bir desene uyabilecek diğer duymalara daha iyi anlam vermemizi sağlar.

**10. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç vardır.** Önceki bilgilerden geliştirilmiş bir yapıya sahip olmadan yeni bilgiyi özümsemek mümkün değildir. Ne kadar çok

bilirsek, o kadar çok öğrenebiliriz. Bu nedenle, her öğretme çabası öğrencinin durumuna bağlı, önceki bilgilerine dayalı olmalı, öğrenciyi onu konuya ulaştıran bir yol açmalıdır.

**11. Öğrenmek zaman alır.** Öğrenme anlık değildir. Önemli bir öğrenme için fikirleri yeniden gözden geçirmek, onları denemek, onlarla oynamak ve onları kullanmak gerekir. Bu, genellikle beş on dakika içinde gerçekleşemez. Öğrendiğiniz herhangi bir şey üzerinde derinlemesine düşünürseniz bunun, tekrar tekrar maruz kalmanın ve düşünmenin ürünü olduğunu hemen anlarsınız. Hatta ve hatta özellikle derin kavrayış anları, daha uzun hazırlık dönemlerine kadar uzanabilir.

**12. Dil, öğrenmede önemli bir rol oynar. Düşünme iletişimde gerçekleşir.** Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Yapılandırmacı için dil, bireylerin geçmişte öğrenilenlerin ötesinde bağlantılar kurmasını sağlayan sentetik bir araçtır. Çünkü kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların formülasyonunda öğrenciler düşüncelerini, iletilebilir fikirler halinde organize etmelidir. Bu genellikle bilgi ile sonuçlanan bir süreçtir.

**13. Motivasyon, öğrenmede önemli bir bileşendir.** Motivasyon, öğrenmeye yardımcı olmaktan öte, öğrenmek için gereklidir. Öğrenmenin en temel motivasyon kaynağı, bireyin dünyayı anlamlandırmaya duyduğu ihtiyaç ve arzudur.

#### **1.1.4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ve Öğretmenin Rolü**

Doolittle'e göre (1999: 4-7) farklı çeşitleri olsa da genel, teorik ve pratik yapılandırmacı konsensus, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sekiz faktörün gerekli olduğunu göstermektedir. Bu ilkeler sadece yapılandırmacılığın ilkeleri olmamakla birlikte, listeyi "yapılandırmacı" yapan, her bir maddenin bu özel listeye dahil edilmesindeki gerekçe ve temel mantıktır:

**1. Öğrenme otantik ve gerçek dünya ortamlarında gerçekleşmelidir.** İster gerçekliğin doğru temsillerini inşa etmek ister sosyal aktivitelerde rızaya dayalı anlamlar inşa etmek isterse kişisel olarak tutarlı gerçeklik modelleri inşa etmek olsun,

deneyim her şeyden önemlidir. Hem sosyal hem de nesne odaklı deneyim, bilgi inşasının birincil katalizörüdür. Zihnin üzerinde çalıştığı aktiviteyi sağlar. Deneyim otantik olduğunda ise bilgi inşası gelişir. Otantik deneyimler, bireyin kurgulanmış bir dünyanın değil, "gerçek" dünyanın doğru bir temsilini, uygulanabilir zihinsel yapılarını inşa edebilmesi için gereklidir.

**2. Öğrenme sosyal müzakere ve arabuluculuk içermelidir.** Sosyal etkileşim hem sosyal olarak ilgili becerinin ve bilginin geliştirilmesini hem de bireysel adaptasyon gerektirebilecek pertürbasyonlar için bir mekanizma sağlar. Selamlaşma, giyim kuşam, başkalarıyla ilişkiler gibi isteğe bağlı kültürel ritüeller ve adetler konusunda bilgiye ancak sosyal temas yoluyla ulaşılabilir. Ayrıca, sosyal arabuluculuğun ayrılmaz diğer bir bileşeni dildir. Dil, toplumsal durumlarda bilginin ve anlayışın inşa edildiği mecradır.

**3. İçerik ve beceriler öğrenciye uygun olmalıdır.** Yapılandırmacılık bilginin uyarlanabilir bir işleve hizmet ettiğini vurgular. Bireyin kendini geliştirebilmesi için elde edilen bilginin (yani içeriğin ve becerilerin) onun mevcut durumu, anlayışı ve hedefi ile ilgili olmalıdır. Böylece birey ihtiyacı olan bilgiyi anlamaya başlayacak, anladıkça alaka düzeyi artacak ve artan alaka düzeyi muhtemelen motivasyonda da artışa yol açacaktır. Nihayette, ilgili görevlerle ilgili deneyim bireye, onun pratik ortamında gelişmiş işlevsellik için gerekli olan zihinsel süreçleri, sosyal bilgileri ve kişisel deneyimleri sağlayacaktır.

**4. İçerik ve beceriler öğrencinin ön bilgileri çerçevesinde anlaşılmalıdır.** Tüm öğrenme, yapılandırmacı ilişkiden bağımsız olarak bireyin ön bilgisi dahilinde başlar. Bir öğrencinin davranışını anlamak, öğrencinin zihinsel yapılarının anlaşılmasını yani öğrencinin anlayışının anlaşılmasını gerektirir. Öğretmen ancak, bir öğrencinin ön bilgilerini anlamaya çalışarak, maksimum öğrenmeyle sonuçlanan etkili deneyimler yaratabilir.

**5. Gelecekteki öğrenme deneyimlerinin bilgilendirmeye hizmet edebilmesi için öğrenciler, biçimlendirici olarak değerlendirilmelidir.** Yapılandırmacılık, bilgi edinmenin ve anlamamanın, öğrencinin ön bilgisinden büyük ölçüde etkilenen bir süreç olduğunu savunur. Bilgi ve anlayış doğrudan görünmediğinden eylemden

çıkarılmalıdır. Bu nedenle, devam eden bu öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencinin mevcut anlayış düzeyini hesaba katmak için öğretmen, öğrencinin bilgisini sürekli olarak değerlendirmelidir. Bu biçimlendirici değerlendirme, bir sonraki deneyim ve etkinlik serisini öğrencilerde doğru bir şekilde oluşturmak için gereklidir.

**6. Öğrenciler, kendi kendini düzenleyen (öz-düzenleyici/self-regulatory), kendi kendine aracılık eden (öz-aracı/self-mediated) ve kendinin farkında (öz-farkındalık/selfaware) bireyler olmaya teşvik edilmelidir.** Yapılandırmacılığın temel ilkesi, teorik pozisyonlarını bir arada tutan ana konu, öğrencilerin bilgi ve anlam inşalarında aktif oldukları iddiasıdır. Bu aktivite, deneyimin zihinsel manipülasyonunu ve kendi kendini örgütlenmesini içerir. Öğrencilerin kendi bilişsel işlevlerini düzenlemelerini, mevcut bilgilerden yeni anlamlara aracılık etmelerini, mevcut bilgi yapıları hakkında bir farkındalık oluşturmalarını gerektirir. Öz-düzenleme, öz-aracılık ve öz-farkındalık, öğrenmenin önemli bir yönü olan üst biliş yapısı altında toplanır. Üst bilişin, bireyin ne bildiğini, ne yapabileceğini, ne yapacağını, ne zaman yapacağını bilmesinden ve kendi öğrenmesini, kendi bilişini planlamaya, izlemeye, değerlendirmeye yönelik devam eden görevinden oluştuğu dikkate alınmalıdır.

**7. Öğretmenler öğretim elemanı olarak değil, öncelikle öğrenmenin rehberleri ve kolaylaştırıcıları olarak hizmet verir.** Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü, öğrencilerin katılacağı, onlara uygun ve bilgi edinimine yol açacak deneyimler yaratmaktır. Öğrencileri deneyimlerinin ve sosyal olarak üzerinde anlaşılan anlamların farkındalığına yönlendirmektir. Yapılandırmacı eğitim sürecinde öğretmen bir bilgi kanalı gibi davranmaya çalışmaz. Öğretme işinin motive etmek, örnekler vermek, tartışmak, kolaylaştırmak, desteklemek ve meydan okumak olduğunun bilincinde davranır, öğrencilere rehberlik eder.

**8. Öğretmenler, içeriğin çoklu bakış açılarını ve temsillerini sağlamalı ve teşvik etmelidir.** Çoklu bakış açıları ve çoklu temsiller arasındaki ilişki, yapılandırmacılıkta neden-sonuç ilişkilerinden biridir. Belirli bir olayın çoklu perspektiflerini deneyimlemek, öğrenciye çoklu temsiller geliştirmek için gerekli ham maddeleri sağlar. Bu çoklu temsiller, öğrencilere bilgi edinmeleri için çeşitli yollar ve deneyimler ile ilgili daha karmaşık şemalar geliştirme yeteneği sağlar. Ayrıcalıklı bir "gerçek" yoktur, sadece az ya da çok uygulanabilir olduğu kanıtlanabilen algısal

anlayışlar vardır. Bu durumda, bir öğrenci bir deneyimi birden fazla perspektiften inceleyebildiğinde, anlayışı ve uyarlayabilme yeteneği gelişir. Bu bakış açıları, öğrenciye deneyimlerinin ve sosyal etkileşimlerinin daha uygulanabilir bir modelini geliştirmesi için daha büyük bir fırsat sağlar.

Açıklamalar ışığında okullarda, geleneksel öğretime dayalı sınıf ortamı ile yapılandırmacı öğretime dayalı sınıf ortamı arasında önemli farkların olduğu anlaşılacaktır. Okul ortamında geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı sınıfların arasındaki farklılıklar Tablo 7’de özetlenmiştir:

**Tablo 1.7.**

*Geleneksel Sınıf ile Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklılıklar* (Brooks ve Brooks, 1993: 17).

<b>Geleneksel Sınıf</b>	<b>Yapılandırmacı Sınıf</b>
Müfredat, temel becerilere vurgu yapılarak parçalardan bütüne doğru sunulur.	Müfredat, önemli ana kavramlara vurgu yapılarak bütünden parçalara doğru sunulur.
Müfredata sıkı sıkıya bağlı kalmak son derece değerlidir.	Öğrenci sorgulama takibi, öğrencinin bilgisini sürekli olarak değerlendirme (biçimlendirici değerlendirme) son derece değerlidir.
Müfredat etkinlikleri büyük ölçüde ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına dayanır.	Müfredat etkinlikleri büyük ölçüde birinci ve ikinci kaynaklarına ve manipülatif materyallere dayanır.
Öğrenciler, öğretmen tarafından üzerine bilgilerin kazındığı "boş sayfalar" olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında teorileri olan "düşünürler" olarak görülür.
Öğretmenler genellikle didaktik davranır, öğrencilere bilgi sunar.	Öğretmenler genellikle interaktif davranır, öğrenciler için ortama aracılık eder.
Öğretmen, öğrenci öğrenimini doğrulamak için doğru cevabı arar.	Öğretmen, sonraki derslerde kullanılmak üzere, öğrencinin mevcut kavramlarını anlamak için öğrencinin bakış açısını arar.
Öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi öğretmenden ayrı olarak görülür ve neredeyse tamamen test yoluyla gerçekleşir.	Öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi öğretimle iç içedir. Öğretmen gözlemleri, öğrenciye ait çalışmalar, sergiler ve portfolyolar aracılığıyla öğrencilerin çalışma ortamlarında gerçekleşir.
Öğrenciler yalnız çalışır.	Öğrenciler grup halinde çalışır.

Öğretmenlerin, alışık oldukları mevcut öğretim yaklaşımlarına bağlılıkları, öğrencilerin öğrenmesiyle veya sınıf kontrolüyle ilgili duydukları endişeler nedeniyle yapılandırmacı pedagojiye direnmeleri olasıdır (Brooks ve Brooks, 1999: 101). Ancak yapılandırmacı eğitimin uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlıdır. Öğretmenin, bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim ortamını öğrencilere uyumlu hale getirmesi beklenmektedir (Güneş, 2007: 80).

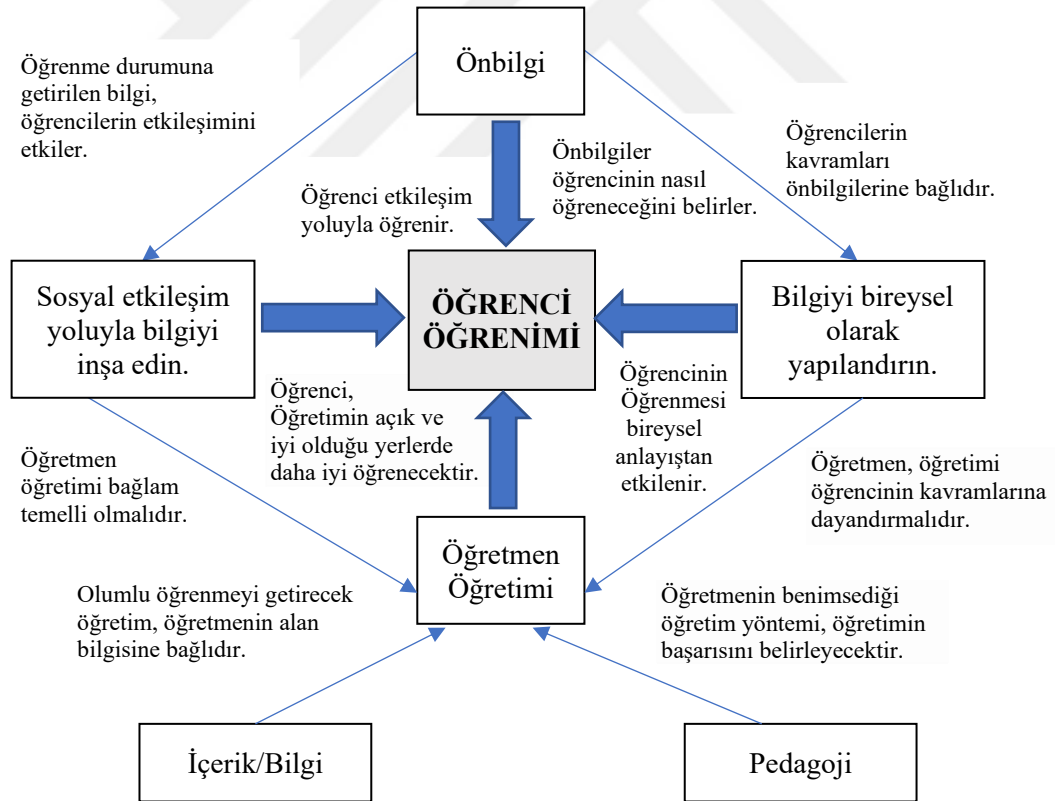
Yapılandırmacı öğretmen, geleneksel eğitim ortamlarındaki gibi eğitimin merkezinde disiplin sağlayan, bilgi dağıtan bir otorite değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, denetleyen ve destekleyen bir rehber, bir gözlemci, ihtiyaç duyulduğunda yardıma hazır bir danışmandır. “Yapılandırmacı öğretmen Kuzey Yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez, yolunu bulmasına yardımcı olur.” Yönlendirici öğrenme desteğiyle, öğrencilerin yetenek sınırlarının ötesinde performans göstermelerini kolaylaştırır. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, kendini yenileyebilen olmalıdır. Alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen bir dost olmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999: 103-116; Aina, 2017: 61-62; Aktın, 2010: 27-28).

Güneş (2007: 79-86), eğitim sürecinde yapılandırmacı öğretmenin üstlenmesi gereken rolleri “Temel Roller”, “Öğretim Roller” ve “Sınıf Yönetimi Roller” olmak üzere üç ana başlıkta anlatır. Yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenin rolleri pek çok araştırmacı tarafından farklı başlıklar, bu başlıklara ait alt başlıklar ve maddeler halinde anlatılsa da aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Brooks ve Brooks, 1999: 103-116; Kim, 2005: 10):

- Öğrencinin özerkliğini kabul etmek ve inisiyatifini desteklemek.
- Öğrenciyi bilgi arayışına, iş birliğine, liderliğe, soru sormaya, fikirlerini sunmaya, teşvik etmek.
- Öğrenci merkezli öğretim sürecinde öğrencilerin düşüncelerini, deneyimlerini ve/veya ilgi alanlarını dikkate alarak öğretim stratejilerini değiştirmek.
- Manipülatif, etkileşimli ve fiziksel materyallerin yanı sıra ham verileri ve birincil kaynakları kullanmak.
- Daha fazla bilgi almak için basılı materyallerin yanı sıra uzmanları da kullanmak.

- Öğrenci görevlerinin ana gövdesini oluştururken “sınıflandır”, “analiz et”, “tahmin et” ve “yarat” gibi bilişsel terminoloji kullanmak.
- Öğrencinin ilgisini çeken yeni fikirler yoluyla özgür tartışmalara teşvik etmek.
- Bir kavramla ilgili kendi anlayışını paylaşmadan önce öğrencilerin o kavrama ilişkin bilgilerini ve fikirlerini sorgulamak.
- Düşünmeye sevk eden açık uçlu sorular sorarak ve birbirlerine sorular sormaya teşvik ederek öğrencilerde sorgulama ve araştırma isteği uyandırmak.
- Soru sorduktan sonra öğrencilere cevap süresi tanımak.
- Öğrencilere ilişkiler kurmaları ve metaforlar yaratmaları için zaman vermek.
- Öğrencilerin verdiği ilk tepkilerin ve cevapların detaylarını araştırmak.
- Öğrencilere, başlangıçtaki hipotezleriyle çelişkilere yol açabilecek deneyimler sunarak onları tartışmaya teşvik etmek.
- Sorulara birlikte cevaplar aramak.
- Öğrenci yanıtlarının dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmesine izin vermek.
- Öğrencilerin kendi fikirlerini test etmelerine yardımcı olmak.
- Fikirler ve öğretim materyalleri sunmadan önce konu hakkında öğrencileri kendi fikirlerini söylemeye teşvik etmek,
- Öğrencileri başkalarının kavramlarına ve fikirlerine meydan okumaya teşvik etmek.
- Öğrencileri, yansıtma ve analiz yoluyla başkalarının fikirlerine saygı duymaya ve bu fikirleri kullanmaya teşvik etmek.
- Öğrenci etkileşimleri ve saygısı, fikir paylaşımı ve öğrenme görevleri yoluyla iş birliğine dayalı öğretim stratejilerini kullanmak.
- Öğrencileri hem kendisiyle hem de birbirleriyle diyalog kurmaya teşvik etmek.
- Öğrencileri, belirli olayların nedenlerini ve sonuçlarını tahmin etmeye davet ve teşvik etmek.
- Yeni kanıtlar ve deneyimler üzerinde düşünerek fikirlerinin yeniden yapılandırılmasını memnuniyetle karşılamak.
- Öğrenme döngüsü modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemek.

Yapılandırmacı öğretim modelinin merkezinde öğrenci vardır. Diğer her şey öğrencilerin etrafında döner. Öğretmen öğrenciler için sınıfa gelir. Kullanılacak öğretim yöntemi öğrencilerin durumuna göre düşünülür. Bu nedenle, öğrenci önbilgileri, öğrenme sürecinin başladığı bir sıçrama tahtası görevi görür. Öğrenciler, yeni bilgileri bireysel olarak veya bir akran ya da öğretmenle etkileşim halindeyken önceki bilgileriyle ilişkilendirir. Amaç hem sosyal etkileşimler hem de birey tarafından bilgiyi inşa etmek, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmektir. Öğretmen derste öğrencilerin etkileşimlerine (bağlamsal öğrenme/contextual learning) ve önbilgilerine göre yönlendirmeler yapar. Öğrencinin öğrenmesini geliştiren açık ve iyi bir öğretim, öğretmenin kapasitesine ve pedagojik bilgisine bağlıdır. Buradan yola çıkarak Aina (2017: 63), etkili öğrenimi sağlayan yapılandırmacı öğretim modelini aşağıdaki şekil ile anlatır:



Şekil 1.4. Yapılandırmacı Öğretim Modeli (Aina, 2017: 63).

### 1.1.5. Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi

Yapılandırmacı paradigmaya ait temel iddiaların neredeyse tamamı Postmodernist anlayışla örtüşmektedir. Nesnel gerçekliğin bilinemeyeceği ve bilginin göreceli olduğu anlayışı, Yorumsamacılığı (Hermenötik), çoğulculuğu ve çok kültürlülüğü savunması, üst anlatılara karşı çıkılması gibi konularda Postmodernizm ve yapılandırmacılık benzer anlayışlar ortaya koymaktadır. Bu da yapılandırmacılığın Postmodern anlayışın eğitimdeki iz düşümü olduğu izlenimi vermektedir (Aydın, 2012: 29 v.dev.).

Dinin bilgi, gerçeklik, evrensellik, dünya, insan ve hayat hakkındaki yorumları, yapılandırmacı paradigma ile çelişir görünmektedir. Kutsala referansı nedeniyle dini bilgi diğer bilgi türlerinden farklıdır. Dinin, mensuplarının algılarına ve yorumlarına göre değişmeyen belirli ilkeleri vardır. Hakikatin temsilcisi dindir ve din dünyaya, insana dair üst anlatı kabul edilebilecek bilgiler, değerler ve hakikatler sunar. Vurgu seviyesi farklı olsa da dinin sunduğu hakikatler mutlak ve herkesten bağımsız olarak vardır. Yapılandırmacı felsefe ise evrensel bilgi, değer ve hakikat anlayışını kabul etmediği için dünyanın, insanın ve hayatın gerçekliğini açıklama, anlamlandırma, önceden tespit edilmiş değerlerle insanı yönlendirme iddiasında olan üst anlatıları reddeder ve bunların hiçbir anlam ifade etmediğini savunur. Nesnel doğrunun yerini yorumsamacılık alır. Doğruluk ve gerçeklik öznel, görecedir, kişiden kişiye değişebilir, yorumlar büyük önem taşır. Bu durumda yapılandırmacı bir din öğretimi nasıl mümkün olacaktır? Felsefi temelde görünen bu paradoks, yapılandırmacılığın temel varsayımlarının din öğretimine yansımalarının neler olacağı, bu paradigmaya dayalı din öğretimi uygulamalarının nasıl şekilleneceği ya da bu paradigmanın bilgi ve öğrenme ilkelerinin din öğretimine nasıl aktarılacağı konusu tartışmalara neden olmuştur (Kaymakcan, 2007: 182; Ceylan, 2013a: 136; Zengin, 2017: 163).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretimi yeni bir fenomendir (Kaymakcan, 2007: 182). Yapılandırmacılığı doğrudan eğitimsel imkânı bağlamında ele alan din eğitimcileri var olmakla birlikte, din öğretiminde yapılandırmacılığın imkânı konusundaki değerlendirmelerin eğitimsel temelden ziyade felsefi boyutta ele alındığı,

eğitimsel boyuta ikinci derecede önem verildiği görülmektedir (Ceylan, 2013a: 136). Oysa yapılandırmacılık hem bir öğrenme kuramı hem de epistemolojik bir yaklaşım olarak gelişim göstermiştir. Kuramın felsefi yönü esas alınarak dini bilgilerin epistemik değeri incelenirse, dinlerin yapılandırmacı yaklaşımla öğretilmesi imkânsız görülebilir. Ancak burada yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olması göz ardı edilmektedir. Yapılandırmacılık, öğrenme kuramı olarak bilginin epistemik değerinden daha çok bilginin insan zihninde nasıl oluştuğu ile ilgilenmektedir. Buna göre düşünüldüğünde dini bilgileri insanların algı biçimlerine ve algı düzeylerine göre sunmanın imkânı üzerinde durulmalıdır (Okumuşlar, 2014: 55).

Diğer taraftan öğrenme ve anlama bir yönüyle algıya ve tasavvura dayanan bireysel bir yorumlamadır. Aynı bilgi hakkında farklı insanlarda farklı tasavvurlar oluşabilir. Bu da neredeyse insan sayısı kadar tasavvur demektir. Görecelilik ve çoğulculuk bağlamında evrene, insana, topluma bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilgili olduğunu belirleyen ölçütleri yadsıyarak sistemsiz bilgilerle bakmak, eğitim bilimleri ve eğitim felsefesi açısından sınırsız karmaşaya yol açabilir (Aydın, 2007: 37). Yapılandırmacılık bilginin, bireyin kendi algıları ve tasavvurları ile oluşturulmasını öngörürken eğitsel yapılandırmacılık bilgiyi herkesin istediği gibi yorumlayacağı öznel bir gerçeklik değil, öznel yorumlarla ulaşılması öngörülen bir durum olarak değerlendirir. Üstelik eğitsel yapılandırmacılığa göre bu öznel yorumların temeli olan algılar ve tasavvurlar öğretenler tarafından yönlendirilmelidir. Aynı dini bilgi hakkında farklı algıların, tasavvurların ve yorumların olması yadırganacak bir durum değildir. Bu gerçeğe bağlı olarak bir din içerisinde yorumlar ve mezhepler ortaya çıkmıştır. Ancak belirli bir dinde o dine inananların yorumundan ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliği zordur. Kutsalı referans alan dini bilgilerin hakikati ifade etmesi ile ontolojik farklılık nedeniyle insan bilgisini aşan konuların birey tarafından yorumlanması arasında çıkabilecek sorunların çözümü için dini öğretinin sunulduğu ana kaynaklardaki bilgiler esas alınmalı ve bu kaynakların belirlediği sınırlar içindeki yorumlar kabul edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretimi, mutlak kabul edilen dini bilgilerin, algı biçimlerine ve algı düzeylerine göre sunularak, bireylerin dinin sınırları içinde tasavvurlar gerçekleştirmelerine

yardımcı olmak ve bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamak olarak anlaşılabilir (Kaymakcan, 2007: 182-183; Okumuşlar, 2014: 56-57; Zengin, 2017: 163-164).

Yapılandırmacılık, genelde eğitim, özelde din eğitimi/öğretimi alanında bazı problemlerle birlikte birtakım fırsatlar da barındırmaktadır (Zengin, 2017: 155). Yapılandırmacılığın din öğretiminde geleneksel yaklaşımdan daha etkin olduğu varsayımı dikkatlerden uzak tutulmamalıdır (Okumuşlar, 2014: 53). Yapılandırmacılığın, öğrenme sürecine odaklanması ve öğrenme sürecine etki eden ön bilgileri, tecrübeleri, yaşantıları ortaya çıkarmayı amaçlaması ve öğrencilerin bu sürece aktif katılımını istemesi nedeniyle eğitim pratiği açısından oldukça dikkat çekicidir. Dile, kültüre ve bireylerin önceden öğrenilenlerin öğrenmedeki işlevine dikkat çeken yönü, programların ve hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin ferdi farklılıklarına vurgu yapması, öğrencinin özsel gelişimini dikkate alması, süreç odaklı değerlendirmeye önem vermesi gibi özellikleri sebebiyle geleneksel eğitim anlayışlarının eleştiri süzgecinden geçirilmesi için önemli nedenler sunmakta ve geleneksel eğitimin geliştirilmesine yol açacak verimli imkânlar sunmaktadır (Ev, 2010a: 122, 123). Ayrıca, eğitimsel bakış açısıyla tasarlanan yapılandırmacı din öğretiminde hedef, öğrencinin manevî, ahlâkî, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilgili becerilerinin bütüncül gelişimine ve dini/ahlâkî konularda bireysel görüş geliştirerek bir sonuca ulaşmasına yardımcı olmaktır (Grimmitt, 2000: 223). Bu hedef din öğretiminin genel hedeflerinden uzak değildir (Kızılabdullah, 2008: 55-56). Yapılandırmacılığın sosyokültürel süreçlere yaptığı vurgu din öğretiminin eğitimsel kalitesini yükseltebilir. Çocukların tecrübelerini yorumladıkları bağlamın onların kendi inançlarını ve değerlerini anlama kapasitelerini geliştireceği gibi, öğrenme yaşantılarını etkin bir şekilde düzenlenmelerine de katkı sağlayabilir (Grimmitt, 2000: 224).

Öğretmeni öğretmen masasından alıp öğrencilerin arasına sokan ve öğretim sürecini öğrencilerle yaşamasına imkân tanıyan yapılandırmacı öğretim, uygulamaları açısından yeniden gözden geçirilmek suretiyle din öğretimine aktarılabilir (Grimmitt, 2000: 215. Ayrıntılar için bkz. Kaymakcan, 2007; Kızılabdullah, 2008: 55 v.dev.; Ev,

2010a, Okumuşlar, 2014: 49 v.dev.; Zengin, 2017: 155 v.dev.; Ceylan, 2013a: 85 v.dev.).

## 1.2. Öğrenme Döngüsü ve 5E Modeli

Öğrenme döngüsünü ilk kimin icat ettiğini söylemek mümkün değildir. Lawson, Abraham ve Renner'e göre (1989: 7), profesyonel olsun ya da olmasın her insan hayatının bir alanında öğretmendir. Böylece herkes öğretimle ilgili az ya da çok bir şeyler bilir. Öğrenme döngüsü, insanların kendiliğinden bilgiyi inşa etme biçimleriyle tutarlı olduğunu savunan bir öğretme yöntemidir. Bu nedenle, etkili öğretimin nasıl olacağı konusunda kafa yoran herkes öğrenme döngüsünün çeşitli yönlerini keşfetmiş olabilir. Ancak, öğrenme döngüsünün somut temelleri, 1950'lerin sonlarında 1960'ların başlarında Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya Üniversitesi Berkeley kampüsündeki Bilim Müfredatı Geliştirme Çalışması (SCIS: Science Curriculum Improvement Study) programının ilk çalışmalarında atılmıştır (SCIS Newsletter, No. 1, 1964 in Science Curriculum Improvement Study, 1973). Daha net ifade etmek gerekirse, modern anlamda öğrenme halkası ve onun üç aşaması Berkeley Kaliforniya Üniversitesi'nde fizik profesörü olan Robert Karplus'a dayanır (Cavallo ve Laubach, 2001: 1035-1036). Güncellenmiş sürümleriyle yapılandırmacı paradigmanın bu en çok kullanılan öğretim modelinin örnek alınması ilginç bir ortaya çıkış öyküsü vardır:

1957'de, ABD Kaliforniya Berkeley'de fizik profesörü olan Robert Karplus'u ortaokul ikinci sınıfta okuyan kızı, elektrik üreten bir makine (Wimshurt Machine) hakkında bilgi vermesi için sınıfına davet eder. Profesör Robert Karplus, kızının öğrenim gördüğü okulda misafir öğretmen olarak fen derslerine katılır. Hem Profesör Karplus hem de öğrenciler derslerden büyük keyif alır. Bunu sonraki beş ay boyunca elektrik ve manyetizma konularını içeren hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerine yönelik başka dersler izler. Her ne kadar ilgi çekici ve keyifli olsa da bu deneyimler, fen kavramlarını öğrenmede ciddi öğrenci yanlış algılarını, öğrencilerin yaşadığı büyük güçlükleri ve öğrenmedeki diğer zayıflıkları ortaya çıkarır. Bu durum

Karplus'u, "Öğrencilerin sezgisel tutumları ile modern bilimsel görüşün kavramları arasında sağlam/güvenli bağlantı kuran bir öğrenme deneyimini nasıl geliştirebiliriz?" sorusuna yöneltir. Kısa süre sonra Profesör Karplus, dikkatlerini ilkokul ve ortaokul için bir program geliştirme olasılığına çevirir. Sonraları haftada iki kez olmak üzere ikinci ve dördüncü sınıflara düzenli ders vermeye devam eder. Bu sırada çocukların doğa olaylarına bakış açılarını tanımaya çalışır. Sorusuna belirsiz cevaplar da geliştirmeye başlar. Destek almak için Jean Piaget Araştırma Enstitüsüne gider. Amerika Birleşik Devletleri'ne öğrencilerin kendi gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı öğrenmeyi içeren bir planla dönen Karplus, uzun çalışmalar sonunda Illinois Üniversitesi Eğitim Profesörü J. Myron Atkin, Virginia Falls Church'teki Okulların Başkomiser Yardımcısı Dr. Herbert Thier de dahil olmak üzere bir grup fen bilimci ve eğitim bilimci arkadaşıyla nihayet "Öğrenme Halkası" modelini geliştirir (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 7-9; Lawson, 1995: 159; Marek ve Cavallo, 1997: 14; Bybee, vd., 2006: 6-8; Kaynar, 2007: 17 v. dev).

Öğrenme döngüsünün kökenleri biyoloji eğitiminde de bulunabilir. 1953 yılında Ulusal Bilimler Akademisi (National Academy of Sciences), geçmiş öğretim uygulamalarını incelemek ve alternatif yaklaşımlar önermek için Biyoloji Eğitimi Konferansı (Conference on Biology Education) düzenler. Bu konferansın bir sonucu olarak, Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) tarafından finanse edilen ve Michigan Eyalet Üniversitesi'nde genetik uzmanı olan Profesör Chester Lawson'ın yönetimindeki bir proje 1956 sonbaharında başlar. Ülke genelinden otuz lise ve üniversite biyoloji öğretmeninin çalışmalarını içeren bu projenin sonucu, lise derslerinde kullanıma uygun yüz elliden fazla laboratuvar ve saha faaliyetinin kaynak kitabı olur. Bu çalışmanın sonunda net bir öğretim modeli ortaya çıkmasa da Profesör Lawson ve diğerlerini böyle bir yöntem arayışına teşvik eder. Profesör Lawson, Profesör Karplus gibi, kavramsal buluş sürecine dair fikir almak için dikkatini bilim tarihine çevirir. 1958'de yazdığı Dil, Düşünce ve İnsan Aklı (Language, Thought and the Human Mind) adlı kitabında Karplus ve Atkins'in modeline benzer bir model tanımlar. Böylece aynı öğretim modeli Karplus ve Atkin ile Lawson tarafından bağımsız olarak icat edilmiş olur (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 9, 10).

“Öğrenme Döngüsü” (Learning Cycle) terimi, SCIS (Science Curriculum Improvement Study: Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya Üniversitesi Bilim Müfredatı Geliştirme Çalışması) programının ilk yayınlarında görünmese de 1970'ten itibaren SCIS program birimlerine yönelik Öğretmen Kılavuzlarında ilk defa yerini almıştır (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 10). SCIS tarafından kullanılan öğrenme döngüsü modeli, Karplus ve Atkin tarafından geliştirilen öğrenme döngüsü modeliyle aynıdır (Bybee, vd., 2006: 7).

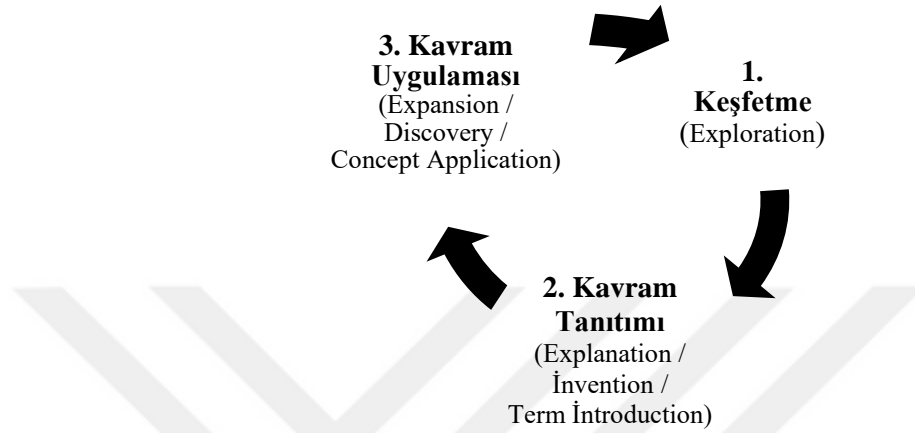
**Tablo 1.8.**

*Öğrenme Döngüsü Aşamaları ile Piaget'in Zihinsel İşlemler Modelinin İlişkisi* (Marek, Gerber ve Cavallo, 1999: 10; Abraham, 2005: 44-45)

Öğrenme Döngüsü Aşamaları	Zihinsel İşlemler (Piaget)
Keşfetme Aşaması	Özümseme
Kavram Tanıtımı Aşaması	Bilişsel Dengesizlik
Kavram Uygulaması Aşaması	Bilişsel Dengelenme
	Organize Etme

Öğrenme döngüsü, temelini Piaget'in, Özümseme (Assimilation) - Bilişsel Dengesizlik (Disequilibrium) - Bilişsel Dengelenme (Accommodation) - Organize Etme (Organization) olarak tanımlanan zihinsel gelişim kuramından ve yapılandırmacılıktan alan aktif bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrenme Döngüsünün aşamaları ile zihinsel işlevsellik arasındaki ilişkinin bir tasviri Tablo 8'de görülebilir (Marek, Gerber ve Cavallo, 1999: 9-10; Abraham, 2005: 44-45). Sorgulamayı yapılandırma yolunu ve zihinsel işleyiş arasında uyumlu bir ilişkiyi içeren bu model birkaç sıralı aşamada gerçekleşir. Öğrencileri, önce materyalleri keşfetmeye, sonra bir kavram oluşturmaya ve son olarak kavramı diğer durumlara uygulamaya veya genişletmeye teşvik ederek bilimsel bir araştırma yoluyla hareket ettirir. Buna göre bir öğrenme döngüsü üç aşama içerir (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 4; Duit, 1996: 57-58; Marek, Gerber, ve Cavallo, 1999: 3; Marek, 2008: 63-66. Bkz. Şekil 1.5.):

1. Keşfetme (Exploration)
2. Kavram Tanıtımı (Explanation / İvention / Term İntroduction)
3. Kavram Uygulaması (Expansion / Discovery / Concept Application)



*Şekil 1.5. Öğrenme Döngüsü Aşamaları* (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 4; Bybee, vd., 2006: 7-8; Marek, 2008: 63).

Öğrenme döngüsü paradigmasını oluşturan aşamaların açıklamaları kısaca şöyledir (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 5, 6; Abraham, 2005: 45; Marek, 2008: 63-66; Bybee, vd., 2006: 7, 8; Bell ve Odom, 2013: 74):

### 1. Keşfetme (Exploration):

Veri toplama ve inceleme aşaması olarak da adlandırılan keşif aşamasında öğrenciler, öğretmen beklentisi olmadan kendi eylemleri ve etkileşimleri yoluyla yeni durumları ve fikirleri keşfeder. Öğrencilerin gözlemlerinden ve ölçmelerinden elde ettikleri verileri toplamayı ve kaydetmeyi içeren etkinliklerden, deneylerden veya gezilerden oluşur. Bu aşama öğrenci merkezli bir aşamadır. Öğretmen pasif bir roldedir, kolaylaştırıcı olarak hareket eder, yapılacak olan deneyin, etkinliğin veya gezinin talimatlarını verir sonra öğrencilerini gözlemler ve dinler. Öğrencilerin gözlem yapmasına, veri toplamasına yardımcı olur. Öğrencilere sorular sorar, onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir. Bu bölümün asıl amacı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla diyalog kurmalarını, yapılan etkinliklerden tahminler yapmalarını ve

hipotezler kurmalarını sağlamak, kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmelerini teşvik etmektir.

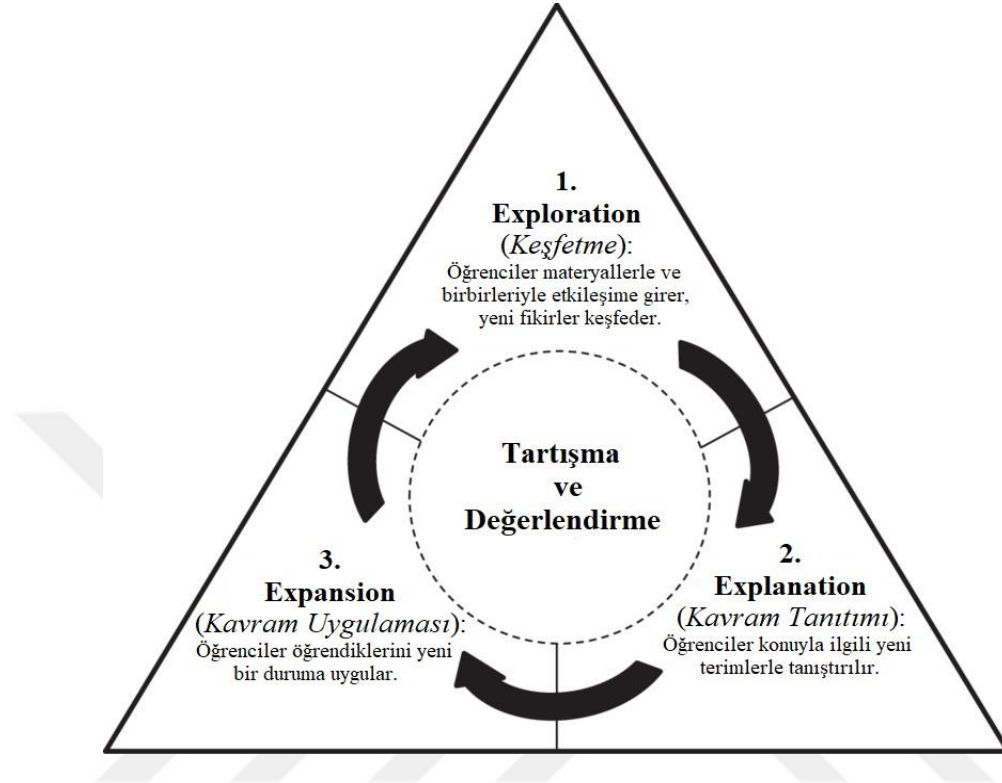
## **2. Kavram Tanıtımı (Explanation / Invention / Term Introduction):**

Kavram ya da diğer bir ifadeyle terim tanıtım aşaması öğretmen merkezli bir aşamadır. Öğrenciler önceki aşamada elde ettikleri verileri analiz ederken öğretmen aynı zamanda bir rehber görevi görür. Analizlerine dahil etmeleri için öğrencileri, konuyla ilgili yeni terimlerle tanıştırır. Verilerin ve kelimelerin anlamını tartışmaları ve hipotez kurmaları için fırsatlar verir. Kavram tanıtım aşaması, yanlış kavramsal öğrenmelerden kaynaklanan zihinsel karmaşaların ve yanlışların dengelenmeye başladığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden aralarında yaptıkları çalışmalar sonucu elde ettikleri veriler ışığında kavramları açıklamaları ve tanımlamaları beklenir. Başka bir ifadeyle, kavramlar öğrencilerin kendi kelimeleriyle tanımlanır. Öğretmen, öğrencilerin yaptığı tanımlamaları sorduğu sorularla yönlendirir ve en son bilimsel tanımlamayı öğrencilerle yaparak öğrenmelerini sağlar. Bu bölümün asıl amacı öğretilmek istenen kavramın öğrenci tarafından tanımlanmasıdır. Ayrıca, elde edilen bilgi gerçek hayatla bağlanmalıdır ki öğrenciler verileri genelleyerek kendi yaşamlarıyla bağdaştırabilsinler.

## **3. Kavram Uygulaması (Expansion / Extension / Discovery / Concept Application):**

Son olarak, kavram uygulama aşamasında öğrencilerden önceki aşamalarda öğrendikleri yeni kavramları ve bilgileri yeni ve farklı bir duruma veya bağlama uygulamaları beklenir. Bu aşamada öğrenciler genellemelere ulaşırlar, öğrendikleriyle ilgili kendi anlayışlarını geliştirirler. Bunun için de ekstra deneyler, okumalar, film ve tartışmalar yapılmalıdır. Tanımlanan kavram bilgisi farklı kaynaklar kullanılarak daha da genişletilebilir. Böylece öğrenciler kavramların diğer alanlardaki anlamlarını görerek dünya gerçekleri ile kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışırlar. Öğretmenler bu çalışmalarını öğrencilerinin gelişim düzeylerine ve diğer özel ihtiyaçlarına göre

uyarlayabilir. Kavram uygulama aşamasında öğretmenlerin öğrencileri kavramla ilişkili bilimsel terminolojiyi kullanmaya teşvik etmesi önemlidir. (Bkz. Şekil 1.6.).



**Şekil 1.6.** Öğrenme Döngüsü Aşamaları -3E Modeli- (Lawson, Abraham ve Renner, 1989: 4; Bybee, vd., 2006: 8; Bell ve Odom, 2013: 75).

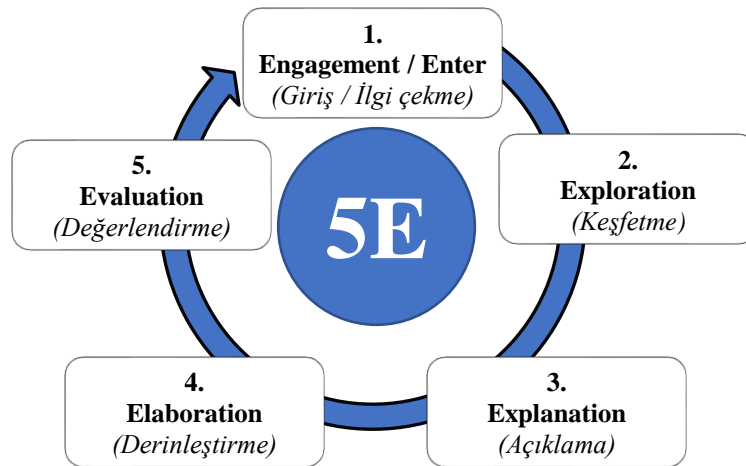
Öğrenme döngüsü öğretim için çok esnek bir modeldir. Öğrenme döngüsünün üç aşamasının öğrenme formatı değiştirilebilir fakat sırası değiştirilemez veya aşamaların herhangi birisi atlanamaz. Sıra değiştirilirse veya bir aşama atlanırsa artık ona öğrenme döngüsü denilemez (Lawson, Abraham, Renner, 1989: 6). Burada asıl önemli olan öğrencilerin, önceki inançlarının yeterliliğini sınamalarına imkân tanıyan yeni durumlar hakkında tartışmalarına ve test etmelerine fırsat vermektir. Böylece, karşılaştıkları yeni durumla ön bilgileri çeliştiğinde meydana gelen dengesizlik sayesinde kendi kavramlarını oluşturmaları için gereken yolları kullanma bilinci ve becerisi kazanırlar (Kanlı, 2009: 51).

Öğrenme döngüsü modeli genellikle, aşama sayısı ve bu aşamaların her birine verilen İngilizce isimlerin başındaki "E" harfi ile ifade edilir. Bu nedenle 3E modeli olarak da adlandırılan öğrenme döngüsünün bu ilk ve temel modelini araştırmacılar

bir aşama genişleterek 4 aşamalı bir model ortaya koydular. Keşfetme (Exploration), kavram tanıtımı (Explanation), Kavram Uygulaması (Expansion) aşamalarına bir de Değerlendirme (Evaluation) aşaması eklediler ve bu yeni modeli 4E öğrenme döngüsü Modeli olarak ifade ettiler (Kanlı, 2009: 52; Saraç, 2018: 755).

1980'lerin ortalarında BSCS, ilkokullar için yeni bir bilim ve sağlık müfredatı için spesifikasyonlar üretecek bir tasarım çalışması yürüttü. BSCS yönetici araştırmacısı Rodger Bybee ve arkadaşları tarafından öğretim programı ve eğitim modeli yeniden düzenlendi. Bu yenilikler arasında BSCS 5E Öğretim Modeli (BSCS 5E Instructional Model) adıyla tanınacak olan daha gelişmiş bir öğrenme döngüsü modeli ortaya çıkmıştır. Rodger Bybee ve arkadaşları 3E öğrenme döngüsü modelinin başına giriş aşamasını ve sonuna da değerlendirme aşamasını ekleyerek öğrenme döngüsü modelini beş aşama olarak daha sistemli bir şekilde planlamıştır. BSCS modelinin beş aşaması vardır (Bybee, vd., 2006: 8. Bkz. Şekil 6):

1. Engagement/Enter (Giriş/Merak Uyandırma)
2. Exploration (Keşfetme)
3. Explanation (Açıklama)
4. Elaboration (Derinleştirme)
5. Evaluation (Değerlendirme)



Şekil 1.7. BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Aşamaları (Bybee, vd., 2006: 8-11).

BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin orta üç ögesi temelde SCIS öğrenme döngüsünün üç aşamasına eşdeğerdir (Bybee, vd., 2006: 8. Bkz. Tablo. 1.9.).

**Tablo 1.9.**

*SCIS ve BSCS 5E Modellerinin Aşamalarının Karşılaştırılması (Bybee, vd., 2006: 8)*

SCIS Modeli	BSCS 5E Öğretim Modeli	
----->	<b>Giriş</b> (Engagement / Enter)	Yeni Aşama
<b>Keşif</b> (Exploration)	<b>Keşif</b> (Exploration) →	SCIS'den uyarlanmıştır.
<b>Kavram Tanıtımı</b> (Explanation / Invention / Term Introduction)	<b>Açıklama</b> (Explanation) →	SCIS'den uyarlanmıştır.
<b>Kavram Uygulama</b> (Expansion / Discovery / Concept Application)	<b>Derinleştirme</b> (Elaboration) →	SCIS'den uyarlanmıştır.
----->	<b>Değerlendirme</b> (Evaluation) →	Yeni Aşama.

BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin her bir ögesi, öğrencilerin bilgi birikimini teşvik etmek için özenle hazırlanmıştır (Jobrack, 2013: 5). 5E modeli tasarlanırken, 3E modelinin başına eklenen “Giriş” aşaması, derse başlarken öğrencilerde merak uyandırmak için “Keşfetme” aşamasından önce bulunması gereken bir aşama olarak düşünülmüştür. “Derinleştirme” aşaması ise tüm aşamaların sonunda yapılması gereken formal değerlendirme süreci olarak tasarlanmıştır. Öğrenme döngüsü modeli bu nedenle beş aşamada planlanmış ve ders sürecinin bu aşamalara uygun olarak yürütülmesi gerektiği düşünülmüştür. Planlanan her bir aşama, öğrencilerin ve öğretmenin farklı eylemlerini ve etkileşimlerini gerektiren farklı bir amaca sahiptir. Döngünün herhangi bir aşaması eksik ya da yetersiz olursa, öğrenme döngülerinin sırası değişirse amaca ulaşmada önemli kayıplar yaşanabilir. Bu nedenle anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için tüm aşamaların eksiksiz tamamlanması gerekir (İlter, 2013: 50, 51).

BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin aşamalarını, müfredat materyallerinin ve öğretim dizelerinin tasarımında çeşitli seviyelerde uygulamak mümkündür.

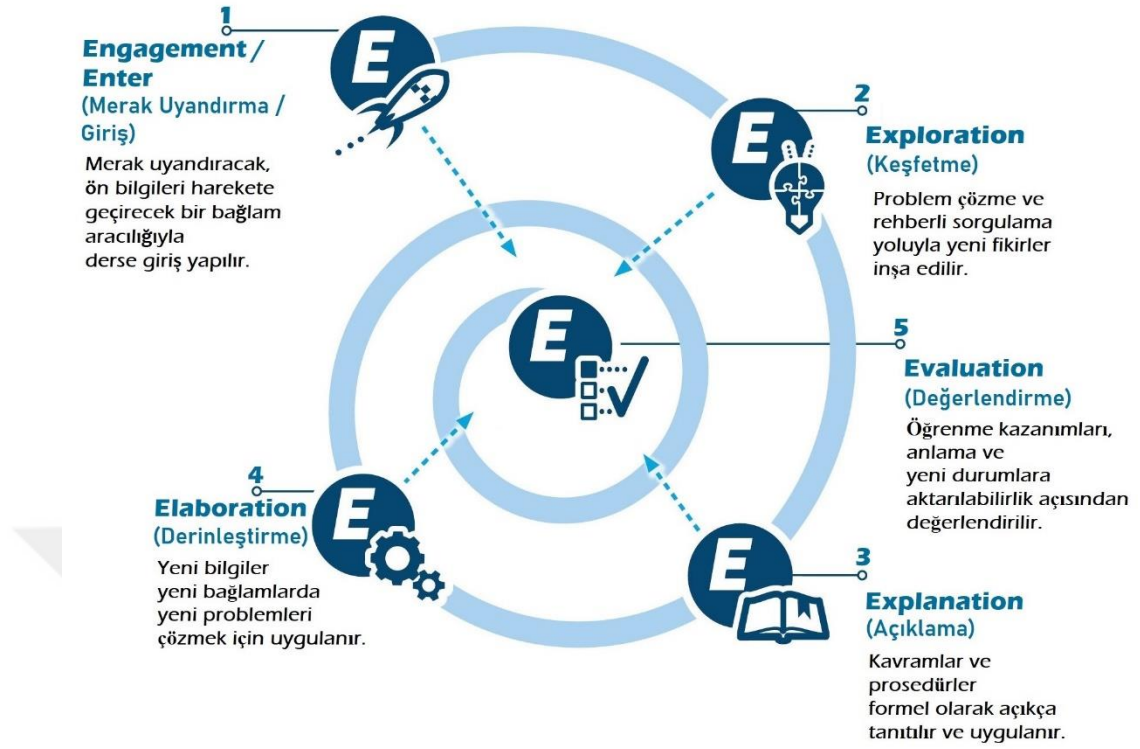
Örneğin, yıllık program, müfredatta yer alan üniteler ve ders konularının sıralaması BSCS 5E modeline göre organize edilebilir. Modelin basamaklarını aşağıda yer alan Tablo 1.10'daki gibi özetlemek mümkündür:

**Tablo 1.10.**

*BSCS 5E Öğretim Modelinin Özeti* (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2-6; Bybee, vd., 2006: 2; Özmen, 2004: 105-106; İltter, 2013: 51-75).

Aşama	Etkinlik
<p><b>Giriş/Merak Uyandırma</b> (Engagement)</p>	<p>Giriş aşaması, derse ilişkin motivasyonun ve katılımının sağlandığı, öğrencilerin öğrenme uygulamasındaki ilgilerinin takip edildiği bir tanıtım bir takdim aşamasıdır. Öğrenci karşılaştığı bir sorunu veya gözlediği bir olayı anlamak için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle derse başlar. Yeni fikirleri öğrenmeye başlamadan önce, insanların eski fikirlerinin farkında olmaları gerekir. Bu aşamada öğretmenin görevi ve yapılan etkinliklerin amacı öğrencilerin ön bilgilerine erişip ortaya çıkarmak, bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmak, meraklarını artırmaktır. Bunun için sorular sorularak merak uyandırmaya çalışılır, kısa etkinlikler kullanılarak öğrencilerin yeni bir kavramla meşgul olmalarına yardımcı olunur. Yapılacak etkinlikler, geçmiş ve şimdiki öğrenme deneyimleri arasında bağlantılar kurmalı, önceki kavramları ortaya çıkarmalı ve öğrencilerin mevcut etkinliklerin öğrenme kazanımlarına yönelik düşüncelerini organize etmelidir. Bu aşamada öğrencilere olayın nedeni hakkında sorular sorulur. Anlatma, tanımlar verme, kavramlar açıklama ya da öğrencilere göreceklarini ve öğreneceklerini söyleme söz konusu değildir. Burada önemli olan doğru cevabı bulmalarını sağlamak değil, değişik fikirler üretmelerini, soru sormalarını teşvik etmektir.</p>
<p><b>Keşfetme</b> (Exploration)</p>	<p>Keşfetme aşaması öğrenci faaliyetini en fazla içeren aşamadır. Keşif deneyimleri öğrencilere, mevcut kavramların (yani, alternatif kavramlar), süreçlerin ve becerilerin tanımlandığı ve kavramsal değişimin kolaylaştırıldığı ortak bir etkinlik tabanı sağlar. Öğrenciler, yeni fikirler üretmek, soruları ve olasılıkları araştırıp keşfetmek, bir ön araştırma tasarlayıp yürütmek için önceki bilgilerini kullanmalarına yardımcı olan etkinlikler yapar. Birlikte çalışarak, deneyler yaparak, öğretmenin yönlendirebileceği teknolojik imkanları ve ortamları kullanarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler ve materyaller üretirler. Bu düşünceler ve materyaller, öğretmenin süzgecinden geçtikten sonra olayı çözümlmek için becerilere ve çözüm yollarına dönüştürülür. Keşfetme aşaması odaklayıcı sorular, karmaşıklıklar, çelişkiler içermelidir. Bu aşama, düzenli ve anlamlı bilgilerin edinilmesi konusunda yol gösterdiği gibi öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya teşvik eder. Öğrenciler belirli bir bağlam içinde deneysel modellerle kavramları keşfetmeye çalışırlar. Özellikle “Nasıl?” ya da “Neden?” gibi sorular sorularak öğrencilerin sorgulama ve araştırma becerilerinin kullanımı sağlanır. Öğrenciler keşfetme aşamasında topladıkları bilgilerle sorular ve hipotezler oluşturarak bu bilgilerini derinleştirme aşamasında kullanma ve genişletme becerisine ulaşır.</p>

<p><b>Açıklama</b> (Explanation)</p>	<p>Açıklama aşaması, öğrenme yaşantıları için öğrencilere ve öğretmenlere ortak bir kullanım sağlar. Öğrencilerin dikkatini “Giriş” ve “Keşfetme” deneyimlerinin belirli bir yönüne odaklar ve kavram anlayışlarını ve davranış becerilerini gösterme fırsatları sunar. Bu aşama aynı zamanda öğretmenlere bir kavramı, süreci veya beceriyi doğrudan tanıtmaya fırsatı verir. Öğrenciler kavramla ilgili anladıklarını açıklar. Bu sırada öğretmenden gelen veya konunun içeriğinden sunulan bir açıklama, onları bu aşamanın kritik bir parçası olan daha derin bir anlayışa yönlendirebilir. Açıklama aşaması öğretmen merkezli bir aşamadır. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin yardımı olmadan yeni düşünme yollarını bulmada güçlük çekerler. Öğretmen, tıklandıkları, yeni düşünce yolları bulmada zorluk yaşadıkları durumlarda öğrencilerine rehberlik eder. Açıklama aşaması, önceki aşamalardaki sonuçları yeniden inşa eden aşamadır. Bunun için öğretmen öğrencilerin “Giriş” ve “Keşfetme” aşamalarındaki deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlar ve önceki aşamalardaki dikkatlerine yön verir. Yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olur. Formel olarak kavramları tanıtır ve bilimsel açıklamalar yapar. Açıklamalar, araştırmaya dayalı yaşantılar için ortak bir dil oluşturma ve düzen sağlama yollarıdır. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur. Bu yönlendirmeler öğrencilerin bilgi işlem ve muhakeme süreçlerinde zihinsel becerilerini kullanarak bilgileri yapılandırmalarını teşvik eder. Öğretmen bunu yaparken düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir.</p>
<p><b>Derinleştirme</b> (Elaboration)</p>	<p>Derinleştirme Aşaması öğrencilerin ulaştıkları bilgileri, öğrendikleri kavramları, buldukları çözümleri veya çözüm yollarını farklı durumlara, yeni olaylara ve problemlere uyguladıkları, böylelikle zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrendikleri aşamadır. Öğrenciler bu aşamada yeni düşüncelerini ve becerilerini, problem çözmek, üst düzey zihinsel becerileri kullanarak hipotezler geliştirmek, hipotezleri test etmek amacıyla uygulamaya koyarlar. Böylece fikir, beceri ve tutum geliştirirler. Bu ise öğrendikleri bilgilerin anlam kazanmasını ve uzun süreli belleğe kaydedilmesini sağlar. Öğrencilerin edindiği kavramlar ne kadar farklı durumlara uyarlanırsa o kadar anlamlı ve kalıcı öğrenme meydana gelir. Bu aşamada öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamaları konusunda öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister. Formal terimleri ve tanımları kullanmaları ve yeni durumlarda anlayışlarını sergilemeleri yönünde teşvik eder. Kavramsal anlayışlarını ve becerilerini zorlar, geliştirmeye çalışır. Ek etkinlikler yaparak kavramla ilgili anlayışlarını uygulamaya koymalarına imkân tanır. Yeni deneyimler yoluyla öğrenciler daha derin ve daha geniş bir anlayış, daha fazla bilgi ve yeterli beceri geliştirir.</p>
<p><b>Değerlendirme</b> (Evaluation)</p>	<p>Değerlendirme aşaması anlayışlarıyla ve yetenekleriyle öğrencileri, eğitim hedeflerine ulaşma yolundaki öğrenci ilerlemesini değerlendirme olanağı sunan aşamadır. Bu son aşamada Öğrencilerden anlayışlarını sergilemeleri ya da düşünme tarzlarını ve davranışlarını değiştirmeleri beklenir. Problem çözerken öğretmen çoğunlukla öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Öğrenciler yeni kavramları ve becerileri öğrenmede kendi gelişmelerini değerlendirerek bir sonuca ulaşma imkânı bulur. Değerlendirme Aşaması öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerini kullanmaları açısından da önemli bir fırsattır. Öğrenciler ve öğretmen süreç içinde yeni anlayışlara ulaşmada gelişmeyi kontrol etmeye çalışırken değerlendirme tekrar tekrar yapılacaktır.</p>



**Şekil 1.8.** BSCS 5E Öğretim Modelinin Aşamaları (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2-6; <https://science-teaching.org>).

BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin aşamalarını aşağıda yer alan paragraflardaki gibi açıklamak mümkündür (Bybee, vd., 2006: 2; Özmen, 2004: 105-106; İltter, 2013: 51-75):

### 1. Engagement/Enter (Giriş/Merak Uyandırma):

BSCS 5E öğrenme döngüsü “Giriş” aşamasıyla başlar. Giriş aşaması, derse ilişkin motivasyonun ve katılımının sağlandığı, öğrencilerin öğrenme uygulamasındaki ilgilerinin takip edildiği bir tanıtım/takdim aşamasıdır. Bu aşamanın amacı dikkat çekmek, zihinleri harekete geçirerek konu hakkında düşünmeyi sağlamak, soru sormaya teşvik etmek, böylelikle öğrencilerin ön bilgilerine erişebilmektir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamak gerekir. Öğrencinin öğrenme sürecine katılması için ise motivasyon çok önemlidir. Bu nedenle Giriş ya da Merak Uyandırma aşamasının hedefi adından da anlaşılacağı gibi, motivasyonel destek sağlamak ve hayal gücünü

ortaya çıkarmaktır (Eisenkraft, 2003: 57; Bybee, vd., 2006: 8; Lederman, 2009: 2; İlter, 2013: 51-52).

Giriş aşaması hem önceki bilgilere erişmeyi hem de konu için coşku yaratmayı içerdiğinden, öğretmen her şeyden önce öğrencilerin öğrenme ortamına katılmalarını, bir probleme, bir duruma veya bir olaya zihinsel olarak odaklanmalarını sağlamalıdır. Öğrencileri heyecanlandırabilir, onların ilgisini çekebilir ve öğrenmeye hazır hale getirebilir. Bunun için dışsal olayları öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ve ilgileriyle birleştirmek gerekir. Böyle yapmak odaklanmayı ve başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için yararlı olacaktır. Bu bölümde yapılan etkinlikler her zaman geçmiş ve gelecek etkinliklere referans olmalı, bu etkinliklerle bağ kurularak yapılmalıdır. Bilişsel ve duygusal (motivasyonel) açıdan bakıldığında, 5E modelinin Giriş aşaması son derece önemlidir. Çünkü anlamlı, kalıcı ve aktarılabilir öğrenmeyi geliştirmek için kritik olduğu kanıtlanmış çeşitli süreçleri içerir (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2; Kanlı, 2009: 53). Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin önceki bilgileriyle uyuşmadığı için açıklayamayacakları bir sorunu veya olayı tanıdık bir bağlamda sunar. Bu durum iki tür katılımı teşvik eder: 1. Bağlamsal/Dışsal (Contextual/Extrinsic) Katılım. 2. Bilişsel/İçsel (Cognitive/Intrinsic) Katılım. Öğrenciler öğrendiklerinin yararlılığını görebildiklerinde daha fazla motive olurlar. Bağlamsal katılım, öğrencilerin ortaya konan durumun gerçek hayattaki etkilerini fark etmeleri yani araçsal değerini tanımları gerçeğine dayandığından onları dersin içine çekmeye yardımcı olur. Bilişsel katılıma gelince, öğrenciler, kendilerini şaşırtan bir durumla karşılaştıklarında bilişsel bir çatışma yaşarlar ve çözüm arayışına girerler. Ortaya çıkan uyumsuzluğu sahip oldukları mevcut bilgi ve fikirlerin tatmin edici bir şekilde açıklayamadığını fark ettiklerinde merak ederler. Merak da onların öğrenme sürecine bilişsel katılımını sağlar. Sosyobilişsel motivasyon teorileri, insanların çözebileceklerine inandıkları problemler oluşturan durumlardan öğrenmeye motive olduklarını öne sürer. Öğrencilerin çözebileceklerine inandıkları çatışmalar motivasyoneldir (Eisenkraft, 2003: 57; Bybee, vd., 2006: 9; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 3; Kanlı, 2009: 52-53).

Tanıdık olmayan fenomenler, nesnelere, olaylar sunmak, bir soru sormak, bir sorunu ortaya atmak, gizli bir olayı gündeme getirmek, sürpriz bir gösteri yapmak,

sorunlu bir durum ortaya çıkarmak, çarpıcı bir sunumla şüphe ve kafa karışıklığı yaratmak, öğrencilerin merakını uyandırmanın, onları meşgul etmenin ve öğretim görevine odaklamanın yollarındandır (Eisenkraft, 2003: 57; Bybee, vd., 2006: 8; Lederman, 2009: 2; Jobrack, 2013: 6). Gerçekleştirilen öğrenme etkinliğiyle öğrenciler şaşkınlığa uğramış ve kafası karışmış görünüyorsa ya da sorgulamaya, öğrenmeye etkin olarak katılıyorsa motivasyon gerçekleşmiş ve böylece amaçlanan katılım başarısı sağlanmış demektir (Eisenkraft, 2003: 57; Bybee, vd., 2006: 9; Kanlı, 2009: 52, 53). Böylece öğrenciler hem zihinsel hem de fiziksel olarak meşgul olurlar. Sorular sorarlar, çözülecek sorunları belirlerler ve sorularına yanıt bulmak için planlar düşünürler. Böylece öğrenciler bir nesneye, soruna, duruma veya olaya odaklanırlar, karşılaştıkları bir sorunu veya gözlemledikleri bir olayı anlamak için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle derse başlamış olurlar (Bybee, vd., 2006: 8-9; Lederman, 2009: 2; Özmen, 2004: 105).

Bu aşamada, öğretmenlerin rolü, durumu sunmak, kuralları ve prosedürleri belirlemek, öğretim görevini tanımlamak ve öğrencilerin düşünmelerine rehberlik etmektir. Bazı öğrenciler öğrenmeyle meşgul oldukları için ön bilgilerini kendiliğinden harekete geçirebilirken, bazılarının desteğe ve rehberliğe ihtiyacı vardır. Öğretmen açık fırsatlar sağlayarak onlara yardımcı olabilir. Bu aşamanın sınıf dinamikleri, daha zengin öğretme ve öğrenme ortamlarına yol açabilecek iki sosyobilişsel strateji olan grup tartışmaları ve işbirlikli öğrenme için ilginç fırsatlar sunar (Bybee, vd., 2006: 8-9; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2).

Etkili bir öğretim, öğrencilerin zaten sahip oldukları bilgileri dikkate almalıdır. Bunun için yeni fikirleri öğrenmeye başlamadan önce, insanların eski fikirlerinin farkında olmaları gerekir. Öğrencilerin mevcut bilgiden bilgiyi yapılandırdığını kabul ederek, öğretmenlerin öğrencilerinin sahip oldukları mevcut bilgileri keşfetmeleri gerekir. Bunu yapmamak, öğrencilerin amaçlanandan çok farklı kavramlar geliştirmesine neden olabilir (Eisenkraft, 2003: 57; Jobrack, 2013: 6; Özmen, 2004: 105).

Psikoloji ve Nörobiyoloji alanlarında onlarca yıl süren deneysel araştırmalarla desteklenen bilişsel öğrenme teorilerini içeren bilimsel literatür, öğrencilerin öğrendikleri konuyla ilgili halihazırda sahip oldukları fikirleri harekete geçirmenin,

yeni bilgilerin entegrasyonunu ve akılda tutulmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse öğrencilerin öğrenebilecekleri, büyük ölçüde halihazırda bildiklerine bağlıdır. Çünkü öğrenme tam olarak bilinenler ile yeni deneyimlerden gelen bilgiler arasında bağlantı kurmaktan ibaret yapıcı bir süreçtir. Bunun nedeni, insan belleğinin gereksiz bilgileri saklamaması, bunun yerine zaten birleştirilmiş bilgileri bu özellikleri paylaşan yeni anılar oluşturmak için kullanmasıdır. Öğrenilenlerin çoğu, uzun süreli bellekteki ön bilgiler üzerine kurulur. Bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenme aşamasında faydalı olması için teşvik de edilmesi gerekir. Bu, uzun süreli bellekte etkinleştirilmesi ve öğrencinin katıldığı, ilgili alanına giren bilgileri yönettiği “zihinsel alan” olan çalışma belleğine girmesi için gereklidir (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2). Öğrenme, yalnızca yeni bilgilerin mevcut bilgi yapılarına dahil edildiği bir özümseme süreci değildir, aynı zamanda çoğunlukla bir uyum süreci gerektirir. Bu süreçte, öğrenenin önceki kavramsal yapıları, yeni bilginin kendi anlayışlarına uymasını sağlamak için yeniden yapılandırılmalıdır (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 3).

Giriş aşaması öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme fırsatı sunar. Öğretmenin ilk eylemi öğrencilerin konu hakkında bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmaktır. Gerçekleştirdiği etkinlikler sayesinde öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılar kurabilir, ön bilgilerini tespit edebilir ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilir (Bybee, vd., 2006: 9; Lederman, 2009: 2; Özmen, 2004: 105).

Öğretmenlerin önceki anlayışları ortaya çıkarabilecekleri basit bir yol, dersin başında “Ne düşünüyorsunuz?” sorusunu sorarak sorunun çerçevesini çizmektir. Özellikle hatırlamayı tetiklemek için öğrencilere tasarlanmış sorular sormak veya öğrencilere ilgili bir bağlam sağlamak gibi stratejiler, yeni bilgilerin bütünleştirilmesine ve akılda tutulmasına yardımcı olmak için önceki bilgileri kullanmalarına yardımcı olabilir. Giriş aşamasında anlatı yapılmaz, tanımlar verilmez, kavramları açıklanmaz ya da öğrencilere ne görecekleri ne öğrenecekleri söylenmez. Öğrencilerden doğru cevabı bulmaları beklenmez. Fikir birliğine veya sonuca varmaya gerek yoktur. Öğrenciler, öğretmenin kendilerine “doğru” cevabı vermesini beklemez. “Ne düşünüyorsunuz?” sorusunun amacı sohbeti başlatmaktır. Bu aşamada önemli olan öğrencilerin soru sormalarını, farklı fikirler ileri sürmelerini teşvik etmektir.

Amaç, mümkün olan her şekilde öğrencileri heyecanlandırmaya, ilgilendirmeye devam etmek ve sahip oldukları önceki kavramları belirlemektir (Eisenkraft, 2003: 57; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 2).

Tablo 1.11’de öğretmenin ve öğrencilerin BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin Giriş aşamasıyla tutarlı ve tutarsız davranışları gösterilmiştir.

**Tablo 1.11.**

*BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Giriş/Merak Uyandırma Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Ne Yapar?* (Baybee, vd., 2006: 33-34; İter, 2013: 53)

	BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarlı Olan	BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarsız Olan
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ İlgı oluşturur.</li> <li>▪ Merak uyandırır.</li> <li>▪ Sorular sorar.</li> <li>▪ Öğrencilerin yeni kavram ya da konu hakkında ne bildiklerini ortaya çıkarır.</li> <li>▪ Öğrencileri düşündüklerini ifade etmeleri için davet eder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kavramları tanıtır.</li> <li>▪ Kavramları açıklar.</li> <li>▪ Tanımları ve cevapları verir.</li> <li>▪ Sonuçları ifade eder.</li> <li>▪ Öğrencilerin fikirlerini ve sorularını cesaretlendirmez.</li> <li>▪ Kapanışı sağlar.</li> </ul>
Öğrenci	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Bu neden oldu?”, “Bu konuda neler biliyorum?”, “Bu konu hakkında neler öğrenebilirim?” gibi sorular sorar.</li> <li>▪ Konuya ve kavramlara ilgi ve merak gösterir.</li> <li>▪ Bir fikrin ya da bir kavramın mevcut anlamını ifade eder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Doğru cevabı ister.</li> <li>▪ Doğru cevabı sunar.</li> <li>▪ Araştırmalara kapalıdır.</li> <li>▪ Cevaplar veya açıklamalar üzerinde ısrarcıdır.</li> <li>▪ Bir çözüm önerisi öğrenmeye çalışır.</li> </ul>

## 2. Exploration (Keşfetme):

Giriş aşamasında cevapsız bırakılan soruların çözümüne Keşfetme aşamasında başlanır. Dersin ilk aşamasında öğrencilerin ilgilerinin ve dikkatlerinin konuya odaklanması sağladıktan sonra bu aşamada onlardan yeni fikirler keşfetmeleri beklenir. Giriş aşaması her zaman bir dengesizlik oluşturur. Keşfetme aşaması ise denge sürecini başlatır. Keşfetme aşaması, öğrencilere ilk aşamada kendilerine sunulan bilişsel çatışmayı çözme ve onlara anlamlı gelen yeni açıklamalar oluşturma fırsatları sunan öğretmen rehberliğinde bir sorgulama etkinliğinden oluşur. Bu sırada gerçekleştirilen etkinlikler yeniden yapılandırmaya yardım edecek şekilde

düzenlenmeli ve kullanılmalıdır. Keşif etkinliklerinin asıl amacı öğrencilerin ön bilgileri ile öğrenilecek yeni fikirler arasındaki bağlantıları geliştirmek, öğretmene ve öğrenciye kavramları, süreçleri ya da becerileri daha sonra formal olarak anlatabilme ve kullanabilme imkânı sağlayan deneyimler kazandırmaktır. Aşamanın etkinlikleri, öğrenciler tarafından akıl yürütmeyi ve anlam inşasını teşvik eden, rehberli, sorgulamaya dayalı bir yaklaşımı takip eder. Öğrencilerin nesnelere, olayları ya da durumları keşfederken belli bir zamana ihtiyaçları olacaktır. Keşfetme aşamasında, neden-sonuç ilişkileri kurulmakla beraber; yapılan deney ve gözlemler sonucu toplanan veriler, zihnin dengelenmeye geçmesinin zeminini oluşturur (Bybee, vd., 2006: 9; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 4; Ergin, 2006: 71; Gök, 2012: 55-56).

Keşfetme aşaması, 5E öğrenme döngüsü modelinde öğrenci faaliyetini en fazla içeren, öğrencilerin en fazla aktif oldukları, öğrenci merkezli eğitimin en çok hissedildiği aşamadır. Başka bir ifadeyle bu aşamaya “parmaklar yukarı” evresi de denilebilir (Gök, 2012: 56). Bu aşamada öğrencilere ortak bir deneyim temeli sağlanır. Öğrenciler öğretmen tarafından düzenlenen doğrudan araştırmalar yoluyla nesnelere ve fenomenlere aktif olarak inceler ve değerlendirir (Lederman, 2009: 2). Önceki bilgilerini kullanmalarına yardımcı olan zihinsel ve fiziksel özellikleri haiz aktivitelerle öğrenciler ilişkiler kurar, birlikte çalışır, yeni fikirler üretmek, soruları ve olasılıkları araştırıp keşfetmek, bir ön araştırma tasarlayıp yürütmek için çabalar, gözlem ve deney yapar, verileri kaydeder, değişkenleri ayırıp tanımlar, olayları sorgular. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirebileceği teknolojik imkanları ve ortamları kullanarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler ve materyaller üretir. Bu düşünceler ve materyaller, öğretmenin süzgecinden geçtikten sonra olayı çözümlenmek için becerilere ve çözüm yollarına dönüştürülür. Keşfetme aşaması, öğrenciye deney tasarlama ve planlama, grafikler oluşturma, sonuçları yorumlama, hipotez geliştirme ve bulgularını düzenleme fırsatı sunar (Bybee, vd., 2006: 9; Eisenkraft, 2003: 57; Özmen, 2004: 105, 106).

Keşfetme aşaması, Açıklama aşamasına geçişi kolaylaştırma ve öğrencileri hazırlama aşaması olarak düşünülebilir (Kadan, 2020: 32). Keşif deneyimleri öğrencilere kavramların, süreçlerin ve becerilerin tanımlandığı ve kavramsal değişimin kolaylaştırıldığı ortak bir etkinlik tabanı sağlar. Keşfetme aşaması

odaklayıcı sorular, karmaşıklıklar, çelişkiler içermelidir. Bu aşama, düzenli ve anlamlı bilgilerin edinilmesi konusunda yol gösterdiği gibi öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya teşvik eder. Öğrenciler belirli bir bağlam içinde deneysel modeller kavramları keşfetmeye çalışırlar. Özellikle “Nasıl?” ya da “Neden?” gibi sorular sorularak öğrencilerin sorgulama ve araştırma becerilerinin kullanımı sağlanır. Öğrenciler Keşfetme aşamasında topladıkları bilgilerle sorular ve hipotezler oluşturarak bu bilgilerini Derinleştirme aşamasında kullanma ve genişletme becerisine ulaşır (Bybee, vd., 2006: 9; İter, 2013: 54-55).

Keşif aşamasında öğretmen sadece bir kolaylaştırıcı, bir yönetici veya bir koç olarak rol alır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin akıl yürütmelerine ve vardıkları sonuçlarda ilerleme kaydetmelerine olanak tanıyan, öğrencilerin problemleri çözmede birbirlerine yardım etmelerini sağlayan bilişsel bir yapı oluşturmada anahtardır. Etkinliği her zaman öğretmen başlatır. Problemler ortaya koyar, açıklamaları netleştirmek için sorular sorar ve amaca doğru ilerleme yolları önerir ancak yeni gözlemlerden çıkarımlar yaparak açıklamalarını yeniden formüle etmeyi öğrenciye bırakır. Her öğrencinin kendi fikirlerine dayalı olarak nesnelere, materyalleri ve durumları araştırmaları için öğrencilere zaman ve fırsat tanır. Eğer öğretmenden etkinliği açıklaması beklenirse ya da istenirse öğretmen sadece koçluk yapabilir veya rehberlik edebilir. Soruların çerçevesini belirleyebilir, yaklaşımlar önerebilir, ipuçları verebilir, düşünce yolları gösterebilir, geri bildirim sağlayabilir ve anlayışları değerlendirebilir. Araştırmalar hem problem çözme etkinliklerinde işbirliğinin hem de argümantasyonun öğrencilerin bilişsel gelişimini geliştirdiğini göstermektedir. Bu aşamada gerçek materyallerin kullanımı ve somut yaşantılardan örnekler verilmesi esastır (Bybee, vd., 2006: 9; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 4; Eisenkraft, 2003: 57; Kanlı, 2009: 53).

5E modelinin Keşif aşaması, bir anlamda öğrencilerin önyargılarına meydan okuma aşamasıdır. Bir açıklama öğrenci için anlamlıysa ve tartışmasızsa, onu değiştirmeyi hiçbir zaman düşünmeyecektir. Bu nedenle öğrencinin kavramsal bir değişim geçirebilmesi için mevcut anlayışından memnuniyetsizlik duymasını sağlamak önemlidir. Öğrencilerin öğretilmek istenen kavram hakkında asgari bir anlayışa sahip olmaları ayrıca önemlidir. Aksi takdirde anlamını takdir

etmeyeceklerdir. Öğrendikleri yeni kavramı makul görmeleri ve çabaya değer bulmaları da çok önemlidir. Aksi takdirde ciddi bir şekilde dikkate almayacaklardır. Öğretmen, kavram yanlışlarını belirlemek için öğrencilerin fikirlerini dinler. Yanlış anlamlar tespit ettiğinde kapsamlı sorular sorarak, sahip oldukları inançlarla bilimsel fenomenler arasındaki tutarsızlıkları gösteren kanıtlar sunarak öğrencilerde memnuniyetsizlik oluşturur ve böylece onları sorgulamaya, araştırmaya teşvik edecek bir tartışmanın içine çeker. Öğrencilerin, bilimsel anlayışın değerini kavramalarına yardımcı olmak için, kavramların ve fenomenlerin tutarlılığı konusunda ileri sürülen kanıtları tartışma cesareti göstermelerini sağlar. Böylece öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olur (Jobrack, 2013: 6-7).

Keşfetme aşaması aslında öğrencilerin toplandıkları yeni verileri analiz etmelerini ve yorumlamalarını sağlayan bir yansıtıcı gözlem aşamasıdır. Genelde sınıfça ya da gruplar arası tartışma olarak seyreder. Keşfetmeye giriş aşamasında öğrencilerin doğru cevapları bulmaları beklenmez fakat bir sonraki aşamada mevcut bilgilerini ve öğrenmeleri gereken bilgileri ortaya çıkarmaya yardımcı olur (İlter, 2013: 59, 60).

Tablo 1.12’de öğretmenin ve öğrencilerin BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin Keşfetme aşamasıyla tutarlı ve tutarsız davranışları gösterilmiştir.

Tablo 1.12.

*BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Keşfetme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar?* (Baybee, vd., 2006: 33-34; Jobrack, 2013: 6, 7; Sunal ve Haas, 2012, akt. İltter, 2013: 60).

	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarlı Olan</b>	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarsız Olan</b>
<b>Öğretmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direkt müdahale etmeden öğrencilerin birlikte çalışmalarını teşvik eder.</li> <li>▪ Öğrencilerin birbiri ile etkileşim hâlinde iken onları gözlemler ve dinler.</li> <li>▪ Kavram ya da etkinlikler hakkında öğrencilerin düşünce ya da bilgilerini açığa çıkararak cevaplar sunmasını sağlar.</li> <li>▪ Gerekliğinde, öğrencilerini araştırmaya ve sorgulamaya çekmek için kapsamlı sorular sorar.</li> <li>▪ Doğrudan öğretim olmadan onları birlikte çalışmaya teşvik eder.</li> <li>▪ Öğrencilerin problemleri çözmeleri için onlara yeterli zamanı sağlar.</li> <li>▪ Öğrenciler etkileşim kurarken onları gözlemler ve etkin olarak dinler.</li> <li>▪ Öğrencilere bir danışman olarak yol gösterir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kavramları açıklar, tanımları ve soruların cevapları sunar.</li> <li>▪ Öğrencilerin çok hızlı bir şekilde anlamalarını ister.</li> <li>▪ Doğrudan öğrencilere nerede yanlış yaptıklarını anlatır.</li> <li>▪ Problem çözümüne ilişkin bilgiler ya da gerçekler sunar.</li> <li>▪ Problem çözme yolları hakkında bilgiler verir.</li> <li>▪ Öğrencilerin yanlışlarını açıklar.</li> <li>▪ Öğrencilere adım adım çözüme doğru liderlik eder.</li> <li>▪ Kapanışı sağlar.</li> </ul>
<b>Öğrenci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soru, görev ve eserlerle ilgili uyarıcılara cevaplar verir.</li> <li>▪ Düşünce, kavram ya da materyallerle uğraşır.</li> <li>▪ Konu hakkında bağımsızca düşünür.</li> <li>▪ Faaliyet sınırları içinde yaratıcı/özgürce düşünür.</li> <li>▪ Bir sorunun cevabı için farklı yollar dener</li> <li>▪ Diğerlerinin düşüncelerini, fikirlerini karşılaştırır.</li> <li>▪ Diğerlerinin ulaştığı fikir ya da sonuçları kendi deneyimleri ile ortak bir alanda birleştirir.</li> <li>▪ Bir sorunu çözmek için alternatifler dener ve bunları başkaları ile tartışır.</li> <li>▪ Öne sürülen tahminleri ve hipotezleri sunar.</li> <li>▪ Olaylar hakkında tahminlerde bulunur ve hipotezler kurar.</li> <li>▪ Gözlem, kayıtlar ve tanımlar üzerine soruşturmalar yapar</li> <li>▪ Hipotez ve tahminleri biçimlendirir</li> <li>▪ Gözlemleri ve fikirleri kaydeder.</li> <li>▪ Kararları askıya alır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Düşüncelerini ve araştırmaları diğer öğrencilere bırakır.</li> <li>▪ Pasif durumdadır.</li> <li>▪ Doğru cevabı ister ya da sunar</li> <li>▪ Zihninde herhangi bir amaç içerisinde olmadan gelişi güzel davranır</li> <li>▪ Cevap ya da açıklamalarda ısrarcı olur</li> <li>▪ Tek bir çözüme odaklanır.</li> <li>▪ Başkasının düşünme ve keşfetmesine izin verir</li> <li>▪ Araştırmaya veya isteklere kapalıdır</li> <li>▪ Diğerleri ile çok fazla ya da herhangi bir etkileşime girmeden sessizce çalışır (sadece uygun fikir ya da duyguları keşfederken).</li> </ul>

### 3. Explanation (Açıklama):

Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin yardımı olmadan yeni düşünme yollarını bulmada güçlük çekerler. Açıklama aşaması, öğrencilerin kendi başlarına keşfetmeleri muhtemel olmayan bilgileri sunmayı içerir ve öğrencilerin beceri, bilgi veya davranış göstermelerine izin verir. Bu aşama öğretmene, öğrencilerin dersin amacını kaçırabileceği, aşırı bilişsel yüklenme yaşayabileceği veya -öğretim olmadan- yanlış anlamalar geliştirebileceği endişelerini ele alma fırsatı sunar. İçerik bilgisinin açıklanması ve aktarılması olmadan, birçok öğrenci, özellikle zayıf öğrenciler ne kadar meşgul olurlarsa olsunlar, dersten veya etkinliklerden yararlanamayacaktır. Öğretmen, tılandıkları, yeni düşünce yolları bulmada zorluk yaşadıkları durumlarda öğrencilerine rehberlik eder. Öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle Açıklama, 5E modelinin en öğretmen merkezli aşamasıdır (Jobrack, 2013: 7-8; Özmen, 2004: 106).

Açıklama aşaması önceki aşamalardaki sonuçları yeniden inşa etme, kavramların, süreçlerin ve becerilerin sade, anlaşılır ve açık hale getirildiği, konunun anlatıldığı aşamadır. Modeller, yasalar ve teoriler tanıtılır. Öğrenciler sonuçları bu yeni teoriler ve modeller açısından özetler. Açıklama süreci, öğretmenle öğrencileri ortak kavramlar etrafında birleştirir, öğrenme göreviyle ilgili kavramların ortak kullanımını sağlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin dikkatini Giriş ve Keşfetme aşamasında yaşadıkları deneyimlere çeker. Önce öğrencilerden keşfetmekte oldukları kavramlara ve süreçlere ilişkin kendi anlayışlarını açıklamalarını ister. Böylece yeni kavramları sözlü olarak açıklama ve/veya yeni beceriler ve yetenekler gösterme fırsatlarına sahip olurlar. Sorgulama seviyesinde öğrencilerden her araştırma sırasında ve sonrasında açıklama yapmaları ve sonuçlandırmaları istenir. Öğrencilerden, tahminlerinin mantıklı olduğunu "nasıl bildiklerini" açıklamaları ve "bir dahaki sefere" neyi farklı yapacaklarını tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler kendi anlayışlarını açıkladıktan sonra öğretmen Keşfetme aşamasında geliştirilen kavramları tanıtır, formal olarak diğer tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Yaptığı keşif deneyimlerini sıraya koymayı ve anlatmayı içeren bu bilimsel açıklamaları doğrudan, açık, net ve formal bir şekilde sunar. Öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerine ve daha sonra bildiklerini uygulama becerisini kolaylaştıracak şekilde düzenlemelerine yardımcı olur. Mümkün olan

yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur. Öğrenmeyi gerçekleştirmek ve başarıyı teşvik etmek için hem doğrudan hem de sorgulamaya dayalı geniş öğretim stratejileri kullanır. Öğretmenler bu aşamada iletişim becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler planlar. En önemlisi, aktarılan bilgiler öğrencilerin problemleri çözmesine ve önceki aşamada öğrendiği bilgiler arasındaki ilişkileri kurmasına yardımcı olmaktadır. Açıklamanın ilk bölümü öğrencilerin açıklamalarına dayandırılarak ve öğretim modelinin Giriş ve Keşfetme aşamalarındaki deneyimlerle net bir şekilde ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Bu aşamanın anahtarı, bilimsel kavramları, süreçleri veya becerileri kısaca, basit, açık ve doğrudan sunmak ve bir sonraki aşamaya geçmektir. Öğretmen kavram açıklamalarını sözlü olarak yapabileceği gibi ders kitabını kullanabilir ya da teşvik edici çok sayıda ilginç, farklı başka teknolojik imkanlardan ve ortamlardan yararlanabilir. Öğretmen, öğrencileri tutarlı bilgiye ve tutarlı genellemelere yönlendirir. Öğrencilerin farklı bilimsel kelime dağarcığına sahip olmalarına yardımcı olur ve keşiflerinin sonuçlarını açıklamak için bu kelimeleri kullanmalarına destek olacak sorular sağlar. Keşfetme ve Açıklama bileşenleri arasındaki ayrım, kavramların terminolojiden önce gelmesini sağlar. Bu aşama bilgileri zihinde yapılandırma sürecini devam ettirir ve bilimsel kavramları açıklama imkânı sağlar. Sonunda öğrenciler, kendi keşifsel deneyimlerini öğretmenle aynı bilimsel kavramları kullanarak yapabilirler. Öğrencilerden bunu hemen yapmaları beklenemez. Çünkü öğrenme zaman alır. Öğrencilerin öğrendikleri kavramları ve kazandıkları yetenekleri kullanmaları ve geliştirmeleri için zamana ve deneyime ihtiyacı vardır (Bybee, vd., 2006: 9; Eisenkraft, 2003: 58; Lederman, 2009: 2; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 5; Özmen, 2004: 106; İlter, 2013: 62).

Açıklama aşamasında öğrencilerin ortaya çıkarılan ön bilgileri, yeni becerilerle ve kavramlarla ilişkilendirerek yeniden yapılandırılmasına odaklanılır. Böylece eşit fırsatlara sahip olarak bütün öğrenciler kendi mevcut bilgilerini gözden geçirir ve yeni yaşantılar edinir. Farklı bakış açıları ve beceriler arasında öğrenciler, bilgilerini genişletme, daha derin düşünme ve nihayet bilgilerini yeniden yapılandırılma imkânı bulur (İlter, 2013: 61-62).

Bir şey söylemekle öğretmek aynı şey değildir. Açıklamalar, araştırmaya dayalı yaşantılar için ortak bir dil oluşturma ve düzen sağlama yollarıdır. Bu yönlendirmeler öğrencilerin bilgi işlem ve muhakeme süreçlerinde zihinsel becerilerini kullanarak bilgileri yapılandırmalarını teşvik eder. Öğretmenden gelen veya konunun içeriğinden sunulan bir açıklama, öğrencileri bu aşamanın kritik bir parçası olan daha derin bir anlayışa yönlendirebilir. Açıklama kısmı belki de en kısa aşamalardan biridir. Çünkü bundan sonra gelen diğer aşama öğrencilerin bilgileri yeniden yapılandırmalarını, kavramları biraz daha genişletmelerini içermektedir (Ergin, 2006: 75-76).

Açıklama aşaması, öğrencilerin öğrenmelerinde başarılı olmalarına yardımcı olacak beceriler ve davranışlar geliştirmelerine de izin vermelidir. Öğrenciler ayrıca yeni görüşler geliştirmelerine ve dünyalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacak deneyimlere ihtiyaç duyar. Öğrenme öğrencinin sorumluluğundaysa öğretmenin içerik materyalleri ve sınıf deneyimleri ile öğrenme sürecine rehberlik etmesi de kritik öneme sahiptir. Birden fazla insan ve bakış açısı arasındaki iletişim, öğrenme için önemli ve hayatidir. Bir bilgiyi başkalarına başarıyla açıklayan bir kişinin bu bilgiye hâkim olduğu söylenebilir. Fikirleri başkalarına tarif ederken ve açıklarken, öğrenci materyali üst düzey düşünmeyi gerektirecek şekilde sentezler. Öğretmen ise içeriği, öğrenciler daha önce kendi içlerinde anlam aradıktan sonra bağlam içinde açıklar (Robertson, 2008: 10).

Açıklama aşaması dersin “ana” ya da “temel” bölümüdür. Ders anlatım bölümü kimilerince sıkıcı olarak düşünülse de Keşif aşamasıyla uygun bir şekilde birleştirildiğinde hedefe ulaşmak çok daha kolay olur. Bu aşama emeğin neticesi, sonuçların girdiği ve dersin anlatıldığı, öğrencilerin cevaplara karar verdiği, bilgiye ulaşmak için kaynakları kullandığı aşamadır. Bu aşama ile öğrencilerin kafalarındaki soruların cevapları açıklanır, öğrencilerde var olan bilgiler desteklenir, konunun daha iyi anlaşılması için fırsat sağlanır. Bu nedenle Açıklama aşaması araştırma, sorgulama esaslı öğretimin köşe taşıdır (Carreno, 2004, akt. Ergin, 2006: 77).

Sonuç olarak bu aşama öğrencilerin konu hakkında daha önceki bilgilerini ve fikirlerini gözden geçirmelerine, etkinlikler sürecinde öğrenilen yeni bilgilerinin önemini ve değerini belirlemelerine yönelik bir süreçtir. Öğretmen dersin bu

aşamasında tanımlanan ve açıklanan kavram, konu ya da becerileri kesin bir biçimde sunduktan sonra kapanışı yapar (İlter, 2013: 65).

Tablo 1.13'te öğretmenin ve öğrencilerin BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin Açıklama aşamasıyla tutarlı ve tutarsız davranışları gösterilmiştir.

**Tablo 1.13.**

*BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Açıklama Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar?* (Baybee, 2006: 33-34; Sunal ve Haas, 2012, akt. İlter, 2013: 65).

	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarlı Olan</b>	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarsız Olan</b>
<b>Öğretmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrencileri kendi cümleleri ile konuya ilişkin kavram ve tanımları açıklamaları için teşvik eder.</li> <li>▪ Öğrencilerden gerekçelere dayalı açıklamalar ve deliller ister.</li> <li>▪ Aşamaların biçimine uygun bir biçimde öğrencilere tanım, açıklama ve yeni kavramları kazandırır.</li> <li>▪ Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini dikkate alarak açıklamalar, tanımlar yapar.</li> <li>▪ Öğrencilerin kavrayışlarını değerlendirir.</li> <li>▪ Yeni tanımlar, açıklamalar sağlar.</li> <li>▪ Sosyal Bilgiler öğrenmek için önceki bilgileri ile bağlantılar kurmasına yardımcı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gerekçe olmadan yapılan açıklamaları kabul eder.</li> <li>▪ Öğrencilerin önceki derslerde edindiği bilgileri veya verileri ihmal eder.</li> <li>▪ Öğrencilerin açıklama yapmak için taleplerini dikkate almaz.</li> <li>▪ Konu ile ilgili olmayan kavram ve becerileri sunar.</li> </ul>
<b>Öğrenci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diğerlerine cevaplar ve muhtemel çözümleri açıklar.</li> <li>▪ Öğrencilerin açıklamalarını eleştirel olarak dinler.</li> <li>▪ Kendi cümleleriyle kavram ya da fikirlerini açıklar.</li> <li>▪ Açıklamalarını önceki araştırmalar esnasında elde ettiği kanıtlara dayandırır.</li> <li>▪ Diğer öğrencilerin tartışma içinde olduğu konulara katılır.</li> <li>▪ Konuya, probleme ilişkin olası çözümleri açıklar veya diğer öğrencilere cevaplar verir.</li> <li>▪ Diğerlerin fikirlerini kaydeder.</li> <li>▪ Onların fikirlerini gözden geçirir ve üzerinde düşünür.</li> <li>▪ Düşüncelerini uygun bir bilimsel dille ifade eder.</li> <li>▪ Öğretmenin açıklamalarını konu ile ilgili dönüt ve düzeltmelerini dinler ve bunları anlamaya ve yorumlamaya çalışır.</li> <li>▪ Önceki etkinliklerle ilişki kurmaya çalışır.</li> <li>▪ Açıklamalarda, yaptığı gözlem kayıtlarını kullanır.</li> <li>▪ Resimler, hikâyeler, haritalar, kartlar gibi bilgi kaynaklarını inceler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sorgulamadan açıklamaları olduğu gibi kabul eder.</li> <li>▪ Önceki deneyimlerinden yararlanmadan "havadan" açıklamalar yapar.</li> <li>▪ İlgisi olmayan örnekler ya da deneyimler ortaya koyar.</li> <li>▪ Gerekçe göstermeden açıklamaları kabul eder.</li> <li>▪ Ortaya konulan mantıklı açıklamalara katılmaz ya da onları reddeder.</li> <li>▪ Kendi düşüncelerini desteklemek için delil olmadan açıklamalar önerir.</li> <li>▪ Diğerlerinin olası açıklamalarını dikkate almaz.</li> </ul>

#### 4. Elaboration (Derinleştirme):

Öğrenme görevlerini yerine getirdikten sonra öğrencileri, öğrendikleri kavramı, sahip oldukları bilgiyi, beceriyi genişletecek, detaylandırarak daha ileri deneyimlere dahil etmek önemlidir. Derinleştirme aşaması, öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış alanlarında kavramsal anlayışlarını genişletmek için tasarlanmıştır. Bu öğretim stratejisi, öğrencinin süreci keşfetmek ve açıklamak için zaman harcamasını ve sonunda bilgiyi sentezleyebilecek çok sayıda deneyime sahip olmasını sağlar. Yeni deneyimler sayesinde, öğrenciler ana kavramlar hakkında daha derin ve daha geniş bir anlayış geliştirir, ilgi alanları hakkında daha fazla bilgi edinir ve becerilerini geliştirir, varsa kavram yanlışlarını düzeltir. Derinleştirme aşaması öğrencilerin ulaştıkları bilgileri, öğrendikleri kavramları, buldukları çözümleri veya çözüm yollarını farklı durumlara, yeni olaylara ve problemlere uyguladıkları, böylelikle zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrendikleri aşamadır. Öğrenciler bu aşamada yeni düşüncelerini ve becerilerini, problem çözmek, üst düzey zihinsel becerileri kullanarak hipotezler geliştirmek, hipotezleri test etmek amacıyla uygulamaya koyarlar. Böylece fikir, beceri ve tutum geliştirirler. Bu ise öğrendikleri bilgilerin anlam kazanmasını ve uzun süreli belleğe kaydedilmesini sağlar. Öğrencilerin edindiği kavramlar ne kadar farklı durumlara uyarlanırlarsa o kadar anlamlı ve kalıcı öğrenme meydana gelir (Bybee, vd., 2006: 10; Robertson, 2008: 10; Özmen, 2004: 106).

Okullar, öğrenciye bilginin sadece okulda ve okul yıllarında değil okul dışında ve okul yıllarının ötesinde yani hayat boyu kullanmayı öğretme beklentisiyle kurulur ve desteklenir. Öğrenme döngüsünün Derinleştirme aşaması, doğrudan “öğrenmenin transferi” (transfer of learning) olarak adlandırılan psikolojik yapıyla bağlantılıdır. Aşama öğrencilere, keşfedilecek yeni sorular ve hipotezler oluşturmayı içeren bilgilerini yeni alanlara uygulama fırsatı sunması sebebiyle böyle bir amaca hizmet eder (Eisenkraft, 2003: 58).

Öğrenilen yeni bir kavram sadece önceki sorunları çözmekle kalmaz yeni kavrayışlara ve keşiflere yol açarsa o zaman verimli ve ikna edici görünecektir. Bu açıdan bakıldığında Derinleştirme aşaması yeni kavramlara, "verimli" olduklarını kanıtlama şansı veren bir aşamadır. Derinleştirme aşamadaki etkinlikler, öğrencilerin yeni bilgilerini çok çeşitli bağlamlara aktarmaları için fırsatlar sunar. Araştırmalar,

öğrencileri birden fazla bağlama maruz bırakmanın, daha derin bir anlayışı teşvik ettiğini göstermektedir. Bağlamsızlaştırma öğrenciyi, çalışılan kavramların ilgili özelliklerini soyutlamaya ve böylece bilginin esnek bir temsilini geliştirmeye itebilir. Bu, yeni bilginin yeni durumlara aktarılmasını sağlayan özelliktir. Çoğunlukla, öğrenciler bir fenomeni yeterli bir şekilde anlamak için gereken temel bilgiye sahip olduktan sonra bu bilgiyi pratik problemlerin çözümüne uygulamalarının nispeten basit olduğunu düşünme eğilimi vardır. Oysa bu o kadar kolay değildir. Bilgi transferinin çok zor olduğunu uzun zamandır biliyoruz. Öğrenme ve transfer bağlamları arasındaki benzerlik derecesi çok önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme şekli, transferin gerçekleşme potansiyelini belirlemesi bakımından eşit derecede önemlidir. Öğrenme etkinlikleri, aynı kavramlar için birden fazla uygulanabilirlik bağlamı sağlayarak, öğrenilen bilgilere erişmek için birkaç geri alma yolu oluşturursa, transfer görevinde verilen ipuçları ile depolanan bellek izi arasında bir eşleşme bulma olasılığı daha büyük olmalı ve böylece aktarımın gerçekleşme potansiyelini artırmalıdır. Örneğin, öğrencilere aynı kavramı hedefleyen bir dizi soru sormak ve onlara geri bildirim vermek, dolayısıyla öğrencileri bu kavram hakkında farklı bağlamlarda düşünmeye teşvik etmek, bilgiyi yeni durumlara aktarma şansını önemli ölçüde artırır (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 6).

Bu aşamada öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamaları konusunda öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister. Formal terimleri ve tanımları kullanmaları ve yeni durumlarda anlayışlarını sergilemeleri yönünde teşvik eder (Özmen, 2004: 106). Kavramsal anlayışlarını ve becerilerini zorlayarak geliştirmeye çalışır. Ek etkinlikler yaparak kavramla ilgili anlayışlarını uygulamaya koymalarına imkân tanır. Yeni deneyimler yoluyla öğrenciler daha derin ve daha geniş bir anlayış, daha fazla bilgi ve yeterli beceri geliştirir (Bybee, vd. 2006: 2; Robertson, 2008: 10).

Modelin bu aşamasında, öğrencilere daha derin anlayışlar geliştirmek, bilgi tabanlarını derinleştirmek ve genişletmek, bilgiyi sınıf içinde ve dışında kavramsal anlayışlarına ve eylemlerine entegre etmek için öğrendikleri kavramları, becerileri ve davranışları yeni ve özgün bağlamlarda veya durumlarda uygulama fırsatları verilir. Öğrencilerin daha derin şekillerde açıklayabilecekleri değişkenler tanıtır. Öğrenciler, kavramsal anlayışlarını genişleten ve yeni becerileri uygulamalarına olanak sağlayan

etkinliklere katılırlar. Daha açık uçlu sorgulama, problem çözüme ve karar verme süreçlerine dahil olurlar. Bu aşamada öğrenciler kendi araştırmalarını tasarlayabilir ve yürütebilir. Her sorgulama seviyesinde, öğrenciler öğrenmelerini genişletmek ve detaylandırmak için bir araç olarak "Daha fazlasını bul" ve "Başka bir soru düşün" fikirlerine teşvik edilir (Robertson, 2008: 10; Lederman, 2009: 2)

Derinleştirme aşaması, öğrencilerin çözmesi için ilgili sayısal problemleri de içerebilir (Eisenkraft, 2003: 58). Konulara birden fazla açıdan ve kültürel açıdan bakılabilir. Anahtar, önceki öğrenmeyi geliştirmek ve yeni öğrenmeyi anlamlı bir bağlamda uygulamaktır. Bilgi, içerikle ilgili olduğu kadar süreçle de ilgilidir ve öğrencinin içeriğin değerini kavramsal olarak doğru bir bağlamda görmesi için ikisinin etkili bir şekilde entegre edilmesi gerekir. Hiçbir gerçek dünya sorunu bölümlere ayrılmış olarak yapılmaz; etkisi multidisipliner alanlarında hissedilir. Sonuçta öğrenciler, öğrenmede, amaca ulaşmada ve anlamların inşasında çok önemli olduğu için hem sınıf içinde hem de dışında katılım sağlayıp meşgul olmalıdır. Öğretmen, öğrenme sürecini geliştiren düşünme etkileşimi türlerini besleyen olumlu grup etkileşimlerini ve işbirlikçi davranışları aktif olarak desteklemeli ve teşvik etmelidir. Öğrenme, içgörüden eyleme, içerikten konsepte, tek odaklı statik bir durumdan yoğun problem çözüme, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme gerektiren sürekli değişen sayısız fırsata geçmelidir (Robertson, 2008: 10).

Derinleştirme aşaması etkinlikleri öğrenme döngüleri için temeldir. Bu nedenle süre sorun edilmemelidir. Kısa olabilir, ev ödevleri veya okul dışı çalışmalar nedeniyle birkaç gün sürebilir. Ancak öğretmen sahip olduğu toplam süreyi dikkate almalıdır. Derinleştirme etkinlikleri bu döngünün önemli öğrenme olaylarını içeren kısa bir kronolojik özetle tamamlanabilir. Bu final öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bir bütün hâlinde değerlendirmeleri açısından da oldukça önemlidir. Uygulamanın bir proje çalışması ile sonlandırılması hızlı bir şekilde gözden geçirilmesi ve hatırlama açısından birçok fırsatlar yaratabilir (İlter, 2013: 67-68).

Öğrenme döngüsü dışarıdan gelen bilgilere kapalı değildir. Öğrenciler birbirlerinden, öğretmenlerden, basılı materyallerden, uzmanlardan, elektronik veri tabanlarından ve yaptıkları deneylerden bilgi alırlar. Buna bilgi tabanı denir. Grup tartışmaları ve işbirlikçi öğrenme durumları, öğrencilerin konuya ilişkin anlayışlarını

ifade etmelerine ve kendi anlayış düzeylerine çok yakın olan diğer kişilerden geri bildirim almalarına olanak sağlar. Yapılan tartışmalarla görevlerin, bilgi temellerinin ve görevin tamamlanması için olası stratejilerin kavramlarını detaylandırabilirler. Bu aşama aynı zamanda öğrencileri aynı veya benzer açıklamaların aktarılmasını gerektiren yeni durumlara ve sorunlara dahil etmek için bir fırsattır. Kavramların, süreçlerin ve becerilerin genelleştirilmesi birincil hedeftir (Bybee, vd., 2006: 10).

Özetlemek gerekirse, Derinleştirme aşaması, öğrenilen kavramları ve prosedürleri birden fazla duruma uygulamaya imkân verecek genişlikte bir uygulama alanı sağlar. Yeni bir şey öğrenilecekse, özellikle de amaç bu yeni bilginin zaman içinde korunması ve yeni durumlara aktarılması ise Derinleştirme, kesinlikle uygulanması gereken bir aşamadır (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 6).

Tablo 1.14’te öğretmenin ve öğrencilerin BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin Derinleştirme aşamasıyla tutarlı ve tutarsız davranışları gösterilmiştir.

Tablo 1.14.

*BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Derinleştirme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar?* (Baybee, vd., 2006: 33-34; Sunal ve Haas, 2012, akt. İter, 2013: 68-69)

	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarlı Olan</b>	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarsız Olan</b>
<b>Öğretmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrencilerin önceki süreçlerde ortaya koyduğu resmi/formal tanımları, kavramları ve açıklamaları kullanmalarını bekler.</li> <li>▪ Öğrencilerin, kavram ve becerileri yeni durumlarla derinleştirmeleri ve bunları uygulamaları için onları teşvik eder.</li> <li>▪ Başka alternatif açıklamaların olabileceğini hatırlatır.</li> <li>▪ Öğrencilerde var olan bilgi ve kanıtları hatırlatır ve şu soruları sorar: “Daha önce neler öğrendin/biliyorsun? Hakkında ne düşünüyorsun?”</li> <li>▪ Keşfetme aşamasında geçerli olan stratejileri burada da kullanır.</li> <li>▪ Öğrencilerin önceki süreçlerde ortaya koyduğu resmi/formal tanımları, kavramları ve açıklamaları kullanmalarını bekler.</li> <li>▪ Öğrencilerin, kavram ve becerileri yeni durumlarla derinleştirmeleri ve bunları uygulamaları için onları teşvik eder.</li> <li>▪ Başka alternatif açıklamaların olabileceğini hatırlatır.</li> <li>▪ Öğrencilerde var olan bilgi ve kanıtları hatırlatır ve şu soruları sorar: “Daha önce neler öğrendin/biliyorsun? Hakkında ne düşünüyorsun?”</li> <li>▪ Keşfetme aşamasında geçerli olan stratejileri burada da kullanır.</li> <li>▪ Öğrencilerine alternatif açıklamaları hatırlatır</li> <li>▪ Öğrencilerin değişen ön bilgilerine ilişkin kanıtlar arar.</li> <li>▪ Öğrencilerine “... nedeni ne olabilir? Hangi kanıtlar elde ettin?” ilgili olarak “...neler düşünüyorsun?” “...nasıl açıklayabilirsin?” gibi açık uçlu sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tanımlayıcı cevaplar sunar.</li> <li>▪ Kesin cevaplar sunar.</li> <li>▪ Öğrencilerin geçmiş ve mevcut deneyimler arasında bağlantılar kurmalarını dikkate almaz.</li> <li>▪ Doğrudan öğrencilere nerede yanlış yaptıklarını söyler.</li> <li>▪ Öğrenciye adım adım çözüme doğru liderlik eder.</li> <li>▪ Öğreticidir, ders verir.</li> <li>▪ Problemleri tamamen nasıl çözüleceğini açıklar</li> <li>▪ Çözüm için adım adım yol gösterir.</li> </ul>
<b>Öğrenci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Benzer durumlarda öğrendiği yeni bilgi, beceri ve kavramları uygular.</li> <li>▪ Karar verme, çözüm önerisi geliştirme, sorular sormak için önceden öğrendiği bilgilerini kullanır.</li> <li>▪ Kanıtlardan yola çıkarak gerekçeli sonuçlar ortaya koyar.</li> <li>▪ Etkinlikleri yürütürken gözlem ve açıklamalarını not eder.</li> <li>▪ Şimdiki ve önceki deneyimler arasında kavramsal bir bağ oluşturur.</li> <li>▪ Öğrendiği nesne, kavram, olay, yapı ya da bir fikri kullanır.</li> <li>▪ Bilimsel terimleri ve tanımlamaları kullanır.</li> <li>▪ Sorulara cevap için ön bilgi ve becerilerini kullanır.</li> <li>▪ Yeni kavramları tanımları, açıklamaları ve becerileri benzer durumlarda uygular.</li> <li>▪ Akranları arasında anlam ve kavrayışları ve fikirleri kontrol eder.</li> <li>▪ Gelecek araştırmalara teşvik için konuyla ilgili sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Önceki bilgi ya da kanıtları ihmal ederek zihninde herhangi bir amaç olmadan hareket eder.</li> <li>▪ Sadece öğretmen tarafından yapılan tartışmalarda tanımları kullanır.</li> <li>▪ Önceki bilgileri veya kanıtları yok sayar.</li> <li>▪ Gerçekçi olmayan/asılsız sonuçlara ulaşır.</li> <li>▪ Konuyu anlamadan uygun olmayan bir terminolojiyi kullanır.</li> <li>▪ Tartışmalarda yalnızca öğretmenin verdiği bilgileri / kavramları kullanır.</li> </ul>

## 5. Evaluation (Değerlendirme):

Değerlendirme aşaması, anlayışlarıyla ve yetenekleriyle öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma yolundaki ilerlemesini değerlendirme olanağı sunan en son aşamadır. Değerlendirme aşamasında, her öğrencinin edindiği bilgi ve beceriler, anlamalarını zorlayan bir etkinlikle değerlendirilir. Bu son aşamada Öğrencilerden anlayışlarını sergilemeleri, düşünme tarzlarını ve davranışlarını değiştirmeleri beklenir (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 5; Robertson, 2008: 12; Özmen, 2004: 106).

Pratik bir öğretim uygulaması olarak öğretmenler eğitim sonuçlarını, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, bilgi, beceri ve yeteneklerini değerlendirmelidir. Belirli noktalarda öğrencilerin yaptığı açıklamaların yeterliliği hakkında geri dönüt almaları önemlidir. Aşamanın etkinlikleri, öğrenci gelişiminin, ders boyunca gerçekleştirilen etkinliklerinin ve gelecekteki öğretimsel düzenlemelerin değerlendirilmesine izin verir. Değerlendirme aşaması sadece geçici, ezbere dayalı bilgi üretmekle kalmayıp yeni durumlara aktarılacak uzun vadeli, anlamlı bilgiyi teşvik edebilir, öğrencilerin bilgileri düzenlemelerine ve tutarlı bir bilgi tabanı oluşturmalarına yardımcı olabilir. Değerlendirme eyleminin kendisi, öğrenmeyi geliştirmek için güçlü bir araçtır. 5E modelinin tasarımcıları, Değerlendirme aşamasını tüm öğrenme dizisi boyunca entegre etmeyi önermektedir. Bu nedenle Değerlendirme aşaması sadece modelin sonunda değil, tüm öğrenme dizisi boyunca uygulanan bir öğrenme aşamasıdır (Bkz. Tablo 1.15). Başlangıçtan itibaren 5E dizisi boyunca informal değerlendirme yapılabilirse de Derinleştirme aşamasından sonra öğretmenden formel bir değerlendirme yapması beklenir. Değerlendirme aşaması, her bir öğrencinin anlama ve kavrama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenler tarafından test edilen bir aşamadır. Öğrencilerin edindiği bilgileri ve becerileri kendilerince değerlendirmeleri, yani özdeğerlendirme becerilerini kullanmaları açısından da önemli bir fırsattır. Böylelikle bu son aşamada öğrenciler yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar, şu anda sahip oldukları ustalık alanlarını belirlemeyi ve gelişen anlayışları ve yetenekleri güçlendirmeyi öğrenirler. Ek olarak, öğrenciler açıklamalarının yeterliliği hakkında geri bildirim almalıdır. Öğretmenler öğrencilere testler vererek, performans değerlendirmesine imkân tanıyan etkinlikler yaparak veya diğer değerlendirme etkinliklerini kullanarak

her öğrencinin anlama seviyesini değerlendirebilir. 5E modeli anlayarak öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçladığından, değerlendirme etkinliklerinin buna göre tasarlanması gerekir. Değerlendirme aracının tasarımı, öğrencilerin gerçek anlayışını ortaya çıkarmak ve böylece 5E dizisinin öğrenmeye katkısını takdir etmek için anahtar olacaktır. Aşamaların problemlerini çözme sırasında öğretmen çoğunlukla öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Öğrenciler yeni kavramları ve becerileri öğrenmede kendi gelişmelerini değerlendirerek bir sonuca ulaşma imkânı bulur. Öğretmen, kendi öğrenmeleri hakkında düşünmeleri, kavramları anlama düzeylerini değerlendirmeleri konusunda öğrencilere yardımcı olur. Öğretmen ve öğrenciler süreç içinde yeni anlayışlara ulaşmada gelişmeyi kontrol etmeye çalıştıkça değerlendirme tekrar tekrar yapılacaktır (Marek, Gerber ve Cavallo, 1999: 15; Bybee, vd., 2006: 10; Robertson, 2008: 12; Lederman, 2009: 2; Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 5-6; Özmen, 2004: 106); Kanlı, 2009: 54).

**Tablo 1.15.**

*5E Modelinde Her Bir Aşamadaki Değerlendirmenin Amacı ve Tipi* (Kabapınar, vd., 2003, akt. Ergin, 2006: 82)

Aşamalar	Değerlendirmenin Amacı	Değerlendirmenin Tipi
<b>Giriş</b>	Yanlış kavramları belirleme ve önceki bilgileri harekete geçirmek.	Grup tartışması, görüşmeler, günlükler tutma şeklinde olabilir.
<b>Keşfetme</b>	Öğrencilerin bireysel ve grup halinde nasıl çalıştıklarını bulmak. Problem çözmeye karşı olan yaklaşımları belirlemek.	Öğrencinin gözlenmesi, derinleştirici sorular sorma, günlükler tutma şeklinde olabilir.
<b>Açıklama</b>	Kavramsal anlayışı değerlendirmek.	Formal testler, kavram haritaları, tartışmalar, görüşmeler ve yazılı denemeler şeklinde olabilir.
<b>Derinleştirme</b>	Kavramsal anlayışın yeni durumlara uygulanışını değerlendirmek.	Laboratuvarında uygulamalı çalışmalar ve yeni problemler çözme şeklinde olabilir.
<b>Değerlendirme</b>	Öğretimin etkililiğine karar vermek.	Öğretim ünitesinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını saptamak için tasarlanmış formal değerlendirme şeklinde olabilir.

Değerlendirme, bir öğrencinin edindiği bilgi düzeyini netleştirmek ve anlamak için kullanılan yöntemler olarak tanımlanmıştır. Bu geniş tanım, değerlendirme yöntemlerinin basitten komplekse, bir öğretmenin sınıftaki öğrencilerin gözlemlerinden tüm gün standartlaştırılmış bir teste kadar değişebileceğini ima eder. Bilgi düzeyi, bir öğrencinin bildiklerinin zamanla sürekli değiştiğini ve öğretmenler olarak öğrenci başarısı hakkında yargılarda bulunabileceğimizi ima eder. Değerlendirme kararları notları, öğretim ihtiyaçlarını, ilerlemeyi, yerleştirmeyi ve müfredatı etkiler (Robertson, 2008: 12).

Öğrenme döngüsünün Değerlendirme aşaması, öğrenci öğreniminin hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmelerini içerir. Keşfetme ve açıklama aşamasına her zaman, öğrencinin anlayıp anlamadığının öğretmen tarafından kontrol edilmesini sağlayan teknikler eşlik etmelidir. Öğrencilerden değerlendirmelerinin bir parçası olarak ayrıca deney tasarımları istenmelidir. Değerlendirme aşaması, biçimlendiricidir. Bu nedenle öğrencilerle tüm etkileşimler sırasında biçimlendirici değerlendirme yapılmalıdır. Biçimlendirici değerlendirme ise döngünün belirli bir aşamasıyla sınırlı olmamalı, döngü lineer olmamalıdır. (Eisenkraft, 2003: 59).

Öğretmenler başlangıçta kazandırmayı hedefledikleri kavramları ve becerileri öğrencilerin kazanma durumlarını sorgulamalı, hedeflere ulaşma düzeyini ve düzeltilmesi gerekenleri tespit etmelidir. Değerlendirme öğretmen tarafından yapılabildiği gibi öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin değerlendirmesi fırsatı da verilebilir. Bu fırsat onlara, kendi çalışmalarını gözden geçirerek varsa hatalarını bulma ve düzeltme imkânı verir. Öte yandan, nesnel olması ve farklı bakış açıları sunması nedeniyle akran değerlendirmesi de faydalı olabilir. Akran değerlendirmesi öğrencilere hem farklı bakış açısı kazandırır hem de başkalarının deneyimlerinden öğrenme fırsatı verir (Kadan, 2020: 35).

Bilişsel bir bakış açısıyla Değerlendirme, sadece öğrenmeyi değerlendirmek ve öğrencinin bilgi edinimi hakkında zamanında geri bildirim almak için yararlı değildir. Bilişsel psikologlar (Cognitive psychologists), uzun süreli bellekten bilgi almanın, öğrenmeyi güçlendirmenin ve pekiştirmenin en etkili yollarından biri olduğunu hatta eşdeğer bir süre için yeniden çalışmaktan -yani bilgiyi gözden geçirerek bellek izini yeniden etkinleştirmekten- daha etkili eylemlerden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir bilgi yeniden etkinleştirildiğinde, yeni bir konsolidasyon

süreci yaşar. Bu, sonunda orijinal bellek izinin bir miktar güçlenmesine neden olur. Bu durum bellek izinin modifiye edilmesi için bir fırsattır. Geri çağırma sadece orijinal bilgiyi temsil eden nöral bağlantılar örüntüsünü güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda önceki bilgiye daha fazla bağlantıyı teşvik ederek aktarılabilirliğini artırır. Bazı nörologlar, aynı bilgiyi yeniden kodlamanın aksine, geri almanın aralarında anlamsal bağlantı olan anıları birlikte etkinleştirdiğini öne sürmüşlerdir. Bu nedenle, 5E modelinin Değerlendirme aşaması aynı zamanda bir öğrenme aşamasıdır. Özellikle de yalnızca sonunda değil, tüm öğrenme dizisi boyunca kullanılıyorsa. Test genellikle öğrenme sürecinin bir parçası olarak değil, öğrenilenleri değerlendirmenin bir aracı olarak anlaşılabilir da hafızadan bilgi alma eylemi aslında hafızayı değiştirir ve gelecekte başarılı bir şekilde geri alma olasılığını artırır. Özellikle sorulan sorular açık uçlu olduğunda, uygulanan materyallerin kavramsal organizasyonunu da geliştirebilir. Değerlendirme etkinlikleri, test etkisi olarak (testing effect) da bilinen bilgiyi geri alma uygulaması etkisi (retrieval practice effect) yoluyla öğrenmeyi geliştirebilir. Geri alma uygulamasının (retrieval practice) bilgi organizasyonunu geliştirmesinin nedenlerinden biri, öğrencilerin bilgiyi tek başına okumaktan daha fazla organize etmelerini gerektirmesidir. Öğrenciler bilgiyi aktif olarak hatırladıklarında, tutarlı bir yapı vermeleri gerekir (Ruiz-Martin ve Bybee, 2022: 6).

İyi bir değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler, bir öğrencinin performansı hakkında doğru tahminlere ulaşmayı ve öğretmenin öğrenci öğrenimi ile ilgili uygun kararlar almasını sağlar. İyi bir testin veya değerlendirmenin sonuçları, bir öğrencinin hedef üzerinde nasıl performans gösterdiğini temsil eder. Ancak aynı öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı benzersiz durumlarda nasıl performans gösterdiği hakkında çok az şey söyler. Yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip öğretmen için, bu değerlendirme fırsatları, projelere, tartışmalara ve başkalarıyla etkileşimlere ve öğretmenden gelen geri bildirimlere dayanarak kendi yeteneklerini değerlendirebilen öğrenciye de uzanır. Öğrenciler başkalarının çalışmalarını eşleşerek ya da gruplar oluşturarak inceleyebilir, kendi çalışmalarını paylaşabilir ve başkalarından geri bildirim alabilir ve ayrıca çalışmalarını güçlendirilmesi gereken güçlü yönleri ve alanlara göre değerlendirebilirler. Önemli olan nokta, öğrencinin ne bildiğini anlamaya çalışması, bilginin bu inşasını savunması, böylece öğretmen ve alandaki uzmanlar tarafından kavramsal açıdan doğru olarak kabul edilmesidir (Robertson, 2008: 13).

Tablo 1.16’da öğretmen ve öğrencilerin BSCS 5E öğrenme döngüsü modelinin Değerlendirme aşamasıyla tutarlı ve tutarsız davranışları gösterilmiştir.

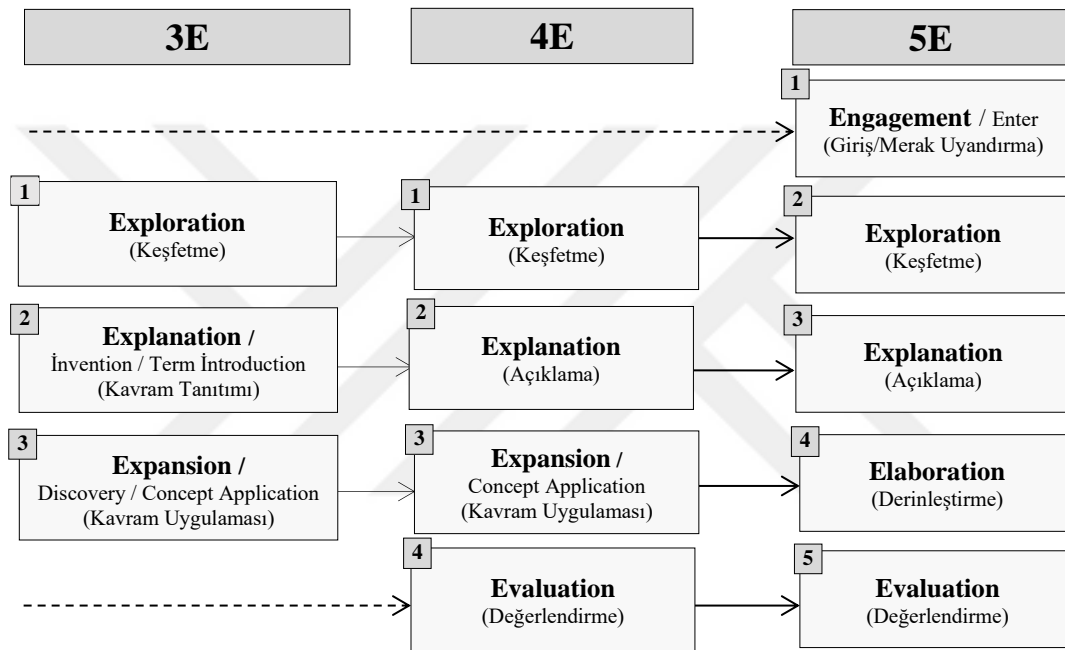
**Tablo 1.16.**

*BSCS 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Değerlendirme Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Ne Yapar?* (Baybee, 2006: 33-34; İltter, 2013: 70-71)

	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarlı Olan</b>	<b>BSCS 5E Öğretim Modeli ile Tutarsız Olan</b>
<b>Öğretmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrencilerin yeni kavram ve becerilerle ilgili yaptığı uygulamaları gözlemler.</li> <li>▪ Öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir</li> <li>▪ Öğrencilerin düşünce veya davranışlarındaki değişimi gözlemler, araştırır.</li> <li>▪ Öğrencilerin kendi öğrendiklerini veya süreç becerilerini değerlendirilmelerine izin verir.</li> <li>▪ “Neden böyle düşündün?” “Elde ettiğin kanıt nedir?”, “Hakkında neler biliyorsun?” “...Nasıl açıklayabilirsin?” açık uçlu sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kavram, terim ve belirli gerçekleri kontrol eder.</li> <li>▪ Yeni fikir ya da kavramları tanıtır.</li> <li>▪ Kafa karışıklığı oluşturur.</li> <li>▪ Tartışmaya ve yoruma açık olmayan ilgisiz kavram ya da becerileri tanıtır.</li> </ul>
<b>Öğrenci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemleri, kanıtları ve önceden kabul edilmiş açıklamaları kullanarak açık uçlu sorulara cevaplar verir.</li> <li>▪ Öğrendiği kavramları ve düşünme becerilerini nasıl kullanacağını gösterir.</li> <li>▪ Becerilerini ya da kavram bilgisini veya öğrendiklerini sunar.</li> <li>▪ Öğrendiklerini ve süreçteki gelişimini değerlendirir.</li> <li>▪ Başkalarının öğrendiklerini fikirleri gözden geçirerek kendi bilgileri ile karşılaştırmalar yapar</li> <li>▪ Bir kavram ya da konu alanın içinde daha derin düşünebilmek için sorular sorar.</li> <li>▪ Gelecekteki araştırmalara teşvik için ilişkili sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kanıt veya daha önceden kabul edilmiş açıklamaları kullanmayarak sonuçları ortaya çıkarır.</li> <li>▪ Sadece evet ya da hayır cevapları ve ezberlenmiş tanım veya açıklamaları yapar</li> <li>▪ Yeterli / tatminkâr açıklamaları kendi cümleleri ile ifade etmede başarısızdır.</li> <li>▪ Yeni, ilgisi olmayan konuları tanıtır.</li> </ul>

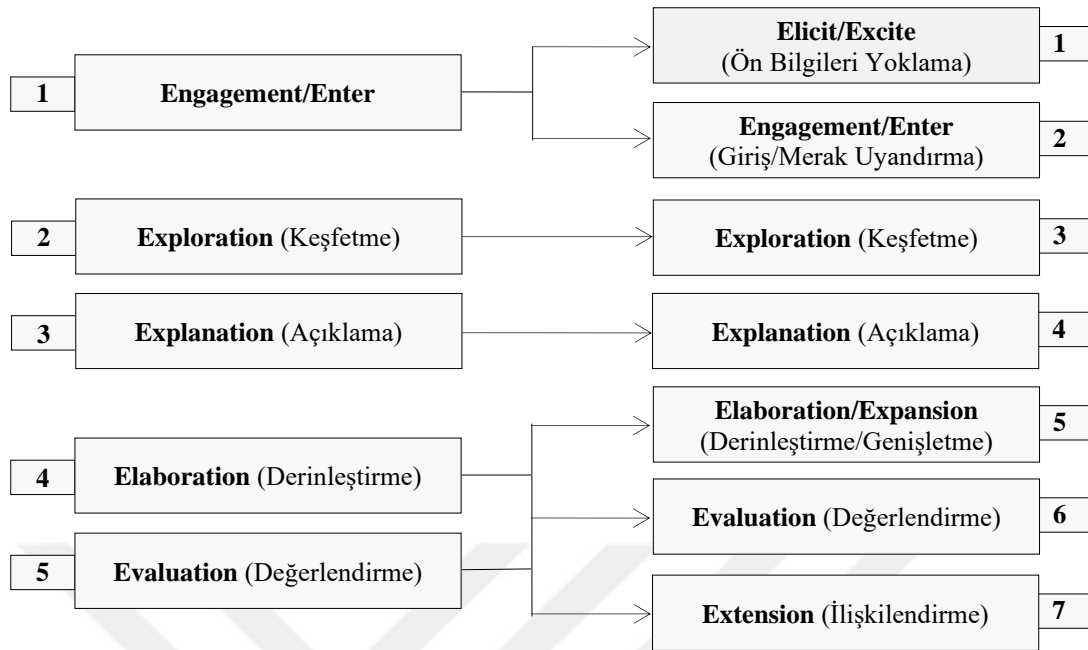
Başlangıçta üç aşamalı bir model olarak tasarlanan ve çoğunlukla 3E öğrenme döngüsü modeli olarak ifade edilen E’li döngüsel model, tarihsel gelişimi içinde aynı temele oturan yeni modellerin doğmasına neden olmuştur. Öğrenme döngüsü modelinin araştırıldığı, uygulandığı ve rafine edildiği yıllar içerisinde bazı araştırmacılar bu üç aşamalı döngüyü yukarıda anlatıldığı gibi önce 4E’den, sonra da

5E'den oluşan bir modele dönüştürmüştür (Bkz. Şekil 1.9.). Bu revizyon devam etmiş, 5E öğrenme döngüsü modeli Bybee (2003) ve Eisenkraft (2003) tarafından biraz daha geliştirilerek 7E Öğrenme döngüsü modeli olarak yeniden yorumlanmıştır. Bu yedi aşamalı model anlayışında her iki araştırmacı temelde aynı düşünceler etrafında birleşmiş olmakla birlikte bazı aşamaları yeniden yorumlamış ve vurgulamıştır (Kaynar, 2007: 21; Avcıoğlu, 2008: 15; Kanlı, 2009: 55; Saraç, 2018: 755).



**Şekil 1.9.** Öğrenme Döngüsü Modelinin 3E'den 4E'ye, 4E'den 5E'ye Evrimi (Avcıoğlu, 2008: 17; Kanlı, 2009: 56; Zıngal, 2015: 33; Marfilinda, Zaturrahmi ve Indrawati, 2019: 4).

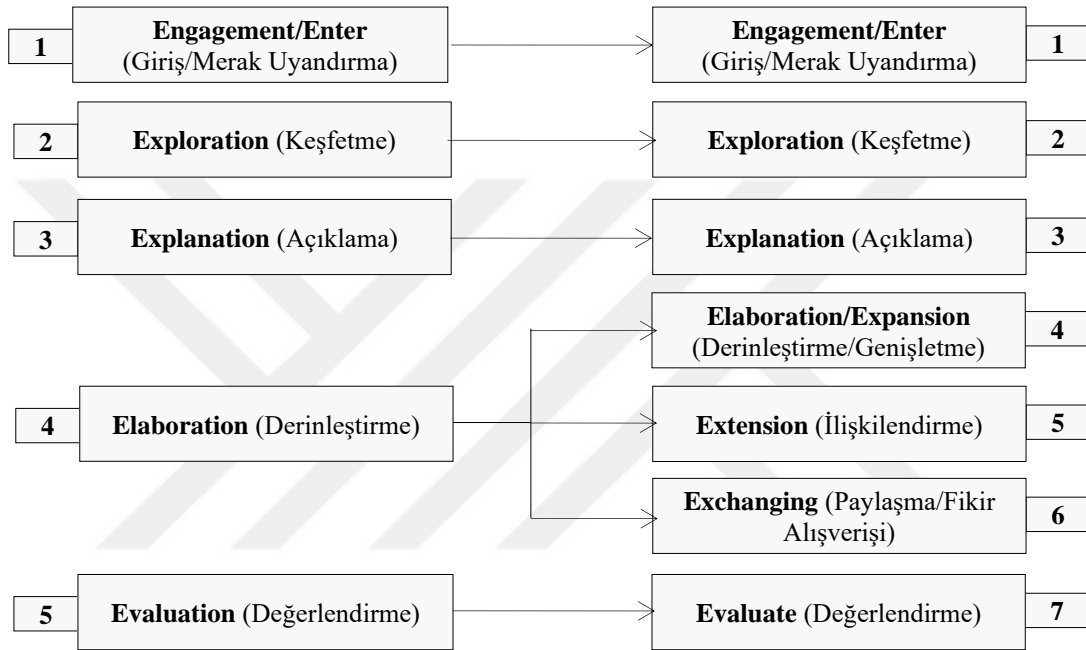
5E öğrenme döngüsü modeline değişiklikler önermekten maksat karmaşıklık oluşturmak değildir. Daha ziyade öğretmenlerin derslerde yanlış varsayımlar altında öğrenme döngüsünün gereksinimlerini karşılarken amaçlanan öğrenmeye ulaşma yolunda önemli unsurları atlamamalarını sağlamak için önerilmiştir. 7E öğrenme modelinin amacı, öğrenci ilgisini konuya daha fazla çekerek basamakların daha iyi anlaşılmasını sağlamak, önceki anlayışları ortaya çıkarmanın ve kavramların genişletilmesinin veya aktarılmasının artan önemini vurgulamaktır (Eisenkraft, 2003: 57, 59; Kaynar, 2007: 21; Avcıoğlu, 2008: 8).



**Şekil 1.10.** Eisenkraft'a Göre 5E Modelinden 7E Modeline Geçiş (Eisenkraft, 2003: 57; Avcıoğlu, 2008: 16; Kanlı, 2009: 56; Zingal, 2015: 32).

Eisenkraft, Şekil 1.10.'da görüldüğü üzere, yapılandırmacı kuramın olmazsa olmazlarından “Öğrencilerin zihinleri Tabula Rasa (Boş Levha) değildir” postülasını dikkate alarak “Giriş/Merak Uyandırma” (Engage) aşamasını iki bölüme ayırmış, bu aşamanın öncesine “Ön Bilgileri Yoklama” (Elicit/Excite) aşamasını eklemiştir. Buna neden olarak yeni bir konu öğretilirken öğrencilerin sahip olduğu ön bilgileri yoklamanın önemli olacağını, iyi bir eğitim için gerekli bir unsur olmakla birlikte “Giriş/Merak Uyandırma” (Engage) aşamasının tek başına bunu sağlayamayacağını ifade etmiştir. Bu aşamayı ilave ederken, öğretmenin çeşitli uygulamalarla öğrencilerdeki yaygın fikirleri ve ön bilgilerini tespit edebileceğini, tespit edilen yaygın fikirler ve ön bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerini yeniden yapılandırabileceğini düşünmüştür. Eisenkraft ayrıca bilginin transferini içeren “Derinleştirme” (Expansion) aşamasına destek olacak şekilde 5E modelinin sonuna “İlişkilendirme/Kapsamına Alma” (Extension) aşamasını eklemiştir Böyle yapmakla, edinilen yeni kavramların farklı disiplinlere uygulanmasını ve yeni kavram hakkında çeşitli problemlerin çözülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu aşamada öğretmen zaman elverdiği sürece sınırsız sayıda örnek verme ve tartışma yapma imkanına sahip olabilir. Eisenkraft bu aşamaya “Değerlendirme”den (Evaluate) sonra

yer verirken, aynı zamanda “Değerlendirme”den önce ve “Değerlendirme” içerisinde de yer verilebileceğini ifade eder. Eğer öğrenilen yeni kavram bir sonraki ders, ünite ya da konudaki kavramla ilişkili ise bu aşama “Değerlendirme” aşamasında ya da “Değerlendirme” aşamasından sonra uygulanabilir (Eisenkraft, 2003: 57, 59; Avcıoğlu, 2008: 16-17; Kanlı, 2009: 55).



**Şekil 1.11.** Bybee'ye Göre 5E Modelinden 7E Modeline Geçiş (Avcıoğlu, 2008: 17; Kanlı, 2009: 56; Zıngal, 2015: 33).

Şekil 1.11.'de görüldüğü üzere Bybee, 7E öğrenme döngüsü modelini 5E modeline “İlişkilendirme” (Extension) aşamasını ve “Paylaşma/Fikir Alışverişi” (Exchanging) aşamalarını ilave ederek geliştirmiştir. Modelini, Eisenkraft gibi “Ön Bilgileri Yoklama” (Elicit/Excite) aşamasını ayrı bir aşama olarak tasarlamamış, bu nedenle “Giriş/Merak Uyandırma” (Engage) aşamasını iki ayrı aşamaya ayırmamıştır. Bunun yerine “Ön Bilgileri Yoklama” (Elicit/Excite) aşamasını “Giriş/Merak Uyandırma” (Engage) aşamasının içerisinde düşünmüştür. Eisenkraft'tan farklı olarak “Derinleştirme” (Elaborate) aşamasına “Fikir alışverişi/Paylaşma” (Exchanging) aşamasını ilave ederek bir anlamda sosyal yapılandırmacı kuramın ilkelerini dikkate almıştır. Ayrıca, ilişkilendirme/Uzatma” (Extension) aşamasına “Değerlendirme”

(Evaluate) aşamasından önce yer vermiştir (Avcıoğlu, 2008: 17, 18; Kaynar, 2007: 21; Kanlı, 2009: 55; Saraç, 2018: 755). E'lerle ifade edilen öğrenme döngüsü modelinin evrimi topluca aşağıdaki tablodaki gibi gösterilebilir:

**Tablo 1.17.**

*E'lerin Evrimi* (Eisenkraft, 2003: 57; Marfilinda, Zaturrahmi ve Indrawati, 2019: 4; Kanlı, 2009: 46, 52, 56; Zıngal, 2015: 37)

<b>3E</b>	<b>4E</b>	<b>5E</b>	<b>7E</b>	
Abraham, 1986; Renner, 1988; Marek, 1997; Rule, 2002.	Bybee (1997)	Lawson, 1995; Trowbridge, 2000.	Eisenkraft (2003)	Bybee (2003)
.....	.....	<b>Engagement / Enter</b> (Giriş/Merak Uyandırma)	<b>Elicit / Excite</b> (Ön Bilgileri Yoklama) <b>Engagement / Enter</b> (Giriş / Merak Uyandırma)	<b>Engagement / Enter</b> (Giriş / Merak Uyandırma)
<b>Exploration</b> (Keşfetme)	<b>Exploration</b> (Keşfetme)	<b>Exploration</b> (Keşfetme)	<b>Exploration</b> (Keşfetme)	<b>Exploration</b> (Keşfetme)
<b>Explanation / Term Introduction</b> (Kavram Tanıtımı)	<b>Explanation / Term Introduction</b> (Kavram Tanıtımı)	<b>Explanation</b> (Açıklama)	<b>Explanation</b> (Açıklama)	<b>Explanation</b> (Açıklama)
<b>Expansion / Concept Application</b> (Kavram Uygulaması)	<b>Expansion / Concept Application</b> (Kavram Uygulaması)	<b>Elaboration</b> (Derinleştirme)	<b>Elaboration / Expansion</b> (Derinleştirme / Genişletme)	<b>Elaboration / Expansion</b> (Derinleştirme / Genişletme)
.....	.....	.....	.....	<b>Extension</b> (İlişkilendirme)
.....	.....	.....	<b>Evaluate</b> (Değerlendirme)	<b>Exchanging</b> (Paylaşma / Fikir Alışverişi)
.....	<b>Evaluation</b> (Değerlendirme)	<b>Evaluation</b> (Değerlendirme)	<b>Extension</b> (İlişkilendirme)	<b>Evaluate</b> (Değerlendirme)

### 1.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yaptığımız alan yazın taramasıyla tespit edilen, yapılandırmacı din öğretimi ile doğrudan ilgili ya da yapılandırmacı din öğretimi ile bir şekilde ilgili olduğunu düşündüğümüz çalışma örneklerine yer verilmiştir. Çalışmalar öncelikle kendi içinde gruplandırılarak yapılaş tarihlerine göre listelenmiştir. Bu çalışmanın konusu olan 5E öğrenme döngüsü modelinin din öğretimi alanındaki örnekleri ayrı bir başlık altında verilmiş, içerik bilgisine genel hatlarıyla değinilmiştir.

#### 1.3.1. Kuramsal Çalışmalar

Din eğitimi ve öğretimi alanında yapılan çalışmaların bir kısmı, yapılandırmacı din eğitimini teorik açıdan ele alan kuramsal çalışmalardır:

---

•Emin ÇELEBİ (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5 (1), ss. 85-94.

---

•Halit EV (2010a). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme - İmkân ve Sınırlılıklar-”. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss. 111-137.

---

•Recep KAYMAKCAN (2011), Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 27-52, DEM yay., İstanbul.

---

•Halit EV (2011). “Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?”, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 203-2016, DEM yay., İstanbul.

---

•Muhiddin OKUMUŞLAR (2011). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 217-137, DEM yay., İstanbul.

---

•Mahmut ZENGİN (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 239-263, DEM yay., İstanbul.

---

•Yıldız KIZILABDULLAH (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesinde Yapılandırmacılık yaklaşımının Etkisi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 265-274, DEM yay., İstanbul.

---

•Yusuf CEYLAN (2013a). “Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

---

•Yusuf CEYLAN (2013b). “Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım”. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2 (38), ss. 161-14.

---

---

•İbrahim AŞLAMACI (2013). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Bağlamında Çoğulculuk-Yapılandırmacılık İlişkisi”. Uluslararası Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Sempozyumu, ss. 32-44. Eskişehir.

---

•Muhiddin OKUMUŞLAR (2014). “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”. Yediveren yay., Konya.

---

### 1.3.2. Öğretim Programlarıyla İlgili Çalışmalar

Çalışmaların bir kısmı, yapılandırmacı yaklaşımı kuramsal olarak ele almakla birlikte, yürürlüğe konan öğretim programlarının yapılandırmacı paradigmaya uygunluğuyla ilgili içerik incelemelerini içermektedir:

---

•Kenan DEMİRTAŞ (2001). “Hadis Öğretimine İmam Hatip Liseleri Gelişim Modeli Çerçevesinde Bir Yaklaşım”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

---

•Fatma ÇAPÇIOĞLU (2006). “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

---

•Recep KAYMAKCAN (2007). “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), ss. 177-210.

---

•Recep KAYMAKCAN (2007b). “Pluralism and Constructivism in Turkish Religious Education: Evaluation of Recent Curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge Lesson”. Educational Sciences: Theory & Practice, 7 (1), pp. 202-210.

---

•Davut KARAMAN (2008). “Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

---

•Halit EV (2010b). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss. 139-167.

---

•Selahattin TURAN (2010). “Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçıları ile Dansı”. Eğitime Bakış, 6 (17), ss. 10-14.

---

•Mahmut ZENGİN (2010). “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”. Değerler Eğitimi Dergisi, 8 (19), ss. 225-258.

---

•Nurullah ALTAŞ (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 129-151, DEM yay., İstanbul.

---

•Zübeyir BULUT (2011). Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kuramsal Temelleri ve İnanç Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 175-199, DEM yay., İstanbul.

---

•Emine GÜREŞÇİ (2013). “Türkiye, Hamburg, Zürih Din öğretimi Programlarının Amaç ve Kazanımları Yönünden Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

---

---

• Nail KARAGÖZ ve Ahmet DOĞAN (2016). “Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırıcılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi”, Dini Araştırmalar Dergisi, (19) 48, ss. 77-102.

---

• Mahmut ZENGİN (2017). “Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım”. Yayımlanmış Doktora Tezi. DEM yay., İstanbul. (2010 yılında “Yapılandırıcılık ve Din Eğitimi, İlköğretim DKAB Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği” başlığı altında yapılmıştır.)

---

• Yasin YİĞİT (2019a). “Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.

---

• Yasin YİĞİT (2019b), “Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Analizi”, İslami İlimler Araştırmaları Dergisi, 0 (2), ss. 109-143.

---

### **1.3.3. Öğretim Programı ve Ders Kitabı Uyumu, Kazanımların Gerçekleştirilmesi ve Otantik Kaynakların Yorumu ile İlgili Çalışmalar**

Öğretim programı ile ders kitabı uyumunu, öğretim programının ve ders kitabının kazanımları gerçekleştirilmesine etkisini ve otantik kaynakların eğitsel yorumunu konu alan çalışmalar da yapılmıştır:

---

• Mehmet YAŞAR (2006). “Kur'an Öğretiminde Metin Anlam İlişkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

---

• Ahmet ÜRKMEZ (2007). “Ahlak Hadislerinin Düşünce ve Davranış Eğitimindeki Yeri ve Rivayet Değeri”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Hadis Bilim Dalı, Konya.

---

• Muhiddin OKUMUŞLAR (2007b). “Hadislerin Anlaşılmasında Eğitsel Yorumun Önemi, Hadis Tetkikleri Dergisi, 5 (2), ss. 123-134.

---

• Fatma Betül AYBAR, (2008). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

---

• Halil ERHUN (2010). “7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

---

• Kamil ŞAHİN (2010). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

---

• İlyas CANIKLI (2010). Hadis Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0 (23), ss. 141-164.

---

---

• Safinaz ASRÎ (2011). “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

---

• Zeynep ŞİMŞEK ÖZKAN (2011). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırma Anlayışına Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği)”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi, Kayseri.

---

• Emine KESKİNER (2011). Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 455-467, DEM yay., İstanbul.

---

• Ahmet EKŞİ (2013). “İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Ders Kitaplarına Dair Bir Değerlendirme (Fıkıh Dersi Örneği)”. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, Türkiye, ss. 953-970.

---

• Kenan ŞAHİN (2013). “İlköğretim II. Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Hadislerin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ.

---

• Rahime TAŞ (2014). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Hadisler ve Eğitim-Öğretim Açısından Değerlendirilmesi, (4.-8. Sınıflar)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı.

---

• Ali GÜCEN (2014). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Erzurum.

---

• Mehmet YAŞAR (2017). “Kur'an Öğretiminde Metin Anlam İlişkisi (Özel Öğretim Yöntemleri Açısından Bir Yaklaşım)”, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:5, 9 (5), ss. 133-161.

---

• Ferhat GÖKÇE (2017). “Hadislerin Hikmet/Hikemî Yorumu -Sadreddin Konevî'nin Kırk Hadis Şerhi Özelinde-”, Universal Journal of Theology 2 (1), ss. 1-35.

---

• Zariye Şeyma ALTIN ve Emine ÖĞÜLMÜŞ DOĞAN (2018). “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırma Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme”. Değerler Eğitimi Dergisi, 16 (36), ss.57-93.

---

• Hüseyin AKYÜZ (2018). “Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabı Üzerine Bazı Mülâhazalar”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6 (11), ss. 1-14.

---

• Aysel DÖNMEZ (2019). “Hadis Kıssalarında Değerler Eğitimi (Sahihayn Özelinde)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kilis.

---

• Tuğba GÜLYEŞİL (2020). “Eylem Odaklı Yaklaşımın İmam Hatip Liseleri Dinî Müsiki Eğitimi Ders Kitaplarında Uygulanması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı İslam Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, İstanbul.

---

• Recep ERTUĞAY (2020). “Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme”, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9 (18), ss. 199-220.

---

### 1.3.4. Yapılandırmacı Ortamda Öğretmeni ve Öğrenciyi Konu Edinen Çalışmalar

Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına, ders kitaplarına yönelik algılarını konu edinen çalışma örnekleri de vardır:

---

• Süleyman KARATAŞ (2010). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), ss. 56-65.

---

• Nevzat AŞIKOĞLU (2011). DKAB Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü ve Mevcut Durumla İlgili Bir Değerlendirme, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 483-490, DEM yay., İstanbul.

---

• Süleyman AKYÜREK (2011). DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 491-522, DEM yay., İstanbul.

---

• Ahmet KOÇ (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 523-552, DEM yay., İstanbul.

---

• Davut İŞIKDOĞAN (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 553-569, DEM yay., İstanbul.

---

• Şakir GÖZÜTOK ve Nurdan YILMAZ (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Hakkında Görüşleri ile İlgili Bir Araştırma -Van Örneği-, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 429-453, DEM yay., İstanbul.

---

• Mücahit ARPACI (2012). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 12 (3), ss. 151-174.

---

• Hüseyin AKYÜZ (2013). “İmam Hatip Liselerinde Hadis Dersi Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: Artvin İli Örneği”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), ss. 134-156.

---

• Mahmut ZENGİN (2013). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 15 (27).

---

• İrfan ERDOĞAN ve Fatih TURANALP (2017). “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları”, Cilt II, (ed. İlhan Erdem, İbrahim Aşlamacı ve Recep Uçar), ss. 293-306, İnönü Üniversitesi, Malatya.

---

• Elif GÖÇMEN (2019). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeyleri (Isparta Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.

---

• Hümeysra VEYİS (2019). “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Üzerine Bir İnceleme.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.

---

• Nurten AYDIN (2019). “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri (Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği)”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.

---

### 1.3.5. Yapılandırmacı Öğretim Modellerinin Din Öğretiminde Farklı Uygulama Örnekleri ile İlgili Çalışmalar

Yapılandırmacı öğretim modellerinin din öğretiminde farklı uygulama örnekleri ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalar kendi arasında ayrıca gruplanarak verilmiştir.

#### 1.3.5.1. Probleme Dayalı, Proje Tabanlı ve İş Birlikli Öğrenmeyle İlgili Çalışmalar

---

• Melih KOÇAKOĞLU (2010). “Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacılığın Özü”. Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 188 ss. 68-82.

---

• Fatma ÇİFTÇİ (2011). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.

---

• Saadettin ÖZDEMİR (2011). “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanılması”. Marife Dergisi, Kış 2011, ss. 145-162.

---

• Halit EV (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

---

• Yasin UZUN (2007). “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

---

• Rüveyda DURMUŞ (2014). “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur’an Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi), Ankara.

---

• Sümeyra YILMAZ (2015). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

---

• Sakine ULU (2017). “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerindeki Yeri ve Değeri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

---

• Halis DEMİR, Recep Tayyip GEDİKLİ ve Mikail ŞEKER (2017). “Din Eğitimi Açısından Bir Hadis-i Şerifin Göstergebilim Yöntemiyle İncelenmesi”, Universal Journal of Theology, 2 (2), ss. 143-161.

#### 1.3.5.2. Aktif Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Çalışmalar

---

• Mehmet Zeki AYDIN (2001). “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi”. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(1), ss. 55-80.

---

---

• Süleyman AKYÜREK (2006). “Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi”. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, ss. 123-141.

• Nurullah ALTAŞ (2007). Yapılandırmacı Program Anlayışına Dayalı Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi ÖĞRETMEN EL KİTABI, DEM yay., İstanbul.

• Bekir Yıldırım (2007). “İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

• Ferat ZENGİN (2008). “Yenilenen İlköğretim VI. Sınıf Müfredatındaki (2007) “Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç, Namaz İbadeti, Son Peygamber Hz. Muhammed” Ünitelerinin İşlenişine Yönelik Bir Deneme”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Yasin YAKAR (2008). “Yenilenen İlköğretim VIII. Müfredatındaki (2007) ‘Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar, Din ve Güzel Ahlak, İslam Dininin Bazı Evrensel Öğütleri’ Ünitelerinin İşlenişine Yönelik Bir Deneme”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Recep ÖZDEMİR (2010). “Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Uygulanması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Van.

• Merve AY (2011). “İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ünitelerinin Bazı Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşleme İmkanları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.

• Berru Nur KELEŞ (2011). “İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ünitelerinin Bazı Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşleme İmkanları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Coşkun DEMİRDAŞ (2013). “İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ünitelerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşleniş”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Çorum.

• Mustafa ÇETİN (2013). “İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Rize.

• Yusuf CEYLAN (2013c). “Yapılandırmacı Din Öğretimi Modeli: Grimmitt Örneği”. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(38), ss. 175-190.

• Fatih ÇINAR (2015). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler”. İlkokulda Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler, (ed. Gizem Saygılı), Pegem Akademi, Ankara, ss. 175-202.

• Rıdvan DEMİR (2016a), “Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

• Ayşe GÜLTEKİN (2018). “Hadis Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), ss. 2700-2724.

---

---

• Ayhan YURDAGÜL ve Mehmet ŞANVER (2019). İslâm Din Eğitiminde Montessori Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine”. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), ss. 19-36.

• Tuğba GÜLYEŞİL (2020). “Eylem Odaklı Yaklaşımın İmam Hatip Liseleri Dinî Müsiki Eğitimi Ders Kitaplarında Uygulanması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı İslam Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, İstanbul.

---

### ***1.3.5.3. Çoklu Zeka Kuramıyla İlgili Çalışmalar***

---

• Yasemin TÜTER (2007). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Altıncı Sınıf Ünitelerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Anabilim Dalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

• Şule LORAS (2007). “Kur’an Kursu Müfredatının Çoklu Zekâ Tekniği ile İşlenişi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• İsmail YÖRÜK (2007). “Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

• Fatma ERDOĞAN (2008). “Çoklu Zekâ Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Zeynep GÜNAYDIN (2008). “Diyanet İşleri Başkanlığı Yaz Kur’an Kursları Müfredatı II. Kurunun Çoklu Zekâ Ortamlarında İşlenmesi Üzerine Bir Deneme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• İsmail MELTEM (2008). “Yenilenen (2007) İlköğretim V. Sınıf Müfredatında Bulunan ‘Kur’an Kıssaları, Allah İnancı, İbadet Konusunda Bilgilenelim’ Ünitelerinin Sözel, Görsel ve Kişiler Arası Zekâ Ortamlarında İşlenişine Yönelik Bir Deneme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Anabilim Dalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

• Masume Nurten GÜÇLÜER (2009). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde; 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Kadir CİHAN (2013). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İbadet Konularının İşlenişinde Çoklu Zeka Yaklaşımının Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

• Şeyma ŞAHİN (2015), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Düzce.

---

### 1.3.5.4. Kavram/Zihin Haritaları ile İlgili Çalışmalar

• Mustafa BAŞKONAK (2005). “Ortaöğretim 9. 10. ve 11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniğiyle Örnek İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Perver GERÇEKÇİOĞLU (2006). “Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. ve 10. Sınıf Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Rukiye ÇOLAKOĞLU (2006). “Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Onbirinci ve Onikinci Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Adem KORUKCU (2007), “Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. Sınıf 1. Ünite Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım Ünitesi Örneğinde Bir Uygulama Örneği)”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü (Din Eğitimi), Ankara.

• Rahime ÇELİK (2016), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

• Adem GÜNEŞ (2016), “Din Öğretiminin Yapılandırıcı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları”. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(6) ss. 1488-1500.

• Hilmi TÜRKYILMAZ (2017), “Yenilikçi Bir Öğretim Tekniği Olarak Zihin Haritalama ve Din Eğitiminde Kullanımı”. International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, Issue: 3, pp. 148-161.

• Hatice Büşra ERİM (2019). “6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde ‘İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar’ Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.

• Murat KORKMAZ (2019). “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programının Kavram Haritaları ile İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.

• Yunus DURAN (2020). “Temel Dini Bilgiler (İslam 1) Dersi Öğretim Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenişi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

### 1.3.5.5. Teknoloji ve Materyal Kullanımıyla İlgili Çalışmalar

• Hatice YEMENİCİ, (2007). “Etkin Din Eğitiminde Görsel Öğretim Etkinlikleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi), Ankara.

• Muhammed Emin YAŞLI (2007). “Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi

---

Örneği)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

---

- Murat AKTAÇ (2011). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Materyal Kullanımı İlköğretim 6. Sınıf Örneği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

---

- Ayşe Zişan FURAT (2011). "DKAB Derslerinde Görsel Medyanın Kullanımı/Kullanılabilirliği", (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 573-587, DEM yay., İstanbul.

---

- İbrahim DEMİRKAN ve İsmail BÜYÜKSÜTÇÜ (2011). "İşitsel-Görsel Malzemelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılması "MEB İnternet-Tv Ahlak Bilgisi Dersleri Örneği", (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 589-605, DEM yay., İstanbul.

---

- Muhammet YILMAZ (2011). "Din Öğretiminde Görsel Ders Materyalleri Hakkında Değerlendirme ve Öneriler", (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 607-617, DEM yay., İstanbul.

---

- Bilal YORULMAZ (2015). "Sinema ve Din Eğitimi". (2010 Yılında Yapılmış Doktora Tezi), DEM yay., İstanbul.

---

- Mehmet KORKMAZ (2017). "Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanma Durumları". Bilimname , sayı: 33, ss. 35-66.

---

- Ali BALTACI (2018). "İslam Eğitim Tarihinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı: Tarihsel Bir Analiz". Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 12, ss. 75-98.

---

- Rıdvan DEMİR (2020). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi'nde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi". Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20 (1), ss. 201-219.

---

- Sultan DENİZ (2020). "Din Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.

---

- Salih AYBEY (2020), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Assure Modeline Göre Tasarımı". Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(1), ss. 339-381.

---

### ***1.3.5.6. Eğitsel Oyunlarla İlgili Çalışmalar***

- Mustafa KALENDER (1999). "Din Eğitiminde Oyun". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

---

- Halise Kader ZENGİN (2002). "Eğitsel Oyunlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

---

- Mehmet Faruk BAYRAKTAR ve Bilal YORULMAZ (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 705-721, DEM yay., İstanbul.

---

- Zehra ALİBEKİROĞLU (2017). "İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.

---

---

• Nursel ARSLAN (2017). “4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

• Ülve ATASOY (2019). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rize.

• Ayşe GÖV. (2019). “Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.

---

### ***1.3.5.7. Drama Yöntemiyle İlgili Çalışmalar***

---

• Yusuf CEYLAN (2006). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde Bir Yöntem Olarak Dramanın Kullanımı”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

• Nesligül EROL (2009). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Drama Yönteminin Uygulanması (İlköğretim 4. Sınıf)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.

• Mustafa İsmail BAĞDATLI (2001). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri İçin Eğitici Drama Uygulamaları”. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, ss. 139-166.

• Şerife MAHMUT (2009). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yaratıcılığa Yolculuk”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Anabilim Dalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

• Mevlüt KAYA ve Hacer AKYÜZ (011). Din ve Ahlak Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Davranışlarının Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 723-745, DEM yay., İstanbul.

• Elif KARASAN (2013). “4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Rize.

• Banu GÜRER ve Nursel ARSLAN (2017). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi”. Değerler Eğitimi Dergisi, 15 (34), ss. 87-127.

• Aybiçe TOSUN (2019). “Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi”. Dini Araştırmalar, 22 (55), ss. 51-76.

---

### ***1.3.5.8. Hikâye ve Örnek Olay Yöntemiyle İlgili Çalışmalar***

---

• Mehmet Zeki AYDIN (2003). Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

• Muhiddin OKUMUŞLAR (2006). “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye”. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21 (21), ss. 237-252.

---

---

• Ayşe ÇAKAR (2007). “Din ve Ahlâk Eğitiminde Hikâyenin Kullanımı”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Programı, Rize.

• Latife KARLI (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı Yaz Kur'an Kursları Müfredatının Hikâye Yöntemiyle Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

• Mefkure Nur PAKDEMİRLİ (2011). “İlköğretim DKAB Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım”. Değerler Eğitimi Dergisi, 9 (21), ss. 99-129.

• Münevver YALNIZ (2012). “12. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Hikâye Yöntemi ile Anlatımı”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Çorum.

• Yusuf BATAR (2013). “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Emsâl'ul-Kur'an”. İslami İlimler Dergisi, 8 (1), ss. 323-346.

• Macit YILMAZ (2014). “Değerler Eğitiminde Etkin Bir Materyal Olarak Kur'an Kıssaları ve Kullanılışı”, İslami İlimler Dergisi, 9 (1), ss. 137-154.

---

### ***1.3.5.9. Öğrenme Döngüsü Modeliyle İlgili Çalışmalar***

#### ***1.3.5.9.1. 7E Modeliyle İlgili Çalışmalar***

---

• Kazım SELEK (2013). “Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.

• Ahmet ÇİN (2013), “Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. Sınıf İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.

• Selma ALTIN (2020). “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 7E Öğrenme Modelinin Kullanımı”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

---

#### ***1.3.5.9.2. 5E Modeliyle İlgili Çalışmalar***

Alanyazında, 5E modelinin etkinliğini araştıran birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların büyük bir kısmı sayısal alanlara yöneliktir. Sözel alanlarda da yapılmış birçok araştırma vardır. Buna rağmen, 5E modelinin din eğitimindeki ve öğretimindeki etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Din eğitimi ve öğretimiyle ilgili alanyazında rastlanan çalışmalar şu şekildedir:

Yapılandırmacı paradigmayı kuramsal olarak ele alma amacına dönük çalışmalar doğal olarak din eğitiminde 5E modeline, yapılandırmacı öğretimin diğer modelleri arasında kısa açıklamalarla değinip geçmekle yetinmişlerdir.

Yusuf CEYLAN (2013a: 72, 73), yapılandırmacılığı kuramsal olarak ele aldığı “Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi”, isimli doktora çalışmasında yapılandırmacı öğretim metotlarından 4E, 5E ve 7E öğrenim döngüsünü zikreder. Ardından, “Aşağıda bunlardan adı en çok geçen ve kullanımı yaygın olan modeller arasında yer alan 5E modeli örnek olarak kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.” diyerek 5E modelinin sadece aşamalarını ve kısa açıklamalarını yapmakla yetinir.

Muhiddin OKUMUŞLAR (2014: 91-93) “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi” isimli çalışmasında, yapılandırmacı paradigmayı ve din eğitimini kuramsal ve uygulama boyutlarıyla inceler, “Yapılandırmacı Öğretim Modelleri” başlığı altında 5E modelini aşamalarıyla kısaca tanıtır.

Mahmut ZENGİN (2017) ise 2010 yılında “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi, İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği” başlığı altında yaptığı ve “Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım” ismiyle yayımladığı Doktora tezinde, “Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli” başlığı altında 5E modelini ve aşamalarını genel olarak tanıtır (Tezde s. 88-91. 2017 yılında yayımlanan baskısında s. 112-115).

Amacı ders kitabının, öğretmen kılavuz kitabının ya da öğretim programının yapılandırmacı Paradigmaya uygun olup olmadığını ortaya koymak olan kimi çalışmalarda, kuramsal çalışmalarda olduğu gibi 5E modeline kısaca değinilme yoluna gidilmiştir.

Örneğin, Safınaz ASRİ (2011), “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu” başlıklı doktora tezinde, 5E modelinden kısaca bahseder (s. 30). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile Ders Kitabı uyumunu yapılandırmacı paradigmaya göre değerlendirirken, 5E modeline uygunluğunu da dikkate alır (s. 105, 146, 193, 247).

Benzer bir çalışma Zeynep ŞİMŞEK ÖZKAN’ın (2011), “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı

Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği)” isimli yüksek lisans tezidir. Şimşek Özkan, 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı’nı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı’nı yapılandırmacı paradigma açısından incelerken, inceleme kriterleri stratejisi arasında 5E modelini kullanmayı mümkün kılacak anlatım özelliklerine yer verilmesi gerektiğinden söz eder (s. 10). Yapılandırmacı eğitim ortamında kullanılan strateji, yöntem ve teknikler arasında, “Öğrenme Döngüsü” başlığı altında 5E modelini zikreder ve 5E modelini uygulama aşamalarıyla tanıtır (s. 29 v.dev.). Yapılandırmacı anlayışa uygun bir ders kitabının 5E modelini kullanmayı mümkün kılacak anlatım özelliklerine yer vermesi gerektiğinden bahseder (s. 43, 96). Çalışmasında ders kitabının ve öğretim kılavuzunun içeriği hakkında çeşitli değerlendirmelerde bulunur.

Benzer şekilde, Zarife Şeyma ALTIN ile Emine ÖĞÜLMÜŞ DOĞAN’ın (2018) birlikte yaptığı “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme”, başlıklı makale, 2010 yılında kabul edilen İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve 2011-2017 tarihleri arasında kullanılan ders kitapları üzerinde yürütülen bir incelemedir. Çalışmada ders kitapları, tespit edilen 11 ölçüt göz önünde bulundurularak değerlendirilir ve bunların arasında kitapların 5E modeline uygun olup olmadığı da dikkate alınır.

5E modelini anlatmakla birlikte 5E modeline uygun ders planı ve uygulama örnekleri hazırlayıp sunan çalışmalar da mevcuttur.

Bu şekilde yapılmış çalışmaların en derli toplu olanlarından biri Muhiddin OKUMUŞLAR’a (2007) ait, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, başlıklı makaledir. Okumuşlar, doğrudan 5E modelini anlatmaya yönelik makalesinde 5E modelini, gelişimini, eğitim öğretime katkısını, uygulama imkanlarını anlatır. 5E modelinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde kullanma imkanından bahseder. Çalışmasının sonunda 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin 5. Ünitesi “Değerler ve Aile” Ünitesi’nin “Değer Nedir ve Nasıl Oluşur?” başlığıyla ilgili 5E modeline uygun ayrıntılı bir ders planı örneği sunar.

“İlköğretim 6., 7., ve 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programındaki Ahlâk Ünitelerine Yapılandırmacı Eğitim Açısından Bir Yaklaşım”, isimli Yüksek Lisans Tezinde İsmail TENGİRŞEN (2009), Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf DKAB öğretim programında yer alan ahlak ünitelerini yapılandırmacı eğitim açısından değerlendirir. Yapılandırmacı eğitim kuramına göre din öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri tanıtır. 5E modeline ait zengin uygulama örnekleri içermesinden dolayı oldukça önemli bir çalışma olarak gördüğümüz çalışmasının üçüncü ve son bölümünde Tengirşen, 5E modeline uygun olarak geliştirdiği, alan öğretmenine ışık tutacak çok sayıda uygulama örneğine yer verir (s. 55 v.dev.).

Bir başka çalışma Esra SEMİZ’e (2010) aittir. Semiz, “İlköğretim VII. Sınıf Müfredatındaki (2007) ‘Melek ve Ahiret İnancı’ Ünitesinin İşlenişi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinin ikinci bölümünü yapılandırmacı anlayışın temel öğretim metodu olan 5E modeli üzerine bina eder. Ders işleyiş uygulamaları için tasarladığı sınıf içi etkinlikleri ve içeriklerini 5E modelindeki adımlara uygun olarak belirler. Semiz’in çalışması da 5E modelini uygulamaya imkân tanıyan çok sayıda örnek içermesinden dolayı önemli bir çalışmadır (s. 83 v.dev.).

“Değerler Eğitiminde Etkin Bir Materyal Olarak Kur’an Kıssaları ve Kullanılışı”, isimli makalesinde Macit YILMAZ (2014), “5E Modeline Göre Kıssa Öğretimi” başlığı altında, “Kıssalar yapılandırmacı anlayışa uygun olarak 5E modeline göre bir ders saatinin tamamına yayılarak işlenebilir” açıklamasını yapar. Ardından 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin 4. Ünitesi olan “Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları Ünitesi”, “İnanç, Kıssalar” konusuna ait Hz. İbrahim kıssasıyla ilgili 5E modeline göre hazırlanmış örnek bir ders planı sunar (s. 150-152).

Adem GÜNEŞ (2016) “Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları”, başlıklı makalesinde, “5E Ders Modelinde Zihin Haritalarının Kullanılışı” başlığı altında 5E modeli hakkında bilgiler verirken, zihin haritalarının 5E modelinde nasıl kullanılacağını her basamakta ayrı ayrı anlatır. Sonra da Kader konusuyla ilgili hazırlanmış bir zihin haritası örneği sunar (s. 1496-1498).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin derste elini güçlendirecek pek çok işleyiş örneği yanında 5E modelinin uygulama örneklerini de içeren iki önemli çalışma daha mevcuttur. Editörlüğünü Cemal TOSUN'un ve Mizrap POLAT'ın (2015) birlikte yapmış olduğu ve komisyon tarafından yazılan “Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf” isimli eser ve yine editörlüğünü Cemal TOSUN'un (2016) yapmış olduğu ve komisyon tarafından yazılan “Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi” isimli eser, 5E modeline uygun çeşitli etkinlik örneklerine yer verir.

5E modelini anlatmanın ve 5E modeline uygun ders planı ve uygulama örnekleri hazırlayıp sunmanın yanında, bu örnekleri alanda uygulayan ve böylece bir tür eleştirel sınıma gerçekleştiren sadece üç tane ampirik çalışmaya ulaşabildik.

Bunların en başında Yıldız KIZILABDULLAH'ın (2008), “Yapılandırmacı Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, başlıklı doktora tezidir. 5E modeliyle ilgili doktora seviyesinde yapılmış tek çalışma olması ve yine doktora seviyesinde yapılmış tek ampirik çalışma olması sebebiyle oldukça önemlidir. Kızılabdullah çalışmasını Ankara İli Yenimahalle İlçesi Batıkent Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıflarda okuyan öğrenciler arasından tesadüfen seçilen kontrol ve deney gruplarıyla gerçekleştirmiştir. 6. Sınıf “Paylaşalım Yardımlaşalım: Zekat ve Sadaka”, 7. Sınıf “Kötü Alışkanlıklardan Kaçınalım”, 8. Sınıf “Din, Akıl ve Bilim” Ünitelerine ve kazanımlarına uygun olarak 5E modeline göre hazırlanmış öğrenme ve öğretme programlarını deney grubuna uygulamıştır. Aynı konular kontrol grubuyla geleneksel metotla işlenmiştir. Kızılabdullah, grupların karşılaştırılmasını içeren çalışmasının sonunda ulaşılan amaçların gerçekleşme düzeyleri açısından iki grubun arasında önemli bir farklılaşmanın olduğunu, bununla birlikte geleneksel yaklaşımdan çok fazla farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Yapılandırmacı paradigmaya göre hazırlanan öğrenme-öğretme uygulamalarının, aktif katılımı ve iş birliği içinde çalışmayı sağlaması, özgüveni artırması, kendi bilgisini kendisinin yapılandırması konularında öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Muradiye SOYYİĞİTOĞLU (2008) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf

Müfredatında (2007) Yer Alan ‘Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur'an-ı Kerimi Tanıyalım’ Ünitelerinin İşlenişi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi bir diğer ampirik çalışma örneğidir. Soyyiğitoğlu çalışmasını Konya İli Bozkır İlçesinde yer alan Atatürk İlköğretim Okulu ve Vali Kemal Katıtaş İlköğretim Okulu 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada, 5E modeline göre hazırlanmış öğrenme ve öğretme programlarını uygulamıştır. Soyyiğitoğlu çalışmasının sonunda, “Biz çalışmamızda yer verdiğimiz sınıf içi etkinlikler sonunda öğrenmeyi 5E eğitsel modele göre organize etmenin öğrenmeyi anlamlı hale getirdiğini gördük.” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Üçüncü ampirik çalışma Zehra ALİBEKİROĞLU’nun (2017) “İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı” başlıklı Yüksek Lisans Tezidir. Alibekiroğlu, oyunun din eğitiminde kavram öğretimine etkisini incelemek için İlkokul 4. Sınıfta okuyan öğrencilere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine ait kavramların kazanımlarına uygun beş farklı oyun oynatmıştır. Araştırmacı, ders içerisinde uyguladığı bu oyunları yapılandırmacı Yaklaşımın 5E modeline uygun olarak tasarlamıştır. Çalışmanın sonunda kavram öğretiminde oyunun pek çok açıdan olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir.

İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerine ve hassaten Hadis Dersine yönelik 5E modeliyle ilgili herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi, çalışmamızın literatürdeki bu boşluğu doldurmaya hizmet etmesi ve sonraki çalışmalara örnek teşkil etmesi düşünülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde “Eylem Araştırması Yöntemi” (Action Research Methodology) kullanılmıştır. Eylem araştırması son yıllarda eğitim alanında, özellikle de eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde ve öğretmen eğitiminde sıklıkla başvurulan yaklaşımlardan biri haline gelmiştir. Pek çok özelliği yanında bilimsel araştırma yöntemleriyle sosyal alanlardaki değişime ve gelişime yönelik uygulamaları birleştiren bir anlayışa sahip olmasının sıkça kullanılmasında etkili olduğu söylenebilir. “Eylem”, “Araştırma” ve “Katılım” eylem araştırmasının olmazsa olmaz üç temel unsurudur. Sosyal ve aynı zamanda eğitimsel değişmeyi ve gelişmeyi doğrudan araştırma süreci içerisinde gerçekleştirmeyi amaçlaması onu diğer araştırma yaklaşımlarından ayıran en temel ve en önemli özelliğidir. Eylem araştırması, uygulama esnasında karşılaşılan ya da uygulama süreciyle ilgili sorunların anlaşılması ve çözülmesi için uygulamanın içinde olan - okulda müdür, öğretmen, eğitim uzmanı, diğer kurumlarda yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı ve benzeri- bir uygulayıcının bizzat ya da bir araştırmacıyla gerçekleştirdiği sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Problemi tanımlamada, çözmeye girişmede ve bu sırada alınan önemli bir karara dayanak oluşturmada daha sonra da sonuçların ne kadar başarılı olduğunu değerlendirmede oldukça etkili bir yöntemdir. Kişisel bir girişimle anlama, değiştirme, yenilik yapma ve geliştirme amacıyla sorunlara odaklanma süreci, disiplinli bir araştırma biçimi, bir eylem ve araştırma kombinasyonudur. Bu araştırmada insanlar kendi problemlerini kendileri çözmek için bir araya gelerek birlikte çalışırlar. Hedef; araştırmaya konu olan bireyi, kurumu ya da topluluğu başlangıçtaki durumundan daha iyi bir konuma, daha gelişmiş bir duruma getirmektir (Balcı, 2020: 48; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 295; Tekindal, 2021: 509-510). Johnson (2015), eylem araştırmasını, öğretimin ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için “eylemlerin ve öğretimin gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci” olarak tanımlar. Ona göre eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlenmeleri veya bir

problemi, bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur. Önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (s. 19). Kolektif, işbirlikçi, kendini yansıtan, eleştirel ve soruşturmaya katılanlar tarafından üstlenilen sistemik bir araştırma olan eylem araştırması, hem acil sorunlu bir durumda olan insanların pratik kaygılarına hem de karşılıklı olarak kabul edilebilir bir etik çerçeve içinde ortak iş birliği yoluyla sosyal bilimin hedeflerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Tüm bu tanımların içinde dört temel tema vardır (Masters, 1995: 2):

1. Katılımcıların yetkilendirilip güçlendirilmesi
2. Katılım yoluyla iş birliği
3. Bilgi edinme
4. Sosyal değişim.

Mills (2003: 4), eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Eylem araştırması, öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimleri altındaki öğrenciler üzerinde (Kim?), okullarda ve sınıflarda (Nerede?), “ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan eğitsel girişimlerin (uygulamaların) etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanıldığı (Nasıl?), araştırma yapılan ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirile bir süreçtir (Niçin?)

Geleneksel eğitim araştırmalarının aksine eylem araştırmasında öğretmenler ve diğer okul personeli araştırmacı rolünü üstlenir, kendi uygulamalarını sınıflarında ve okullarında kendileri inceler. Araştırma sorularını, önemli gördükleri olaylardan, problemlerden veya ilgilerden kendileri tespit ederler. Araştırmalarını sistematik, yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde uygulamalarına uygun stratejiler kullanarak birlikte yürütürler. Her şey, kendi kendini yöneten, bilgi üreten profesyoneller tarafından yönetilen aşağıdan yukarıya, demokratik bir süreçte gerçekleşir. Tablo 2.1.’de geleneksel araştırma ile eylem araştırmasının bir karşılaştırması sunulmuştur (Efron ve Ravid, 2013: 4).

**Tablo 2.1.**

*Geleneksel Araştırmalar ile Eylem Araştırmalarının Karşılaştırılması* (Efron ve Ravid, 2013: 5).

Geleneksel Araştırma	Eylem Araştırması
Araştırmanın amacı teoriler geliştirmek ve genelleştirilmiş ilkeleri keşfetmektir.	Araştırmanın amacı uygulamayı geliştirmektir.
Araştırma dışarıdan uzmanlar tarafından yürütülür.	Araştırma, bağlama dahil olan içeriden kişiler tarafından yürütülür.
Araştırmacılar objektif, bağımsız, dışarıdan ve tarafsızdır.	Araştırmacılar öznel, ilgili ve faaldir.
Eğitim araştırmacıları başkaları <i>üzerinde</i> araştırma yapar.	Eylem araştırmacıları kendilerini ve uygulamalarını inceler.
Araştırma soruları önceden belirlenir ve dışarıdan gelenlerin araştırma ilgi alanlarını yansıtmaktadır.	Araştırma soruları yerel olaylardan, sorunlardan ve ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır.
Araştırma katılımcıları, ilgilenilen bir popülasyonu temsil etmek için özenle seçilir.	Katılımcılar, sorgulama ortamının doğal bir parçasıdır.
Genelleştirilmiş kurallar ve uygulamalar diğer eğitim ortamlarında da geçerlidir.	Her çocuk benzersizdir ve her ortam özeldir.
Araştırmacıların bulguları uygulayıcılar tarafından uygulanmaktadır.	Eylem araştırmacılarının bulguları doğrudan kendi uygulamalarına uygulanır.
Eğitimsel değişiklikler hiyerarşik bir süreçte yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşir.	Eğitimsel değişiklikler demokratik bir süreçte aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşir.
Teori ile eylem, araştırma ile pratik arasında bir ayırım vardır.	Teori, araştırma ve uygulama arasındaki sınırlar bulanıktır.

Eğitim çalışmalarında araştırmacı konumunda olan öğretmenler ve alıcı konumunda olan öğrenciler eylem araştırmasından birçok fayda sağlayabilirler. Eylem araştırmaları öğretmenlerin mesleki büyüme ve gelişimlerine şu açılardan katkı sağlar (Johnson, 2015: 25, 26; Herndon ve Fauske, 1994: 3 v.dev.; Tezcan, Ada ve Baysal, 2016: 143, 144):

- Öğretmenler sınıflarıyla ilgili doğrudan ve daha ayrıntılı bilgilere ulaşır.
- Eleştirel öğretme becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir.
- Pedagojik repertuarlarını genişletir, mesleki büyümelerini ve gelişmelerini artırır.
- Öğrencilerini daha iyi anlayabilmelerini sağlar.

- Öğrenme öğretme sürecindeki öğretmen öğrenci rollerini geliştirir.
- Yaptıklarından sorumlu kılar.
- Öğrenci başarısıyla uygulama arasındaki ilişkiyi pekiştirir.
- Yeni şeyler öğrenmeye, yeniliklere ve yeni fikirlere açık olmaya teşvik eder.
- Kendilerini, kendi özgün uygulamalarını, eğitimde yeni yolları keşfetmelerini sağlar.
- Öğrencilerini daha derinden inceleyerek başarısızlıklarını tespit etmelerini sağlar.
- Etkili uygulamalar yapma becerisini geliştirir.
- Eğitimde profesyonel olma duygusunu artırır.
- Değişimin öznesi yapar.
- Projelere katılmaya zaman ve güdü sağlar.
- Bulgularını sunacakları ve akranlarıyla mesleki diyalog kuracakları bir ortam sağlar.
- Bireysel ya da okul temelli takım kurma yeteneklerini geliştirir.

Özetle eylem araştırması gerek akademisyenler gerekse de süreç içerisinde araştırmacı rolü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak uygulamaya konulabilen, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem olarak algılanmaktadır. Eylem araştırmasının eğitim alanındaki belki de en önemli amacının, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmak olduğu söylenebilir (Balcı, 2020: 49-50).

Pek çok açıdan öğretmenlere katkı sağlayan ve eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan eylem araştırmasının felsefi yapısı incelendiğinde aşağıda sıralanan altı farklı felsefi akımdan etkilendiği ve bunlarla çeşitli ortak noktalara sahip olduğu görülür (Susman ve Evered, 1978: 594-596):

**1. Uygulama (Praxis):** Temelini Aristo felsefesinden alan praksis (pratik/uygulama) felsefesi, sosyal değişimin daha iyi koşullarda uygulanmasını, kişinin karşılaştığı koşulları değiştirmek için hareket etme sanatını ifade eder. Sosyal değişimin gerçekleştirilerek daha iyi koşullara ulaşılması uygulama felsefesiyle eylem araştırmasının ortak noktasıdır.

**2. Yorumlama/ Hermenötik (Hermeneutics):** Yorumlama felsefesinin eylem araştırmasına en önemli katkısı, “varsayım olmadan bilgiye ulaşılamaz” yaklaşımını ifade etmek için “hermenötik daire” kavramıdır.

Varsayım olmadan bilgiye ulaşılamayacağı mantığı ile araştırmacı kendi varsayımlarına dayanan bir çalışma yürütür. Kendi varsayımlarının alandaki araştırmacılarla farklı olduğunu bilir ve alanda geçirdiği zaman neticesinde varsayımlarında bazı değişiklikler yapabilir.

**3. Varoluşçuluk (Existentialism):** Eylem araştırması ve varoluşçuluk arasında pek çok ortak nokta vardır. Her ikisi de rasyonalist bilimin sınırları dâhilinde insanların seçimleri ve değerleri ile ilgilenir, “İnsan Gelişimi”ni esas alır. Her ikisinin de insan ve eylemlerine önem vermesi varoluşçuluk felsefesi ile eylem araştırmasının ortak noktalarını oluşturur.

**4. Faydacılık (Pragmatism):** Faydacılık felsefesinde fikirler ve eylemler sağladıkları faydaya göre değerlendirilir. Eylem araştırmasında sonucun olumlu olmasına odaklanılır, fikirler ve eylemler sağladıkları faydaya göre değerlendirilir. Bu açıdan bakıldığında eylem araştırması da değişim sonunda meydana gelen olumlu sonuçlara odaklandığı için Pragmatizm ile benzerlik gösterir.

**5. Süreç Felsefesi (Process Philosophies):** Organizasyonların en göze çarpan özelliklerinden biri değişimdir. Herakleitos'un "aynı nehre iki kez giremezsiniz" dediği yerde, çağdaş meslektaşları “aynı sosyal sisteme iki kez giremezsiniz” yorumunu yapabilir. Eylem araştırmasının da süreç felsefesiyle ortak noktası değişimin sürekliliği anlayışıdır. Süreç felsefesine göre her süreç, yaşanan her an birbirinden farklıdır ve değişim süreklidir. Bu bağlamda eylem araştırmasında aynı durumun, şartların ve ortamın tekrarlanması mümkün değildir, dolayısıyla her durum kendine özgü olarak savunulur.

#### **6. Fenomenoloji/Görüngübilim (Phenomenology):**

Fenomenoloji, en geniş anlamıyla, bilginin temeli olarak dolaysız öznel deneyimin önceliği üzerinde durur. Fenomenolojiye göre fiziksel dünya herkes için aynı anlamı taşıyan, bireylerden bağımsız bir gerçekliğe sahip değildir, görelidir. İnsanların yüklediği anlamlara ve yorumlara bağlıdır. Bu nedenle eylem

araştırmasında da bir araştırmacı önyargılarını kabul ederek ve böylece önyargıların kısıtlamalarını en aza indirerek araştırma konusu olarak seçilen kişilerin yorumlarına ve bakış açılarına önem vererek ilerleyebilir. Amaçlar, değerler ve normlar, harekete geçen kişi veya grupların perspektifinden fenomenolojik bir gerçekliğe sahiptir ve bunları bilmek, eylem araştırmacısının ilgili kişinin veya grupların davranışını tahmin etmesi ve anlaması için esastır. (Çolak, 2015: 54; Tezcan, Ada ve Baysal, 2016: 135-136)

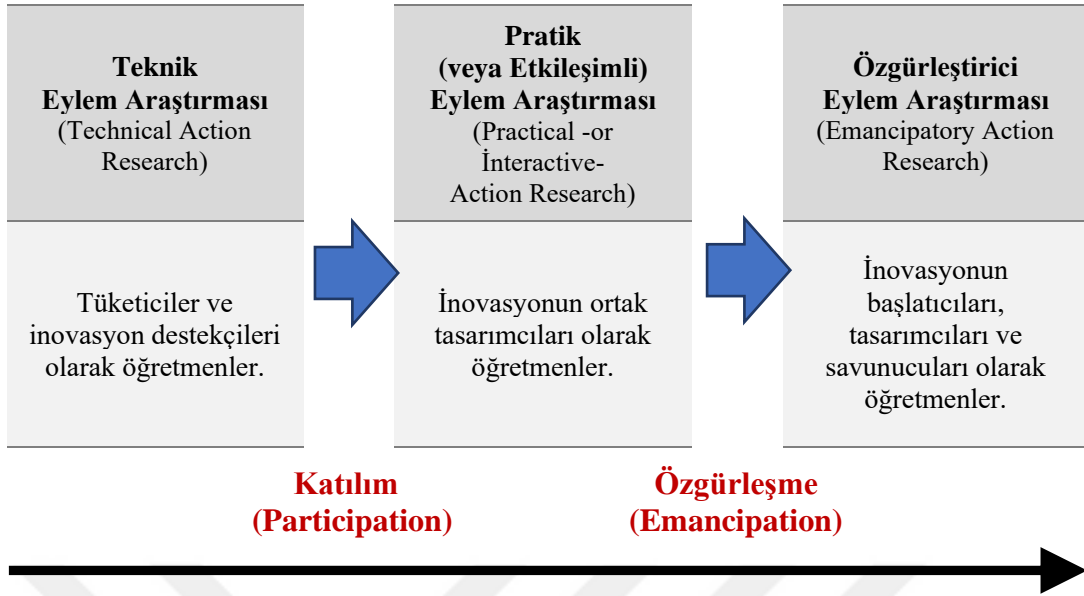
Alanyazında eylem araştırmasının farklı türlerine rastlamak mümkündür. Grundy (1988: 353) esas olarak uygulayıcıların genel kişisel sorumluluk derecesi ile ölçülen ve daha çok bir mesleki gelişim modeline hizmet eden üç temel eylem araştırması türünden bahseder (Bkz. Tablo 2.2.):

1. Teknik (Technical) Eylem Araştırması
2. Pratik (Practical/İnteractice) Eylem Araştırması
3. Özgürleştirici (Emancipatory) Eylem Araştırması (Master, 1995: 3; Eilks ve Markic, 2011: 155).

**Tablo 2.2.**

*Eylem Araştırması Türleri* (Masters, 1995: 3; Eilks ve Markic, 2011: 156)

<b>Teknik Eylem Araştırması</b> (Technical Action Research)	<b>Pratik (veya Etkileşimli) Eylem Araştırması</b> (Practical -or İnteractive- Action Research)	<b>Özgürleştirici Eylem Araştırması</b> (Emancipatory Action Research)
Bu yaklaşımda araştırmanın temel amacı, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayalı belirli bir uygulamayı test etmektir. Araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki iş birliğinin doğası teknik ve kolaylaştırıcıdır, Araştırmacı sorunu ve belirli bir müdahaleyi tanımlar, daha sonra uygulayıcı dahil olur ve müdahalenin uygulanmasını kolaylaştırmak için anlaşılır.	Bu tür bir eylem araştırması projesinde araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek olası sorunları, nedenlerini ve olası müdahaleleri birlikte belirler. Araştırmacı ve uygulayıcı ile diyalogdan sonra sorun tanımlanır ve karşılıklı ortak bir anlayışa varılır.	Özgürleştirici eylem araştırması, katılımcı uygulayıcıda özgürleştirici pratiği teşvik eder. Yani, değişim için pratik olduğu kadar politik eylemde de kendini gösteren eleştirel bir bilinci teşvik eder. Özgürleştirici eylem araştırmasında teori ve pratik arasındaki dinamik ilişki, proje sırasında hem teorinin hem de pratiğin genişlemesini gerektirir.



*Şekil 2.1. Eylem Araştırmasının Yapısal Gelişimi (Eilks ve Markic, 2011: 156).*

McKernan (1991: 16-27) ise farklı epistemolojik ve araştırma yaklaşımlarını bir araya getirerek eylem araştırmasını üç grupta toplamıştır:

1. Teknik / Teknik-İşbirlikçi / Bilimsel-Teknik / Pozitivist Eylem Araştırması
2. Karşılıklı-İşbirlikçi / Pratik-Müzakereci-Yorumlayıcı Bakış Açısına Sahip / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması
3. Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması

Aşağıda üç eylem araştırması türüne kısaca değinilmiştir (Masters, 1995: 3-5; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 296-297; Beyhan, 2013: 74-75):

### **1. Teknik / Teknik-İşbirlikçi / Bilimsel-Teknik / Pozitivist Eylem Araştırması**

Araştırmanın bu türünde bilginin edinilmesinde pozitivist bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye dayanan yeni bir uygulama test edilir veya değerlendirilir. Bu test ve değerlendirme kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı tarafından gerçekleştirilir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından analiz edilerek betimlenmeye çalışılır ve uygulamaya yönelik bir değerlendirme yapılır. Uygulama boyunca

araştırmacı ve uygulayıcı arasında teknik ve kolaylaştırıcı doğaya sahip sıkı bir etkileşim vardır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar uygulayıcı tarafından araştırmacıya iletilir, araştırmacı uzmanlığı dâhilinde sorunu ve müdahaleyi tanımlar, çözüm yollarını uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı öneriler doğrultusunda uygulamaya devam eder. Bu tür araştırmalardaki iletişim akışı öncelikle araştırma yöneticisi ve grup arasındadır, fikirler gruba böyle iletilir.

Yaklaşımında “teknik” kavramıyla kastedilen eylem araştırmasının becerisidir. “Fikir”, olayın nasıl gerçekleşeceği konusundaki düşüncedir. “Etkinlik” ya da “eylem” ise araştırmacının olay hakkında sahip olduğu fikirlerin alınmasını ve gerçekleşmesini sağlamaktır. Teknik eylem araştırması metoduyla yönlendirilen bir proje şu özelliklere sahiptir:

- Proje, daha büyük deneyimleri veya nitelikleri nedeniyle uzman veya otorite figürleri olarak kabul edilecek belirli bir kişi veya insan grubu tarafından başlatılır.
- Uygulama, kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı tarafından gerçekleştirilir
- Teknik eylem araştırması daha verimli ve etkili uygulamayı teşvik eder.
- Ürün odaklıdır ancak uygulayıcıların iyileştirme sürecine kişisel katılımını teşvik eder.
- Katılımcı uygulayıcıların eğilim karakteristiğini teşvik eder.
- Öngörücü bilginin birikmesiyle sonuçlanır. Ana itici güç, mevcut teorilerin doğrulanması ve iyileştirilmesi üzerinedir ve esasen tûmdengelimlidir.

## **2. Karşılıklı-İşbirlikçi / Pratik-Müzakereci-Yorumlayıcı Bakış Açısına Sahip / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması**

Yorumcu bakış açısına sahip bu araştırma türünde, uygulamada ortaya çıkabilecek olası sorunları, bunlara sebep olabilecek olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptamak için araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelir. Sorun, araştırmacı ve uygulayıcı ile diyalog kurulduktan sonra tanımlanır ve karşılıklı bir uzlaşmaya varılır. Pratik eylem araştırmacılarının amacı, pratiği anlamak ve acil sorunları çözmektir.

Eylem araştırmasının karşılıklı işbirlikçi yaklaşımında yer alan uygulayıcılar, uygulamaları hakkında yeni bir anlayış kazanır. Uygulanan değişiklikler daha kalıcı bir karaktere sahip olma eğilimindedir. Yaklaşım, katılımcıların kişisel bilgeliğinin uygulanması yoluyla uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan “Uygulama Odaklı Eylem Araştırması” olarak da bilinir. Bu yaklaşım “Teknik / Teknik-İşbirlikçi / Bilimsel-Teknik / Pozitivist” yaklaşıma göre daha esnekler. Araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebilir. Ancak, bu seyir değişikliği sistematik veri toplanmasını zorlaştırabilir. Bu tür bir eylem araştırmasında, grubun her bir üyesi ile uygulama yöneticisi arasındaki iletişim akışı bozulmamış olmalıdır.

### 3. Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması

Eleştirel bakış açısına sahip bu yaklaşım uygulayıcıya hem yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler hem de kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırır. Bu yaklaşımı kullanan araştırmacı için iki amaç vardır. Birincisi, uygulayıcıların belirli bir ortamda karşılaştığı gerçek problemler ile problemi açıklamak ve çözmek için kullanılan teori arasındaki yakınlığı, uyumu arttırmaktır. Diğer iki yaklaşımın ötesine geçen ikinci amaç, uygulayıcıların kolektif bilinçlerini yükselterek temel sorunları tanımlamalarına ve ortaya koymalarına yardımcı olmaktır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir. Bu yaklaşımda uygulayıcının, araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi, kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanması ve kendi alanıyla ilgili politikalara ilişkin de görüşler geliştirmesi olasıdır. Eleştirinin gelişmesiyle teori ve pratiğin aracılığı mümkündür. Eylem odaklı eleştirinin gelişimi üç kelimeyle ifade edilebilir; teori, aydınlanma ve eylem. Eylem araştırmasının bu birbirinden farklı türlerinin en yaygın kriteri, bir eylem araştırma projesinde gerçek güce kimin sahip olduğunun dikkate alınması da dahil olmak üzere, öğretmenin alması gereken roldür. Başlangıçta tamamen araştırma odaklı varyantlardan ortaya çıkan eylem araştırması yaklaşımının giderek daha fazla öğretmen merkezli versiyonları ortaya çıkmış ve bu

versiyonlar 1970'lerde eğitim bilimlerinde kendini kanıtlamayı başarmıştır (Master, 1995: 3; Eilks ve Markic, 2011: 155. Bkz. Şekil 2.1.).

Alana özgü eğitim araştırmalarının temel sorularına odaklanan eğitim araştırmaları umut vericidir. Ancak araştırmaya dayalı yönelim, öğretmenlerin rolünün sadece teknik destek veren bir figürana indirildiği noktaya asla gelmemelidir. Böylesi bir durum, öğretmenlerin hem deneyime dayalı bilgilerinin öneminin hem de öğretim uygulamalarını daha da geliştirme potansiyellerinin göz ardı edilmesine sebep olacaktır (Eilks ve Markic, 2011: 155). Yukarıda belirtildiği gibi Grundy, esas olarak uygulayıcıların genel kişisel sorumluluk derecesi ile ölçülen üç temel eylem araştırması türünü tartışır (Bkz. Tablo 2. 2). Grundy'nin sınıflandırması kendisini daha çok bir mesleki gelişim modeline borçlu görünmektedir (Bkz. Şekil 2.1.). Dahil oldukları uzun vadeli yenilikçi araştırmalarda eşit haklara sahip olduklarında, yeni fikirleri test etme ve uygulama konusunda öğretmenlerin tutumları ve yetkinlikleri olumlu anlamda değişecektir. Fikirlerinin yapıcı bir şekilde gelişmesine bu da özgüven kaynaklı öğretmen temelli yeniliklere yol açacaktır. Öğretmenler, öğretim uygulamaları sırasında bir değişimin itici gücü olduklarına inandıklarında, eylemleri nedenleriyle bizzat belirlediklerinde kendilerini geliştirirler (Eilks ve Markic, 2011: 156-157. Bkz. Şekil 2.1.). Yıldırım ve Şimşek (2011), Grundy'nin (1988) ve McKernan'ın (1991) yaptıkları yukarıda ayrıntılı olarak verilen bu sınıflamaya, uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak "Ugulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu" anlayışıyla dördüncü bir tür eklenebileceğini ifade ederler (s. 297). Eylem araştırmasının doğasına uygun bu teklif oldukça yerinde ve makul olmakla birlikte, aslında üçüncü sırada anılan "Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması" yaklaşımının bunu sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu söyleyebilir (Bkz. Şekil 2.1.). Bu nedenle bu araştırmada üçüncü sırada anılan "Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması" modeli benimsenmiştir. Bu araştırma, halen aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra eden araştırmacı tarafından hem "araştırmacı" hem de "uygulayıcı" sıfatlarıyla kendi okulunda, kendi öğrencilerine, kendi derslerinde uygulayarak gerçekleştirdiği bir araştırmadır.

Anıldığı üzere eylem araştırması dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılacağı gibi uygulayıcının bizzat kendisi tarafından da yapılabilir. Bu durumda uygulayıcı aynı

zamanda veri toplama aracı vazifesi görür. Kendi algıları ve yorumları da veri olarak araştırmada kullanılabilir. Uygulayıcı araştırmacının bu verilerinin önyargılardan ve kişisel varsayımlardan arındırılmış olması önemlidir. “Her ortam kendine özgüdür” ilkesi bu süreçte de geçerli olduğundan ulaşılan sonuçlar doğrudan başka benzer ortamlara ve gruplara genellenemez. Eylem araştırmalarında nicel araştırma yöntemleri kullanılmakla birlikte, esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön planda olmaması nedeniyle daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 295; Balcı, 2020: 50).

## 2.2. Araştırma Süreci

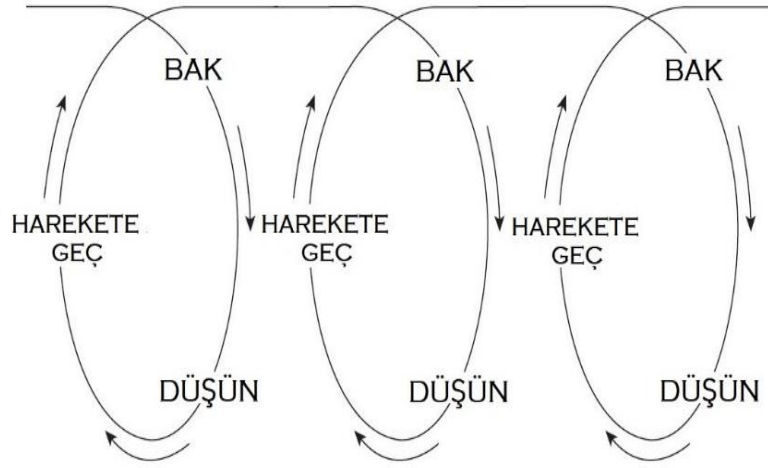
Eylem araştırmalarında temel amaç var olan bir durumu daha iyi bir noktaya taşımak olduğundan, sürecin esnek bir döngüsel desenle yürütülmesi söz konusudur. Bu nedenle literatürde eylem araştırmasının döngüsel yapısındaki adımlar üç, dört, beş, altı, sekiz aşama gibi farklı aşamalarda ele alınmıştır. Farklılar olmasına rağmen tümünün ortak özelliği araştırma sürecinin döngüsel bir biçimde devam etmesi ve süreklilik göstermesidir (Beyhan, 2013: 75; Tezcan, Ada ve Baysal, 2016: 136).

**Tablo 2.3.**

*Eylem Araştırmasının Aşamaları* (Stringer, 2007: 8)

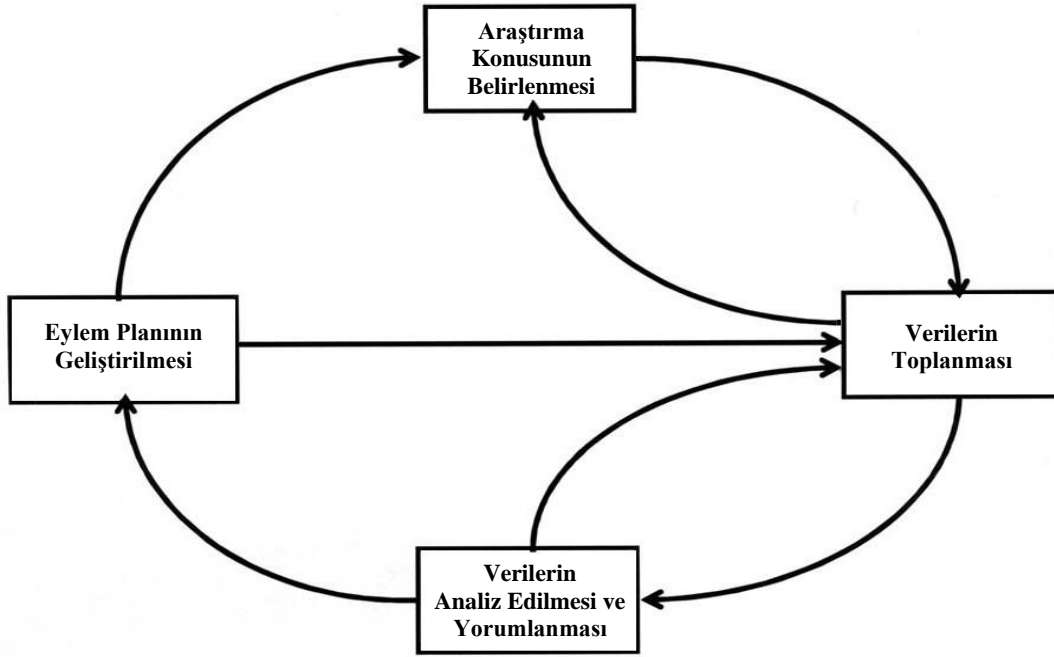
<b>BAK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Konuyla ilgili bilgi topla (Veri Toplama)</li> <li>▪ Bir resim oluştur: Durumu betimle (Tanımlama ve Betimleme)</li> </ul>
<b>DÜŞÜN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Keşfet ve analiz et: Burada neler oluyor? (Analiz Etme)</li> <li>▪ Yorumla ve açıkla: Durum veya olaylar nasıl/neden böyle? (Kuramlaştırma)</li> </ul>
<b>HAREKETE GEÇ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planla (Raporlaştırma)</li> <li>▪ Uygula</li> <li>▪ Değerlendir</li> </ul>

Stringer (2007: 8), araştırmalarına basit bir şekilde başlamayı ve sorunların karmaşıklığı arttıka prosedürlere daha fazla ayrıntı eklemeyi sağlayan basit ama güçlü bir çerçeve sağlayacağına inançla, eylem araştırmasının temel döngüsünü “Bak” (Look), “Düşün” (Think), “Harekete geç” (Act) olarak üç aşamada tanımlar. Bu üç aşamayı anlattığı Tablo 2.3’te, döngünün aşamalarının her birinin geleneksel araştırma uygulamalarıyla ilişkisini göstermek için parantez içi terimler eklediğine dikkat çeker. “Sonuçta, bir pastayı kesmenin birçok yolu vardır.” yorumunu yapan Stringer, “Bak. Düşün. Harekete geç.” diyalektik döngüsünün, eylem araştırmasının öngörüldüğü çeşitli yollardan sadece biri olduğunu vurgular.



**Şekil 2.2.** Eylem Araştırması Etkileşimli Sarmalı (Stringer 2007: 9).

Stringer’in (2007: 9) bir de Şekil 2.2.’deki gibi sarmal biçiminde gösterdiği eylem araştırması döngüsündeki adımlar şöyle izah edilebilir: “Bak” aşamasında, araştırmacı dikkatli bir gözlem, dinleme ve kaydetme aracılığıyla bilgilere ulaşır. “Düşün” aşamasında araştırmacı önemli olan durumları tanımlayabilmek için elde edilen verileri analiz eder. “Harekete geç” aşamasında ise araştırılan problemle ilgili çözümler uygular ve bilgileri yeniden gözden geçirir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016, 136-137).



*Şekil 2.3. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2003: 18-19).*

Mills (2003) ise eylem araştırması döngüsünü 1. Bir odak alanı belirleme, 2. Veri toplama, 3. Verileri Analiz Etme ve Yorumlama, 4. Bir Eylem Planı Geliştirme aşamaları olarak açıklamıştır. Bu araştırmanın eylem araştırması döngüsü de Mills'in (2003: 5, 19) eylem araştırması döngüsü esas alınarak oluşturulmuştur.

Eylem araştırmasında “Tez İzleme Komitesi”nin (TİK) “Danışma kurulu” ya da “Geçerlilik Komitesi” niteliğinde çalışabilir olması ve araştırılan probleme dönük çözüm yollarının araştırmacı-komite iş birliğiyle değerlendirilmesine imkân tanınması (Tarhan, 2018: 77) nedeniyle, tezin bütün aşamalarında “Tez İzleme Kurulu”nda yer alan başta tez danışmanı Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu olmak üzere, üyeler Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar ve Prof. Dr. Hakan Sarı ile görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Araştırma konusunun belirlenmesinden önce geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama hakkında “BİRİNCİ BÖLÜM”de, “İlgili Araştırmalar” başlığı altında genişçe bilgi verilmiştir. Araştırma konusunun belirlenmesinde etkin olan nedenler ise araştırmanın “GİRİŞ” bölümünde ayrıntılı anlatılmıştır. Özetle ifade etmek gerekirse:

1. Bilim ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler, bilginin doğasına ve eğitimde kullanılmasına yönelik kabulleri değiştirmiştir. Eğitim anlayışı ve buna bağlı olarak eğitim programları zamanla Davranışçılıktan Bilişselciliğe, Bilişselcilikten de yapılandırmacılığa evrilmiştir. Dünyada yaşanan değişim ve gelişme Türkiye'yi ve Türkiye'nin eğitim politikalarını da etkilemiştir.

2. Eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar sebebiyle Türkiye'de yıllarca gerçekleştirilen geleneksel din öğretimi uygulamalarının günümüz ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersizliği sıkça gündeme gelmiş, bu durum din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda alanın uzmanlarını çeşitli arayışlara yönlendirmiştir. Türkiye'de eğitim politikasında yaşanan değişime paralel olarak Din Eğitimi öğretim programlarında aynı anlayışla yeniden düzenleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

3. Bir öğrenme teorisi olarak yapılandırmacı paradigmanın eğitimde kullanılmasına yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en çok kullanılanı 5E öğrenme döngüsü modelidir. Alanda yapılan çalışmalar, içeriğin öğretiminde oldukça dinamik bir model olan 5E modelinin öğrencilerin gelişiminde etkili bir öğretme stratejisi olduğunu göstermektedir.

4. Dünyada ve Türkiye'de Fen, Matematik ve diğer alanlarda yararları gözlenen 5E modelinin, belki onlardan daha fazla soyut kavramlar içeren, bir inanç ve değerler sistemi olan dinin öğretiminde de uygulanması benzer yararlar sağlayabilir.

5. Din eğitimi ve öğretimi alanında yapılandırmacı yaklaşımı, 5E modelini, yapılandırmacılığın ve 5E modelinin öğrenme faaliyetlerini ve etkisini inceleme ve araştırma konusu yapan bilimsel çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleriyle ve Hadis dersiyle ilgili çalışmalar da oldukça yetersizdir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak şu sorular sorulmuştur:

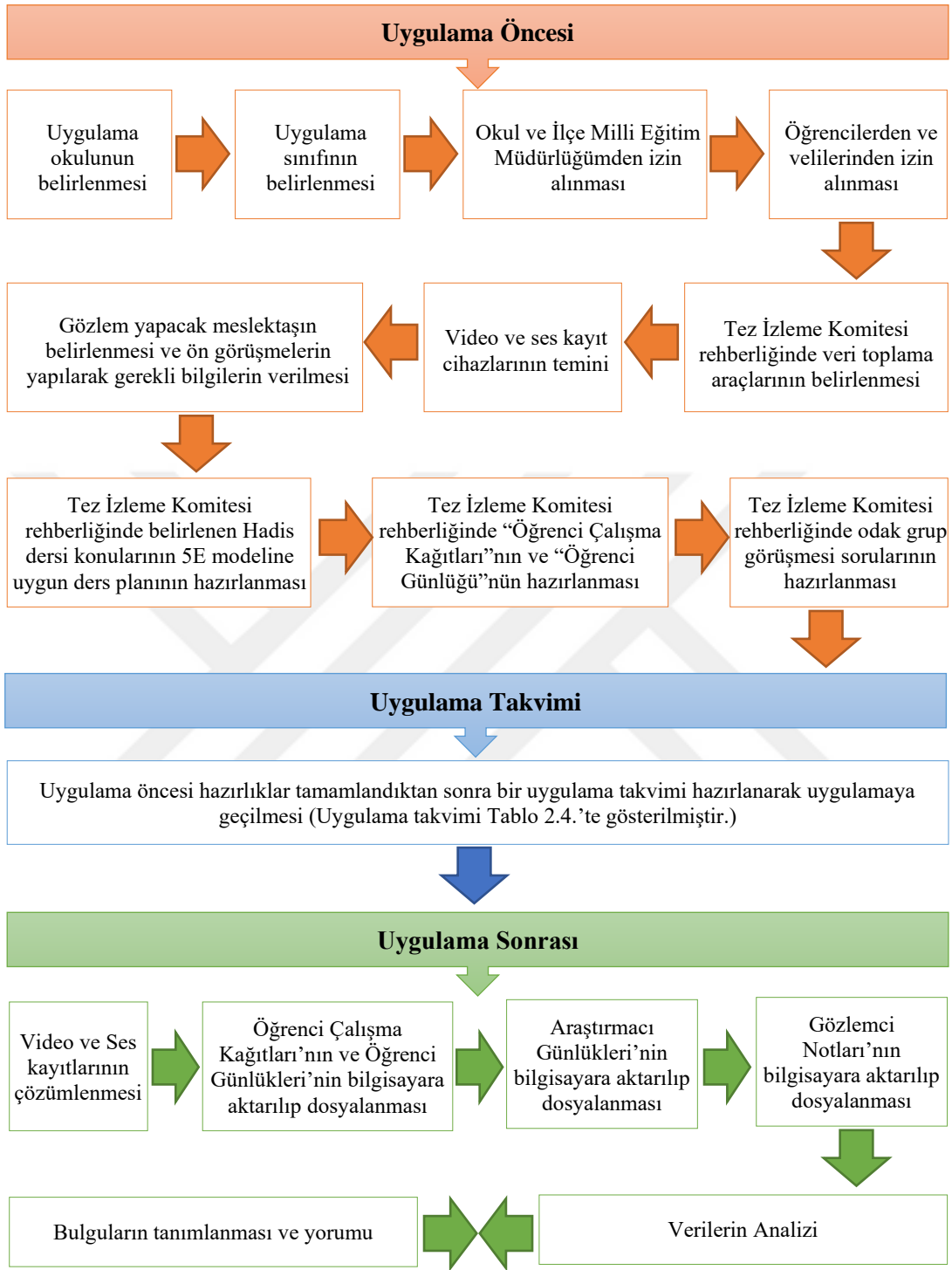
- 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir?
- 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişiklikler nelerdir?

- 5E öğretim modelinin din öğretiminde öğrencilerin bilgi transferine ve hayatlarına transferine etkisi ne olabilir, öğrencilerde ne gibi değişiklikler yaratabilir?
- Dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydaları nedir?

Tez İzleme Komitesi'yle (TİK) yapılan bu değerlendirmeler sonucunda araştırmanın temel amacı, Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf Hadis dersi örneğinde, din eğitiminde 5E modelinin, öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata transfer edebilmeleri konusundaki etkisini nedir, sorusuna cevap aramak şeklinde belirlenmiştir. Ders olarak Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri 10. sınıfta okutulan Hadis dersi seçilmiştir. Hadis dersinin seçilmesinde sünnetin Kur'an'dan sonra dinin ikinci temel kaynağı ve Kur'an'ın pratiği olması, Hz. Peygamber tarafından tebliğ edilip onun örneğinde müşahhaslaşması gibi hususlar etkili olmuştur. Konu olarak Hadis Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 1. Ünite: "Hadis İlminin Temel Kavramları" konusunda yer alan "Hadis" ve "Sünnet" kavramları ve kazanımları, "2. Ünite: Sünnetin Konumu" ünitesinin "Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark" konusu ve kazanımları, "6. Ünite: Hadis ve Sünnetin Anlaşılması" ünitesinin "Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri" başlığı kapsamında yer alan "Esbâb-ü Vurudî'l-Hadis" konusu ve kazanımları seçilmiştir. Anadolu imam hatip liselerinde okutulacak Hadis Dersi Öğretim Programında altı ünite yer almaktadır. Hadis Dersi Öğretim Programı ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin; Peygamberimizin Kur'an-ı Kerim'deki konumunu kavraması; hadis ilmi ile ilgili temel kavramları açıklaması; hadis ilmini ve bu ilmin tarihî süreç içindeki gelişimini kavraması; hadisleri kaynağına, râvî sayısına ve sıhhat derecesine göre tasnif etmesi; dinin anlaşılmasında ve yorumlanmasında Kur'an ve Sünnet bütünlüğünün önemini kavraması; Peygamberimizin sünnetindeki şekil-öz ilişkisini kavraması; güncel olayları hadisler ışığında yorumlaması; Hadis metinlerini ve sünneti sağlıklı bir şekilde yorumlama yöntemi kazanması; Hadislerde verilen ilk ve değerleri hayatına yansıtması amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Konu seçiminde, Tez

İzleme Komitesiyle yapılan istişareler sonunda bu temel amaçları en çok içeren konuların bu konular olduğu, öğretim programının ağırlıklı içeriğinin kavram öğretimi ve uygulama olması dolayısıyla araştırmada gerçekleştirilecek uygulamaların da kavram öğretimini ve uygulamayı birlikte içermesinin uygun olacağı düşüncesi etkili olmuştur.

Araştırmayı gerçekleştirmek için bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı Şekil 2.4.'te gösterilmiştir. Tez İzleme Komitesi (TİK) rehberliğinde 1. Araştırmacı Notları 2. Gözlemci Notları 3. Video Kaydı 4. Ses Kaydı 5. Öğrenci Günlüğü 6. Öğrenci Çalışma Kâğıtları 7. Odak Grup Görüşmesi veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Deneysel çalışmalarda önemli bir kafa karıştırıcı değişken olan “Hawthorne Etkisi”nin kontrol edilmesi önemlidir. (Kocakaya, 2011: 111, 112, 122 ) Hawthorn etkisini kontrol edebilmek için uygulama, öğrencilerin tanıyıp bildikleri kendi ders öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ayrıca, aralarında ünsiyetin kurulabilmesi için öğrencilerle gözlemci öğretmen önceden tanıştırılmış, uygulama öncesindeki iki hafta dersler kamera ve gözlemci öğretmen eşliğinde yapılmıştır. Uygulama öncesi hazırlıklar bittikten sonra bir “Uygulama Takvimi” planlanmış, uygulamalar bu takvime göre gerçekleştirilmiştir. “Uygulama Takvimi” Tablo 2.4.'te gösterilmiştir. Veri toplama işlemi uygulamayla eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiş, toplanan her bir veri bilgisayara aktarılarak dosyalanmıştır. Veri toplama ile ilgili ayrıntılar “2.3. Veri Toplama Araçları” başlığı altında anlatılmıştır.



**Şekil 2.4.** Araştırmanın Eylem Planı.

**Tablo 2.4.**  
*Uygulama Takvimi.*

<b>Etkinlik Uygulama Tarihi</b>	<b>Etkinlik Adı</b>	<b>Etkinlik Süresi</b>	<b>Sınıf</b>
14 Mart 2019	5E Modeline Uygun Ders Uygulaması (1. Ünite: Hadis İlmî ve Temel Kavramları: Hadis ve Sünnet)	40 + 40 dk.	10/B
14 Mart 2019	Öğrenci Çalışma Kâğıdı 1'in Uygulanması	20 dk.	10/B
14 Mart 2019	Öğrenci Günlüğü	1 gün	10/B
21 Mart 2019	5E Modeline Uygun Ders Uygulaması (2. Ünite: Sünnetin Konumu: Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark)	40 + 40 dk.	10/B
21 Mart 2019	Öğrenci Çalışma Kâğıdı 2'in Uygulanması	20 dk.	10/B
21 Mart 2019	Öğrenci Günlüğü	1 gün	10/B
28 Mart 2019	5E Modeline Uygun Ders Uygulaması (6. Ünite: Hadis ve Sünnetin Anlaşılması: Geleneksel Hadis İlimlerinden "Esbâb-u Vurudî'l-Hadis")	40 + 40 dk.	10/B
28 Mart 2019	Öğrenci Çalışma Kâğıdı 3'in Uygulanması	20 dk.	10/B
28 Mart 2019	Öğrenci Günlüğü	1 gün	10/B
04 Nisan 2019	Odak Grup Görüşmesi	90 dk.	10/B

Uygulama sonrası video ve ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmıştır. Diğer veri toplama araçlarıyla tüm verilerin analizi, bulguların tanımlanması ve yorumu yapılmıştır. Bulgular ve yorumlar doğrultusunda öneriler yapılmıştır.

### **2.3. Çalışma Grubu ve Ortamı**

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Şehit Erol Olçok Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf B şubesinde öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sınıfı, yapı olarak birbirine çok yakın olmalarından dolayı 4 tane 10. sınıf içerisinde kura ile seçilmiştir. Araştırmacı, nitel bir araştırma yapıyor olması nedeniyle sınırlı sayıda şube ile

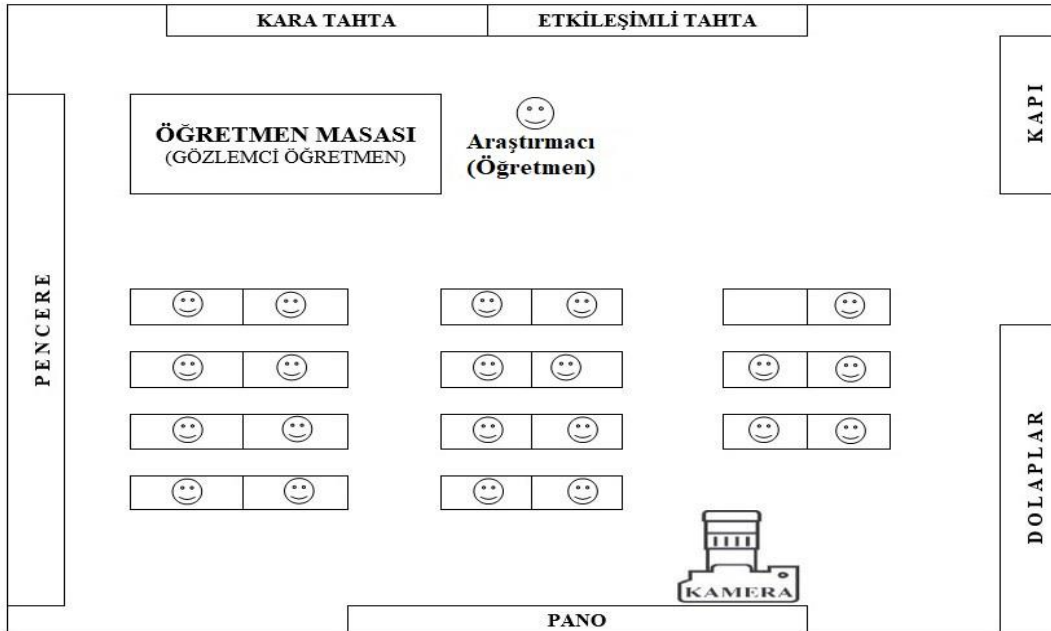
çalışmayı tasarlamıştır. Bu okulun seçilmesinde, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okul olmasından dolayı araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok açıdan pek çok kolaylığı beraberinde getireceğinin düşünülmesi (kolay ulaşılabilir amaçlı örneklem) önemli bir etken olmuştur.

Uygulama okulu, Fen ve Sosyal Bilimler Programlı Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu ve Lisesi olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında proje okulu olarak faaliyete başlamıştır. İlçe merkezine 2 km. uzaklıkta Fatih Sultan Mehmet Mahallesinde sakin bir muhitte bulunuyor. Seçkin idareci ve öğretmen kadrosu, nitelikli eğitim öğretim verme gayreti yanında, çok yeni olmasından dolayı bir kurum kültürü oluşturma yolunda da özverili çalışmalar yapmaktadır. 1 müdür, 2 müdür yardımcısı ve 50 öğretmenden oluşan eğitim kadrosu, 655 öğrenciye hizmet vermektedir. 14 bin metrekare kullanım alanına sahip okulda 30 derslik, 11 atölye ve işlik, 1 kapalı spor salonu, 1 yüzme havuzu, 1 konferans ve sinema salonu, 1 cep sineması, 1 toplantı salonu, 1 çok amaçlı salon, 1 kimya laboratuvarı, 2 fizik laboratuvarı, 1 bilgi teknolojileri sınıfı, 1 müzik sınıfı, 2 resim sınıfı, 2 oyun odası, 6000 kitaplı 1 kütüphane, 1 yemekhane ve 1 revir bulunmaktadır (<https://erololcokaihl.meb.k12.tr>).

Okul idaresinden alınan bilgilere göre sınavla gelen öğrencilerin başarı durumları ortanın üstü ve ileri düzeyde denebilir. Sosyoekonomik açıdan değerlendirildiğinde toplumun her kesiminden, her türlü meslek grubuna ait, orta, ortanın üstü ve ileri düzeyde gelir sahibi ailelerin çocukları yer alıyor.

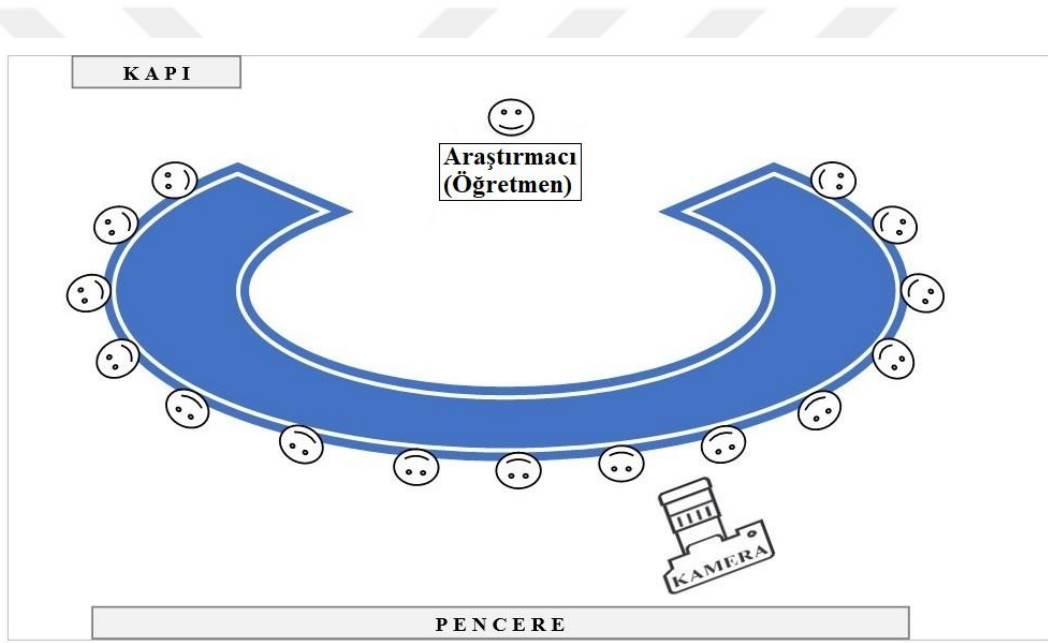
Araştırma, Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri 10. Sınıf Hadis Dersi Öğretim Programında yer alan “1. Ünite: Hadis İlmi ve Temel Kavramları” ünitesinin “Hadis İlminin Temel Kavramları” konusunda yer alan “Hadis” ve “Sünnet” kavramları ve kazanımları, “2. Ünite: Sünnetin Konumu” ünitesinin “Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark” konusu ve kazanımları, “6. Ünite: Hadis ve Sünnetin Anlaşılması” ünitesinin “Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri” başlığı kapsamında yer alan “Esbâb-u Vurudi'l-Hadis” konusu ve kazanımları çerçevesinde uygulanmıştır. Araştırma süresi, 3 konunun her biri için haftada 2 ders saati (40'+40'=80') olmak üzere toplam 3 haftadır (6 ders saati). Dersler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde işlenen dersler kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, kayıtlar öğrencilerin ve velilerin bilgisi ve izni dahilinde gerçekleştirilmiştir. Velilerin tamamından araştırma için veli izin beyanı alınmıştır. Ders ve Mülakat Veli İzin Belgesi EK 2’de, Ders ve Mülakat Öğrenci İzin Belgesi EK 3’te yer almaktadır. Okulun İmam Hatip Lisesi olmasından ve öğrencilerin tamamının kız olmasından dolayı bazı hassasiyetlerin olabileceği öngörülerek kamera sınıfın arkasına yerleştirilmiş ve öğrencilerin yüzlerini kaydetmeme konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Bunun yerine öğrenciler 1’den 21’e kadar numaralandırılmış, ders sırasında söz alan öğrencilerin mutlaka kendilerine verilen numarayı söyledikten sonra konuşmaları sağlanmıştır. Gizlilik ilkesi gereği katılımcılardan elde edilen verilerin sunumunda, katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Daha iyi gözlemleyebilmesi için gözlemci öğretmen sınıfın sol köşesinde tahtanın yanında yer alan öğretmen masasına, öğrencilerin karşısına oturtulmuştur. Her dersin sonunda “Öğrenci Çalışma Kâğıtları” (Bkz. EK 5) ve “Öğrenci Günlükleri” (Bkz. EK 6) dağıtılmıştır. Toplanan her veri tasnif edilerek, uygulama sonrasında çözümleme ve değerlendirme yapılması için dosyalanmıştır. Şekil 2.5.’te uygulama süreci sınıf yerleşim düzeni gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Uygulama Sınıfının Genel Görünümü.

Dersler sınıfta, odak grup görüşmesi çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için çok amaçlı salonun seçilmesinde U biçimi oturma düzenine uygun bir tasarıma sahip olması, uygulamanın yapıldığı mekân dışında bir yerde görüşmenin yüz yüze yapılmasının daha verimli olacağı düşüncesi etkili olmuştur (Bkz. Şekil 2.6.). Zira öğrencilerin problem çözme, analiz yapma ve karar verme süreçlerinde daha aktif rol üstlenmelerine izin veren U oturma düzeni sağladığı çok fazla sosyal etkileşim yanında özellikle tartışmaya dayalı etkinliklerde yararlıdır (Şahin, 2019: 78). Görüşme sorularının yer aldığı “Odak Grup Görüşmesi Formu” EK 7’de yer almaktadır.



Şekil 2.6. Çok Amaçlı Salonun Genel Görünümü.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, eylem araştırmasını gazete makalesinden ayıran en önemli özelliktir. Amaç, kaydedilmiş bilgilerden, gözlemlerden veya durumlardan oluşan verilerle problemi anlamaktır. Eylem araştırması doğru olduğunu düşündüğümüzü yazmaktan daha çok, veri toplamak ve bu verilere dayalı olarak sonuçlar çıkarmaktır. Eylem araştırması sistematik olduğundan araştırmaya başlamadan önce hangi

verilerin, ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkla toplanacağını planlanması demektir. Eylem araştırması dinamik bir süreç olduğundan da çalışmayı yaparken bazı veri toplama tekniklerini bırakmak ve başkalarını tercih etmek de mümkündür (Johnson, 2015: 79; Uzuner, 2005: 7).

Öncelikle farklı veri kaynaklarından verileri toplayıp bu veriler arasında karşılaştırmalar yaparak geçerlik ve güvenilirlik doğrulaması yapmak elde edilen verilerin niteliğini artıracaktır (Mills, 2003: 51, 71). Veri toplamak için birçok araç vardır: Röportajlar, portföyler, günlükler, alan notları, fotoğraflar, anketler, odak grup görüşmeleri, kontrol listeleri, günlükler, bireysel dosyalar, toplantı günlükleri, video ve ses kayıtları, vaka çalışmaları, anketler, testler, rapor kartları, öğrenci çalışma kağıtları, öz değerlendirme örnekleri, projeler, performanslar ve dahası. (Ferrance, 2000: 11). Sınıfta veya okulda meydana gelen olayların kapsamını daha iyi anlamada ve eylem öncesi karar vermede veri toplaması önemli bir adımdır. Ancak, bunca veri toplama aracından araştırılan konuya en uygun olanlarını seçerken nelere dikkat etmek gerekir? Ferrance (2000: 11), “Verilerin toplanması kolay mı?”, “Kullanıma hazır kaynaklar var mı?”, “Koleksiyon ne kadar yapılandırılmış ve sistematik olacak?” sorularını sorarak seçim yapmak gerektiğini anlatır ve eylemlerin temeli için en az üç veri kaynağı kullanmayı önerir.

On üç veri toplama yöntemini tanıtan Johnson (2015: 81) ise, toplanacak pek çok veri çeşidi ve onları toplamak için çok çeşitli yöntemler olsa da odaklanmayı sağlamak için bunlardan sadece iki ya da dört türünü kullanmayı önermektedir. Çok çeşitli veri toplamaya çalışmanın hayatı berbatlaştırmanın başka bir yolu olduğunu söyler ve “araştırmanızı basit ve odaklanmış olarak tutun” tavsiyesinde bulunur.

Veri toplama yöntemlerine karar vermeden önce çeşitli yöntemleri güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirlikleri bakımından değerlendirmek gerekir. Buna göre araştırmacı toplanan verilerin niteliğinin arttırılmak için çeşitli kaynaklardan veriler toplayarak “veri çeşitleme” stratejisini kullanabilir. Veri çeşitlemesi araştırmacıya veriler arasında karşılaştırma yapma imkânı sunar. Böylece elde ettiği verilerin geçerliliğini güçlendirebilir ve sonuçların anlamlılığı zenginleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 301; Johnson, 2015: 111).

Bu araştırmada eylem araştırmasının doğasına uygun 7 farklı nitel veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitilmesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 2.4.'te gösterilmiştir.

**Tablo 2.5.**

*Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.*

Veri Toplama Araçları	
1	Araştırmacı Notları
2	Gözlemci Notları
3	Video Kaydı
4	Ses Kaydı
5	Öğrenci Günlüğü
6	Öğrenci Çalışma Kâğıtları
7	Odak Grup Görüşmesi

#### **2.4.1. Araştırmacı Notları**

Saha notları ya da araştırmacı gözlemleri diye de ifade edilen araştırmacı notları, araştırmacının yazılı gözlemleridir. Bu gözlem notlarına araştırmacı gözlemleri yanında bazen de tepkilerini yansıtır. Ancak bu durumda notların yoruma açık bir biçimde tutulmasına ve olabildiğin olabildiğince betimsel olmasına özen gösterilmelidir. Araştırma sürecinde tutulan araştırmacı notları, kamera veya ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması imkânsız verilerin araştırmaya dahil edilmesi açısından önem arz etmektedir “Araştırmacı notlarında ne yazılır?” sorusuna “Araştırmanızda neyi inceliyorsunuz?” sorusu ile yanıt verilebilir. Araştırmacının gözlemlerini saha notu olarak kaydederken özel bir şey aramak yerine gördüğü her şeyi not alması faydalı olacaktır. Sanki o ortama ilk kez giriyormuş gibi etrafa yeni gözlerle bakması önemlidir. Böylece araştırmacı notları, dikkatlerden kaçan ayrıntıları görmeye

yardımcı olur (Johnson, 2015: 82; Mills, 2003; Özbey, 2015: 79, 93). Araştırmacı gözlemlerini saha notları olarak kaydederek, katılımcıların yaşam dünyasının önemli unsurlarının bir kaydını elde ederler. Araştırmacı ya da saha notları 1. Öğretim esnasında yoğun betimlemeler, 2. Öğretim esnasında kısa notlar ve 3. Öğretim sonrasında notlar ve yansımalar şeklinde tutulabilir (Johnson, 2015: 82; Stringer, 2007: 76; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 301). Johnson (2015: 83), şu açıklamalarla üçüncüsünü önerir: “Pek çok öğretmen gibi gözlemlerini dersten sonra ve günün sonunda yazmayı yeğlerim. Daha serbestim, zamanla yarışmıyorum ve daha net düşünebiliyorum ve hatırlayabiliyorum”.

Araştırmacı, bu araştırmada hem araştırmacı hem de uygulayıcı olarak rol aldığından öğretim esnasında saha notları tutmanın pek çok zorluğu ve dersin akışına olumsuz etki etme olasılığının yüksek olması gibi birtakım nedenlerden dolayı, gözlem notlarını öğretim sonrasında tutmayı tercih etmiştir. Her dersin notunu ayrı ayrı kişisel bilgisayarında Word dosyası olarak tutmuştur. Bu gözlem notları, verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

#### **2.4.2. Gözlemci Notları**

Gözlem, eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Mills, 2003: 56). Birçok nitel araştırmacı doğrudan görülen, duyulan veya hissedilen bilgiler anlamındaki gözlem verilerini diğer türlere tercih eder. Göz çok şeyi kaçırır da çok şeyi görür, bir gazetecinin yaptığı gibi aynı anda kimi, neyi, ne zaman, nerede, neden sorularının cevabı olabilecek pek çok şeyi not eder ve araştırmayla ilişkilendirir (Stake, 2010: 90). Eylem araştırmasında gözlem, daha etnografiktir, bir gözlemci tarafından gözlemlenenlerin yaşam dünyasının bir resminin oluşturulması, sıradan günlük aktivitelerin aslında nasıl sürdürüldüğünün anlaşılmasını sağlayabilir (Stringer, 2007: 75).

Eylem araştırmasında öğretmen araştırmacılar yalnız çalışabileceği gibi diğer öğretmenlerle iş birliği de yapabilir. Gözlem konusunda da araştırmacı kendi uygulamasını gözleyebileceği gibi bir başka uygulayıcıdan, araştırmacılardan ya da

öğretmenden kendi uygulamasını gözlemesini isteyebilir. Hem uygulama yapmak hem de araştırılması için veri toplamak güç olabilir. Böyle bir durumda araştırmacı öğretmen meslektaşlarından destek alabilir. Deneyimler bu şekilde katılımcı olmayan pasif gözlemci tarafından gerçekleştirilen gözlemlerle de belirlenebilir. Bu tür araştırmalarda deneysel desenler, sistematik gözlem, betimsel araştırma ve örnek olay çalışmaları içeren çeşitli tekniklerin ve yaklaşımların kullanılması da söz konusudur. Gözlemci meslektaş desteği istendiği bir durumda dışarıdan gelen gözlemcinin sınıfı ya da uygulamayı hangi boyutlar çerçevesinde gözleyeceği ve nasıl not tutacağı önceden değerlendirilir ve araştırma soruları çerçevesinde gözlemin yapılması sağlanır. Gözleme esnasında kayıt cihazı kullanılabilir. Özellikle gözlenebilen ortamdaki etkileşimin ayrıntıları verinin zenginliği açısından önemliyse gözlemi yaparken ses ya da video kayıt cihazı kullanmakta yarar vardır. Gözlemcinin en önemli amacı gözlemlenen ortamda ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Mükemmel not almaktan çok daha önemlisi gözlemcinin gözlemlenen ortamda neler olduğunu görebilmesi, duyabilmesi, bilebilmesi ve topladığı verileri anlamlı bir bütün haline getirebilmesidir (Stake, 2010: 94; Elliot, 1991: 79-80; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 302; Beyhan, 2013: 72; Uzuner, 2005: 7).

Araştırmada araştırmacının kendi gözlemlerine dayanan saha notları yanında gözlemci notları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dışarıdan bir gözlemcinin gözlemlerine dayalı notlar araştırmada, kaçırılmış olabilecek yanları ve önemli ayrıntıları yakalamakta faydalı olabilir düşüncesiyle meslektaş desteği alınmıştır. Bunun için bir meslektaşla iş birliği yapılmıştır. Sistematik gözlem tekniği kullanılan araştırmada, öğrencilerin davranışları sınıfta gerçekleştirilen uygulama dersleri süresince araştırma soruları çerçevesinde gözlemci bir öğretmen tarafından gözlenmiştir. Gözlemci öğretmen katılımcı olmayan (pasif) gözlem tekniğiyle gözlem yapmış (Tekindal, 2021: 427; Christensen, Johnson ve Turner, 2020: 61), faaliyetlere katılmamış, öğretmen masasına oturup sadece gözlem yapmıştır. Gözlemci öğretmenle uygulama öncesi toplantı yapılmış, sınıfı ve uygulamayı hangi boyutlar çerçevesinde gözleyeceği ve nasıl not tutacağı önceden değerlendirilerek araştırma soruları çerçevesinde gözlemin yapılması sağlanmıştır. Uygulama esnasında rahat davranmalarını sağlamak için öğrencilerle gözlemci öğretmen önceden tanıştırılarak

aralarında ünsiyetin kurulması sağlanmıştır. Daha sağlıklı gözlemleyebilmesi için gözlemci öğretmen sınıfın sol köşesinde tahtanın yanında yer alan öğretmen masasına, yüzlerini görebileceği bir şekilde öğrencilerin karşısına oturtulmuştur. Gözleme süreci uygulama başladıktan sonra ders içerisinde başlamış, ders sonuna kadar devam etmiştir. Gözlemci öğretmen uygulama anında yaptığı gözlemlerini sınıfta not alarak, ders dışında video kayıtlarını izleyerek, daha sonra da bir Word sayfasında çalışarak derli toplu bir gözlemci notu halinde sunmuştur. Böylece, verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına meslektaş gözlemci notlarıyla da katkı sağlanmıştır.

### 2.4.3. Video Kaydı

Araştırmacı tarafından ve meslektaş yardımıyla yapılan gözlemlerin kaydedildiği saha notları önemli ayrıntıları kaydetmede yaygın olarak kullanılan veri araçları olmakla birlikte video kayıtları da güçlü bir olay ve etkinlik kaydı sağlayabilir. (Stringer, 2007: 76; Elliot, 1991: 79) Video kayıtları araştırmacının kendi öğretimini gözlemlemek istediğinde ve dersi öğretirken gözlemsel notlar almak için yeterli zamanı olmadığında oldukça yararlıdır. Öğretim ortamında araştırmacının dikkatini işine vermesini sağlar. Süreç sonunda ise sınıfta meydana gelen olayları, sınıf etkileşimini takip etme imkânı tanır. Kameralar, öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve sosyal etkileşimlerini, sınıf dinamiklerinin kolayca yakalanmayan veya hatırlanmayan diğer yönlerini daha doğru bir şekilde fark etmek için gözden geçirebilecek kalıcı kayıt sağlama aracıdır. Hem uygulayıcının pedagojik teknikleri veya performansı hakkında genel bilgiler sağlar hem de uyguladığı öğretim stratejilerinin öğrencilerin derse katılım düzeyi ve kalitesi üzerindeki etkisini incelenmesine imkân verir (Efron ve Ravid, 2013: 93-94; Johnson, 2015: 96; Mills, 2003: 69) Video kayıtları ileri geri sararak tekrar tekrar izleme imkânı verdiği için nadir veya sık olayların bulunmasında yardımcı olur. Araştırmacı bir olay hakkında o olayın öncesine ya da devamına bakarak karar verme imkanına sahip olur. Araştırmacının, vurgulanacak noktalar hakkında son kararını video kayıtlarını inceleme sonrasına bırakması, tekrar tekrar izlemek suretiyle emin oluncaya kadar

ertelemesi mümkündür. Bu süreçte kararlarını ve yorumlarını değiştirebilir, hatalı kararlarını düzeltebilir; başka anahtar özellikleri yakalayabilir (Plowman, 1999: 5, akt. Çakar, 2018: 25).

Bu araştırmada video kayıtları, uygulama sürecinin betimlenmesinde önemli bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama sırasında sınıfta (Bkz. Şekil 2.5.), odak grup görüşmesi sırasında çok amaçlı salonda (Bkz. Şekil 2.6.), arka tarafa tripot üzerine yerleştirilen bir kamera ile hem uygulamalar hem de odak grup görüşmesi videoya kaydedilmiştir. Video kayıtlarının çözümlemeleri yapılmıştır. Anıldığı gibi kamera kayıtlarının bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanarak hem öğrencilerden hem de velilerinden izin alınmıştır (Bkz. EK 2 ve EK 3). Ancak uygulama okulunun bir kız İmam Hatip Lisesi olması dikkate alınarak öğrencilerin ve velilerin hassasiyetleri doğrultusunda hareket edilmiş, kamera yüzlerinin görünmemesi için öğrencilerin karşısına değil de sınıfın ve çok amaçlı salonun arkasına yerleştirilmiştir. Öğrenciler 1'den 21'e kadar numaralandırılmış, ders sırasında söz alan öğrencilerin mutlaka kendilerine verilen numarayı söyledikten sonra konuşmaları sağlanmıştır. Gizlilik ilkesi gereği, elde edilen verilerin sunumunda öğrencilerin gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Elde edilen kayıtlar her uygulama sonrasında bilgisayar ortamına aktararak dosyalanmıştır. İlk uygulamanın ilk birkaç dakikasından sonra ortamda bir kameranın olmasının öğrencilerin dikkatini çekmediği, bütün uygulama süreçleri boyunca kamera yokmuş gibi davrandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin etkinlerini belgeleyen fotoğraflar çekilerek araştırma görsel açıdan da zenginleştirilmiştir.

#### **2.4.4. Ses Kaydı**

Veri kaydetmenin bir diğer yolu ses kaydı yapmaktır. Ses kaydı yapmak çok daha pratiktir ve hızlıdır. Hem kaydetmesinin daha kolay olmasından hem de daha doğal olmasından dolayı daha az rahatsız edicidir. Kayıt sonrasında dinlemek de kolaydır. Yürürken kulaklıkla, seyahat esnasında arabada dahi dinlenebilir. Veri toplarken dikkatlerden kaçan sözel olmayan davranışlar ve hareketler olsa da ses kaydı

sayesinde oldukça önemli pek çok bilgileri yakalanabilir (Johnson, 2014: 96). Ses kaydedici kullanmak, araştırmacının hem ayrıntılı hem de doğru verileri kaydetmesine izin verme avantajına sahiptir (Stringer, 2007: 73). Araştırmacı sesler aracılığıyla öğrenci davranışlarını, tutumlarını ve sosyal etkileşimini yakalama kapasitesini artırabilir. Ses kaydı kendimizi, öğrencileri, öğretim stratejilerini ve etkilerini gözlemlemeyi sağlamada video kaydına benzer faydalara sahiptir (Efron ve Ravid, 2013: 93-94).

Bu çalışmanın önemli veri toplama araçlarından biri de ses kayıtlarıdır. Uygulama mekanının orta noktasına yerleştirilen bir ses kayıt cihazı aracılığıyla tüm derslerin ve odak grup görüşmesinin ses kaydı alınmış ve çözümlenmeleri yapılmıştır.

#### **2.4.5. Öğrenci Günlüğü**

Bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara, yansımalara, önsezilere, hipotezlere ve açıklamalara ulaşmada oldukça yararlı olan günlükler, araştırmacılar için oldukça değerli bir veri toplama kaynağıdır. Bu nedenle araştırmacı, katılımcı öğrencilerden uygulama sürecine yönelik günlük tutmalarını isteyebilir (Elliot, 1991: 77; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 301). Günlüklerde sadece salt gerçekler yer almamalıdır, hislere/duygulara da yer vermelidir. Günlükleri bir belge olarak mükemmel kılan şey, onların hem samimi ve sevecen hem de sade ve doğru olmalarıdır. Günlükler aracılığıyla araştırmacı, öğrencilerin sadece derse yönelik fikirlerini, algılarını, tutumlarını ve deneyimlerini değil hislerini, duygularını da öğrenir. Bununla da kalmaz kendi gözlemlerini, notlarını ve durumla ilgili deneyimlerini öğrencilerinkiyle karşılaştırma imkânı elde eder (Elliot, 1991: 77; Çarkıt, 2018: 85).

Araştırmada, yaşadıkları deneyimlere, kazandıkları bilgilere yönelik duygularını, düşüncelerini, algılarını, yorumlarını tespit edebilmek için her uygulama sonunda öğrencilerden sürece ilişkin günlük tutmaları istenmiştir. Alan yazında bulunan günlük örnekleri incelenmiş, İltar'den (2013) ve Çarkıt'tan (2018) hareketle bir günlük yapısı uyarlanmıştır. Uyarlanan günlük yapısının A4 baskısı her uygulama

sonunda öğrencilere dağıtılmıştır. Günlüğü hemen yazıp teslim etmek ile daha sonra yazıp teslim etmek arasında öğrenciler muhayyer bırakılmıştır. Her uygulamaya ait 21, toplamda 63 adet günlük toplanmış, elde edilen günlüklerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci günlüğünün bir örneği EK 6'da yer almaktadır.

#### **2.4.6. Öğrenci Çalışma Kâğıtları**

Öğrenci çalışma örnekleri (öğrenci ürünleri) öğrenci tutumunun, motivasyonunun, algısının ve tepkisinin tespitinde önemli veri kaynaklarıdır. Ders kapsamında öğrenci tarafından yazılan yazılar, öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer veren ödevler, araştırma sorularına yanıt verecek nitelikte olduğu ölçüde veri kaynağı olarak kullanılabilir. (Johnson, 2015: 97; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 301)

Araştırmada 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin bilgi transferine etkisi konusunda veriler elde etmeye yarayacak sorulardan oluşan öğrenci çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Her ders için o dersin konusuna özel hazırlanan çalışma kâğıtları ders sonunda öğrencilere dağıtılmıştır. Cevaplamaları bitince toplanmış ve analiz için dosyalanmıştır. Öğrenci çalışma kâğıtları verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Her bir dersin çalışma kâğıdı EK 5'te gösterilmiştir.

#### **2.4.7. Odak Grup Görüşmesi**

Odak grup görüşmeleri bilgi edinmenin başka bir yoludur. Odak gruptaki katılımcıların her biri kendi deneyimlerini tanımlama ve tartışılan konuya ilişkin bakış açılarını sunma fırsatı bulur. Dikkatle tasarlanmış sorular, grubun konuya odaklanmasını sağlar. Profesyonel veya teknik anlayışın yorumlayıcı kısıtlamaları olmaksızın katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını kendi terimleriyle ifade etmelerine imkân tanınmalıdır. Bunun için odak grup görüşmesi sorularında tarafsız

bir dil kullanılmalı ve katılımcıların kendilerini kendi terimleriyle ifade etme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmalıdır (Stringer, 2007: 73-74).

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi, verilerini teyit etme ve katılımcıların algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda etkili bir veri toplama yöntemidir. Diğer görüşmeler gibi yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim sağladığı ve araştırmacıya topladığı verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için odak grup görüşmesi güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek: 152, 301-302).

Odak grup görüşmeleri oldukça hızlı bir şekilde katılımcı öğrencileri görmeyi ve onların birbirleriyle etkileşimlerini izlemeyi sağlayan etkili bir veri toplama tekniğidir. Veri toplanan grubun kendi içindeki etkileşim biçiminden dolayı yapılandırılmamış bir özellik taşır. Odak grup görüşmesi sıradan grup görüşmeleriyle karıştırılmamalıdır. Çünkü katılımcılar arasındaki etkileşim ve konu hakkında aralarında yaptıkları derinlemesine tartışmalar önemlidir. Özellikle fikirlerin keşfedilmesinde ve öğrencilerin bir konu hakkında nasıl düşündüklerinin derinlemesine incelenmesinde oldukça faydalıdır. Birebir yapılan görüşmelerin tersine odak grup görüşmeleri öğrenciyi, bir yandan diğer öğrencilerin söylediklerini duyarken diğer yandan -onlara özgün cevaplar üretmek yerine- ilave yorumlar yapmaya teşvik eder. Öğrenciler diğer öğrencilerin düşüncelerine yanıt verebilirler ve birbirlerinden öğrenebilirler. Birbirlerinin yorumlarını duymak zorunda kalsalar da öğrencilerin mutlaka aynı fikirde olmaları gerekmez. Buradaki amaç, tartışma sonucunda bir uzlaşmaya varmak değildir, olaylara başkasının penceresinden de bakabilecekleri bir durumda ve ortamda dahi öğrencilerin sağlıklı verilere ulaştırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında odak grup görüşmesi değerli bir öğretim aracıdır (Merriam, 2018: 91; Johnson, 2015: 92; Christensen, Johnson ve Turner, 2020: 59, 60). Bireysel oturumlarda olduğu gibi odak grup görüşmesi sırasında araştırmacı öğretmen mümkün olduğu kadar az konuşmalıdır (Johnson, 2015: 92). Yönlendirici olmaktan kaçınılmalıdır. Tartışmaya tek bir kişinin hâkim olmasına izin

vermemelidir. Oturumu bütün katılımcıların serbest, açık bir tartışma yapmasını kolaylaştıracak şekilde yürütmelidir (Neuman, 2020, II, 731).

Odak grup görüşmelerinin katılımcı sayıları ile ilgili alanyazında farklı öneriler yer almaktadır. 3-8 kişi, (Johnson, 2015: 92), 4-8 kişi (Tekindal, 2021: 473), 6-10 kişi (Merriam, 2018: 92), 6-12 kişi (Neuman, 2020, II: 731; Christensen, Johnson ve Turner, 2020: 59) verilen öneriler arasındadır. Merriam (2018), katılımcı sayısının, tartışılacak konuya (s. 91) ve araştırmacının grup sürecine hâkim olmasına (s. 92) bağlı olduğundan bahseder. Her ne kadar görüş birliği olmasa da katılımcı sayısının araştırmacıya bırakılması daha uygun görünmektedir. Konu, araştırmacının yönlendirici olmaması, tartışmaya tek bir kişinin hâkim olmasına izin vermemesi, oturumu bütün katılımcıların serbest, açık bir tartışma yapmasını kolaylaştıracak şekilde yürütmesi gibi teknik konularla ilgilidir. Katılımcı sayısına konuyu, ortamı, şartları, katılımcıların özelliğini dikkate alarak araştırmacının kendisinin karar vermesi daha uygun olacaktır.

Odak grubu oturumlarının süresi hakkında da farklı fikirler mevcuttur. Christensen, Johnson ve Turner (2020: 59), “Odak grubu oturumları genellikle 1-3 saat kadar sürer ve ses ya da video kaydına alınır.”, derken Neuman (2020, II, 731), sürenin “Yaklaşık 90 dakika” olduğundan bahseder. Tekindal (2021: 481) ise soru sayısı ile görüşmenin süresinin birbirine bağlı olduğundan söz eder. İdeal olanın, araştıranın hipotezini test etmede gerekli verileri elde etmeye yetecek kadar soru sormak ve görüşme süresini de buna göre ayarlamak olduğunu anlatır. Katılımcı sayısında olduğu gibi odak grubu oturumlarının süresi de araştırmacının kendisine bırakılmalıdır.

Bu araştırma sonunda tüm katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uygulama öncesi süreçte sorular hazırlanmış, Tez İzleme Komitesi'nin (TİK) görüşleri ve önerileri doğrultusunda sorulara son biçimi verilmiştir. Çok amaçlı salonda gerçekleştirilen görüşmede öğrencilere yarı-yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Odak grup görüşmesinde kullanılan sorular EK 7'de yer almaktadır. Görüşme 1 saat 25 dakika sürmüştür. Görüşme boyunca kamera ve ses kaydı yapılmıştır.

## **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın yöntemi gereği birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlarla elde edilen bilgilerin analize hazır hale getirilmesinde izlenen prosedür ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **2.5.1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması**

Uygulama derslerine ilişkin olarak video ve ses kayıtları deşifre edilerek Word ortamında aktarılmıştır. Diğer veri toplama araçlarından çalışma kağıtları ve öğrenci günlükleri birinci, ikinci ve üçüncü uygulama dersinin sonunda öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin kendi el yazılarıyla doldurulmuştur. Ardından bu formlar Word ortamına aktarılmıştır. Odak grup görüşmesinde alınan video ve ses kayıtları da deşifre edilerek metin haline getirilmiştir.

### **2.5.2. Verilerin Kodlanması**

Araştırmanın görüntü ve ses kayıtları yoluyla elde edilen verilerin deşifresinin ve öğrenci çalışma kağıtları ile öğrenci günlüklerinin Word ortamına aktarılmasının ardından tüm veri toplama araçları kodlanmak üzere MAXQDA Nitel Veri Analizi Programına aktarılmıştır. Verilen yazıya aktarılması sırasında uygulama dersi 1, çalışma kağıdı 1, öğrenci günlükleri 1; uygulama dersi 2, çalışma kağıdı 2, öğrenci günlükleri 2; uygulama dersi 3, çalışma kağıdı 3, öğrenci günlükleri 3 kendi aralarında sınıflanarak analize tabi tutulmuştur. Bu esnada tüm öğrenciler numaralandırılmış ve veri toplama araçlarının hepsinde aynı öğrenci aynı numara ile tanımlanmıştır (Örneğin: Öğrenci No. 1).

### **2.5.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği**

Çalışmanın amaçları bakımından bir nitel araştırma türü olan eylem araştırması seçilmiştir. Eylem araştırmalarında izlenen geçerlik ve güvenilirlik prosedürü gereği öncelikle çalışmanın veri toplama teknikleri ve içerikleri hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Ardından araştırmacı notları, gözlemci notları ve öğrenci günlükleri çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıran birer unsur olarak tasarlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın amaçlarına ve yöntemine uygun olarak farklı tekniklerle elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerin MAXQDA Nitel Veri Analizi programına aktarılması sonucunda yapılan analizlerde aşağıdaki tabloda yer alan temalar, kodlar ve alt kodlara ulaşılmıştır.

**Tablo 3.1.**  
*Nitel Analiz Sonuçlarına İlişkin Kod Haritası*

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar
1. <b>Bilgi Aktarımı</b>	Kalıcı bilgi, kolay öğrenme, öğrenmede olumlu değişim, öğrenmede değişimin olmayışı, günlük hayata olumlu yansıma, günlük hayata yansımanın olmayışı, kişisel gelişime katkı, bilgi birikimine katkı, bilinç kazanma, yanlış bilgiyle mücadele etme.	
2. <b>Dersin İşlenişi</b>	Eğlenceli, derse katılımın artması, sıkıcı değil, eskisi gibi, ilgi çekici	
3. <b>Derse İlişkin Duygular</b>	Daha bilinçli, daha iyi anlamış, mutlu, memnun, daha bilgili, derse katılımdan memnuniyet, derse katılımdan hoşnutsuzluk, özgüven artışı, güzel, verimli.	
4. <b>Tavsiye</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diğer dersler</li> <li>- Diğer öğrenciler</li> <li>- Diğer öğretmenler</li> </ul>	Yararlı olacaktır, daha kalıcı bilgi edinilir/daha etkili olur, bakış açıları değişir, ders verimli geçer/sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur, öğretmenlerin hazırlanması gerekir, öğrenciler hazırlanmalı, bakış açıları değişir, farklı görüşleri dinlemek faydalıdır, dersler daha anlaşılır olur.
5. <b>Sosyal gelişime katkı</b>	Özgüven artışı, aile/arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkı, aile/arkadaşlık ilişkilerine katkısının olmaması, günlük hayata olumlu yansıma, günlük hayata yansımanın olmayışı.	

Çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin temalar “Bilgi Aktarımı”, “Dersin İşlenişi”, “Derse İlişkin Duygular”, “Tavsiye” ve “Sosyal Gelişime Katkı” başlıklarında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlara bakıldığında, genellikle olumlu anlam taşıyan kodlarda bir yoğunlaşma olduğu gözlenmiştir. Bilgi aktarımı temasında görüldüğü üzere öğrencilerin kalıcı bilgileri kolaylıkla öğrendikleri, bu bilgileri günlük hayatlarına aktarabildikleri ve öğrendikleri bilgiler yoluyla bilinç kazanarak aynı zamanda yanlış bilgiyle de mücadele etme konusunda yetenek kazandıkları bulgusuna erişilmiştir. Dersin işlenişi temasında ise öğrencilerin dersi eğlenceli, sıkıcı olmayan ve ilgi çekici buldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin küçük bir kısmı ilk uygulama dersi sonunda dersin eskisi gibi geçtiğini söylemesine rağmen, ikinci ve üçüncü uygulama dersinde öğrencilerin tamamının işleyişten duydukları memnuniyeti derse katılım artması ve daha çok ilgi çekici olmasıyla tanımladıkları görülmüştür. Derse ilişkin duygular teması da bu bağlamda olumlu anlam taşıyan kodların yoğunluğuyla öne çıkmaktadır. Öğrenciler, kendilerini dersi daha iyi anlamalarına bağlı olarak daha özgüvenli, daha iyi anlamış, daha bilinçli, daha mutlu ve memnun hissettiklerini belirtmişlerdir. Derse katılımdan hoşnutsuzluk duyan bazı öğrencilerin son uygulama dersi ve odak grup toplantısında bu görüşlerinin yerini memnuniyetin aldığı gözlenmiştir. Öğrenciler, diğer dersler, diğer öğrenciler ve diğer öğretmenler için bu derste uygulaması yapılan teknikleri tavsiye etmişlerdir. Bunun için öğretmen ve öğrencilerin daha önceden hazırlanması gerektiğini dikkat çeken öğrenciler, derslerin 5E modeline uygun şekilde işlenmesiyle daha çok yararlı, daha anlaşılır, daha kalıcı bilgileri kazanma, bakış açısının gelişimine katkı ve farklı görüşleri dinlemenin faydalı olacağına vurgu yapmışlardır. Sosyal gelişime katkı temasına bakıldığında ise öğrencilerin uygulama dersleri sonrasında kendilerinde gözlemledikleri değişiklikler özgüven artışı, aile/arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkılardır. Uygulamanın ilk basamaklarında herhangi bir katkı olmadığını söyleyen öğrencilerin derslerin sonunda fikirlerinin değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda, bu analiz ve bulgulara ilişkin daha ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

### 3.1. Birinci Uygulama Dersine İlişkin Bulgular

Bu oturumda araştırmacı tarafından din eğitiminde 5E modelinin, öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata transfer edebilmeleri konusundaki etkisini ortaya koyma hakkında deneme yapma üzere bir ders planlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine<sup>1</sup> uygun şekilde tasarlanan ders planı eşliğinde yapılan birinci uygulama dersi, Hadis İlminin Temel Kavramları (1. Hadis, 2. Sünnet) konusunda, 21 kişilik sınıf mevcuduyla bir gözlemci, video ve ses kaydı yapan bir yardımcı ile 14 Mart 2019 tarihinde yapılmıştır. İki ders süresince (40+40=80 dakika) devam eden birinci uygulama dersinin kazanımı hadis ve sünnet arasındaki farkın ayırt edilebilmesidir.

Araştırmanın bu kısmında, 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyini anlamak amacıyla Ek. 4, Ders Planı 1’de yer alan Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3, akıllı tahtaya yansıtılarak sorular sorulmuştur. Bunun öncesinde, araştırmacının gözlem notlarında da belirttiği üzere öğrencilerin heyecanlı oldukları görüldüğünden derse giriş mahiyetinde bir süre sohbet edilmiş, sonrasında tahtaya bir hadisi şerifin meali yazılarak bu söze ne ad verildiği sorulmuştur. Öğrencilerden “*Hadis*” cevabının alınması üzerine neden Hadis denildiği üzerinde durulmuş ve öğrencilerden “*Çünkü Peygamber Efendimizin sözü*” cevabı gelmiştir.

Araştırmacı, tahtaya Hadis ve Sünnet kavramlarını yazmış, öğrencilere iki kavramın farklı olup olmadıklarını, varsa aralarındaki farkın ne olduğunu yanıtlamalarını istemiştir. Öğrenciler, genellikle birbirine karıştırılan ve birinin diğerinin yerine kullanıldığı bu kavramların ayırımının olduğunu daha önce hiç düşünmemiş oldukları izlenimini vermişlerdir (Araştırmacı Notları 1). Verilen cevaplar, öğrencilerin önceki bilgilerine dayandığından soruya cevap vermeye ve

<sup>1</sup> Araştırmanın alt problemleri:

1. 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir?
2. 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişiklikler nelerdir?
3. Dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydaları nedir?
4. 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik etkisi nedir?

yorum yapmaya çalışmışlardır. Gelen yanıtlara katılanlar ve katılmayanlar olmuştur. Araştırmacı “*Farklı düşünen var mı?*” diye sorarak tartışma ortamı yaratmak istemiş, cevaplar için yönlendirme yapmamış ve öğrencilerin anlamaya çalışmalarını takdirle karşıladığını hissettirecek bir şekilde cevapların doğru ya da yanlış olmasının önemli olmadığını, herkesten görüş beklediğini belirterek grubu cesaretlendirmiş, düşünceleri ve düşündüklerini ifade etmeleri için gerekli atmosferi yaratmıştır (Gözlemci Notları 1).

Araştırmacı, birinci uygulama dersi için hazırladığı Tablo 1’i (Bkz. EK 4, Ders Planı 1) akıllı tahtaya yansıtmıştır. Öğrencilerden de bu tabloyu okuyup incelemelerini ve yorumlamalarını istemiştir. Öğrencilere gerekli inceleme ve düşünme süresini tanıyan araştırmacı, tabloyu sınıfa okuyarak mantığını izah etmiştir. Ardından, öğrencilerden tablo yardımıyla Hadis ile Sünnet kavramları arasındaki farkı bulmalarını istemiş ve tüm sınıfın soruyu düşündüğünü ve zihinlerinde cevabını bulmaya çalıştığını gözlemlemiştir. Tablodaki tüm örnekleri sınıfa tek tek okuyan araştırmacı, öğrencilerden hangi örneğin hadis, hangi örneğin sünnet olduğunu tespit etmelerini istemiştir, anlaşılmadığını düşündüğü noktalarda ek sorular yardımıyla konuyu açmıştır.

Uygulama esnasında 5E yapılandırmacı modelinin amaçları doğrultusunda sıklıkla soru cevap yöntemi kullanılmış ve öğrencilere düşünceleri için gerekli süre tanınmıştır. Araştırmacının açıklamalarının ardından tablonun yorumlanması öğrencilerden istenmiş ve bazı öğrenciler söz alarak tablonun mantıksal kurgusuna vakıf olduklarını, konuyu anladıklarını gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır (18, 15, 21 ve 11 numaralı öğrenciler). Böylece öğrencilerin konuyu kendi başlarına keşfetmeleri sağlanmıştır.

Araştırmacı bu süreçte hem uzun hem kısa açık uçlu soru yöntemlerini kullanmıştır. Tablodaki örneklerden yaptığı çıkarım, öğrencileri cevaba götürmüştür ve tablodaki örneklerden sonra öğrenci katılımı artmıştır (Gözlemci Notları 1).

**Öğretmen:** Bakın şimdi tabloyu birlikte inceleyelim. “Allah Teala yemek yedikten veya bir şey içtikten sonra kendisine hamd eden kuldun hoşnut olur” sözü; bu söz hadistir. Peki sünnet olan nedir? Bir şey yiyip içtikten sonra Allah’a hamd ve şükretmek sünnettir. Bu söz hadis, böyle yapmak ise sünnettir. Buraya bakıyoruz. “Efendimiz öğle namazının farzından

önceki 4 rekât ile sabah namazının farzından önceki 2 rekâtı hiç terk etmezdi” sözü hadis, bunun gereği ne?

Öğrenciler: Terk etmemek.

Öğretmen: Bunları yapmak, bu namazları terk etmemek, kılmak sünnettir. Üçüncüsünde “Kendileri müsaade etmedikçe iki kişinin arasına oturmak bir kimseye helal olmaz.” sözü, bu söz hadistir. Peki sünnet olan nedir?

Öğrenciler: İki kişinin arasına oturmamak.

Öğretmen: Evet, izin almadan iki kişinin arasına oturmamak. Dörtte ise Peygamberimizin bir hasta ziyareti sırasında bir bedeviye dua etmiş olması var, değil mi? Bu söz, şu ifade nedir? Hadistir. Bunun gereği olan şey ise sünnettir. Peki bundan sonra ne diyebiliriz mesela? Bir tanım yapacak olsak, tarif edecek olsak. Hadislere ne diyebiliriz.

11 Numaralı Öğrenci: Hadislere bakılarak hadislerin içinden sünnetler çıkartılabilir.

Öğretmen: Süper! Bir tanım yapalım peki, hadis nedir o halde?

11 Numaralı Öğrenci: O zaman hadis içinden sünnetlerin çıkarılabildiği Peygamber Efendimize ait olan veya onun yaptığı sözler.

Öğretmen: Gayet güzel, iyi gidiyoruz. Evet, daha farklı ifade etmek isteyen var mı? Evet?

17 Numaralı Öğrenci: Hadis Peygamber Efendimizin söylediği sözler, sünnetse davranışlarıdır.

...

6 Numaralı Öğrenci: Hadisler sünnetlerin betimlenmiş hali gibi. Bir şey yapılıyor ve bunun nasıl yapıldığını anlatmak oluyor hadisler, sünnette o eylemi gösterenler.

Öğretmen: Peki bir cümleyle söylemek gerekirse; Hadisler sünnetlerin...

Öğrenciler: Sözlü halidir. Metin.

Öğretmen: Evet, sözlü ifadeleridir, değil mi? Yani Peygamberimize ait olan birçok şeyi sözlü olarak bize aktarmışlar. Ya Peygamberimiz söylemiş ya onun yaptığını biri bize söylemiş. Peygamberimizle ilgili ne kadar bilgi varsa, saf bilgi, sözler hadis oluyor. Sünnet ne oluyor o zaman? O hadislerin ifade ettiği...

Öğrenciler: Davranışlar.

Öğretmen: Evet, davranışlar! Bu hadislerin ifade ettiği davranışlardır. O halde hadisler sünnetlerin yazılı belgeleridir. Sözle ifade edilmiş şeklidir diyebiliriz. Evet! Bir de şöyle bir tablomuz var. Hadislerin davranışa dönüşmüş hali sünnet ise “Nasıl yaşayacağız?” sorusunun cevabı sünnette var, değil mi? Efendimiz şöyle yapardı, şöyle söylerdi, şöyle davranırdır diyor. Oradan biz sünneti çıkarıyoruz. Bir hadisin içerisinde arkadaşlar birden çok sünnet olabilir, değil mi? Bir hadisin içerisinde sadece bir tane değil birden çok olabilir. Bunu eğer Peygamber Efendimiz sözle ifade etmişse buna “Kavli Sünnet” diyoruz. Sözle ifade etmiş sadece. Az önceki örneklerde var mıydı?

Öğrenciler: Evet. Vardı.

...

Öğretmen: ... Yani “İlim öğrenmek için yola çıkan kimse dönünceye kadar Allah yolundadır.” Efendimizin sözüdür. Bunu söylemiş Peygamber aleyhisselatü vessalam. Genellikle Kavli Sünnetler Peygamberimiz şöyle buyurdu, şöyle söyledi şeklinde ifade edilir. Yani Efendimiz bir sünneti yani bir davranışı sözle ifade etmiş ise buna ne diyoruz?

Öğrenciler: Kavli Sünnet.

Öğretmen: Kavli Sünnet diyoruz. Peki Fiili Sünnet var bir de. Tahmin edin?

Öğrenciler: Davranışları.

Öğretmen: O zaman nasıl rivayet ediliyor? Kim söyleyecek?

Öğrenciler: Yapmıştır.

4 Numaralı Öğrenci: Yapardı.

Öğretmen: Peygamberimiz şöyle yapmıştır, şöyle yapardı, şeklinde Efendimizin eylemlerini, fiillerini anlatıyorsa hadis, onun içindeki sünnet ne oluyor? Fiili Sünnet oluyor. Bir de Takriri Sünnet var. Bu da iki çeşit; Zımnî ve Sarih. Bu da Peygamberimiz Aleyhisselatü Vesselamın onayı anlamına geliyor arkadaşlar. Yani burada Takriri Sünnette, Takrir, onay demek. Bir söz var, söz Peygamberimize ait değil. Davranış da Peygamberimize ait değil. Ya da şöyle ifade edelim. Mesela Peygamber Aleyhisselatü Vesselamın yanında birisi bir şey söylüyor. Ya da bir şey yapıyor. Ya da yanında olmasa bile birisinin davranışı ya da sözü Peygamberimize aktarılıyor. Peygamberimiz ne yapıyor, onu uygun görüyor. Buna onay diyoruz. Bunu iki şekilde ifade ediyor; ya hiçbir şey söylemiyor, ses çıkarmıyor. Ses çıkarmaması, susması onay anlamına geliyor. Hani “Sükût ikrardan gelir.” diye bir söz duydunuz mu?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Aslında susmak kabul etmek anlamına geliyor. Efendimizin susmasını niye onay olarak anlıyoruz? Kim söyler? Evet?

9 Numaralı Öğrenci: Hocam zaten bu davranış yanlış olsaydı Peygamber Efendimizin bunun yanlış olduğunu söylerdi. Onaylıyorsa zaten bir şey dememiştir.

Öğretmen: Süper, harikası! Yanlış bir şey olsa Peygamberimiz susar mı orada? Asla susmaz, mutlaka düzeltirdi. Hiçbir şey demediğine göre Efendimizin onu onayladığını anlıyoruz. Bir de Sarih var. Bu Zımnîydi. Yani, kapalı onay idi. Bir de Sarih yani açık onay var, değil mi? Onu da nasıl yapmış olabilir?

...

5 Numaralı Öğrenci: Direkt söylemiştir. Yani doğru veya yanlış, diye.

Yukarıda da görüldüğü üzere araştırmacı öğrencilerine “süper, gayet güzel, iyi gidiyoruz” diyerek dönütler vermiştir. Bu dönütler öğrencileri cesaretlendirmiş, onları güdülemiştir (Gözlemci Notları 1). Tüm cevapların üzerine araştırmacı kendisi bir sonuca varmış ve hadis ile sünnet arasındaki fark ile kavramsal bilgileri toparlamıştır. Ardından, sünnet çeşitlerini tahtaya sırasıyla yazmış, sünnet çeşitlerini ve Peygamberimizin açık ve kapalı onaylarını anlatırken kendisi söylemek yerine yine öğrencilere sorarak kendilerinin bulmasını sağlamıştır. Bunu yaparken sık sık “Ne diyoruz?”, “Nasıl diyoruz?”, “Bu söz nedir?”, “Bu Hadiste anlatılan sünnet nedir?” ve “Bu sünnet hangi çeşit sünnettir?” diyerek öğrencilerin topluca cevap verip derse katılmalarını sağlamıştır. Bu yolla öğrencilerin motivasyonu yükseltilmiş ve tartışma ortamı yaratmaya çalışılmıştır (Gözlemci Notları 1, Araştırmacı Notları 1).

Hadis ve Sünnet kavramlarının sözlük ve terim anlamlarını içerir açıklama notları etkileşimli tahtaya yansıtılmıştır. Kavramlar hakkında açıklamalar yapan

araştırmacı, tanımları öğrencilerle birlikte yeniden yapmaya çalışmıştır. Öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için önce Sünnet'in sonra da Hadis'in anlamları üzerinde durulmuştur.

Araştırmacı, 14 numaralı öğrencinin Sünnet kavramını “*Peygamberimizin davranış biçimi*” olarak tanımlamasından duyduğu memnuniyeti ve “*Sünnet İslam'ın ne halidir?*” sorusuna öğrencilerin verdiği “*Sünnet İslam'ın hayat bulmuş halidir.*” cevabına duyduğu beğeni notlarında belirtmiştir (Araştırmacı Notları 1). Konunun yeterince anlaşılıp anlaşılmadığının tespiti açısından araştırmacı yeniden Hadis ve Sünnetin ne olduğunu sormuştur. Sorularla sınıf sürekli şekilde aktif tutulmuştur (Gözlemci Notları 1). Açıklamalar tamamlandıktan sonra “Derinleştirme” bölümüne geçilmiştir.

Derinleştirme bölümünde beş tane yeni hadis etkileşimli tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerden, bu hadislerde yer alan sünnetleri ve bu sünnetlerin hangi çeşit sünnete girdiğini tespit etmeleri istenmiştir. Araştırmacı, cevapları alırken yine “*Bu söz nedir?*”, “*Bu Hadiste anlatılan sünnet nedir?*” ve “*Bu sünnet hangi çeşit sünnettir?*”, “*Neden?*” soru sıralamasına uygun cevaplar vermelerini istemiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin yeni örnekler üzerinden verdiği cevaplardan konunun anlaşıldığını gözlemlemiştir. Özellikle Hz. Ayşe'den rivayet edilen “*Allah Resulü sabah namazını kıldırırdı. Mümine kadınlar da onunla beraber kılardı.*” Hadisinin çözümlenmesinde çok heyecan duymuştur. Zira öğrenciler hadisi şeriften, kadınların da sabah namazına camiye geldiğini ve kadınların camiye gelmesini Hz. Peygamber'in uygun gördüğünü tespit etmişler ve bunu bir “Zımnî Sünnet” olarak tanımlamışlardır (Araştırmacı Notları 1). Araştırmacı ve gözlemci notlarında da belirtildiği üzere öğrenciler, ilk etapta fark edemedikleri Hadisteki ayrıntıları fark etmişlerdir (Araştırmacı Notları 1; Gözlemci Notları 1). Öte yandan, araştırmacının öğrencileriyle birlikte keşfetme sürecinde yer alması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi kullanabildiklerini, bilgilerini yeni bir örneğe transfer edebildiklerini görmesinden duyduğu mutluluk kişisel notlarında yer almıştır. Araştırmacının notlarında yer verdiği bir diğer konu da genel anlamda öğrencilerin “Hadis” ve “Sünnet” kavramlarıyla ilgili önceden sahip oldukları ezber bilgilerden çıkmalarının kolay olmadığıdır. Dersin ilk kısımlarında zorlandığını belirten araştırmacı, örnekleri çoğaltarak ve öğrencileri

sorularla zinde tutarak ezberlenmiş bilgilerden uzaklaştırmayı başardığını ve sonunda kavramların anlamlarını kendi kavramlarıyla açıklayabilme becerisini yakalayabildiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin hadis ve sünnet arasındaki farkı ve bu kavramların türlerini keşfetmelerine yönelik olarak yapılan bu çalışma, son bir kez daha tablo yardımıyla kavramlar arasındaki farkın araştırmacı tarafından anlatılmasıyla son bulmuştur. Ardından, araştırmacı tarafından “Çalışma Kâğıdı 1” dağıtılmış (Bkz. EK 5) ve öğrencilerden öğrendikleri doğrultuda çalışma kağıtlarındaki soruları cevaplandırmaları istenmiştir.

Çalışma kağıtlarında öğrencilere 7 örnek metin sunulmuş ve her bir metnin türü (hadis/sünnet) istenerek metin içinde yer alan sünnetlerin neler oldukları sorulmuştur. Öğrencilerin söz konusu uygulamaları başarıyla yaptıkları görülmüştür. Araştırmacı notlarında belirtilen, *“ilk öğrenene karmaşık gelebilecek ilk defa duydukları pek çok yeni kavramı öğrenmeyi başardıkları”* şeklindeki gözlemin çalışma kağıtlarındaki başarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Bu derste edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere transfer edebilme durumlarını görmek için çalışma kağıtlarında sorulan 7 hadis metninden içeriği en zengin ve karmaşık olanı 7. hadis metnine öğrencilerin verdiği bazı cevaplar şöyledir:

“Bu metne hadis adı verilir. Sünnet: 1. Kadınların kabir ziyaretini onaylaması. 2.Felaketle karşılaştığını zaman sabırlı olmamız. Sünnet çeşitleri: 1. Takrir-i sünnet —> zımni. 2. Kavli sünnet. Kadınların kabir ziyaretine gitmesini yasaklamaması, hiçbir şey söyleyerek buna onay göstermesinden dolayı Takriri, felaketle karşılaştığımız zaman sabırlı olmamızı bize sözlü bir şekilde ifade ettiği için Kavli sünnettir.” (Öğrenci No. 4)

“Bu metne hadis adı verilir. Başına gelen kötü bir olaya sabretmek, tanımadığın biri bile olsa ona kaba davranmamak sünnettir. Kavli, Hulki ve Takriri sünnettir. Çünkü bunu sözle ifade etmesi kavli, mezarlığa giden bir kadına bir şey dememesi takriri, kendisine kaba davranan birine sert tepki vermemesi onun ahlakıdır yani hulki sünnettir.” (Öğrenci No. 10)

“Bu metne hadis adı verilir. Zor zamanında da sabretmek sünnettir. Kavli sünnettir. Peygamberimizin söylediği bir hadistir. Özü kabul etmek sünnettir. Fiili ve hulki sünnettir. Çünkü peygamberimiz böyle davranmıştır. Kadınların kabir ziyaretine gitmesi sünnettir. Takriri (zımni) sünnettir. Peygamberimiz kadının mezarlıkta olmasını onaylamıştır. İnsanlar kötü bir durumdayken anlık bir hiddetle söylediği şeylere sert tepki vermemek, ona yanlısını anlaması için vakit vermek sünnettir. Fiilin sünnettir. Çünkü peygamberimiz böyle yapmıştır.” (Öğrenci No. 16)

“Bu metne hadis adı verilir. Kavli sünnete girer. Çünkü peygamberimiz sözlü olarak aktarmıştır. Sünnet karşılaştığımız kötü durumlarda sabretmemiz gerektiğidir. Takrir-i sünnetin zimni kısmına girer. Çünkü kadın mezar başında yani buna bakarak peygamberimizin kadınların kabir ziyaretine izin vermiştir. Sünnet olan kabir ziyareti yapmaktır. Hulki sünnete de girer. Çünkü peygamberimiz söylediğini kendisi de yapar yani sabırlı biri olmasıdır.” (Öğrenci No. 18)

Birinci uygulama dersinin sonunda öğrencilere “Öğrenci Günlüğü-1” dağıtılmıştır. Uygulama dersinin genel bir değerlendirmesinin istendiği günlükte yer verilen sorular ve günlüklerin nitel analizine ilişkin bulgular Tablo 3.1’de yer almaktadır.

**Tablo 3.2.** Öğrenci Günlükleri 1’e İlişkin Bulgular

Soru No.	Sorular	Nitel Analiz Sonuçları
1.	Bu derste neler öğrendin?	Derste işlenen konuya ilişkin olarak öğrenilenler aktarılmıştır (Hadis ile sünnet arasındaki fark ve çeşitleri).
2.	Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?	Öğrencilerin %90’ı öğrenmelerinde olumlu değişim gözlemlediklerini belirtirken, %10’u herhangi bir değişim olmadığını dile getirmiştir.
3.	Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?	Öğrencilerin %95’i günlük hayatlarında işe yarayacağını, %5’i ise günlük hayatta işe yarayacağını düşünmediğini dile getirmiştir.
4.	Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?	Bilgi birikimine katkı, kişisel gelişime katkı, bilinç kazanma, daha iyi anlama, daha iyi öğrenme kodlarında yoğunlaşma meydana gelmiştir
5.	Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoşlanmadın?	Öğrencilerin %95’i hoşlanmadıkları bir konu olmadığını, %5’i ise sık soru sorulması ve derse katılımın istenmesinden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.
6.	Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?	Yoğunlaşan kodlar: Daha bilinçli, daha iyi anlamış, mutlu, memnun, daha bilgili.

7.	Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?	Öğrencilerin tamamı diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Yoğunlaşan kodlar: Yararlı olacaktır, bakış açıları değişir, ders verimli geçer/sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur.
8.	Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?	Öğrencilerin %80'i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken %20'si herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir.
9.	Bu dersti daha önceki Hadis derslerinle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?	%80 oranında olumlu katkı, %20 oranında da herhangi bir katkının olmadığı şeklinde cevaplanmıştır.

Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak dersin işleme tekniğini yararlı buldukları ve derse katılımlarının ve ilgili konunun akılda kalıcılığının sağlandığı yönünde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu derste neler öğrendikleri yanıtını arayan Soru 1'e verilen bazı cevaplar şöyledir:

"Hadis ile sünnetin tanımını ve arasındaki farkları öğrendim. Aynı zamanda bu dönemde hadislerin Kur'an-ı Kerim'den sonra bize en iyi yol gösterici ve birçok konuda aydınlattığını öğrendim." (Öğrenci No. 2)

"Hadis ve sünnetin ne olduğunu, kaçta ayrıldıklarını öğrendim. Hadisler üzerinden de bu bildiklerimi pekiştirdim." (Öğrenci No. 7)

"Bu derste Hadis ile Sünnet'in hem anlamlarını hem de farklarını öğrendim. Ayrıca Sünnet çeşitlerini de öğrendim. Sünnetin çeşitleri olduğunu bilmiyordum. Benim için farklı konulardı." (Öğrenci No. 9)

"Hadis ve Sünnet kavramlarının anlamlarını ve farklılıklarını öğrendim. Bir de sünnetin çeşitleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi oldum." (Öğrenci No. 14)

"Sünnet ve Hadisin ne anlama geldikleri. Sünnet ve Hadisin farklılık ve benzerliklerini daha iyi kavradım." (Öğrenci No. 15)

"Hadis ve sünnet kavramlarını öğrendim. Fiili ve Kavli sünnetin ayrımını yapmayı öğrendim." (Öğrenci No. 20)

Yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattığı hakkındaki soruya öğrencilerin %90'ı olumlu yönde değişim olduğunu söylemiş,

%10'u ise herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir. Öğreniminde değişim olduğunu söyleyen bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Konuların aslında basit olduğunu ve öğrenmem için birçok yolumuzun olduğunu fark ettim. Mesela öğreneceğim bir konu hakkında daha araştırmacı olarak ve kaynakları soruşturarak kendimi daha iyi hissediyorum.” (Öğrenci No. 2)

“Öğrenmelerimde küçük ayrıntıların önemini fark etmemi sağladı. Özellikle açık onayda bunu gördüm. Kapalı onayda ince ayrıntıların asıl gövdeye olan etkisi fark edilmeyecek gibi değildi.” (Öğrenci No. 3)

“Ezberleyerek öğrenmek yerine sürekli örnekler verilmesi, uygulamalar yapılması ve kendi aramızda bu konuyu tartışarak öğrenmemiz dersi hem daha öğretici ve daha etkin yaptı. Özellikle bu etkinliklerden sonra konuya daha hâkim olduğumu düşünüyorum.” (Öğrenci No. 4)

“Derste örnekler çözerek öğrendiklerim daha da kalıcı hale geldi.” (Öğrenci No. 7)

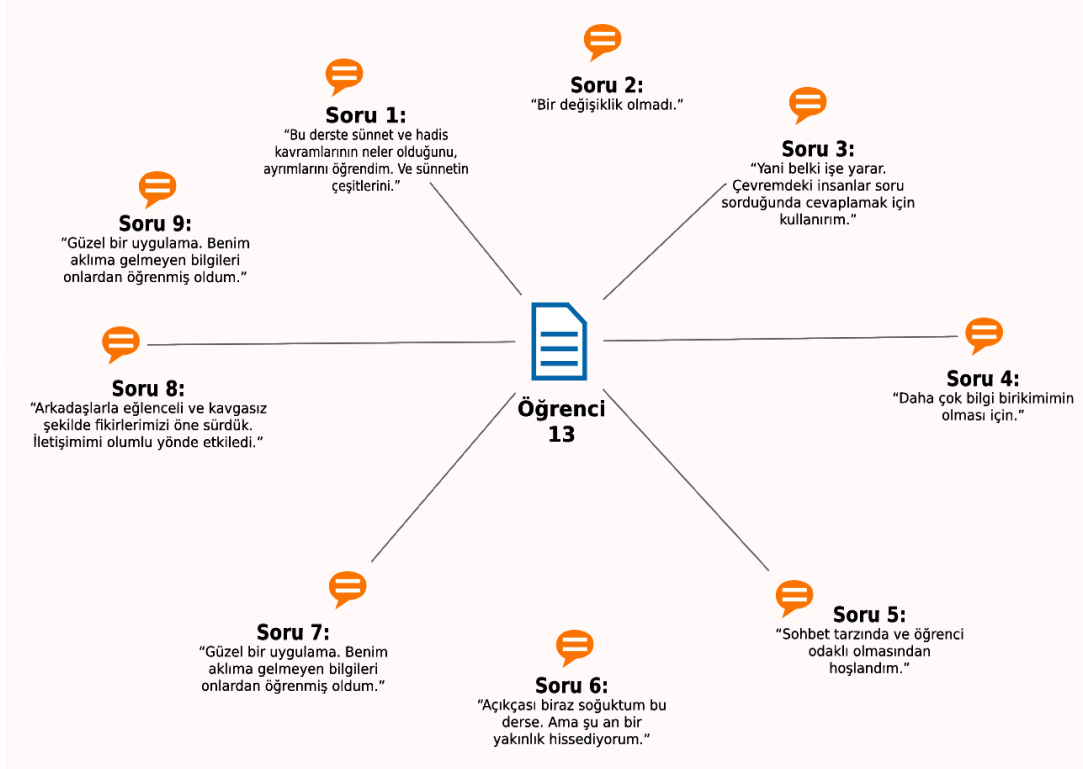
“Öğrenmemi kolaylaştırdı. Çünkü öğrenci odaklı bir eğitim olduğu için herkesin söz hakkı oldu. Herkesin fikirleri alındı, farklı kişilerin görüşlerini öğrenmiş olduk.” (Öğrenci No. 10)

“Hocanın slayt sunusu, derste ki soru cevaplar ve yazılı çalışmalar konuyu daha iyi anlamama neden oldu. Öğrenci odaklı çalışmalar yaptık, konular tamamen oturdu.” (Öğrenci No. 16)

“Öğrendiğim bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı ve derse daha çok katıldığımız için ders sıkıcı olmuyor ve uykum gelmiyor diğer derslerde olduğu gibi.” (Öğrenci No. 17)

Yukarıda bazı örnekleri görülen öğrenci günlüklerinde derste yapılan etkinliklerden duyulan memnuniyetin dile getirildiği gözlenmiştir. Öğrenmelerini kolaylaştıran unsurlar olarak bilgiye farklı yollardan ulaşabilme, tümevarımsal yaklaşımla ayrıntılardan bütüne varma, ders esnasındaki soru cevapların verdiği rahat ortam ve bu sayede derse katılım sağlanması neticesinde bilginin kalıcı gelmesi öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerinde gözlemledikleri değişimlerden birkaçıdır. Öte yandan, öğretmenin tahtaya yansıttığı tablo üzerinden konuyu örneklendirerek anlatması ve çalışma kağıtları üzerinden örnek uygulamaların yapılmış olması da öğrenimin kolaylaşmasında etkili olmuştur.

Günlüğündeki ilk soruya diğer öğrencilerin aksine, öğrenme konusunda kendisinde bir değişiklik olmadığını not alan 13 Numaralı öğrencinin diğer sorulara verdiği yanıtlar Şekil 3.1.'deki Tek Vaka Modeli Haritasında gösterilmektedir.



Şekil 3.1: 13 Numaralı Öğrenciye Ait Günlüğün Tek Vaka Modeli Haritası

“Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?” sorusuna verilen yanıtlarda öğrencilerin %95’inin günlük yaşamda işe yarar buldukları görülmüştür. Bu öğrencilerden biri, “Eğer biri bana bir söz söyler ve bunun hadis olup olmadığını sorarsa ona rahatlıkla cevap verebilirim. Hadislerin içinden sünnetleri bulup bunları günlük hayatımda uygulayabilirim” (Öğrenci No. 1) derken; bir diğeri “Hem sosyal çevremde hem de eğitim hayatımda kullanabilirim. Bu öğrendiklerimi öğrenmek isteyen arkadaşlarımdaki kafalarındaki soru işaretlerini yok edebileceğimi ve peygamberimizin hadislerini farklı bakış açılarıyla okudukça hadisleri daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum” (Öğrenci No. 2) şeklinde yorumda bulunmuştur.

Öğrencilerin bir konuya hangi açıdan hangi sorularla yaklaşımları konusunda dersi faydalı buldukları saptanmıştır. 3 Numaralı Öğrenci bunu “*Özellikle herhangi bir olayda düşünmem gerekiyse ince detayları daha çok düşünmem gerektiğini anladım.*” şeklinde ifade ederken; 4 Numaralı Öğrenci “*Günlük hayatımda işe yarayacağını düşünüyorum. Hadis ve sünnetlerdeki davranışları kendim karar vereceğim zaman bir yönerge olarak kullanabilir veya bu konularla ilgili bir konuşmada fikrimi açıkça ifade edebilirim.*”; 9 Numaralı Öğrenci ise “*Bundan sonra sanırım konuşurken yazarken daha dikkatli olacağım. Kullandığım kelimelerin anlamlarını araştırarak düşünerek kullanacağım. Karşılaştığım bir cümlenin pek çok anlamının olabileceğini öğrendim. Hadislerin üzerinde yaptığımız çalışmalar sayesinde oldu tabii bu. Bir Müslüman olarak dinimi yaşarken de daha bilinçli davranmama sebep oldu. Davranışlarım anlam buldu diyebilirim.*” şeklindeki sözleriyle anlatmıştır.

Günlüğüne, bir kişi kendisine bir konu ya da kavramın anlamını sorduğunda daha kolay yorumlama becerisi elde ettiğini not eden bir öğrenci, bundan sonraki yaşantısında derste öğrendiği tekniklerin iletişimini güçlendireceğini belirtmiştir (Öğrenci No. 10). Başka bir öğrenci de üçüncü kişilerin söyledikleri veya okuduğu bilgileri bundan sonra daha iyi düşünüp kavrayabileceğini fark ettiğini yazmıştır. Bu sayede dini bilgi konusunda kendine olan güveninin arttığını belirtmiştir (Öğrenci No. 11). 17 Numaralı Öğrenci ise bu soruya “*Günlük hayatımda pek işe yarayacağını sanmıyorum konu gereği ama fazla bilgi iyidir.*” yanıtını vermiştir. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şunlardır:

“Düşünüyorum. Bir Hadisi şeriften pek çok davranış türü, konusu çıkarmak davranışlarım hakkında düşünmeme sebep oldu. Bir şey yapıyoruz ya da bir söz söylüyoruz ama gerçekte bunun ne anlama geldiğini düşünmüyoruz. En azından düşünerek yaşamama sebep oldu.” (Öğrenci No. 14)

“Evet düşünüyorum, hayatımda verdiğim kararları mantıklı bir şekilde değerlendirmek için yarayabilir. Ayrıca sünnetlerden çıkarımlarda bulunup, Peygamber efendimizin yaşayışını hayatıma en güzel şekilde yansıtabilirim.” (Öğrenci No. 20)

“Hadislerden içerik çıkartıp Sünnetleri bulurken, normal hayatta normal konulardan farklı fikirler çıkarabileceğimi anladım.” (Öğrenci No. 21)

Öğrenci günlüklerinde yer alan “*Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?*” sorusunda bilgi birikimine katkı, günlük yaşamda kişisel gelişime fayda sağlayıcı, bir konu ya da kavrama yaklaşımında daha bilinçli olunması, daha iyi anlamak, iyi bir şekilde öğrenmek gibi kodlar ağırlıklıdır. Örneğin bir öğrenci “*Gelişimime, bilgi birikimime katkı sağladığı için benim bir birey olarak kişisel gelişimime yarar getireceği için öğretildiğini düşünüyorum.*” (Öğrenci No. 4) demiştir. Hadis ve sünnetler hakkında daha doğru bilgi ve daha bilinçli olma durumuna yapan öğrencilerin günlüklerine aldıkları notlar şöyledir:

“Müslümanlar olarak hadis ve sünnetlere daha bilinçli olarak bakmamız, anlamamız için öğretildiğini düşünüyorum.” (Öğrenci No. 6)

“Daha iyi anlamak. Hadislerin hangi ortam ve şartlarda söylendiğini yorumlayabilirim. Peygamberimizi anlamak, onun hayatını kendimize örnek almamız için öğretiliyor.” (Öğrenci No. 10)

“Bir Müslüman olarak hadis ve sünneti iyi bir şekilde bilmem gerektiğine inanıyorum. Ve tabii ki müfredatta olduğu için anlatılmıştır.” (Öğrenci No. 17)

Uygulama Dersi 1’de öğrencilerin memnuniyet duydukları noktaları öğrenmek amacıyla Öğrenci Günlükleri 1’e “*Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoşlanmadın?*” sorusu eklenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar genellikle olumludur. Hadislerden sünnetlerin çıkarılması ve derinlemesine inceleyerek farklı bakış açısı kazanılması (Öğrenci No. 2), dersin sohbet havasında ve tartışma şeklinde işlenmesi, sadece öğretmenin anlatımından ziyade öğrenci katılımının sağlanmasıyla akıl yürütme fırsatının elde edilmesi ve bunun birlikte yapılmış olması, çok sayıda örnek çözülmesi, öğrenci odaklı olunarak konu anlaşılana kadar üzerinde durulması, arkadaşlarla fikirlerin tartışılması ve ders sonunda verilen çalışma kağıtları yoluyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi (Öğrenci No. 5; Öğrenci No. 9; Öğrenci No. 10; Öğrenci No. 11; Öğrenci No. 14) öğrencilerin hoşlarına giden konulardır. Bir öğrenci ise “*Bildiklerimi kullanabilmekten hoşlandım ama öğretmenimizin sürekli hadis sünnet farkını sormasından pek hoşlanmadım. Belki de bu farkın öneminden dolayı bu soruyla karşı karşıya kaldık.*” (Öğrenci No. 3) diyerek ders esnasında hoşlanmadığı noktayı belirtmiştir.

Öğrenci günlüklerinde altıncı sırada “*Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?*” sorusu yer almaktadır. Öğrencilerin yanıtlarında ağırlıklı olan kodlar “daha bilinçli”, “daha iyi anlamış”, “mutlu”, “memnun” ve “daha bilgili” kodlarıdır. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu (%95) bu kodlarda yoğunlaşmıştır. %5’lik kısımda bulunan bir öğrenci ise “*Zorunlu olan bir ders pek bir duygu hissetmiyorum. Müfredatımız böyle ve bir duygum yok.*” (Öğrenci No. 5) diyerek yorumda bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle, olumsuz duyguya sahip bir öğrenci bulunmamakta, %5 oranında nötr duyguya sahip öğrenci bulunmaktadır. Memnun ve mutlu olduklarını belirten öğrencilere ait görüşler şu şekildedir:

“Hadislere ve sünnetlere karşı daha bilinçli olduğumu düşünüyorum. Bakış açımın değiştiğini düşünüyorum. Bu dersi işlemekten dolayı memnun hissediyorum.” (Öğrenci No. 4)

“Kendimi daha bilgili hissediyorum ve mutluyum. Çünkü öğrendiklerimiz güzeldi. Ayrıca hadis ve sünnet konusunda kendimi bilgili hissediyorum.” (Öğrenci No. 9)

“Bilgili ve mutlu hissediyorum. Bilerek yapmak ve yaşamak ayrı bir mutluluk veriyor insana. Düşünmek, düşünerek, kafa yorarak öğrenmek de çok iyi hissettirdi.” (Öğrenci No. 14)

Yukarıda görüşleri verilen öğrencilere benzer şekilde dersi daha iyi anladığını ve kafasındaki soru işaretlerinin gittiğini, daha derin bilgiye sahip olduğunu (Öğrenci No. 10); diğer dersleri de anladığını ancak şimdi konuların kafasında oturduğunu (Öğrenci No. 12); dersteki bilgilerin daha kalıcı olduğunu ve sıkıcı olmadan yoğun bir şekilde işlendiğini (Öğrenci No. 15; Öğrenci No. 17; Öğrenci No. 18) söyleyen öğrenciler bulunmaktadır. Derse olan sevgisinin arttığını ve dersteki etkinliklere katılmaktan dolayı heyecan duyduğunu, kendisini özel hissettiğini ifade eden öğrencilerin sözler aşağıdaki gibidir:

“Zaten seviyordum ama Hadis dersine karşı sevgim arttı. Dışarıdan bakınca sıradan bir meslek dersi yani din dersi gibi düşünabiliyor insan ama öğrenince ne kadar önemli bir ders olduğunu fark ediyor. Kendimi bu anlamda özel hissediyorum. Keşke başkaları da bunu fark etseler.” (Öğrenci No. 11)

“Biraz heyecan çünkü böyle bir ders alacağımı duyduğumda heyecanlanmıştım ve şaşırmıştım. Çünkü bu zamana kadar böyle bir ortamda bulunmadım.” (Öğrenci No. 19)

Öğrencilere günlüklerinde sorulan bir diğer soru, ders uygulamalarının kendi seviyelerindeki diğer öğrencilere yönelik yapılıp yapılmamasına dair görüşleriyle ilgilidir. Öğrencilerin tamamı diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Bir öğrenci, aynı seviyede olan öğrencilere aynı tekniklerin uygulanması gerektiğine şu sözlerle vurgu yapmıştır: *“Bu biraz da liselilerin Fen, Anadolu gibi ayrılmasına benziyor. İnsanlar ne kadarını öğrenebiliyorsa, kapasiteleri neyse ona göre eğitim görmeliler.”* (Öğrenci No. 19). Diğer öğrencilerin daha üretken olarak bakış açılarının değişebileceği (Öğrenci No. 3; Öğrenci No. 20), farklı düşüncelerin paylaşılarak mevcut fikirlerin değişime uğrayabileceği ve yorum yapmayı öğrenebileceği (Öğrenci No. 8; Öğrenci No. 15), fikir paylaşımları sayesinde bilginin kalıcı hale geleceği (Öğrenci No. 18) belirtilmiştir. Bazı öğrenciler, dersin fikir yürütme becerileri, derse katılım oranının artışı ve dersin anlatımında tek düze olunmadan zenginleştirilmiş bir şekilde yapılmasından duydukları memnuniyeti dile getirerek kendi seviyelerindeki diğer öğrencilerin de bundan yararlanmaları gerektiğini söylemişlerdir:

“Aklımızı kullanmamıza yönelik bir çalışma olduğu için yararlı olacaktır. Soru cevap şeklinde gittiği için cevapların doğru sorular ile aklımın derinliklerinden gün yüzüne çıktığını görebiliyorum.” (Öğrenci No. 6)

“Bütün öğrencilerin derse katılımı daha fazla olur. Herkes dersle daha da ilgili olur. Öğrenciler dersten sıkılmaz.” (Öğrenci No. 7)

“Bence iyi olur çünkü biz de olmasa da diğer okullarda kitaptan okunulup geçiliyor ve kalıcı olmuyor eğer bu uygulama diğer okullarda da kullanılırsa çok daha iyi, verimli ve kalıcı bir ders olur.” (Öğrenci No. 17)

“Açıkçası ben kendim derse fazla katılamadım, Aslında hocanın sorduğu sorularının birçoğunu biliyordum. Fakat parmak kaldırıp söz hakkı almaya pek fırsatım olmadı. Ve neden böyleyim bilmiyorum ama diğer arkadaşlarım da çok iyi yorumlayanlar vardı. Nasıl bu kadar iyi konuşabiliyorlar dedim. Benim gibi olan bir sürü öğrenci vardı. Onlara da tavsiyem derslerde çekingenlik yapmayın. Bu sizi hayata alıştırarak bir şey bu yüzden daha atılgan olun. Ben öyle yapacağım.” (Öğrenci No. 19)

*“Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize/arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?”* sorusu öğrenci günlüklerinde %80 oranında olumlu katkı, %20 oranında da herhangi bir katkının

olmadığı şeklinde cevaplanmıştır. Sosyal yaşamına olumlu katkısı olduğunu/olacağını söyleyen öğrencilerin bazılarına ait görüşler şu şekildedir:

“Çevremle hadisle veya başka tür konularda konuşulduğu zaman sorgulayıcı olabileceğimi söyleyebilirim. Mesela bazen münazaralar yapılıyor bu konuda bu uygulamanın bana bıraktıkları yardımcı olabilir.” (Öğrenci No. 3)

“Konuşursam utanmayacağım, azarlanmayacağım ve cezalandırılmayacağım. Yani rahatım. Cevabım yanlış da olabilir doğru da. Tüm bunlar benim düşünmemi, akıl yürütmemi daha da kolaylaştırdı. Bu nedenle korkunun hayat için bir engel olduğunu düşünmeye başladım ve atılganlığın daha güzel olduğunu fark ettim. Derste istediğimiz gibi cevap verebilmemiz daha özgür düşünmeme yardım etti.” (Öğrenci No. 6)

“Sınıfta konuşup kendi fikirlerimi söyleyebilmem kendime güvenimi artırdı diyebilirim. Hocamızın bu konuda bizi desteklemesi çok iyi geldi. Bu da benim hem arkadaşlarımla iletişimim hem de toplum içinde iletişimim konusunda bana büyük katkı sağladı. Şöylemi derler böylemi derler demeden fikirlerimi, duygularımı söyleyebilirim artık.” (Öğrenci No. 9)

“Fikirlerini söylemek güzel. Başkasını da dinlemek önemli bunu öğrendim. Bundan böyle tartışmalara çekinmeden katılabileceğimi düşünüyorum. Başkalarıyla iletişimimi kuvvetlendirdi diyebilirim. Bazı arkadaşları bu sayede tanıma imkânı buldum. Yani onları anladım sanırım. Önyargılarım yıkıldı diyebilirim.” (Öğrenci No. 11)

“Toplumda ben de varım diyebileceğim. Özellikle dinimle ilgili konularda rahatlıkla konuşabilirim. Kendime güvenim arttı. Bunun başkalarıyla iletişime katkı sağlayacağını düşünüyorum. Arkadaşlarla birlikte bir konuyu tartışmak bizi birbirimize yaklaştırdı diyebilirim.” (Öğrenci No. 14)

Dersle ilgili değerlendirmeler konusunda öğrencilere günlüklerde sorulan son soru “*Bu dersi daha önceki Hadis derslerinle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?*” şeklindedir. Daha önceki derslerde de öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunun aynı olduğunu, dersi önceden de sevdiklerini, öğretmenin onların fikirlerine her zaman saygı duyarak dersi işlediğini (Öğrenci No. 1, Öğrenci No. 9; Öğrenci No. 16) söyleyen öğrenciler, önceki derslere nazaran bu dersin daha etkin olduğunu da ifade etmişlerdir:

“Diğer derslerden farklı olarak bu derste daha etkin olduğumu ve derste daha çok katıldığımı gördüm. Ama eğlencemiz diğer dersler gibi hep aynı ve güzel kaldı.” (Öğrenci No. 2)

“Önceden böyle bir uygulama yapılmıyordu ve böylesi sorularla ilgili formlar dağıtılmıyordu. Hocamızın anlatımı farklıydı. Ama hocamız aynıydı.” (Öğrenci No. 3)

“Diğer derslere oranla daha etkin buldum. Aktif bir şekilde herkesin katılımı ve sürekli bu konuyla ilgili örneklerle pekiştirilmesi öğrenmedeki kalıcılığı artırdığını düşünüyorum.” (Öğrenci No. 4)

“Aslında Hocamız bize hep fikirlerimize saygı duyarak ders anlatırdı. Severim Hadis dersini. Bu derste ne varsa bütün konuların tamamını bizim çözmemizi sağladı. Yani biz bulduk, biz öğrendik. O sadece yönlendirdi. Böyle bir fark var. Bunun dışında aynı sıcak dersi yaptık.” (Öğrenci No. 9)

“Şimdiye kadar girdiğim tüm hadis dersleri eğlenceli ve güzeldi. Önceki derslerde hoca konuyu anlattıktan sonra biz sorular soruyorduk. Bu derste hoca anlattı, bize sorular sordu ve uygulamalar yaptık. Ders sonunda yaptığımız uygulamalar konuyu pekiştirmemizi ve oturtmamızı sağladı.” (Öğrenci No. 16)

Öğrencilerin %20’si, dersin daha da öğrenci odaklı olması, öğretmenin konuyu sorular sorarak ve yönlendirme yaparak anlatması dışında dersin öncekilerden farklı olmadığını belirtmişlerdir (Öğrenci No. 6; Öğrenci No. 8; Öğrenci No. 12).

### 3.2. İkinci Uygulama Dersine İlişkin Bulgular

İkinci uygulama dersinde, bir önceki derste denencesi yapılan din eğitiminde 5E modelinin, öğrencilerin bilgi transferine etkisi, farklı bir konu üzerinden planlanmıştır. 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişikliklerin neler olacağı, dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydalarının neler olacağı, 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik etkisinin ne olacağı, dini ve dini metinleri öğreten öğretmenlerin öğretimlerine yardımcı olmak için hangi önerilerde bulunulursa öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmuş olacağı şeklindeki araştırmanın alt problemleri ışığında ders planı tasarlanmıştır.

Ders, “Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark” konusunda, 21 kişilik sınıf mevcuduyla bir gözlemci, video ve ses kaydı yapan bir yardımcı ile 21 Mart 2019 tarihinde yapılmıştır. İki ders saati süresince (40+40=80 dakika) devam eden ikinci uygulama dersinin kazanımı, örnek alma ile taklit arasındaki farkın ayırt edilebilmesidir.

Araştırmacı, konu ile ilgili ön bilgi vererek derse başlamıştır. Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek amacıyla, öğrenecekleri tekniklerin kendilerine günlük hayatta da yardımcı olacağını, belki de kişilikleri ile ilgili olarak da faydalı olabileceğini söylemiştir. Böylece dersi çekilmesi zor klasik bir ders olmaktan çıkarmış ve günlük hayatta da uygulanabilirliğine dikkat çekerek ilgiyi artırmıştır. Bu derse tüm öğrencilerin katılımını beklediğini ve sohbet havasında konuşacaklarını da ekleyerek dersin dikteci ve öğretici odaklı olmayacağını hatırlatmıştır (Gözlemci Notları 2).

Araştırmacı, etkileşimli tahtaya Bakara suresinin 104. Ayetinin mealini yansıtmıştır:

*“Ey iman edenler! (Peygamber’e) ‘Râinâ (bizi güüt)’ demeyin; onun yerine, ‘Unzurnâ (bizi gözet)’ deyin. Ve (O’na) kulak verin. Çünkü hakikati inkâr edenleri şiddetli azap bekliyor.”* (2. Bakara suresi 104. ayet).

Meali yüksek sesle okuduktan sonra ayetin başka anlamlarının da olduğunu ancak özellikle tahtada yer alan bir anlamı üzerinde durulacağını belirten araştırmacı, daha sonra “Ayette geçen ‘gütmek’ kavramı sizde neyi çağırıyor?”, “Ne hissettiriyor, ne düşündürüyor?” diye sorarak öğrencileri ayetler üzerinde düşünmeye teşvik etmiştir. Sorunun sorulmasının hemen ardından yanıtlar gelmeye başlamıştır. 13 numaralı öğrenci “zorlama” olabileceğini, 3 numaralı öğrenci ise “çoban” yanıtını vermiştir. Araştırmacı, cevabı tekrarlayarak “Süper!” diyerek dönüt vermiştir. “O halde, çoban varsa ne de var?” sorusuna öğrenciler hep bir ağızdan “Koyun” cevabını vermiştir. Böylece, öğrencilerle “Gütmek” kavramının bir çobanı ve koyun sürüsünü çağrıştırdığı bulunmuştur (Gözlemci Notları 2; Araştırmacı Notları 2).

Sonrasında araştırmacı, “Gütmek, güdülmek’ kavramları ile ‘gözetmek, gözetilmek’ kavramları arasında sizce nasıl bir fark vardır?” sorusunu sormuştur. “Akıldan yoksun birine her adımını emrederek yaptırmak.” (Öğrenciler/Genel), “Gütmek kavramında irade yok, gözetmek kavramında kendi irademiz de var.” (Öğrenci No. 14), “Akli ve iradesi olmayan güdüdür, akli ve iradesi olan gözetilir.” (Öğrenciler/Genel) şeklinde yanıtlar gelmiştir. 10 numaralı öğrenci hayattan örnek

vererek gütme ve gözetme arasındaki saygınlık farkını anlatmış, örneklerin öğrencileri konunun içine çektiğini gözlemlenmiştir (Araştırmacı Notları 2; Gözlemci Notları 2).

Ardından konu, Peygamber ve Ümmet bağlamında değerlendirilmiştir. *“Müminlerin, Hz. Peygamber’den, ‘kendilerini gütmelerini istemeleri’ ile ‘kendilerini gözetmelerini istemeleri’ arasında nasıl bir fark vardır? Peygamber kimdir, ümmet kimdir?”* sorularına verilen cevaplar da araştırmacı tarafından yeterli bulunmuştur. Sonrasında, *“Sizce, ayeti kerimeye göre, Hz. Peygamber ve Müminler arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?”* sorusu üzerinde düşünülmüş, *“Peygamberimiz bizim kralımız değil yol göstericimizdir, öğretmenimizdir, rehberimizdir.”* (Öğrenci No. 6); *“Peygamberimizle insan olarak aynıyız yani insan olarak ümmeti de Peygamberimiz gibi saygın bir varlıktır.”* (Öğrenci No. 8); *“Peygamberimiz bizi akli ve iradesi olmayan varlıklar gibi gütsedydi İslam Dini gibi bir dinin gönderilmesinin bir anlamı olmazdı.”* (Öğrenci No. 14); *“Peygamber Ümmet ilişkisi çoban ve sürü ilişkisi gibi olsaydı, peygamberimiz vefat ettikten sonra insanlar nasıl davranacaklarını bilemezdi.”* (Öğrenci No. 17) anlamına gelen cevaplar gelmiştir. Araştırmacı bu sırada öğrencilerin akıl yürütmeleri yaptıklarını, çoban-sürü ilişkisi hakkındaki bilgilerini Peygamber-Ümmet ilişkisine transfer edebildiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin cevaplar verirken, *“Biz ve Peygamberimiz...”*, *“Peygamberimiz ve biz...”* şeklinde ifadeler kullanmalarını, kendilerini özne olarak görmelerini ve konuyu kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini memnuniyet verici bulmuştur.

Araştırmacı, müminlerin Hz. Peygamber’den kendilerini gütmelerini istemeleri ile kendilerini gözetmelerini istemeleri arasında nasıl bir fark olduğunu sorarken aslında bu hadiste bir konunun da anlatıldığını, peygamber kimdir ümmet kimdir meselesinin de anlatıldığını eklemiş, bu sorunun cevabını da bulabileceklerini söylemiştir. Böylece karşılaşılan iki durumu analiz edip çıkarım yapmalarını istemiştir. Bütün öğrencilerin cevaplarından sonra mutlaka dönüt vermiştir. Böylece adım adım sorular sorarak cevaba öğrencilerin bizzat kendilerinin ulaşmasını sağlamıştır. Bilgilerini kullanmaları, çıkarım ve analiz yapmaları için onları yönlendirmiştir. Böylece öğrenciler ders boyunca sıkılmadan konu üzerinde konuşabilmişlerdir (Gözlemci Notları 2).

Konunun tamamen anlaşıldığı görülünce bir sonraki aşama olan “Keşfetme” aşamasına geçilmiştir. Aynı gerçeği farklı cümlelerle ifade etmenin önemi vurgulayan araştırmacı sınıfı konuya hazırlayarak etkileşimli tahtaya Enfal suresinin 60. ayetini yansıtmıştır:

“...Onlara karşı toplayabildiğiniz kadar kuvvet ve **atlar hazırlayın** ki bununla hem Allah’ın hem sizin düşmanınız olan bu insanları hem de sizin bilmediğiniz ama Allah’ın bildiği başkalarını yıldırıp caydırabilirsiniz...”  
(8. Enfal Suresi, 60. ayet)

Sonrasında “*Kur’an’ı Kerim’in yalnız gönderildiği çağla ilgili bir kitap olmadığını dikkate aldığımızda, bugün bizim ülkemize saldırma ihtimali olan düşmanları yıldırıp caydırabilmemiz için, ayette anıldığı gibi **atlar yetiştirmemiz mi gerekiyor?** Sizce burada anlatılmak istenen nedir?*” sorusunu sormuştur. Araştırmacının rehberliğinde öğrenciler, ayette anılan atların bir örnek olduğunu, atlarla kastedilenin düşmanı korkutacak güç ve imkân olduğunu, onları geri püskürtecek tank, savaş uçağı gibi savaş malzemeleri olduğunu bulmuşlardır.

Ardından EK 4, Ders Planı 2’de yer alan “Etkinlik 1”i etkileşimli tahtaya yansıtan araştırmacı örnek olayı okumuştur. Öğrenciler, örnek olayda bisikletin araç olduğunu ve Oğuzhan’dan asıl istenenin paketi kargoya vermek olduğunu keşfetmişlerdir. Başka bir deyişle, söylenen sözden maksadı bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacı, daha önceki derslerde öğrenmiş oldukları bilgileri ve örnekleri buradaki soruyu/sorunu çözerken kullandıklarını gözlemlemiştir (Araştırmacı Notları 2).

EK 4, Ders Planı 2’de yer alan “Etkinlik 2”deki fıkrayı etkileşimi tahtaya yansıtip okuyan araştırmacı, “*Sizce Caner, komutanını doğru anladı mı? Niçin?*”, “*Caner, anlatılmak isteneni niçin anlayamadı?*” sorularına yanıt aramış ve verilen cevapları tatmin edici bulmuştur. Öğrenciler fıkrada anlatılan “*ana*” kavramının gerçek anlamda olmadığını, mecaz olduğunu, Caner’in “*ana*” kavramını gerçek manada zannettiğinden anlayamadığını çözmüşlerdir. Kavramı birebir kopyaladığını, bir anlamda taklit ettiğini ifade eden öğrenciler, bir kelimenin gerçek anlamıyla mecaz anlamı arasındaki farkı üzerinde anlamlı çıkarımlar yapmışlardır. Bir sözün, bir ifadenin gereğini yapabilmek için, o sözün, o ifadenin anlamını bilmek gerektiğini vurgulamış; bir ifadenin içeriğini, anlamını, o ifadeyle anlatılmak isteneni anlamının

önemini gündeme ve günlük hayatta da insanların birbirini anlama konusunda bu sebepten dolayı sorunlar yaşadığını gündeme getirmişlerdir. Gözlemci burada, araştırmacının metinlerin motamot anlaşılması gerektiğini, içeriğe dikkat edilmesi gerektiğini söylemesine dikkat çekmiştir (Gözlemci Notları 2).

EK 4, Ders Planı 2, “Etkinlik 3”te yer alan İmam Gazali’nin sözü, araştırmacı tarafından etkileşimi tahtaya yansıtılıp okunmuştur. Öğrenciler, Gazali’nin sözünden yola çıkarak şekli benzetmek yerine fikirleri benimsemenin, emirleri yerine getirmenin önemini keşfetmişlerdir. Peygamberimize uymanın şekli benzerlikten daha çok onun fikirlerini benimsemek, emirlerini yapmak olduğunu yorumlamışlardır. Sınıftan; *“Şekle daha çok önem veriyoruz.”*, *“Çok fazla şekle takıldık değer yargılarımızı kaybettik, asıl manayı kaybettik, işin özünü kaybettik, demek istemiş olabilir.”* anlamında yorumlar gelmesi araştırmacının dikkat çekici bulduğu anlardan biridir. Araştırmacı, bu süreçte öğrencilerin sıkılmadıklarını bizzat ifade ettiklerini duymak, sıkılmak bir yana zevkle, merakla ve dikkatle derse odaklandıklarını görmekten duyduğu memnuniyeti notlarında belirtmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın konusu bağlamında taklit etme ve örnek alma arasındaki farkın öğrenciler tarafından keşfedilip anlaşılması olduğunu görmekten duyduğu mutluluğu notlarına eklemiştir (Araştırmacı Notları 2).

Açıklama bölümüne geçen araştırmacı, bu bölümde “Taklit etme” ve Örnek (model) Alma” kavramlarının tanımlarını ve gerekli açıklamaları içeren bilgileri etkileşimli tahtaya yansıtmıştır. Tanımları açıklamalar yaparak okumuş, okurken de bu aşamaya kadar keşfedip bulduklarıyla tanımların pek çok noktada örtüşüyor olduğuna şahit olmalarını sağlamıştır. Dersin bu aşamasına kadar konuşulanları, tanımlarla birleştirip açıklamalarda bulunan araştırmacı, Hz. Peygamber ve O’na inananlar arasındaki ilişkinin sürü-çoban arasındaki gibi bir ilişki olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Müminlerin, Hz. Peygamber’den, akıllı ve iradesi olmayan koyunlar gibi kendilerini gütmelerini beklememeleri gerektiğini anlatmıştır. Hz. Peygamber’in kendi başlarına hareket edemeyen bir sürünün çobanı değil, akıl ve bilinç sahibi insanların örnek alması gereken bir model olduğunun üzerinde durmuştur.

Ardından, konuya daha çok açıklama getirebilmek için trafik levhalarının yer aldığı “Tablo 4”ü (Bkz. EK 4, Ders Planı 2) etkileşimli tahtaya yansıtmıştır. İşaretlerin

anlamları üzerinde kısa bilgiler veren araştırmacı, “*Bu tabloyu etkileşimli tahtaya neden yansıtmış olabilirim?*” sorusunu sorarak öğrencilerin konuyla bağlantı kurmalarını istemiştir. Bununla hem açıklama aşamasını pekiştirmek hem de öğrencilerin keşfetme aşamasında yakaladıkları ivmeyle, yaşadıkları hazır bilgiye sahip olma yerine emek sarf ederek bilgiye ulaşmalarını devam ettirmek istemiştir. Araştırmacı notlarında belirtildiği üzere gelen cevaplar daha öncekilerde olduğu gibi memnun edicidir. Öğrenciler bu levhaların yol gösteren, koruyucu, yönlendirici levhalar olduğunu, aklımızı irademizi kullanarak bu levhalara uygun davranmamız gerektiğini gündeme getirmişlerdir. Öğrencilerle, hayatta bir yolcu olunduğu, uyarı levhalarının Allah ve Resulü’nün koyduğu ilkeler olduğu, akıl ve irade kullanılarak bu ilkelere uygun davranmak gerektiği konuşulmuştur.

Açıklamalara devam eden araştırmacı, “Canlı Kur’an” ve bu nedenle “Mükemmel Örnek” olan Hz. Peygamber’in pek çok sosyal role sahip olduğunu ve içinde yaşadığı zaman, ortam ve şartlara göre davrandığını anlatmıştır. Bu sırada Hz. Peygamber’in sadece Arabistan gibi sıcak bir bölgede giyilebilecek tek parça bezden oluşan bir giysisini gündeme getirmiş, Sibiryaya gibi soğuk bir bölgede yaşayan bir Müslümanın, sünnet diye bu kıyafeti giymesinin mümkün olamayacağını anlatmıştır. Buradan yola çıkarak benzemekte asıl olanın şekil değil içerik olduğunu vurgulamıştır. Kur’an’ın ve Sünnetin giyim kuşam konusundaki ölçüleri anlatan araştırmacı, bu ölçülere uygun olmak kaydıyla dünyanın her yerindeki Müslümanların kendi kültürlerine göre giyinebileceklerinin üzerinde durmuştur. Birebir kopyalamanın meydana getireceği sıkıntıyı vurgulamak için “bugün Hz. Peygamber böyle yaptı diye Hacc’a deveyle ya da atla gitmek zorunda kalacaktık” diyerek örneklendirmiştir. Hz. Peygamber’in, hayat yolunda dikkat edilmesi gereken kilometre taşlarını ve uyarı levhalarını tespit edip ilan ettiğini, O’na inananlara düşenin, kendi hayatlarının direksiyonunu ellerine alıp, hayat yolunun bu uyarı levhalarına dikkat ederek yola devam etmek olduğunu anlatmıştır. Bu anlatımla araştırmacı, Tablo 4 ile (Bkz. EK 4, Ders Planı 2) anlatılmak istenenin bir açıklamasını yapmıştır. Bunun yanında, “Hz. Peygamber, yaşarken karşılaşılabilecek problemlerin formüllerini öğretmiş, örnek alıştırmalar çözmüştür. Ona inananlar da bu formüllerin ruhunu kavrayarak, değişen ortam ve şartlara göre aynı formülleri kullanarak problemlerini çözebileceklerdir”,

açıklamalarının sınıfın sayısal bölüm öğrencileri olması nedeniyle etkili olduğu araştırmacı ve gözlemci tarafından gözlenmiştir. Arkasından konuyla bağlantılı bir fıkra anlatarak hem anlattığı konunun hafızalarda daha iyi kalmasını sağlamış hem de yeni vereceği örneğe motive olmalarını sağlamıştır (Araştırmacı Notları 2; Gözlemci Notları 2).

“Derinleştirme” bölümüne geçildiğinde araştırmacı, ilgili bir Hadis-i Şerifi etkileşimli tahtaya yansıtarak Hz. Peygamber’in erak (salvadora persica) ağacını kullanmasını gündeme getirmiştir. Sonrasında “*Hz. Peygamber niçin misvak kullanmayı emretmiştir?*”, “*Günümüzde, diş fırçası ve diş macunu ile dişlerimizi fırçalasak sünnete aykırı davranmış olur muyuz? Niçin?*” sorularını sormuştur. Öğrencilerin kolaylıkla soruların cevaplarını buldukları gözlenmiştir. Sünnet olanın ağız ve diş temizliği olduğunu, erakla ya da başka bir şekilde ağız ve diş temizliği yapmanın sünnet olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilerin tereddütsüz verdikleri cevaplarda, öğrendikleri bilgiyi kullanabildiklerini, yeni bir olaya transfer edebildiklerini bizzat gözlemlediğini notlarında belirtmiştir (Araştırmacı Notları 2). Bu gözlemini pekiştirmek için araştırmacı, verdikleri cevaplara öğrendiklerinin katkısının olup olmadığını sorduğunda ise öğrenciler, böyle bir sonuca ulaşmalarında dersin başından beri öğrendiklerinin katkısının olduğunu, o bilgileri kullanarak böyle bir düşünceye vardıklarını belirtmişlerdir. 19 numaralı öğrencinin söz alarak soruyu, daha önce bahsi geçen babasının Oğuzhan’ı kargoya göndermesi olayıyla değerlendirerek açıklaması bunun çok açık bir göstergesi olmuştur. Ayrıca, “*Asıl amaç misvak kullanmak değil de ağızımızı temizlemek.*” dedikten sonra meseleyi o dönemin şartlarıyla bu dönemin şartlarını karşılaştırarak yorumlaması ve böylece doğru cevaba ulaşması bunun başka bir göstergesidir. 4 numaralı öğrencinin benzer yorumlarından sonra “*Diş fırçası o dönemde olsaydı Peygamberimiz diş fırçasını da önerebilirdi.*” şeklindeki yorumu araştırmacı tarafından cesur bulunmuş ve sınıfta tebessüme neden olmuştur.

Araştırmacı, misvak kelimesinin ism-i alet olduğunu ve fırçalama aleti yani fırça anlamına geldiğini, Hz. Peygamber’in zeytin ağacını da erak ağacı gibi fırça olarak kullandığını, hiçbir şey bulamazsa temiz bir bezle ya da parmaklarıyla dişlerini temizlediğini anlatmıştır. Dersin bu noktasında “*Biz neyi konuşuyoruz? Neyle neyin*

*farkını konuşuyoruz?” sorusunu soran araştırmacıya hızlı bir biçimde öğrencilerden “Örnek alma ile taklit etme arasındaki farkı konuşuyoruz.” cevabı gelmiştir. Bu cevap, dersin başından bu yana anlatılanların bir bütün olarak görülüp anlaşıldığının, öğrencilerin bütün parçaları zihinlerinde birleştirdiklerinin, her bir parçanın aynı bütüne işaret ettiğinin fark edildiğini göstermesi açısından anlamlıdır. Gözlemci bu anları, araştırmacının tüm bilgileri en başta vermeyerek öğrencilerin kendilerinin sorularla yavaş yavaş ulaşımlarını sağlaması ve yeri geldikçe, öğrenciler keşfettikçe onları doğru sonuca götürecek yeni bilgiler vermesi olarak not düşmüştür (Gözlemci Notları 2).*

Konunun derinleşmesi, öğrenme ve bilgi kullanımının zenginleşmesi için ikinci bir örnek verilmiştir. Birinci örnek bireysel iken ikinci örnek toplumsal bir konudan seçilmiştir. Hz. Peygamber’in Medine Çarşısı’nda ölçü ve tartı aletlerinde birliğe gitmesi öğrencilerin dikkatine sunulmuştur. İlgili açıklamalarla etkileşimli tahtaya Hz. Peygamber’in *“Tartı Mekkelilerin tartısıdır, ölçü ise Medinelilerin ölçüsüdür.”* hadisi yansıtılmıştır. Araştırmacı, *“Mekkeliler okka, miskal, dirhem, dânik gibi tartı birimlerini ve Medineliler müd, sa’ gibi ölçü birimlerini kullanıyorlardı.”* açıklamasında bulunarak *“Hz. Peygamber’in koymuş olduğu bu ölçü ve tartı birimleri kutsal mıdır?”* sorusunu sormuş ve çok hızlı bir şekilde tüm sınıftan *“Hayır!”* yanıtını almıştır. Bunun üzerine, *“Bugün, ortak olarak kullanılan kilogram, gram, metre, litre gibi ölçü ve tartı birimlerini kullanmamız doğru mudur?”* diye soran araştırmacıya verilen doğru cevaplar da çok hızlı olmuştur. Sınıfın Hz. Peygamber’in bu davranışının nedenleri olarak sıraladıkları adaleti sağlamak, kargaşayı önlemek, düzeni sağlamak, alanın ve satanın haksızlığa uğramaması cevapları, öğrencilerin bilgilerini yeni problemleri çözmeye kullanabildiklerini görmek açısından memnuniyet verici bulunmuştur (Araştırmacı Notları 2).

Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin değerlendirme sorusu olarak sorulan *“Örnek almakla taklit etmek arasındaki fark nedir?”* ve *“Hz. Peygamber’i taklit etmekle onu örnek almak arasındaki fark nedir? Bir örnekle açıklayınız.”* sorularını cevaplandırmaları istenmiş ve hızlı bir şekilde dönüş alınmıştır. Konunun anlaşıldığı, soruların cevaplarının hepsi tarafından bilindiği görülmüştür (Araştırmacı Notları 2).

Dersin sonunda öğrencilere, “*Öğrendikleriniz, sünneti yaşama konusunda ya da normal hayatınızda size bir şeyler katan bilgiler miydi? Öğrendikleriniz size neler düşündürdü? Günlük hayatınızda da yardımcı olacak şeyler miydi öğrendikleriniz?*” soruları sorulmuştur. 1 numaralı öğrenci söz almış ve bu bilgilerin günlük hayatta da işlerine yarayacağını söylemiştir. Dersi dinlerken günlük hayatındaki kişileri örnek mi aldığını yoksa taklit mi ettiğini düşündüğünü söylemiştir. Öğrenci verdiği cevapla, derste öğrendiği bilgilerin ışığında kendisini sorgulayıp, henüz ders esnasında bu bilgileri hayatına tatbik edebildiğini göstermiştir (Araştırmacı Notları 2; Gözlemci Notları 2).

14 numaralı öğrenci, günümüz insanının davranışları hakkında taklit etme, örnek alma bağlamında değerlendirmeler yapmış, örnek almanın değil de taklit etmenin çok baskın olduğuna vurgu yaptıktan sonra “*Bu öğrendiklerimizle bunu düzeltebiliriz.*” şeklinde bir sonuca gitmiştir. Bu cevap araştırmacıyı memnun etmiştir (Araştırmacı Notları 2). Öğrenci, öğrendikleriyle bunları düzeltebileceklerini söyleyerek hayatında gördüğü hataları dersteki bilgilerle düzeltebilme öngörüsü edindiğini göstermiştir (Gözlemci Notları 2).

Söz alan 8 numaralı öğrenci ise, küçük kardeşinin kendisini sürekli taklit ettiğinden bahsetmiş, “*Ben geç yatınca o da geç yatıyor. Ben ödevimi yapmadığımda o da ödevini yapmak istemiyor.*” demiştir. Buradan yola çıkarak taklit edilen kişinin davranışlarına dikkat etmesi gerektiğine dikkat çekerek dersi dinlerken kendisini sorguladığını, davranışlarına dikkat etmesi gerektiği kanısına vardığını söylemiştir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin derste anlatılanların ışığında zihnen kendi hayatlarına gidip geldikleri, kendi hayatlarını sorgulayıp yön vermeyi düşündükleri fikrini vermektedir.

Ders boyunca öğrencilerin sorgulayarak, öğretmenlerinin küçük dokunuşları ile bilgiye kendilerinin ulaştığı gözlenmiştir. Bilmediklerini rahatça sorabilmeleri, bildiklerini özgürce ifade edebilmeleri için öğretmen uygun ortam oluşturmuştur. Hiçbir fikri görmezden gelmeyerek, her biri üzerinde düşünmelerini sağlamıştır. Öğrencilerini eleştirel düşünmeleri için cesaretlendirmiş ve sınıf içi tartışma sürecini ustalıkla yönlendirmiştir. Öğretmen, adım adım ulaştıkları bilgiyi hayatta ve yeni örneklerde kullanabilmeleri için pencereler açmıştır. Öğrenciler de verdikleri

cevaplarla öğrendikleri bilgileri kullanabildiklerini göstermişlerdir (Gözlemci Notları 2).

Dersin sonunda öğrencilere “Çalışma Kâğıdı 2” (Bkz. EK 5) dağıtılmış, cevabı tamamlanan çalışma kağıtları toplanmıştır. Çalışma kağıtlarında sorulan sorulara verilen yanıtların tamamının doğru olduğu görülmüştür. Bu derste edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere transfer edebilme durumlarını görmek amacıyla Hz. Peygamber’in yemeyi tercih etmediği bir eti Halid b. Velid’in yemesi örneğini içeren hadisi şerif örneğinden sonra sorulan sorulara öğrencilerin verdiği bazı cevaplar şöyledir:

“Peygamber Efendimiz keler etini sevmediği için yememiştir. Peygamber Efendimiz de bir insandı ve onun da sevip, sevmediği; yiyip, yemediği şeyler olabilir. Peygamber Efendimiz keler eti yemiyor diye biz de yemeyeceğiz diye bir şey yok. Çünkü keler eti haram değildir.” “Sünnetine aykırı davranmamıştır. Bu hadiste bahsedilen asıl sünnet haram yememektir. Keler eti yenilebilir. Peygamberimiz hoşlanmadığı için yememiştir. Haram olmadığını öğrenince Halid b. Velid Peygamberimizin müsaadesiyle yemiştir. Yani sünnete aykırı yememiştir.” (Öğrenci No. 7)

“Peygamber Efendimiz (sav) alışık olmadığı ve tadını, lezzetini beğenmediği için keler etini yememiştir. Peygamberimiz (sav) yemek seçiyor diyebiliriz. Yani yemek seçiyor derken şımarıklık anlamında değil bu. Midesi kaldırmadığı, bir insan olarak hoşlanmadığı için yemiyor. Bu gayet normal. Midesinin kaldırmadığı bir yiyeceği hiçbir insan yiyemez.” “Halid b. Velid (ra) Peygamberimizin (sav) sünnetine aykırı davranmış olmadı. Birinin sevmediği bir yiyeceği başka biri sevebilir. Tercih edebilir. Yani bu bir tercih meselesidir. Peygamberimiz herhangi biri mi, Peygamberimize (sav) uyması gerekirdi Peygamberimizin (sav) yapmaktan hoşlanmadığını neden yapıyor diye itiraz edersek yanlış yapmış oluruz. Yani bu o zaman Peygamberimizi körü körüne taklit etmek demek olur. Peygamberimiz (sav) niçin yemediğini söylemiş anlatmış ve de haram olmadığını zaten söylemiş. Sonuç olarak Sünnete uymak Peygamberimizin (sav) davranışlarını aynıyla kopyalamak değildir. Bilinçli davranmaktır.” (Öğrenci No. 9)

“Peygamberimizin kültüründe olmadığı için yemiyor. Mızımız çocukların seçtiği gibi değil de insani olarak yemek seçiyor diyebiliriz. Allah’ın nimetini beğenmemelik yaptığından değil yani. Bu çok normal. Her insanın başına gelir.” “Peygamberimizin sünnetine uymak böyle bir şey değil. Peygamber Efendimizi örnek almalıyız kuru kuruya taklit etmemeliyiz. Haram olmayan bir konu, Peygamberimiz (s.a.v.) de yememe sebebini söylemiş. Halid b. Velid (ra) neden aykırı davranmış oldun ki? Bundan doğal ne olabilir?” (Öğrenci No. 14)

“Peygamber Efendimiz burada yemek seçiyor yorumunu yapmak yanlış bir düşüncedir. Peygamber Efendimizin keler etini yememesinin sebebi kendi kültüründe ve kendi örfünde böyle bir adet olmamasıdır. Peygamber Efendimiz de kültüründe keler eti yemek olmadığı ve keler etinden hoşlanmadığı için yememiştir. Yani biz Peygamber Efendimiz keler eti yemedi diye yememezlik yapmamalıyız. Çünkü bu taklitle girer. Peygamber Efendimiz bizim en iyi rol modelimiz olmalı.” “Hayır,

Peygamberin hayatında, kültüründe keler eti yenmesi hoş değilse ya da sevmiyorsa Halid b. Velid'in kültüründe bu uygun görüldüğü için keler etinin yenmesi sıkıntı olmaz. Fakat Halid b. Velid, Peygamber yemedi diye yemeseydi bu durum güzel olmazdı. Birebir kopyalamış olurdu. O kendi iradesiyle, kendi örfüne uygun bir şekilde yemeği yedi." (Öğrenci No. 19).

Çalışma kağıtlarının ardından "Öğrenci Günlüğü 2" (Bkz. EK 6) dağıtılmıştır. Öğrenci günlüklerine ait bulgular Tablo 3.2'de özetlenmiştir.

**Tablo 3.3.**  
*Öğrenci Günlükleri 2'ye İlişkin Bulgular*

Soru No.	Sorular	Nitel Analiz Sonuçları
1.	Bu derste neler öğrendin?	Derste işlenen konuya ilişkin olarak öğrenilenler aktarılmıştır (Taklit ile örnek arasındaki farklar).
2.	Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?	Öğrencilerin %100'ü öğrenmelerinde olumlu değişim gözlemlediklerini dile getirmiştir.
3.	Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?	Öğrencilerin %100'ü günlük hayatlarında işe yaracağını belirtmiş ve örnekler vermişlerdir.
4.	Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?	Günlük yaşama daha kolay aktarma, kişisel gelişime katkı, bilinç kazanma, daha iyi anlama, daha iyi öğrenme, bilinçli yaşama, kodlarında yoğunlaşma meydana gelmiştir
5.	Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoslanmadın?	Öğrencilerin %98'i hoşlanmadıkları bir konu olmadığını, %2'si ise derse katılımın istenmesinden ve söz almaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.
6.	Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?	Yoğunlaşan kodlar: Verimli, güzel, eğlenceli, mutlu, daha ilgili, daha kalıcı, daha bilinçli
7.	Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?	Öğrencilerin %100'ü diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Yoğunlaşan kodlar: Yararlı olacaktır, daha kalıcı bilgi edinilir/daha etkili olur, ders verimli geçer, sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur, bakış açıları değişir, farklı görüşleri dinlemeliler

8.	Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?	Öğrencilerin %95'i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken %5'i ise herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir.
9.	Bu dersi daha önceki Hadis dersleriyle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişti? Neler aynı?	%100 oranında olumlu katkı olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Günlüklerde öğrencilerin bu derste neler öğrendikleri yanıtını arayan Soru 1'e öğrenciler taklit ve örnek almak arasındaki farkı öğrendikleri yanıtını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler, "... *Peygamber Efendimizi taklit etmememizi aslında onu örnek almamız gerektiğini öğrendim. Hadisleri nasıl hayatımıza geçirmemiz gerektiğini öğrendim.*" (Öğrenci No. 7); "... *Bir anlamda düşünmeyi de öğrendim. Karşılaştığım bir metin üzerinde düşünmeyi, kafa yormayı öğrendim.*" (Öğrenci No. 9); "*Hadisleri hayatıma nasıl geçirebileceğimi öğrendim. Taklit ederek değil örnek alarak hayatımıza geçirmeliyiz. Yani taklit etmenin ve örnek almanın arasındaki farkı kavrayarak hayatımı örnek almaya yönlendirmeye çalışıyorum.*" (Öğrenci No. 12); "*Hadisler üzerinden hangi konularda kişileri veya hangi öğeleri taklit ettiğimi düşündüm ve taklit etmek yerine örnek almam gerektiğini öğrenmemi sağladı bu ders.*" (Öğrenci No. 21) diyerek ayrıntılandırmışlardır.

Günlüklerde yer alan "*Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?*" şeklindeki ikinci soruya verilen cevaplarda yoğunlaşmalarıyla öne çıkan kodlar; yorumlama yeteneğinin artışı, konuyu daha iyi kavrama, edinilen bilgilerin kalıcı olması, akıl yürütme, dersin eğlenceli geçmesi/sıkıcı olmaması, derste söz almanın artmasıdır. Öğrencilere ait yorumlardan bazıları şöyledir:

"Bu dersle birlikte bir hadisten bir şey öğrenirken hadislere farklı bakış açıları getirmeyi ve doğru yorumlamayı ön planda tutmaya başladım." (Öğrenci No. 2)

"Öğrenmelerimde asıl olana yönelmemi sağladı. Mesela en kolayından annem bana eve gelirken binmem için belli bir otobüs ismi söylese ama ben o otobüsü uzun bekleyişimden sonra farklı bir otobüsle eve gelmek istesem, sonunda yine eve gelmiş olurum. Zaten annemin istediği de buydu eve

dönmemdi. Bu yüzden aslolana erişebilmek için kendimize uygun ve kolayı seçtiğimiz yollar ne aslı bozar ne de bizi.” (Öğrenci No. 3)

“Öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı. Derste sıkılmadım. Eğlenceli geçti.” (Öğrenci No. 7)

“Şöyle ki, derslere odaklanmam arttı. Daha dikkatli dinliyorum. Söz alıyorum.” (Öğrenci No. 8)

“Önceden söylediğim gibi düşünmeyi öğrendim adeta. Karşıma çıkan bir metni, yazıyı düşünüyorum acaba ne anlatmak istiyor diye. Hem ders hem de yaptığımız etkinlikler, alıştırmalar, çözdüğümüz örnekler çok faydalı oldu bunda. Bilinç kazandım diyebilirim.” (Öğrenci No. 9)

“Beynimizi çalıştırıyoruz. Hoca anlatıp geçmiyor biz düşünüp buluyoruz. Akıl yürütmeyi öğrendim diyebilirim. Hem anlıyorum hem de unutmuyorum. Bu çok iyi.” (Öğrenci No. 13)

*“Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?” sorusuna günlüklerde verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin tamamının “evet” cevabını dile getirdikleri görülmüştür. “Evet günlük hayatımda işe arayacağını düşünüyorum. Öğrendiklerimi okulda, dışarıda, evde, insanlarla yapacağım iletişimde ve kendimde kullanabileceğimi düşünüyorum.” diyen 3 numaralı öğrenciye benzer şekilde 9 numaralı öğrenci de “Elbette günlük hayatımda işe yarayacağını düşünüyorum. Taklit mi ediyorum örnek mi alıyorum diye daha ders sırasında düşünmeye başladım. Körü körüne yaşamaktansa bir şeyi bilinçli yapmak çok önemli. Bunu anladım. Özellikle de güzel dinimiz İslam’ı. Bir şey yapacaksam artık düşünmeden yapmamaya çalışıyorum.” şeklinde yorum yapmıştır. Öyle ki, öğrenci 19 dersteki örneklerden yola çıkarak kişisel yaşamından örnekler vererek konuyu nasıl kavradığını şöyle yansıtmıştır: “Az önce söylediğim gibi kapı komşum gibi yakın çevremden gördüğüm davranışları daha iyi idrak etmemi sağladı. Bu sadece başkalarında değil meğer ben de taklitçiymişim. Ablam ne isterse aynısından isterdim. Bu, bu aralar azaldı fakat şu an tamamen kestim. Yani bu öğrendiklerimiz ailevi konulara da yansıyabiliyor.” 19 numaralı öğrencinin dile getirdiği başkalarını taklit etme ile örnek alma arasındaki ayırımı kavradığını 5 numaralı öğrenci “Evet düşünüyorum. Kendimi sorguladım. İnsanları örnek mi alıyorum yoksa taklit mi ediyorum diye düşündüm.” sözleriyle anlatırken, 10 numaralı öğrenci, “Bence yarar. Örneğin günümüzde popüler olan kişilere duyulan hayranlığın ne kadar taklit etmek olduğunu gördüm.” sözleriyle, 18 numaralı öğrencinin*

“Günümüzde diğer insanları taklit etme çok oluyor ve buna karşı kendimi koruyup bu insanlar gibi olmamaya dikkat edeceğim.” ifadelerini kullanmıştır. 1, 5, 16, 17 ve 21 numaralı öğrenciler de yakın cümlelerle taklit etme ile örnek alma arasındaki ayrımı çok iyi kavradıklarını anlatmışlardır.

Günlük hayatta karşılaştıkları hadisleri/hadislerde asıl anlatılmak istenen rahatlıkla anlayabileceklerini ve dolayısıyla da hayatlarına geçirebileceklerini ifade eden öğrenciler de olmuştur. 7 numaralı öğrenci “Günlük hayatta bir hadis gördüğümde onu anlayabilirim. Hadiste bizden isteneni, asıl amacı, ona nasıl hayatımıza geçirebileceğimizi anlayabilirim.” derken 11 numaralı öğrenci “Düşünüyorum. Öğrendiklerimi genel olarak hayatımın her alanında kullanabilirim. Mesela bir yerde hadis gördüğümde veya hadis kitabı okurken hadisi öylece şekil olarak almak yerine manasını, ne demek istediğini anlayıp alırım.” cevabını vermiştir. “Günlük hayatımda bir hadis gördüğümde onun ne anlam ifade ettiğini anlayabilirim. Orada verilmek istenen mesajı daha iyi anlayabilirim.” diyen 12 numaralı öğrencinin yanında 17 numaralı öğrenci fikrini “... Ve artık hadisleri daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.” sözüyle özetlemiştir. 20 numaralı öğrencinin şu cevabı arkadaşlarının cevaplarıyla aynı paralelliktedir: “Evet, kullanabilirim. Peygamberimizin davranışlarını daha mantıklı bir şekilde yorumlayabilirim. Hadislerindeki asıl manayı anlayabileceğimi ve bunu hayatımda uygularken rahatlık çekebileceğime inanıyorum.” Aynı soruya öğrencilerin verdiği diğer cevaplar şu şekildedir:

“Evet, kesinlikle düşünüyorum. Bilgi ihtiyacı hissettiğimiz zamanlarda hadislere bakarak birçok şeyi öğrenebilir ve bunları günümüz şartlarına uyarlayabiliriz.” (Öğrenci No. 2)

“Düşünüyorum. Çevremde böyle konuların konuşulduğu ortamlarda fikir sahibi olup, çevremdekileri bilinçlendirebilir ve düşüncelerimi güzel bir şekilde ifade edebilirim.” (Öğrenci No. 4)

“Evet, düşünüyorum. Kavramlar ile günlük hayatımdaki olayları karşılaştırıp sonuç çıkarabilirim.” (Öğrenci No. 6)

“Evet düşünüyorum. Bu öğrendiklerimi günlük hayatta kardeşime uygulayabilirim. Çünkü kendisi beni taklit ediyor. Bu benim ona karşı dikkatli olmamı gerektiriyor.” (Öğrenci No. 8)

“Evet. Karşıma çıkan ya da okuduğum bir hadisi düşünmeden, ne demek istediğini anlamadan uygulamam gerektiğini öğrendim. Bir birey olarak düşünerek yaşamayı öğrendim.” (Öğrenci No. 13)

“Evet düşünüyorum. Mesela bir şey görüldüğü gibi olmayabilir. Bir şeyden ilk anladığımız anlam doğru olmayabilir. Günlük hayatımda

özendiğim, beğendiğim kişileri örnek mi alıyorum taklit mi ediyorum diye düşünüyorum artık. Buna dikkatli yaşam diyebiliriz.” (Öğrenci No. 14)

“Zaten peygamberimiz bizim yol göstericimiz olduğu için hayatımızın her alanında onu örnek almamız. Öğrendiklerimizi bu yüzden her yerde kullanabiliriz.” (Öğrenci No: 15)

Öğrenci günlüklerinde yer alan “*Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?*” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde, günlük yaşama daha kolay aktarma, kişisel gelişime katkı, bilinç kazanma/ bilinçli yaşama, daha iyi anlama, daha iyi öğrenme kodlarında yoğunlaşma meydana geldiği tespit edilmiştir. Örneğin 8 numaralı öğrenci doğrudan “*Günlük hayatta kullanmak için.*” derken 13 numaralı öğrenci “*Bilinçli yaşamak, düşünerek yaşamak, bilinçli davranmak için.*” yanıtını vermiştir. Diğer cevaplardan bazıları da şöyledir:

“Hadisleri, ayetleri, sünnetleri incelerken daha kolay anlamamı ve yaşamımda belki de daha uzlaşçıl bir etki bırakmak istendiği için olabilir. Neden uzlaşçıl dedim? Çünkü bazı insanlar takliti örnek olarak gördükleri ve bu yanlış itici bir didaktiklikle söyledikleri ve bunun doğru olduğunu düşünüp, yapmayanlara neredeyse kan davası varmış gibi baktıkları için asıl doğru olanı uzlaşçıl ve samimi bir dille anlatmanın gereğini görmemiz için öğretildiğini düşünüyorum.” (Öğrenci No. 3)

“Hadisleri doğru anlamamızı, onları hayatımıza uygun bir şekilde geçirebilmemiz için öğretildiğini düşünüyorum.” (Öğrenci No. 7)

Derste en çok nelerden hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını belirtmeleri istenen öğrencilerin bir önceki uygulama dersine oranla memnuniyet oranlarının arttığı görülmüştür (%98). Öğrencilerin derste en çok hoşlandıkları konular, derste çok örnek verilerek sorular sorulması, derse katılım ile birlikte sınıf içerisinde fikir paylaşımının yapılması, sadece öğretmenin anlatımıyla monoton geçen bir ders olmadan dersin işlenmesi, konu anlatımı esnasında kaçırılan bazı ayrıntıların sonraki örnekler yardımıyla keşfedilerek konunun daha iyi anlaşılmasının sağlanması ve dersin sohbet havasıyla geçmesidir.

Öğrenciler, hoşlandıkları noktaları şöyle belirtmişlerdir: “*Başkalarıyla birlikte düşünmek. Bir konuyu arkadaşlarla tartışmak. Arkadaşımın aklına gelip söylediği bir şey benim de aklıma başka bir şeyi getiriyor. Yani onun fikri bende başka bir fikrin doğmasına sebep oluyor. Bunlardan çok hoşlandım.*” (Öğrenci No. 7); “*Yeni yeni bilgiler öğrenmek hoşuma gitti. Örnekler çok güzeldi. Tartışmak çok zevkli yani saygılı*

*tartışmak. Anlamak için çabalıyoruz, kafamızı yoruyoruz ya o çok güzeldi. Arada komik ve ilginç şeylerin olması da beni derse daha çok bağladı. Hocamızın sorular sorması, özgürce düşünmemize cevap vermemize izin vermesi. Yani din konusu ya insan korkuyor yanlış bir şey söylerim diye, ondan. Hepsi çok güzel.”* (Öğrenci No. 14); *“Dersin öğrenciye yönelik olması güzel bence. Yani hoca anlatıp geçmiyor, bizim bazı şeyleri bulmamızı sağlıyor. Bu da daha iyi ve kalıcı olmasını sağlıyor öğrendiklerimizin.”* (Öğrenci No. 17); *“Bu derste dersin işleyişinden hoşlandım. Çok akıcı ve anlaşılır bir dersti bu yüzden mutluyum. Dersteki ilgi de beni mutlu etti. Biraz yorgundum fakat dersin konusundan hoşlandığım için yorgunluğun geçti.”* (Öğrenci No. 19); *“Hoşlanmadığım pek bir şey olmadı. Hadisleri yorumlarken kaçırdığım ayrıntıları hocamız ile birlikte yorumlamak hem çok keyifli hem de çok açıklayıcı oldu.”* (Öğrenci No. 20).

21 numaralı öğrenci ise *“Hayatıma katkı sağlayacak yani normal hayatında kullanabileceğim kavramları öğrenmek hoşuma gider. Ama söz hakkı almak ve sınıfta konuşmak pek hoşuma gitmiyor.”* diyerek derste duyduğu hoşnutsuzluğu dile getirmiştir.

*“Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?”* sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, verimli, güzel, eğlenceli, mutlu, daha ilgili, daha kalıcı, daha bilinçli kodlarında yoğunlaşma saptanmıştır. Öğrencilerin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Kendimi daha objektif biri gibi hissediyorum, bir bakış açısıyla değil de birden fazla bakış açısıyla bir konuyu yorumlayabilmenin gururunu taşıyorum.”* (Öğrenci No. 2)

*“Mutluyum, mutlu olmamda da günlük hayattan başlayarak hadis ve sünnet ilmine doğru gördüğümüz örnekler ve bu örneklerin verdiği anlamlar ve metotlar etkili oldu. Bilebildiklerimden bilemeyeceklerimi yapabiliyor olmam bana güven vermez de ne yapar? Bu yüzden ben bu uygulamadan da mutluyum. Ders güzeldi.”* (Öğrenci No. 3)

*“Şaşırdım. Çünkü kavramların farkını çok iyi bilmediğimi fark ettim.”* (Öğrenci No. 6)

*“Derste hocanın anlattığı her şeyi çok iyi anladığımı düşünüyorum ve bir daha da unutmayacağımı düşünüyorum.”* (Öğrenci No. 17)

*“Hocanın olayları oradaymış gibi anlatması, canlandırması çok eğlenceliydi.”* (Öğrenci No. 18)

*“Ders gayet eğlenceli ve sohbet içerisinde geçiyor. Biraz daha teorik fakat daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bunların hayatımıza etki edeceğini bildiğimizden derse gayet neşeli başlıyorum.”* (Öğrenci No. 19)

Günlüklerdeki bir diğer soru da “*Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?*” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Yoğunlaşan kodlar ise “yararlı olacaktır, daha kalıcı bilgi edinilir/daha etkili olur, ders verimli geçer, sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur, bakış açıları değişir, farklı görüşleri dinlemeliler” şeklindedir. Örneğin 4 numaralı öğrenci “*Bence onlara da uygulanmalıdır. Çünkü bu yaşlardan itibaren öğrenciler yetiştirilmeli ve bu konu hakkında kendilerini geliştirmeleri onlara çok artı yön kazandıracaktır.*” derken, 21 numaralı öğrenci “*Eğer diğer öğrenciler de faydalı ve hayatlarına dair şeyler öğrenmek istiyorlarsa onlara da kesinlikle böyle dersler öğretilir.*” sözleriyle desteğini vurgulamıştır. Diğer derslerle karşılaştırma yaparak diğer öğrencilerin de bu tekniklerle işlenen bir dersi deneyimlemesi gerektiğini söyleyenlerin düşünceleri şu şekildedir:

“Konuların örnekler ile yapılması diğer derslerden daha güzeldi. Sıkılmadan, bunalmadan dersi rahatça işledik. Diğer dersler çoğu zaman sıkıcı oluyor. Böyle bir farklılık var diğer derslerden.” (Öğrenci No. 6)

“Hepimizin derse katılımı arttı. Sıkılmadık. Öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu. Derste işlenen konuyu daha çabuk kavraya bildik.” (Öğrenci No. 7)

“Dersin seviyendeki diğer öğrencilere de uygulanmasını isterim. Çünkü ders, diğer derslerden daha aktif ve etkili geçiyor. Hadisleri günümüze uyarlayarak daha iyi bir şekilde anlıyoruz. Bunların sonucunda hadislere olan bakış açımız değişiyor.” (Öğrenci No. 11)

Ders esnasında soru-cevap tekniğinin sıklıkla uygulanması ve herkesin söz almasının sağlanması, öğrenciler nezdinde memnuniyetle karşılanmıştır. Bu memnuniyet, derste uygulanan diğer öğrencilerin *kendi seviyesindeki diğer öğrencilere yönelik tavsiyelerine yansımıştır*: “*Hepimizin derste bir sözü oldu. Bu da dersi etkin işlememize neden oldu. Böylelikle öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu.*” (Öğrenci No. 12); “*Birbirimizin yorumlarını görmek, farklı fikirleri değerlendirmek çok güzeldi. Ve arkadaşlarımdan fikirleri benim fikirlerimi de olumlu bir şekilde etkilemiştir.*” (Öğrenci No. 20).

Öğrenci günlüklerindeki sekizinci soru “*Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir*

*örnek verebilir misin?”* şeklindedir. Öğrencilerin %95’i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken %5’i ise herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir.

*“Arkadaşlık ilişkilerime hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Önceden nasıl davranıyorsak yine aynı davranıyoruz.”* (Öğrenci No. 1) gibi yorumlarda bulunan öğrencilerin aksine önemli bir çoğunluk kendi gelişimlerindeki etkilerden bahsetmiştir:

*“Farklı görüşlere açık olarak etrafımdaki insanlara karşı daha anlaşılır yaklaşmaya başladım ve insanlar ile iletişimim daha kolay bir hâl aldı.”* (Öğrenci No. 2)

*“Başkasını anlamayı öğrendim. Yani başkasını anlamadan dinlemeden yargılamamayı öğrendim. Sınıf arkadaşlarımla bir şeyler yapmak benim sosyal yönümü geliştirdi.”* (Öğrenci No. 5)

*“Sosyal olarak daha iyi hissediyorum. Soru sormaktan çekinmiyorum mesela dinle ilgili olsun başka konuda olsun kafama bir soru takıldığında sorabiliyorum. Arkadaşlarımla da iletişimimi olumlu etkiledi. Onları daha iyi anlamaya başladım diyebilirim.”* (Öğrenci No. 14)

*“Sosyal gelişmeme katkısı aile ve çevremdeki arkadaşlarıma ve komşularıma etkisi çok. Buna aile içinden ablamı örnek verebilirim. Ablamla çok atışıp tutuşuruz. Ablam bazen bende olan şeylerin kendinde olmasını ister. Ben de onda olanları isterim. Bu uygulamadan sonra bunun yanlış olduğunu anlayıp bu olayı azalttım fakat kendisi hala devam ediyor. Ben de uyarmadım.”* (Öğrenci No. 19)

*“Bu dersi daha önceki Hadis dersleriyle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?”* sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde %100 oranında olumlu katkı olduğu bulgusuna erişilmiştir. Analizde öne çıkan kodlara ilişkin yorumlarda öğrenciler *“Derslerimizi daha objektif işleyerek dersten daha çok zevk almamı sağladı. Farklı bakış açıları ve yorumlar gördük.”* (Öğrenci No. 2); *“Ders bize yönelik. Biz düşünüyoruz ve buluyoruz.”* (Öğrenci No. 5); *“Çok örnek çözmüyorduk. Bu derste daha fazla örnek çözdük. Derse çok katılım olmuyordu. Bu derste hepimiz katıldık.”* (Öğrenci No. 7); *“Derse katılım arttı. Öğrenciler artık daha sosyal derste. Farklılık olarak tek fark bu. Bu da aslında eski derslere göre çok büyük bir farklılık. Hocamızın enerjisi aynı. Bazı konularda soruları daha derinlemesine konuştuk.”* (Öğrenci No. 8); *“Fazla kafa yormamız yani anlamak için beynimizi zorlamamız önceki derslere oranla daha çok oldu. Öğretmenimiz ders boyunca sürekli*

*düşünmemizi sağlıyor.”* (Öğrenci No. 9) şeklindeki görüşleriyle 5E modelinin işlerliğini de gözler önüne sermiştir.

### 3.3. Üçüncü Uygulama Dersine İlişkin Bulgular

Din eğitiminde 5E modelinin, öğrencilerin bilgi transferine etkisini ve işlerliğini test etmek amacıyla yapılan son uygulama dersi, Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri (Esbâb-u Vurudî'l-Hadis) konusunda, 21 kişilik sınıf mevcuduyla bir gözlemci, video ve ses kaydı yapan bir yardımcı ile 28 Mart 2019 tarihinde yapılmıştır. İki ders saati süresince (40+40=80 dakika) devam eden üçüncü uygulama dersinin kazanımı hadis ve sünnetin anlaşılmasını konu edinen ilimlerin tanınmasıdır.

Gözlemci notlarında belirtildiği üzere öğrenciler derse oldukça motive olmuşlar ve heyecanla başlamayı beklemişlerdir. Araştırmacı/öğretmen derse başlamadan önce bugün öğrenecekleri konunun öğrencilerin hayatında da değişiklikler yapacağından ve günlük hayatta oldukça işlerine yarayacağından bahsederek derse ilgiyi artırmış ve motive etmiştir.

Derse giriş bölümünde etkileşimli tahtaya “*Sirke ne iyi katıktır.*” hadisi şerifini yansıtan araştırmacı, Sirke hakkında oldukça kısa bir sohbetten sonra “*Sizce bu hadis-i şerife göre sirke kutsal mıdır? Peygamber Efendimiz bu hadis-i şerifleriyle ne anlatmak istemiştir?*” sorularını sorarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmıştır.

Öğrenciler “*Peygamberimiz sirkenin iyi bir şey olduğunu anlatmak istemiştir. Sağlıklı olduğunu düşündüğü için ya da yararlı olduğunu düşündüğü için bize tavsiye etmiş olabilir.*” (Öğrenci No. 14; Öğrenci No. 8; Öğrenci No. 17; Öğrenci No. 20) cevaplarını vermiştir. Bu ifadelerinde Hz. Peygamber’in sirkeyi övüp övmediğini soran araştırmacı “*Evet, övmüştür.*” cevabını almıştır. “*Buradan yola çıkarak sirke mübarek bir yiyecektir, diyebilir miyiz?*” diye sorulduğunda ise “*Hayır. İyi bir şey ama mübarektir, kutsaldır diyemeyiz.*” (Öğrenci No. 4; Öğrenci No. 7; Öğrenci No. 12) cevabını vermişlerdir. Araştırmacının “*Peki, sofrasında sirke bulduran bir*

*kimse bir sünneti yerine getirmiş olur mu?” sorusu üzerine sınıftan “Evet, bir sünneti yerine getirmiş olur.” cevabı gelmiştir.*

Dersin bu aşamasında araştırmacı, notlarına şöyle bir ibareyi eklemiştir: *“Öğrencilerin kafasında ‘Cevaplarımız güzeldi ancak hoca meseleyi nereye götürecektir, hadisin hangi sürpriz anlamları ortaya çıkacak?’ sorularının uçuştüğünü hissetmek keyif vericiydi. Dikkatler çekilmiş sınıf öğrenmeye tamamen hazır hale gelmişti.”* (Araştırmanı Notları 3). Gözlemci notlarındaki (Gözlemci Notları 3) *“Öğretmen hiçbir öğrencisinin cevabına doğru ya da yanlış demeyerek onları sorularla anlatmak istediği şeye yönlendirdi.”* ifadesi de dersin işleyişi ve 5E modelinin uygulanışı bakımından önemli ipuçları vermektedir.

Dersin keşfetme bölümünde ise Etkinlik 3’te yer alan (Bkz. EK 4 Ders Planı 3) *“Sirke ne iyi katıktır.”* hadisiyle ilgili araştırmacının bizzat kaleme aldığı hikâyeye edilmiş bir olayın metni etkileşimli tahtaya yansıtılarak kısa açıklamalar yapılmış, hikâyeye yüksek sesle okunmuştur. Metinde “Sirke mübarektir” anlayışına sahip Adem Bey, “Uydurmadır” anlayışına sahip Cem Bey, Hz. Peygamber tarafından övülmüş bir gıda maddesini sevmediği için kendini günahkâr hisseden Letafet Hanım ve İslam’ın dogmatik anlayışının bir tezahürü olduğunu düşünen Kezban Hanım ve farklı bakış açısıyla Hikmet Bey yer almaktadır.

Öğrenciler zorlanmadan hadisin gerçek anlamını keşfetmiş meselenin sirkeyi sevip sevmeme ya da sirkenin mübarek olması değil, Hz. Peygamber’in elindekiyle yetinmesi olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerden, bunu ailesine de anlatmak istemiştir, onlara bu konuda örnek olmak istemiştir, yorumu gelmiştir. Özellikle 1 numaralı öğrencinin, *“Ayrıyeten buna bakarak bence şunu da çıkarabiliriz: Bir şeyin önünü arkasını, önceden ne yaşandığını, sonrasında ne olduğunu bilmeden o olay hakkında kesin yorumlara varmamalıyız.”* açıklaması araştırmacının günlüğünde övgüyle yer almıştır. Bu açıklamalar, öğrencilerin problem çözümündeki başarılarını net bir şekilde ortaya koyması bakımından önemli bulgulardır.

Dersin devamında *“Hadisi şerifi doğru anlamamıza engel olan nedir? İlk okuduğumuzda niçin doğru anlamı bulmakta zorlandık?”* sorularını soran araştırmacıya öğrenciler tarafından bir olayı tamamen bilmeden direkt aktarmanın

sözün yanlış anlaşılmasına sebep olabileceği, bir şeyin doğru olduğundan emin olmak için araştırmak gerektiği, bir sözün doğruluğunun anlaşılması için niçin söylediğinin ve hangi ortamda söylendiğinin bilinmesi gerektiği şeklinde cevaplar gelmiştir. Buradan sınıfça ulaşılan sonuç; *“Bir sözü doğru anlamak için söyleme nedenini bilmek gerekir.”* biçimindedir.

Bu noktada 6 numaralı öğrencinin konuyu günlük hayata taşıması dikkat çekici bir bulgudur. İnternette ya da televizyonda yayımlanan günlük haberlerdeki görüntüleri gündeme getiren öğrenci, bu görüntülerin yaşanan olayın bir kısmına ait olabileceğini, büyük resme ulaşmadan o olay hakkında doğru yargılara varılamayacağını anlatmıştır. Bu açıklamalar, öğrendiğini hayata dair başka bir konuda kullandığını göstermesi açısından 5E modelinin işlerliğini bir kez daha göstermiştir.

Araştırmacı, tahtaya “Esbâbü Vurudi'l-Hadis” kavramını yazarak “Esbâb-u Vurudi'l-Hadis” ilminin Hadis İlminin alt bilim dalı olduğunu anlatmış, kavramı açıklayarak dersin açıklama bölümüne geçilmiştir. “Vürûd Sebebi” diye kısaca söylenebildiği aktaran araştırmacı, Vürûd Sebebi'nin; hadisin söylenmesine sebep olan olay, onun doğru anlaşılmasına vesile olan durum-bağlam, söylendiği yer, zaman ve ortama dair bilgi demek olduğunu açıklamıştır. Hadisin söylendiği şartların yani vürud sebebinin bilinmesi, onunla kastedilen mana ve maksadın anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması için, Kur'an ayetlerinin nasıl “Nüzûl Sebebi” varsa hadislerin de vürûd sebebi olduğu üzerinde durmuştur. Araştırmacı burada konuyu tekrar *“Sirke ne iyi katıktır.”* hadisi şerifini hatırlatarak açıklamış ve bu hadisi şerifi gerçek anlamıyla anlamaya yardımcı olan bilginin Vürûd Sebebi olduğu üzerinde durmuş, büyük resmi görmenin önemini anlatmıştır.

Tablo 5'i (Bkz. EK 4, Ders Planı 3) etkileşimli tahtaya yansıtmadan önce araştırmacı, *“Hz. Peygamber'i doğru anlamak için başka neye ihtiyacımız var?”* sorusunu sormuştur. Bu soru üzerine Tablo 5'te yer alan pek çok şeyi öğrenciler kendileri bulmuşlardır. Sonrasında Tablo 5'i tahtaya yansıtan araştırmacı, tablo üzerinde şu açıklamaları yapmıştır:

Peygamber Efendimiz, bir insan olarak, bir peygamber olarak, ayrıca, bir devlet başkanı, bir komutan, bir hâkim (kadı) ve bir müftü olarak (v.b.)

davranışlarda bulunmuş, sözler söylemiştir. Hadislerden Peygamber Efendimizin sünnetini tespit ederken, ona uyarken “ne söylediği”nin yanında, “neyi, niye söylediği”nin; “ne yaptığı”nın yanında, “neyi, niye yaptığı”nın tespit edilmesi gerekir. Yani, onun söz ve davranışlarının amacını tespit etmek, yaşarken, “Hz. Peygamber bugün yaşasaydı, ya da şu an benim yerimde olsaydı ne yapardı, nasıl davranırdı?” şeklinde yaklaşmak önemlidir. Bunun için de Peygamber Efendimiz; hangi sıfatla, ne zaman, nerede, kime, ne ya da neyi, nasıl ve niçin söylemiştir ya da yapmıştır sorularını sorarak yaklaşmak gerekir.

Bu açıklamalardan sonra “Derinleştirme” bölümüne geçilmiş, bu bölümde kurbanla ilgili iki hadisi şerif etkileşimli tahtaya yansıtılmıştır.

“Kim kurban keserse, etini üç günden fazla elinde tutmasın/dağıtsın.”

“Allah Resulü, kurbanın üçte birini aile halkına yedirir, üçte birini yoksul olan komşularına yedirir, geri kalan üçte birini de tasadduk ederdi.”

Araştırmacı bunun ardından “*Her ikisi de sahih olan bu iki hadis arasında çelişki var mıdır?*” ve “*Bir çelişki varsa bu çelişkinin çözümü hakkında neler söyleyebilirsiniz?*” sorularını sınıfa yöneltmiştir. Verilen cevaplar arasında öğrencilerin bu iki hadisi telif etmeye çalışması ve bunu yaparken birinci hadiste yer alan “*üç günden fazla elinde tutmasın*” ifadesini, “*fakirin hakkı olan kısmı üç günden fazla elinde tutmasın, bir an önce dağıtsın*” şeklinde yorumlaması, araştırmacı tarafından öğrencilerin akıl yürütme yeteneği açısından parlak bir yorum olarak görülmüştür.

Birinci hadisin devamını etkileşimli tahtaya yansıtan araştırmacı, öğrencilerin problemi çözmelerine tanık olmuştur. Birinci hadiste yer alan, kurban etlerinin üç gün içinde dağıtılma emrinin kıtlık/yokluk dönemlerini kapsadığını kavradıkları gözlenmiştir. Sonrasında, “*Biz bugün bu hadisi şerifi nasıl yaşayabiliriz?*” sorusu üzerinde konuşulmuş, sıkıntılı zamanlarda kurban etlerinin tamamının dağıtılması gerektiğini, normal zamanlarda bir kısmının bireylerin kendilerine ayırabileceği anlaşılmıştır. Sahabilerin de Hz. Peygamber’i anlayamamalarının sözün söylenme sebebini bilmemekten kaynaklandığını gündeme getirilmiştir. Öğrenciler, hadisi vürüd sebebini bilmek suretiyle anlamın mümkün olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacı ve gözlemci, bunun dersin başından beri derste öğrendikleri bilgiler ışığında yapabildiklerini görmüşlerdir.

Bu bölümde, öğrencilerin düşünme eşiklerini görmek isteyen araştırmacı, etkileşimli tahtaya *“Ateşten pişen yemekten dolayı abdest alınız.”* Hadisi şerifini yansıtmıştır. Araştırmacı Notları 3’te belirtildiği üzere *“Yüksek lisansını Hadis Bilim Dalında yapmış bir bilim uzmanı ve yılların eğitimcisi olarak itiraf etmeliyim ki bu, ortaöğretim öğrencileri için çözümü oldukça zor bir hadisi şerifti.”* diyen araştırmacı, öğrencilerin sorgulama, kafa yorma, akıl yürütme şeklindeki uğraşlarına şahit olmuştur. Hadisin mantığının çözülmesiyle sonuçlanan süreç, araştırmacı açısından memnuniyetle karşılanmıştır. Akıl yürütmelerinin tamamında öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak sonuca ulaşmaya çalıştıklarını gören araştırmacı ve gözlemci sınıfın bu başarısından duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Ayrıca gözlemci, sınıfı motive etmek için araştırmacının/öğretmenin verdiği dönütler ve esprilerle dersin eğlenceli geçtiğini not etmiştir.

Değerlendirme aşamasında *“Esbâb-u Vurudi’l-Hadis ne demektir?”* sorusunu soran araştırmacı, *“Peygamberimizin sözü söyleme sebebidir.”* cevabını almıştır. *“Esbâb-u Vurudi’l-Hadis’i bilmek niçin önemlidir?”* diye sorduğunda sınıftan *“Hadisi daha iyi anlamak için.”*, *“Hadisi daha iyi yorumlayabilmek için.”*, *“Sünnetleri daha doğru yerine getirebilmek için.”*, *“(Sünnetleri) Günlük hayatımızda kullanabilmek için”* cevaplarını almıştır. Bunlar, Esbâb-u Vurudi’l-Hadis ilminin öğrenildiğini anlatan cevaplar olması bakımından önemli bulgulardır.

Konunun öğrenildiğinin anlaşılmasının ardından çalışmanın alt problemlerinden olan öğrendiklerini günlük hayatlarına transfer edip edemediklerini öğrenmek isteyen araştırmacı, bunun için *“Kur’an’ı ve Hadisleri anlama dışında Esbâb-u Vurudi’l-Hadis konusu size günlük hayatınızla ilgili size hangi dersleri verdi?”* sorusunu sormuştur. Öğrenciler, öğrendikleri bu bilgileri günlük hayatta da kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. İnsanların birbirini anlamada ve birbirleriyle doğru iletişim kurmada yardımcı olacağını örneklendirmişlerdir. 14 numaralı öğrenci, günlük hayatta ve sosyal medyada karşılaştıkları pek çok olayın gerçekliğini anlamada da kullanabileceklerini ifade ederek insanların bu olaylar hakkında işin aslını bilmeden rastgele yorumlar yapabildiklerini dile getirmiş ve konuşmasını *“Her şey bizim gördüğümüz gibi olmayabilir. Bilmeden yargılamamız gerekir.”* ifadeleriyle bitirmiştir.

Bu aşamada araştırmacı şu soruyu sormuştur: Hz. Peygamber, son derece fakir bir kimse olan ve “*Sadakanın hangisi üstündür?*” diye soran Ebu Hüreyre’ye “*Fakir olan kimsenin, başkalarına güç ve kuvvetiyle yardımda bulunmasıdır.*” buyururken (Ebu Davud, Zekât 40.), buna benzer bir soru soran, kabile reisi ve zengin Sa’d b Ubade’ye, “*Su çıkartmaktır.*” (Ebu Davud, Zekât 41.) buyurmuştur, neden? Öğrenciler sözün kime söylendiğinin önemli olduğunu, İslam’ın kolaylık dini olduğunu, Hz. Peygamber’in söz söylerden karşısındaki kişiyi dikkate aldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmacı dersin sonunda bir kez daha “*Hz. Peygamber’in hadislerini anlarken, bugüne yorumlarken Hz. Peygamber’in o gün, o şartlarda, o topluma söylediklerini ya da uyguladıklarını ben bugün nasıl uyguluyorum, bugün bana ne söylüyor, bugün ben nasıl davranmalıyım? Bu soruların cevabını verebilmemiz önemli. Bunun için de Esbâb-u Vurudi’l-Hadis’i bilmemiz gerekir. Aksi halde yanlış anlayabiliriz, dinimizi yaşayacağız derken alakasın davranışlar yapıyor olabiliriz.*” diyerek dersi bitirmiştir.

Öğrenciler dersin sonuna kadar motive bir şekilde derse aktif katılımında bulunmuşlardır. Bilgi direkt verilmemiş, bilgiye örnekler üzerinden çıkarımlar yaparak öğrenciler kendileri ulaşımlardır. Böylece öğrenme buluş yöntemi ve beyin fırtınası tekniği ile gerçekleşmiştir. Sınıfın çoğu derse katılmıştır. Öğretmen fıkralar ve esprilerle eğlenceli bir atmosfer ortamı yaratmıştır. Öğrenci öğrendiği bilgiyi günümüzde nasıl kullanacağı ile ilgili kafa yormuştur (Gözlemci Notları 3).

Dersin sonunda öğrencilere “Çalışma Kâğıdı 3” (Bkz. Ek 5) dağıtılmıştır. Çalışma kağıtlarındaki sorulara verilen cevapların doğruluk oranı son derece yüksektir. Bu derste edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere transfer edebilme durumlarını görmek amacıyla kendisine defalarca sorulan aynı soruya Hz. Peygamber’in her seferinde farklı cevaplar vermesi örneğini içeren hadisi şerif örneklerinden sonra sorulan sorulara öğrencilerin verdiği bazı cevaplar şöyledir:

“Herkes kendisinde amel bakımından ne daha eksikse onu yaparak amellerini fazlalaştırmalı. Bu yüzden Peygamber Efendimiz (s.a.v) herkese farklı cevaplar vermiş olabilir.” “Hadisleri doğru bir şekilde anlamak için söylenme nedenini, ne zaman ve hangi şartlar altında söylendiğini, kime söylendiğini, nasıl söylendiğini bilmemiz gerekir. Ayrıca sahih kaynaklardan araştırma yaparak hadisten çıkarılanları bulmamız gerekir.”

“Amellerin en üstünü bize göre hayırlı olanıdır. Durumumuz hangisine elveriyorsa onu yapmalıyız. Örneğin durumu pek iyi olmayan fakir bir kimsenin başkalarını doyurması pek mümkün değildir. Fakat durumu iyi olan bir kişi fakirleri doyurabilir.” (Öğrenci No. 1)

“Her seferinde farklı cevap vermesinin nedeni, soran kişilerin farklı olmasıdır. Çünkü her bir bireyin ihtiyaçları ve amelleri değişir. Bu yüzden sorulan soru aynı olsa da alınan cevap farklılığı bu yüzdendir.” “O zamanda yaşamış olan insanların davranışlarını bilmeliyiz. Çünkü hepsine en üstün ameli sorduklarında farklı cevaplar gelmiştir.” “Şu amel veya bu amel daha üstündür diyemeyiz, amellerin hepsi birbirinden üstündür. Niçin? Çünkü hepsi kişi farklılığına uğramış, cevaplar da kişilere göre olduğu için amellerin en üstün olanı da farklılığa uğrayacak.” (Öğrenci No. 3)

“Çünkü her seferinde karşısındaki insan farklı. Her insana onun özelliğini, ihtiyacını dikkate alarak cevap vermiştir.” “Peygamberimizin hadisleri söyleme sebebini bilmek gerekir. Yani Vürud Sebebini bilmek gerekir. Kime, neyi, neden, ne zaman, nasıl, niçin söylemiştir, hangi sıfatla söylemiştir bunun gibi birçok şeyi bilmek gerekir.” “Kime hangi ameli söylemişse o adama o amel daha üstündür. O konuda eksikliği var demek ki veya o ameli yapmaya ihtiyacı var ki Peygamberimiz ona o ameli söylemiş. Yani hepsi birbirinden üstün ameller fakat burada ferdi farklılık devreye giriyor. İnsandan insana değişir diyebiliriz.” (Öğrenci No. 13)

“Peygamber Efendimizin söz söylerken muhatap olduğu kişiyi bilmek önemlidir. Konuya ameller üzerinden değil de muhatap üzerinden bakmalı. Soru aynı olsa da kişi ve o kişinin ihtiyaçları, yapısı, eksikleri farklı olduğu için cevap da doğal olarak farklı olmuştur.” “Burada Esbab-u Vürudi’l-Hadis ilminin önemi ortaya çıkıyor. Hadisleri doğru anlamak için, Peygamber Efendimiz hangi sıfatla, ne zaman, nerede, kime, neyi, nasıl, niçin söylemiştir gibi soruları sorup cevabını aramak gerekir. Peygamber Efendimizin ne yaptığından, ne söylediğinden çok neyi niye yaptığı araştırılmalıdır. Bunun için de Esbabu Vürudi’l-Hdis ilmine ihtiyaç vardır.” “Peygamber Efendimizin o sözü o insana söyleme amacı, nedeni bilinmelidir. Her hastaya aynı reçete yazılamaz. İlaçlar hastaya ve hastalığa göre değişir. Her hastanın ilacı kendine özeldir ve şifaya kavuşabilmesi için o ilaç o hasta için diğer ilaçlardan daha üstündür diyebiliriz. Yani üstün olan amel insandan insana değişir.” (Öğrenci No. 17)

“Bu sorunun cevapları farklı. Çünkü herkes farklı olduğu için herkesin üstün ameli de farklı sayılabilir.” “Hadisin metnini, olayın önünü ve arkasını ve kime, nerde, ne zaman söylendiğini metni tam anlamak için bilmemiz gerekir.” “Amellerin en üstünü kişiden kişiye ve belki de zamana ve yere göre değişebilir.” (Öğrenci No. 21)

Çalışma kağıtlarının cevaplandırılmasının ardından “Öğrenci Günlüğü 3” dağıtılmıştır. Öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular Tablo 3.3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.4.**  
*Öğrenci Günlükleri 3'e İlişkin Bulgular*

Soru No.	Sorular	Nitel Analiz Sonuçları
1.	Bu derste neler öğrendin?	Derste işlenen konuya ilişkin olarak öğrenilenler aktarılmıştır (Esbâbu Vurudi'l-Hadis nedir? Esbâbu Vurudi'l-Hadisteki yeri ve önemi).
2.	Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?	Öğrencilerin %100'ü öğrenmelerinde olumlu değişim gözlemlediklerini belirtmiştir.
3.	Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?	Öğrencilerin %100'ü günlük hayatlarında işe yaracağını dile getirmiştir.
4.	Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?	Daha iyi anlama, daha iyi öğrenme, kişisel gelişime katkı, daha iyi yaşama, bilinç kazanma ve yanlış bilgiyle mücadele etme kodlarında yoğunlaşma meydana gelmiştir
5.	Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoşlanmadın?	Öğrencilerin %100'ü hoşlanmadıkları bir konu olmadığını belirtmişlerdir.
6.	Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?	Yoğunlaşan kodlar: Güzel, verimli, daha bilinçli/bilgili hissetme, mutlu hissetme, eğlenceli/sıkıcı değil/ilgi çekici, memnun hissetme, kalıcı bilgiler edinmiş olma
7.	Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?	Öğrencilerin %100'ü diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Yoğunlaşan kodlar: Kesinlikle yapılmalı, yararlı olacaktır, ders verimli geçer/sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur.
8.	Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?	Öğrencilerin %95'i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken kalan %5'i ise herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir.
9.	Bu dersi daha önceki Hadis dersleriyle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?	Öğrencilerin %100'ü olumlu katkı olduğunu beyan etmiştir.

Öğrenci Günlükleri 3'te yer alan ilk soru, derste işlenen konuya ilişkin olarak öğrenilenlerin aktarılmasıyla ilgilidir. Daha öncesinde hiç duymadığı bir kavramı 5E

modeli çerçevesinde öğrenmekten duyduğu heyecanı bir öğrenci şöyle aktarmıştır: *“Esbabu Vurudi’l-Hadis ilmini hiç duymamıştım. Bu derste öğrendim. Bir sözün söylenme sebebinin onu doğru anlamak için ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Aramızdaki iletişim kopukluklarının bir sebebi de bu olsa gerek.”* (Öğrenci No. 9). *“Bu derste hadisleri yorumlamayı, yorumlarken zamanı, mekanı, kişileri düşünerek, farklı açılardan bakarak yorumlamayı öğrendim.”* (Öğrenci No. 11) ve *“Hadislerin içeriğini ve farklı şekilde yorumlamayı, farklı çıkarımlar yapmayı öğrendim.”* (Öğrenci No. 21) diyen öğrenciler bu dersin kendilerine kattıkları hakkında bir fikir vermişlerdir.

Yapılan etkinliklerin öğrencinin öğrenmesinde nasıl bir değişim yarattığı hakkındaki soruya gelen yanıtlar incelendiğinde; *“Her etkinlik bir öncekinden daha verimli geçiyor.”* (Öğrenci No. 1); *“Anlama ve yorumlamam daha da gelişti. İnsanları anlamak için tek bir sebebe ve söze bakmamam gerektiğini fark ettim.”* (Öğrenci No. 6); *“Düşünerek öğreniyoruz. Hoca düşünmemize izin vermeden direk anlamlı söyleseydi bu aklımda kalmazdı. Şu an üzerinde düşündüğümüz için ben de akılda kaldı.”* (Öğrenci No. 8); *“Bir aydınlanma yaşadım diyebilirim. Ayetleri ve hadisleri yani dinimizi acaba doğru anlıyor muyuz diye sorguladım. Bildiğim ayetler ve hadisler geçti zihnimden. Belki de pek çoğunu araştırmadan, düşünmeden ilk anladığımız şekilde yaşıyoruz. Çok önemli bir dersti benim için. Anlamak çok önemli.”* (Öğrenci No. 9); *“Düşündürücü bir dersti. Hadisin söylenme sebebini bilmek çok önemliymiş, onu anladım. Söylenme sebebini öğrenince her şey yerine oturuyor. Bir de küçük parçalardan yola çıkarak büyük resme gitmeyi öğrendim.”* (Öğrenci No. 14); *“Çok merak uyandıran akıcı bir dersti. Eğlenceli olması ve merak uyandırması anlamamızı kolaylaştırdı. Bilgilerin de kalıcı olmasını sağladı.”* (Öğrenci No. 17); *“Dümdüz hazır bilgiyi hocanın bize vermesi ve bizim ezberlememiz yerine bilgiyi belli bir uğraşla elde etmek daha faydalı oldu.”* (Öğrenci No. 21) şeklinde yorumlarla karşılaşmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öne çıkan kodlar; anlama/yorumlama gelişti, ders eğlenceli geçti, bilgiye ulaşma yolu öğrenildi, bilginin kalıcı olması sağlandı, ders faydalı oldu biçimindedir.

Günlüklerde yer alan üçüncü soru *“Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?”*

şeklindedir. Verilen yanıtlara ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin tamamının günlük hayatlarında işe yaracağını dile getirdikleri görülmüştür. 3, 6, 7, 8, 10, 14, 17, 18 numaralı öğrenciler öğrendiklerinin, aile içi ve sosyal iletişim, başkalarını anlama ve iyi ilişkiler kurma konularında çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. 1 numaralı öğrenci aynı soruya “İşe yarıyor. Çünkü bunları öğrendikten sonra hadisleri nasıl yorumlayacağımı bilmiş oldum. Okuduğum her şeye hemen inanmamalı ve onları araştırmalıyım.” şeklinde, 5 numaralı öğrenci ise “Birini, bir olayı, bir yazıyı, bir sözü anlarken işime yarayacağını düşünüyorum. Ufkumu açtı diyebilirim.” sözleriyle cevap vermiştir. 9 numaralı öğrenci ise “Öğrendiklerimizin her zaman her yerde işe yarayacağını düşünüyorum. Özellikle dinimi doğru yaşamada çok işe yarayacağını düşünüyorum. Ayrıca okuduğum bir kitabı, karşılaştığım bir sözü, seyrettiğim bir filmi anlamada hatta birlikte yaşarken birbirimizi doğru anlamada çok işe yarayacağına inanıyorum.” sözleriyle doğru anlama ve doğru yaşama konusunda daha geniş bir yelpaze açarak cevap vermiştir. Bazı öğrencilerin düşünceleri ve verdikleri örnekler aşağıdaki gibidir:

“Düşünüyorum. Kendi hayatımda veya böyle konuların konuşulduğu ortamda insanları doğruya yöneltebilir ve kendi fikirlerimi daha düzgün ve sağlam bir şekilde ifade edebilirim.” (Öğrenci No. 4)

“Birini, bir olayı, bir yazıyı, bir sözü anlarken işime yarayacağını düşünüyorum. Ufkumu açtı diyebilirim.” (Öğrenci No. 5)

“Kişileri anlamak için bir yapboz parçasına bakmak yerine tüm resme bakmak gerektiğini düşünüyorum. Konuşmalarda, tartışmalarda insan ilişkileri daha sağlıklı olabilir bu ders sayesinde.” (Öğrenci No. 6)

“Evet işe yarayabilir. Arkadaşlık ve aile ilişkilerinde o kişiyi anlamak için kullanabilirim, hem onları daha iyi anlamış olurum.” (Öğrenci No. 10)

“Öğrendiklerimi günlük hayatta pek çok yerde kullanabilirim. Şimdi düşünüyorum da ailemi, arkadaşlarımı doğru anlıyor muydum diye. Biri bir söz söyledi ya da bir şey yaptı diyelim. Niye öyle söyledi neden öyle yaptı bilmemiz lazım. Yoksa birbirimizi doğru anlayamayız. Bunu bilmediğimiz için belki de pek çok insanı yanlış anladık, olumsuz yargıda bulduk. İnsanların halinden anlamamı sağladığı için de bana çok iyi geldi. Yani insanların söylediklerini, yaptıklarını bağlamından ayrı düşünmenin yanlış olduğunu anladım. Artık buna dikkat ediyorum.” (Öğrenci No. 14)

“Evet, yarayacağını düşünüyorum. Çünkü, bu bilgiden sadece hadisleri yorumlarken değil, herhangi bir olayı değerlendirirken de o olayın kime, niçin söylendiğini anlamaya çalışmamı sağladı. Bu da hayatımda bazı kararlar verirken ya da kişiler ve olaylar hakkında yorumlar yaparken işime yarayacağını düşünüyorum.” (Öğrenci No. 15)

“Evet düşünüyorum. Etrafa bir söz atılıyor ve bu söz neden, kime, ne zaman söylendiğine bakılmadan etrafa yayılıyor. İnsanlar bunları bilmediği için farklı görüşler ortaya çıkıyor. Çatışma başlıyor. Ya da bu konu sosyal

medyada da oluyor. Gördüğümüz her şeye inanmamalıyız. Onların arkasındaki yatan olayı öğrenmeliyiz. Sonra konu hakkında yorum yapmalıyız.” (Öğrenci No. 18)

“Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?” sorusu, Günlüklerde bir sonraki maddedir. Yanıtlar analiz edildiğinde “daha iyi anlama, daha iyi öğrenme, kişisel gelişime katkı, daha iyi yaşama, bilinç kazanma ve yanlış bilgiyle mücadele etme” kodlarında yoğunlaşma meydana geldiği gözlenmiştir. Kodlara ilişkin bazı dikkat çeken görüşler şöyledir:

“Okuduğum her şeye hemen inanmamam, neden söylendiğini düşünmem ve araştırma yapmayı öğrenmem için öğretilmiş olabilir.” (Öğrenci No. 1)

“Öğrendiklerimin benim hayatımda, düşüncelerime yön vermesini, hadisi ve diğer sözel dersleri anlamam, yorumlamam ve onlarla yol alabilmem için öğretildiğini düşünüyorum. Ve karakter olarak demlenip ilerdeki nesle yön verebilmem için de öğretildiğini düşünüyorum. Böylece okyanusun içine damlatılan bir damla gül suyu gibi yayılır inşallah.” (Öğrenci No. 3)

“Çünkü bunlar her zaman karşımıza çıkabilecek durumlar. Bu anlatılanların sadece ders olsun diye anlatıldığını düşünmüyorum. Hatta daha çok hayatımızda bu konuların nasıl yeri olur diye konuşulduğunu düşünüyorum. Verilen örnekler de hep günlük hayattan zaten. Böylece hayatımıza nasıl bir katkısı olduğu gözlemleniyor.” (Öğrenci No. 19)

“Toplumda kulaktan kulağa söylene gelen yanlış bir din algısı var ve bu algının yıkılabilmesi için bizim en başta hadisleri doğru yorumlayabilmemiz gerekmektedir.” (Öğrenci No. 20)

Öğrencilerin ders hakkındaki fikirlerini derinlemesine alabilmek için dağıtılan günlüklerde beşinci sıradaki soru “*Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoşlanmadın?*” şeklindedir. Verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin tamamının hoşlanmadıkları bir konu olmadığı görülmüştür.



Şekil 3.2. Üçüncü Uygulama Dersinde Öğrencilerin Derste Hoşlandığı Noktalar

Öğrenciler, "Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?" sorusuna gelen cevaplar incelendiğinde ders hakkında yoğunlaşan kodlar; güzel, verimli, daha bilinçli/bilgili hissetme, mutlu hissetme, eğlenceli/sıkıcı değil/ilgi çekici, memnun hissetme, kalıcı bilgiler edinmiş olma şeklindedir.

"Dersten çıktığımda kendimi daha bilgili ve özgüvenli hissettim. Şu anda da aynı hisleri besliyorum." (Öğrenci No. 2)

"Düşünmeyi öğrenmek güzel. Bu nedenle mutluyum. Öğrendiklerimden dolayı kendimi şanslı hissediyorum." (Öğrenci No. 5)

"Kendimi hem mutlu hem bilgili hem de zeki hissediyorum. Ayrıca öğrendiklerimden dolayı kendimi özel hissediyorum." (Öğrenci No. 9)

"Dersi beğendim ve sıkılmayarak dinledim. Derste işlediğimiz konu ve işleyiş tarzımız hiç sıkmadı." (Öğrenci No. 12)

"Her şey çok güzeldi. Bulmaca çözer gibi hadisleri çözdük. Bu çok iyiydi. Yeni pek çok şey öğrenmek beni çok çok mutlu etti. Çok az şey bildiğimi anladım. Çok çalışıp çok şey öğrenmem gerektiğini düşündüm. Ders boyunca hep merak hissettim. Çözümü bulunca da sevinç hissettim. Çok zekice bir dersti." (Öğrenci No. 14)

"Bu ders birbirimizi anlama bakımından daha açık bir dersti ve herkes oldukça özgündü. Önceden herkes kendi çabasıyla bir çıkış bulmaya çalışıyor gibiydi. Fakat hepimiz bu derste birbirimizin görüşlerini toplayarak çıkış yolumuzu bulduk. Ben de öyle düşünüyorum." (Öğrenci No. 19)

“*Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?*” sorusunda öğrencilerin tamamı diğer öğrencilere de uygulama yapılmasını desteklemiştir. Öyle ki; kesinlikle yapılmalı, yararlı olacaktır, ders verimli geçer/sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur gibi kodlarda yığılma söz konusudur.

“*Öğrenciler dersten sıkılmaz. Derse katılım daha fazla olur. Öğrencilerin derse ilgisi artar.*” (Öğrenci No. 7); “*Bu şekilde kimse sıkılmadı. Herkesin ilgisi arttı, katılımı arttı, ders daha eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde geçti.*” (Öğrenci No. 10); “*Bence tüm öğrencilere hatta bizim yaş grubumuzda olmayan diğer öğrencilere de (ilkokul, ortaokul...) uygulanması gerekiyor.*” (Öğrenci No. 11); “*Kesinlikle derslerde öyle işlenmeli. Öğrencilerin kapasiteleri birbirine yakın herkesin kolay adapte olabileceği dersler. Bu uygulamanın diğer öğrencilere yapılması öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerini olumlu yönde etkileyecektir.*” (Öğrenci No. 16) gibi yorumlar öğrencilerin dersin 5E modeliyle işleme tekniğinden memnuniyet düzeyi hakkında da bilgi vermektedir.

Öğrenci günlüklerindeki sekizinci soru ders uygulamalarının sosyal gelişime / arkadaşlık ilişkilerine katkıları konusundadır. Öğrencilerin %95’i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken kalan %5’i ise herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin %5’lik kısmı “*Arkadaşlık ilişkilerimi etkilemedi. Eskiden nasılsa şu anda öyle.*” (Öğrenci No. 1) derken, kalan %95’lik kısmı ise aşağıdaki görüşleri beyan etmiştir:

“*Bana söylenen bir şeyi hemen kabul etmemem gerektiği ya da bir olaya karşı önyargılı yaklaşmamam gerektiğini öğrendim. Ya da bir hadis hakkında daha detaylı şeyler düşünüp öğrenebilirim (Hadisin kime, ne zaman, niçin söylendiğini düşünmek gibi).*” (Öğrenci No. 8)

“*Sosyal becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Başkalarıyla bir şeyler yapmayı, ekip olarak çalışmayı öğrendim. Bu geliştirici bir şey. Sorunlarımı sorular sorarak çözmeyi öğrendim. Konuşmalarına dikkat ediyorum. Kelimelerimi seçiyorum. Doğru anlaşılacak için doğru cümleleri bulmaya çalışıyorum. Bir de bir şey anlatmak istediğimde ortamı ve şartları da düşünüyorum.*” (Öğrenci No. 14)

“*Kendimi başkalarına anlatma ve başkalarını anlama konularında çok yardımcı oldu bana. ... Her sözü, olayı, davranışı kendi gerçekliği ve kendi bağlamı içinde yorumlamayı öğrendim.*” (Öğrenci No. 17)

“Arkadaşlarımızla aramızdaki görüş farklılıkları ya da benzerlikleri bizi bir şekilde iletişime soktu için içimizde arası kötü olanların bile bu durumdan kurtulduğu görülebiliyor. Hadis dersinin içeriği ile ilgili bu yazılan doldurulan kağıt bile etkili. Hadis dersinde yaptığımız çalışmalardan ve bunun öneminden bahsediyorum. Sosyal çevrem olarak ise derste gördüğüm konu olan hadislerin söylenme sebepleri kolası hayatımızda şöyle karşımıza çıkabilir: Biri yalan söylemiştir. Fakat bu yalanı niye söylediğini bilemeyiz ve bunu öylece yargılamamalıyız. Yani önyargılı olmamalıyız.” (Öğrenci No. 19)

“Kendimi daha iyi ifade edebildiğimi fark etmek ve bildiğim, öğrendiğim konular hakkında yorum yapabilmek, bana özgüven sağladı. Ayrıca arkadaşlarımdan fikirlerini duymak ve bunun üzerine konuşmak çok keyifliydi.” (Öğrenci No. 20)

Üçüncü uygulama dersine ilişkin öğrenci günlüğünde son soru “*Bu dersti daha önceki Hadis dersleriyle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?*” şeklindedir. Soruya ilişkin bulgularda dikkat çeken nokta öğrencilerin %100’ünün olumlu katkı olduğunu beyan etmesidir. Dersin daha aktif olduğunu düşünen, dikkati dağılmadan odaklanabilen, arkadaşlarının görüşleriyle dersin daha eğlenceli işlendiğini ve verimli bir ders olduğunu belirten öğrenciler bulunmaktadır (Öğrenci No. 1; Öğrenci No. 2; Öğrenci No. 4). Öğrenciler, önceki derslerde de katılımcı bir yaklaşım olduğunu ancak şimdi daha çok örnekler üzerinden gidilerek derse çok daha fazla katılım olduğunu, derste pasif kalınmadığını ve bilginin hazır gelmeyerek beyin fırtınası yoluyla elde edildiğini, daha çok düşündüklerini ve kendi görüşlerini rahatlıkla ve korkmadan paylaşabildiklerini vurgulamışlardır (Öğrenci No. 5; Öğrenci No. 9; Öğrenci No. 16; Öğrenci No. 18; Öğrenci No. 21).

### **3.4. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın son aşaması olan odak grup toplantısı, 21 kişilik sınıf mevcudunun tamamıyla bir kereliğine yapılmıştır. Okula ait çok amaçlı salonda gerçekleştirilen görüşmede öğrencilere yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Bu sorular EK 7’de yer almaktadır. Görüşme toplam 1 saat 25 dakika sürmüştür. Görüşme boyunca kamera ve ses kaydı yapılmış, ardından bu kayıtlar deşifre edilerek metin MAXQDA Nitel Veri Analizi Programına aktarılmıştır.

Görüşmedeki ilk soru önceki hadis dersleri ve araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulama dersleri arasındaki farkı esas almaktadır. 5E modeli uygulamalarının yer aldığı dersleri karşılaştırmaları istenen öğrenciler, önceki derslerde bilgiyi hazır olarak aldıklarını ve hiç çaba harcamadan direkt olarak bilgiyi aldıklarından bu bilgilerin kalıcı olmadığını söylemişlerdir. 5E modeli uygulamalarında ise bilgilerin öğrenciler tarafından bulunmasına yardımcı olduğu ve böylece bilgilerin kalıcı hale geldiğini vurgulayan öğrenciler, derslere katılımını arttırdığını da eklemişlerdir (Öğrenci No. 18; Öğrenci No. 8). 2 numaralı öğrenci, derse katılımının artmasıyla birlikte kendi özgüveninin de arttığını belirterek, diğer öğrencilerin söz almasının kendisini de teşvik ettiğini söylemiştir.

20 numaralı öğrenci, *“Bizim eğitim sistemimiz çok fazla ezbere dayalı bir eğitim sistemi ve normal dersler işlendiğinde bu derslerde kendi açımdan söylüyorum ve bence bütün öğrenciler böyledir tam potansiyelimi mi yansıtamıyorum diyeyim yani kendimi ifade etmem daha zor oluyor. Çünkü bilgi var ve sen bunu öğrenmek zorundasın ve o bilgiyi senin pek yorumlama şansın olmuyor. Ama bizim işlediğimiz bu derslerde bize karşı sorular yöneltildi ve biz bu soruları üzerine düşündük ve başarabildiğimi gördüm ben şahsen. Çünkü kendim düşünerek adım adım bir şeyleri öğrenerek en sonunda doğru şeyi buldum ve bu daha kalıcı ve daha güzel de hissettirdi.”* diyerek önceki derslerle 5E modeline uygun şekilde planlanan dersler arasındaki farkı ve kendi gelişimini değerlendirmiştir. 6 numaralı öğrenci de bunu destekler nitelikte önceki derslerin daha monoton geçtiğini, öğrenciyle iletişim kurulmadığını, öğretmenlerin sadece kavramları söyleyerek öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini söyleyerek öğrencilere test kağıtları verdiklerini anlatarak eğitim sisteminin robotlaşmış öğrenciler doğurduğunu belirtmiştir. Aynı öğrenci 5E modelinde ise öğrencilerin insani yönünün ortaya çıkarıldığını söylemiştir. Şüphesizliği ve verilen bilgiyi doğrudan kabul etmemeyi öğrendiklerini söyleyen öğrenciler (Öğrenci No. 3 ve Öğrenci No. 6), merak duygularının geliştiğini ve bilgileri artık mantıksal süzgeçten geçirerek kabul ettiklerini beyan etmişlerdir.

5E modeliyle yapılan derslerin hadis dersi konularını öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını ele alan soruya gelen yanıtlarda yığılma meydana gelen kodlar; akılda kalıcılığı arttı, aktif katılım dersi eğlenceli kılıyor, düşünmeyi teşvik ediyor ve

öğrenmeyi kolaylaştırıyor şeklindedir. 6 numaralı öğrencinin bu soruya verdiği yanıt oldukça dikkat çekicidir: *“Önümüze sanki bir resim geliyormuş gibi ben görsel hafızamı normal sözel hafızamdan daha çok kullanıyorum ve bu hadis derslerinde hadisler önümüze geliyor ve biz onlara karşı öğrendiğimiz kavramları kullanıyoruz. Ama önceki hadis derslerinde genelde kavramları öğrenirdik ve onun üstüne konuşurduk ama şimdi normal bir hadisi alıp bu kavramları ona uyguladığımızda daha iyi anlamış oluyoruz.”*

*“5E modeline dayalı eğitim süreci sonunda hadis dersine ve hadislere karşı yaklaşımınızda değişimler oldu mu?”* sorusuna verilen yanıtlarda öğrencilerin derse yaklaşımlarının yanı sıra genel olarak yaşantılarında da sorgulayıcı bakış açısı kazandıkları gözlenmiştir. Bu yorumlardan birisi *“Sadece hadisi yorumlarken değil de çevremde bir hadis duyduğumda artık kaynağını da sorgulamaya başladım. Bence bu ilerleyişin olduğunun bir göstergesi.”* (Öğrenci No. 15) şeklindedir. Başka bir öğrenci, *“Normal hadis derslerine girerken böyle yoruluyor, sıkılıyor gibi bir halim vardı. Ama şu an daha çok şey, yorulmaktan ziyade, katılacağım bir şey olduğu için enerjik bir şekilde geliyorum.”* (Öğrenci No. 12) diyerek aradaki farkın büyüklüğünü ifade etmiştir. 19 numaralı öğrenci de bunu destekleyerek *“Daha önceki hadis derslerinde benim isteğim yoktu açıkçası. Ama bunda bir heves geldi ve ben artık eve gidince anneme bile anlatmaya başladım bu hadisleri.”* demiştir.

Odak grup görüşmesindeki bir diğer soru *“5E modeline dayalı eğitim süreci sonunda hadisleri anlama ve yorumlama konusunda sizde değişimler, değişimler oldu mu?”* biçimindedir. Öğrenciler, uygulama derslerinden önce hadisleri anlama ve yorumlama konusunda sorgulayıcı olmadıklarını, karşılıklarına bir hadis çıktığında kesin bir hükme vardıklarını ancak uygulama derslerinden sonra başkalarının da bu konu hakkında neler düşündüklerini dikkate almaya başladıklarını belirtmişlerdir (Öğrenci No. 1; Öğrenci No. 4; Öğrenci No. 15; Öğrenci No. 18). 8 numaralı öğrenci kendi deneyimini *“Ben internette önceden hadisleri gördüğümde Peygamber Efendimiz ne güzel söylemiş (deyip geçiyordum). Gerçekten böyle söylemiş mi deyince; Ebu Davud’da söylemişse diyorum mesela... Şimdi artık bir zehir bulaştı herkese (Gülümsüyor) girip bakıyorum gerçekten böyle bir şey var mı, diye. Yani böyle bir sorgulayıcı olmaya başladım.”* sözleriyle aktarmış ve 5 numaralı öğrenci de buna

katıldığını belirtmiştir. Daha önceden bir hadis gördüğünde üzerine düşünmekten, sorgulamaktan ve irdelemekten kaçındığını anlatan 3 numaralı öğrenci, bunu yanlış yorumlama korkusuna bağlamıştır. Şimdi ise derste öğrendiği sorgulayıcı tekniklerle hadisler ve kendisi arasında bir bağ oluştuğunu, konuyu özümseydiğini söylemiştir. Bu konuda görüş belirten başka bir öğrencinin mutluluğunu fark eden araştırmacı, öğrenciye de bunu sormuş ve öğrenci bu hislerini teyit etmiştir. Öğrencinin dersler sonrasında hadisleri anlamada yaşadığı değişim hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Ben bilgileri doğru aktarabilmeyi öğrendim. Biri bir hadis konusunu açtığında veya biri bana bir hadis sorduğunda bunun nasıl yorumlanabileceğini anlatabildim doğru bir şekilde. Bilgilerim doğru olduğu için temel bir şekilde onun nasıl yorumlanabileceğini veya kaynaklara nerden bakmamız gerektiğini yani bilgileri birine doğru aktarmayı öğrendim.” (Öğrenci No. 2)

Mutlu olduğunu belirten başka bir öğrenci de “*Öncelikle Peygamber Efendimizi anlamak beni mutlu etti. Çünkü önceden hadisleri okuduğumda ya da eski gittiğim Kur’an Kurslarında vesaire, hep böyle 40 hadis ezberleme yarışması olurdu. Fakat hadisleri anlamak için çok çaba sarf etmezdik ve bu bizim için önemli olmazdı. Ama bu derslerimizi işlerken aslında Peygamber Efendimiz bizi hayatımızı şekillendirmek için gönderildiğini anladım. Bizim aslında onun hayatından öğrenebileceğimiz daha bir sürü şey olduğunu öğrendim. En küçük hadisinden bile bir sürü anlam çıkarabileceğimizi ve bunları hayatımıza yansıtabileceğimizi ve hayatımızı daha rayına sokabilecek bir sürü sözünün ve sözlerinin bir sürü manasının olduğunu öğrendim. Tek bir hadisin bile içinden bir sürü anlam çıkması beni çok şaşırttı ve bunları anlamak beni mutlu etti.*” diyerek dini metinlerdeki zenginliği fark ettiğini ve bu metinleri yorumlama, tartışma ve anlama yeteneğini kazanmış olmanın kendisini ne kadar mutlu ettiğini anlatmıştır (Öğrenci No. 20).

Hadisleri doğru yorumlamanın Allah’a olan sevgiyi artırdığını (Öğrenci No. 3), “*Peygamberimizin aslında bize ne kadar yakın olduğunu... Yani gerçekten Peygamberimizin, o dönemde söylemiş olsa da bu dönemde de aslında bizim yolumuzu gerçekten aydınlayabileceğini*” (Öğrenci No. 2) öğrendiklerini belirten öğrenciler; farklı bakış açıları kazanarak ön yargılarından kurtulduklarını dile getirmişlerdir (Öğrenci No. 7; Öğrenci No. 12).

“5E modeline dayalı eğitim sürecinin olayları ve hayatı anlamınıza ve yorumlamanıza katkısı oldu mu? Olduysa hangi katkıları sağladı? Olmadıysa neden olmadı?” şeklindeki soruya gelen ilk yanıt ön yargılı olmamak ve olayın ya da durumun farklı açılardan değerlendirilmesi gerektiğidir (Öğrenci No. 8). Konuyu bir örnekle zenginleştiren bir diğer öğrenci, “Mesela sosyal medyada falan bir video görüyoruz. Herkes o videonun üzerinden bir sürü şeyler söylüyor. O videoda kim varsa linç ediliyor. Ama mesela hadisleri yorumladığımız gibi eğer bunları da yorumlarsak, bu olayları yorumladıktan sonra mesela olayların gerçekten arkasında ne varmış, neden böyle bir video yayılmış ya da o videodaki kişi acaba ne yapmak istiyormuş da bu video ortaya çıkmış, diye düşünebiliriz.” diyerek peşin hüküm vermemek gerektiğine vurgu yapmıştır (Öğrenci No. 8). “Hayatımda bir olay, bir sorun olduğunda kendi düşüncemle tek taraflı bakıyordum ve bu sonuca ulaştırmayabiliyordum. Ama bu derslerden sonra çok şekilde bakmayı öğrendiğim için farklı taraflardan bakıp sorunu çözebiliyorum.” (Öğrenci No. 21) diyen öğrenciyi onaylar şekilde başka bir öğrenci “Bir olay gerçekleştiğinde ortada bir kişi varsa o kişi hakkında o olayı neden yapmış, nasıl yapmış olduğuna bakmıyorduk. Kötü yapmış ya da iyi yapmış, diyorduk. Aslında o kişiye iftira atmış gibi de oluyorduk. Artık o kişi görüşünü söylemeden önce o olay hakkında neden yapmış, niçin yapmış gibi araştırıp öyle görüşümü bildiriyorum ve o kişiye iftira atmaktan da kurtuluyorum.” yorumunda bulunarak sonuç odaklı düşünmek yerine süreç odaklı düşünmeye başladığını vurgulamıştır (Öğrenci No. 2). 2 ve 17 numaralı öğrenciler, ders sonrasında hadislere olan meraklarının arttığını söylemiş, diğer öğrenciler de hadisleri daha iyi anladıkları için gündelik yaşamlarında, aile içi iletişimlerinde ve davranışları üzerinde etkili olduğunu savunmuşlardır (Öğrenci No. 14; Öğrenci No. 19). Başka bir öğrenci de “Hadisler aslında günlük hayatımızdan bir şeyler taşıyorlar. Mesela, biz günlük hayatımızda bir şeylerle karşılaştığımız zaman, oradaki durumları kendi hayatımızla bağdaştırabiliyoruz. Oradaki duruma göre veya kişiye göre değişir ama çoğunlukla oradan da yararlanabiliyoruz, hayatımıza geçirebiliyoruz. Çünkü günlük hayatımızdan da çokça şeyler taşıyor aslında. Örnek almamız gereken birçok şey var.” diyerek günlük yaşamla hadisler arasındaki bağı özetlemiştir (Öğrenci No. 4).

“5E modeline dayalı eğitim sürecinin, Hadis dersi dışındaki metinleri anlamanıza ve yorumlamanıza katkısı oldu mu? Olduysa nasıl oldu? Olmadıysa neden olmadı?” sorusuna roman örneğini veren bir öğrenci, “Orada bir karakter var ve kötü bir şey yapıyor. Diğer insanlara göre kötü ama belki ona göre iyi bir şeydir. Hani neden onu yapmıştır? Yapmasındaki amaç ne? Daha çok onları düşünüyorum.” şeklinde bir bakış açısı kazandığını anlatmıştır (Öğrenci No. 3). Örneğin tarihi bir metin ya da tarihi bir roman okurken aslında o dönemin şartlarını düşünerek okuduklarını aktaran bir öğrenci, “Mesela o zamanlar yaygın olan bir şey var ama günümüzde yok, bize garip geliyor ama aslında o dönemin şartlarına gidip o dönemin şartlarıyla düşünmek gerekiyor.” (Öğrenci No. 7) demiştir. Tarihi olay örneğinden devam eden başka bir öğrenci de “...o zamanki durumların nasıl bir sonuç çıkarttığını kendi hayatımızla bağdaştırabiliyoruz bu hadisleri yorumlamayla.” (Öğrenci No. 6) diyerek konuyu daha da açmaya yardımcı olmuştur. Öğrenciler ayrıca, 5E modeline uygun yapılan etkinliklerin edebiyat dersine, divan edebiyatı, halk edebiyatı alanlarına, şiirleri anlamaya ve yorumlamaya olan olumlu etkisini dile getirmiştir. 6 numaralı öğrencinin soruyu “İslam’ın evrenselliğinin nasıl bir boyutta olduğunu anladık.” sözleriyle cevaplaması, sorudan elde edilmek istenen cevapları özetler niteliktedir.

“5E modeline dayalı eğitimi yeterli buluyor musunuz? Sizce bu model yeterli mi?” sorusunda söz alan öğrenciler modeli yeterli bulduklarını belirtmişlerdir (Öğrenci No. 8, Öğrenci No. 18, Öğrenci No. 20). Bir öğrenci, 5E modelinin diğer derslerde de kullanılması durumunda meydana gelecek değişimleri şu sözlerle anlatmıştır:

“5E modeli genel olarak bizim derslerimizde kullanılırsa bence öğrencilerin derse olan ilgisi artar ve öğrencilerin derste başarıları da bence yüzdeliğe vurduğumuzda artar diye düşünüyorum ve derste uygulanan yorumlama olsun ya da konuyu anlatırken görseller kullanmamız olsun veya üstünden örnekler çözüp en son bizim çalışma kâğıdı üzerinde o konuyu pekiştirmemiz olsun hepsi birbirini tamamlar nitelikte ve kalıcı bir bilgi haline geliyor bizim zihnimizde de. Bence yeterli, eğitim için yararlı olur.” (Öğrenci No. 20).

Araştırmacının sorduğu “Uygulama sürecinin hoşunuza giden ve hoşunuza gitmeyen yönlerinden bahsedebilir misiniz?” sorusuna “Kelimenin köküne inip hem

*terimsel olarak hem de o cümledeki manası olarak incelememiz” (Öğrenci No. 3); “... örneklerle pekiştirmemiz” (Öğrenci No. 4); “... olayları günlük hayattan örnekler vererek yapmamız” (Öğrenci No. 19); “Kendi fikirlerimizi belirtmemiz, yorumlar yapmamamız” (Öğrenci No. 18); “... herkesin derse katılması” (Öğrenci No. 1); “...kasmadan tüm düşüncelerimi rahat bir şekilde açıklayabilmek” (Öğrenci No. 2); “Ders monotonluğundan sıyrılmış bir şekilde ders yapmamız” (Öğrenci No. 6); “Sadece bu dünya için önemli olan konuları konuşmak değil de öbür dünyada bize lazım olacak şeyleri de konuşmak” (Öğrenci No. 15); “...yanlış bildiği şeylerin doğrularını öğrendim” (Öğrenci No. 6) ve “Bizi sınırlamamanız hoşum gitti benim. Yani düşüncelerimiz ne kadar uçuk olursa olsun söyledik ve az çok birilerine faydası oldu.” (Öğrenci No. 6) şeklinde yorumlar gelmiştir. Olumsuz bulunan, derste hoş gitmeyen bir durum veya olaydan söz edilmemiştir.*

*“Sizce 5E modeline göre gerçekleştirilen eğitim ve uygulamalar, diğer sınıflarda da yapılmalı mıdır?” sorusuna öğrenciler diğer zor derslerde uygulanmalıdır diyerek cevap vermişlerdir. 8 numaralı öğrenci, özellikle sayısal dersleri daha iyi anlama konusunda 5E modelinin yararlı olacağını belirtmiştir. 4 numaralı öğrenci ise “Bence diğer kişilere de uygulanmalı çünkü bazı insanlar çekingen olabiliyor veya içine kapanık olabiliyor. İçine kapanık olduğu için kendini ifade edemeyenler oluyor ve kendini ifade etme yeteneğini çıkartıyor veyahut da kendine özgüven geliyor. Kişisel olarak etkiliyor bence.” diyerek 5E modelinin ders dışında öğrencilere kattığı özgüveni dile getirmiştir. 5E modelinin diğer sınıf ve derslere uygulanmadan önce bir hazırlık süreci gerektiğinden bahsedilmiş (Öğrenci No. 6) ve diğer öğrencilerden de modelin diğer sınıflara uygulanması konusunda destek alınmıştır (Öğrenci No. 20; Öğrenci No. 15; Öğrenci No. 21; Öğrenci No. 3; Öğrenci No. 11; Öğrenci No. 16; Öğrenci No. 10; Öğrenci No. 2; Öğrenci No. 4; Öğrenci No. 13; Öğrenci No. 7; Öğrenci No. 12).*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada 5E öğrenme döngüsü modelinin din öğretiminde öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata transfer edebilmeleri temel amacı ve şu alt problemler ele alınmıştır: 1) 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir? 2) 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında yaratacağı değişiklikler nelerdir? 3) Dinle ve dini metinle ilgili soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerindeki faydaları nedir? 4) 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik etkisi nedir?

Eylem araştırması biçiminde desenlenen araştırmada Anadolu İmam Hatip Liseleri 10. sınıf Hadis dersi öğretim programında yer alan üç farklı konunun ve kazanımlarının 5E modeline uygun hazırlanan ders planları uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı notları, gözlemci notları, video kaydı, ses kaydı, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı yardımıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

5E öğrenme döngüsü modelinin, din öğretiminde öğrencilerin bilgi transferine etkisiyle ilgili sonuçlar iki maddede özetlenebilir: Öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını, a) yeni olaylara ve problemlere transfer edebilmeleri, b) günlük hayata transfer edebilmeleri.

a) Öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara ve problemlere transfer etmeleri konusunda tüm veri toplama araçlarına ait sonuçların birbirleriyle tutarlı olduğu saptanmıştır. Öğrenci Günlükleri 1'den elde edilen bulguya göre 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında, öğrenme konusundaki başarılarında yarattığı değişikliklerin %90 oranında olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu oran Öğrenci Günlükleri 2 ve 3'te %100'e ulaşmıştır. Her 3 uygulamanın tamamında, özellikle "Derinleştirme" ve "Değerlendirme" aşamasında ve sonrasında dağıtılan çalışma

kağıtlarının tamamında öğrencilerin derste öğrendikleri bilgiler ışığında ilk defa karşılaştıkları problemleri çözebildikleri görülmüştür. Video ve ses kayıtlarında da net olarak tespit edilen bu sonuç, araştırmacı notlarıyla, gözlemci notlarıyla, öğrenci günlükleriyle ve odak grup görüşmesiyle tutarlıdır. Birinci uygulamanın ilk kısımlarında zorlandığını belirten araştırmacı, örnekleri çoğaltarak ve öğrencileri sorularla zinde tutarak ezberlenmiş bilgilerden uzaklaştırmayı başardığını ve öğrencilerin sonunda kavramların anlamlarını kendi kavramlarıyla açıklayabilme becerisini yakalayabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk öğrenene karmaşık gelebilecek ilk defa duydukları pek çok yeni kavramı öğrenmeyi başardıklarını notlarına eklemiştir. Araştırmacı, notlarında “Ortaöğretim öğrencileri için çözümü oldukça zor bir hadisi şerifti.” dediği “*Ateşten pişen yemekten dolayı abdest alınız.*” hadisi şerifinin anlamını sorarak öğrencilerin düşünme eşiğini zorlamış, öğrencilerin sorgulama yaparak, akıl yürüterek problemi çözdüklerini görmüştür. Öğrenciler kendilerine sunulan çok sayıdaki yeni problemi çözerken kullandıkları akıl yürütmelerinin tamamında öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak sonuca ulaşmayı başarmışlardır. Bu sonuç konusunda çalışma notları ile araştırmacı gözlemlerinde de tutarlılık vardır. Verilerin tamamı, 5E öğrenme döngüsü modeline uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere transferlerinde son derece etkili olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını günlük hayata transfer etmeleri hususunu tespit edebilmek için öğrenci günlüklerinde sorulan “*Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?*” sorusuna birinci uygulamadan sonra Öğrencilerin %95’i günlük hayatlarında işe yaracağını, %5’i ise günlük hayatta işe yarayacağını düşünmediğini dile getirmiştir. İkinci ve üçüncü uygulama sonunda verilen yanıtlara ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin tamamının öğrendiklerinin günlük hayatlarında işe yaradığını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrenciler öğrendiklerinin evde ve dışarıda sosyal iletişim, başkalarını anlama ve iyi ilişkiler kurma konularında, konuşurken, yazarken daha dikkatli olmada, kendi kararlarını almada, sorulan sorulara rahatlıkla cevap vermede, fikrini açıkça ifade etmede, bir konuya hangi açıdan hangi sorularla yaklaşmak gerektiğini bilmede çok

faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Birini, bir olayı, bir kitabı, bir metni, bir sözü, bir filmi hatta birlikte yaşarken birbirimizi doğru anlamada çok işe yaradığını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin (Video ve Ses Kaydı 3, Öğrenci No. 6) İnternette ya da televizyonda yayımlanan günlük haberlerdeki görüntüleri gündeme getirerek, bu görüntülerin yaşanan olayın bir kısmına ait olabileceğini, büyük resme ulaşmadan o olay hakkında doğru yargılara varılamayacağını anlatması, öğrencinin öğrendiğini hayata dair başka bir konuda kullandığını ve bunu sağlamada 5E modelinin işlerliğini bir kez daha göstermiştir. Aynı konuyu tespit için öğrenci günlüklerinde sorulan “*Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?*” şeklindeki sekizinci soruya birinci uygulamanın sonunda Öğrencilerin %80’i ders esnasında yapılan uygulamaların sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkıları olduğunu söylerken %20’si herhangi bir katkısı olmadığını dile getirmiştir. Bu oran ikinci ve üçüncü uygulamanın sonunda %95’e yükselmiştir. Bu sonuçlar odak grup görüşmesi sonuçlarıyla da tutarlıdır. Bu veriler 5E öğrenme döngüsü modeline uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin edindikleri bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını günlük hayata transferlerinde son derece etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulama dersi 1, 2 ve 3’ün sonunda dağıtılan çalışma kağıtlarında öğrencilerin başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunda etkili olan faktörün, çalışma kağıtlarının dersin hemen sonrasında dağıtılması ihtimal dahilinde olsa da öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki etkinliklere verdiği başarılı cevapların derste öğrendiklerini hatırlama ve yeni duruma uygulama düzeyleriyle tutarlıdır. Bu durum hem 5E öğrenme döngüsü modelinin din öğretiminde anlaşılır, anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri sağladığını hem de ön bilgilerin üzerine yenilerini koyarak bilgiyi yapılandırmayı sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın tamamından elde edilen veriler ve tecrübeler, bu süreçte yapılan gözlemler 5E modelinin din öğretiminde kullanılabilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. 5E modeline uygun hazırlanan etkinlikler hem başarıyla uygulanabilmiş hem de uygulamalar derse olan ilgiyi ve heyecanı artırmıştır. Birinci uygulama sonunda Öğrencilerin %95’i hoşlanmadıkları bir konu olmadığını

söylerken, bu oran ikinci uygulamadan sonra %98'e, üçüncü uygulamadan sonra %100'e yükselmiştir. Öğrencilerin dersleri eğlenceli, sıkıcılıktan uzak, güzel, çok merak uyandıran, düşündürücü, akıcı, aktif, aydınlatıcı, önemli, anlamayı kolaylaştıran, anlaşılır, daha verimli, kalıcı, gibi kavramlarla değerlendirdikleri saptanmıştır.

*“Uygulama sürecinin hoşunuza giden ve hoşunuza gitmeyen yönlerinden bahsedebilir misiniz?”* sorusuna olumlu yorumlar gelmiş, öğrenciler duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Olumsuz bulunan, derste hoş gitmeyen bir durum veya olaydan söz edilmemiştir. Öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesine ait sonuçların birbirleriyle tutarlı oldukları saptanmıştır. Bu da 5E modelinin öğrenciler nezdinde kabul gördüğünün ve çalışmanın geçerlik güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesidir.

5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin dini ve dini metinleri anlamalarında önemli değişiklikler yarattığı tespit edilmiştir. *“Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?”* sorusuna birinci uygulamadan sonra öğrenmelerinde olumlu değişim gözlemlediklerini belirten öğrencilerin oranı %90 iken, ikinci ve üçüncü uygulamadan sonra bu oran %100'e ulaşmıştır. Uygulama süreci, çalışma kağıtları, odak grup görüşmesi ve diğer veri toplama araçları bu konuda tutarlıdır. Veriler, 5E modelini temel alan öğretim stratejilerinin öğrencilerin en zor, en karmaşık dini kavramları ve metinleri dahi anlamalarında önemli değişiklikler yarattığını ortaya koymuştur. Dinle ve dini metinlerle ilgili soru sorma etkinliklerinin, öğrencilerin dinin ve dini metinlerin yapısını edinimleri üzerinde faydalar sağladığı tespit edilmiştir.

5E modeline dayalı eğitim sürecinin, sadece dini metinleri anlamaya ve yorumlamaya değil, diğer metinleri de anlamaya ve yorumlamaya önemli katkısının yanında diğer derslere de katkısının olduğu saptanmıştır.

5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamaya yönelik etkisinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda tüm veriler tutarlıdır. Özellikle uygulama sürecini içeren video ve ses kayıtları, çalışma kağıtlarında öğrencilerin verdikleri cevaplar ve odak grup görüşmesi bu

sonucu açıklıkla ortaya koymaktadır. Öğrenci günlüklerinin “*Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?*” şeklindeki 2. sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların değerlendirmesi bir önceki paragrafta yer almaktadır. Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, anlama/yorumlama yeteneğinin artışı, bilgiye ulaşma yolunun öğrenilmesi, konuyu daha iyi kavrama, edinilen bilgilerin kalıcı olması, akıl yürütme, dersin eğlenceli geçmesi/sıkıcı olmaması, derste söz almanın artması öne çıkan kodlar arasındadır. Örneğin öğrencilerin, “*Düşünerek öğreniyoruz.*”, “*Anlama ve yorumlamam daha da gelişti.*”, “*Küçük parçalardan yola çıkarak büyük resme gitmeyi öğrendim.*”, “*Bilgiyi belli bir uğraşla elde etmek daha faydalı oldu.*” ifadeleri 5E modelinin din öğretiminde başarıya, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamaya yönelik etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Şu öğrencilerin ifadeleri bu konuda çarpıcı örneklerden sadece iki tanesidir: “*Bir aydınlanma yaşadım diyebilirim. Ayetleri ve hadisleri yani dinimizi acaba doğru anlıyor muyuz diye sorguladım. Bildiğim ayetler ve hadisler geçti zihnimden. Belki de pek çoğunu araştırmadan, düşünmeden ilk anladığımız şekilde yaşıyoruz. Çok önemli bir dersti benim için. Anlamak çok önemli.*” (Öğrenci No. 9); “*Beynimizi çalıştırıyoruz. Hoca anlatıp geçmiyor biz düşünüp buluyoruz. Akıl yürütmeyi öğrendim diyebilirim. Hem anlıyorum hem de unutmuyorum. Bu çok iyi.*” (Öğrenci No. 13) Öğrenmelerini kolaylaştıran unsurlar olarak bilgiye farklı yollardan ulaşabilme, tümevarımsal yaklaşımla ayrıntılardan bütüne varma, ders esnasındaki soru cevapların verdiği rahat ortam ve bu sayede derse katılım sağlanması neticesinde bilginin kalıcı olması öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerinde gözlemledikleri değişimlerden birkaçıdır. 5E öğrenme döngüsü modeline uygun etkinlikler sayesinde öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin, mantıksal düşünme yeteneklerinin arttığı, kavramsal gelişim düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen, öğrencilerin başarılarına, bilimsel sorgulayıcı düşünme becerilerine ve anlamalarına yönelik yüksek etkisi 5E modelinin fen, matematik ve diğer sosyal alanlarda olduğu gibi din eğitiminde ve öğretiminde de kullanılabilir bir model olduğunu göstermektedir.

Öğrenci günlüklerinde “*Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?*” sorusuna verilen cevaplarda öne çıkan kodlar şunlardır: Bilgi birikimine katkı, daha iyi öğrenme, daha iyi anlama, günlük yaşama daha kolay aktarma, kişisel gelişime katkı, bilinç kazanma, bilinçli yaşama, daha iyi yaşama ve yanlış bilgiyle mücadele etme. Bu durum araştırmanın, genel anlamda eğitimin ve din öğretiminin genel amaçlarıyla tutarlı görünmektedir. Uygulamalardan sonra verilen bu cevapların 5E modelinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini göstermesi bakımından anlamlı bulunmuştur.

5E modelinin öğrencilerin derse olan ilgisini ve sevgisini artırdığı, yeni dersi heyecanla bekledikleri gözlenmiştir. Bu konuda araştırmacı ve gözlemci notları, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesi verileri tutarlıdır. “*Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?*” sorusuna verilen cevaplar aynı paraleldedir. Öğrencilerin derse ilişkin duygularına dair verdikleri cevaplarda güzel, eğlenceli, daha kalıcı, verimli, eğlenceli/sıkıcı değil/ilgi çekici kodlarında yoğunlaşma olmuştur. Derslerden sonraki hislerini anlatan cevaplarında daha bilinçli, daha bilgili, daha iyi anlamış, kalıcı bilgiler edinmiş, daha ilgili, verimli zaman geçirmiş, mutlu ve memnun hissetme kodları öne çıkan kodlar arasında yer almıştır. Öğrencilerin sevdiği dersi daha kolay öğrendikleri gerçeği dikkate alındığında 5E modelinin din öğretiminde de önemli ve etkileyici bir model olduğunu göstermektedir.

Geleneksel metotlarla işlenen hadis dersleriyle 5E modeline göre işlenen hadis derslerinin kıyaslanması istendiğinde öğrenciler geleneksel metotlarla işlenen hadis derslerine nazaran 5E modeliyle işlenen derslerin daha etkin olduğunu ifade etmişlerdir. İlk uygulamadan sonra verilen olumlu cevap %80 iken, bu oran ikinci ve üçüncü uygulamada %100’e ulaşmıştır. Analizde öne çıkan kodlara ilişkin yorumlarda öğrenciler, 5E’ye uygun işlenen ders modelinin daha objektif, daha çok zevk veren, farklı bakış açıları ve yorumlar kazandıran, bize yönelik, biz düşünüyoruz, biz buluyoruz, yüksek katılımlı, sosyalliği artırıcı, derin, sürekli düşünmeyi sağlayan, beyni zorlayan bir ders modeli olduğu şeklinde görüşler beyan etmişlerdir. Bu durum 5E modelinin din öğretiminde işlerliğini gözler önüne sermektedir.

Öğrencilerin tamamı 5E modeline uygun hazırlanan etkinliklerin diğer öğrencilere de uygulanmasını desteklemiştir. Yoğunlaşan kodlar; kesinlikle yapılmalı,

yararlı olacaktır, ders verimli geçer, sıkıcı olmaz, derse katılım artar, daha anlaşılır olur, farklı görüşleri dinlemeliler, bakış açıları değişir, daha kalıcı bilgi edinilir/daha etkili olur, şeklindedir.

Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı paradigmadaki sanılanın aksine öğretmenin önemli bir yerinin olduğu gözlemci notlarından alınan şu tespitlerde açıkça ifadesini bulmaktadır: *“Dersin sohbet havasında ve tartışma şeklinde işlenmesi, sadece öğretmenin anlatımından ziyade öğrenci katılımının sağlanmasıyla akıl yürütme fırsatının elde edilmesi ve bunun birlikte yapılmış olması, çok sayıda örnek çözülmesi, öğrenci odaklı olunarak konu anlaşılana kadar üzerinde durulması, arkadaşlarla fikirlerin tartışılması ve ders sonunda verilen çalışma kağıtları yoluyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi öğretmen sayesinde gerçekleşmiştir. Ders boyunca öğrencilerin sorgulayarak, öğretmenlerinin küçük dokunuşları ile bilgiye kendilerinin ulaştığı gözlenmiştir. Bilmediklerini rahatça sorabilmeleri, bildiklerini özgürce ifade edebilmeleri için öğretmen uygun ortam oluşturmuştur. Hiçbir fikri görmezden gelmeyerek, her biri üzerinde düşünmelerini sağlamıştır. Öğrencilerini eleştirel düşünmeleri için cesaretlendirmiş ve sınıf içi tartışma sürecini ustalıkla yönlendirmiştir. Öğretmen, adım adım ulaştıkları bilgiyi hayatta ve yeni örneklerde kullanabilmeleri için pencereler açmıştır.”* Öğrenciler de verdikleri cevaplarla öğrendikleri bilgileri kullanabildiklerini göstermişlerdir. 5E modeline uygun derslerin planlanmasında ve başarıyla uygulanmasında öğretmenin önemli bir unsur olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda gözlemci notları, araştırmacı notları ve her üç uygulama sürecini saniye saniye kaydeden video ve ses kayıtları birbiriyle tutarlıdır. Bu sonuç, 5E modelinin gereği gibi uygulanarak istenen başarıya ulaşmasında rehber rolü üstlenen öğretmenin yeterli donanıma, öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olmasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

5E modeline uygun etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve duyuşsal alanlarla ilgili becerilerinin bütüncül gelişimine ve dini/ahlâkî konularda bireysel görüş geliştirerek bir sonuca ulaşmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Özetle; verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin temalar; Bilgi Aktarımı, Dersin İşlenişi, Derse İlişkin Duygular, Tavsiye ve Sosyal Gelişime Katkı başlıklarında toplanmıştır. Bilgi Aktarımı temasında öğrencilerin kalıcı bilgileri

kolaylıkla öğrendikleri, bu bilgileri günlük hayatlarına aktarabildikleri ve öğrendikleri bilgiler yoluyla bilinç kazanarak aynı zamanda yanlış bilgiyle de mücadele etme konusunda yetenek kazandıkları sonucuna erişmişlerdir. Dersin işlenişi temasında ise öğrencilerin dersi eğlenceli, sıkıcı olmayan ve ilgi çekici buldukları gözlenmiştir. Derse ilişkin duygular teması da bu bağlamda olumlu anlam taşıyan kodların yoğunluğuyla öne çıkmaktadır. Öğrenciler, kendilerini dersi daha iyi anlamalarına bağlı olarak daha özgüvenli, daha iyi anlamış, daha bilinçli, daha mutlu ve memnun hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler; diğer dersler, diğer öğrenciler ve diğer öğretmenler için bu derste uygulaması yapılan teknikleri tavsiye etmişlerdir. Bunun için öğretmen ve öğrencilerin daha önceden hazırlanması gerektiğine dikkat çeken öğrenciler, derslerin 5E modeline uygun şekilde işlenmesiyle daha çok yararlı, daha anlaşılır, daha kalıcı bilgileri kazanma, bakış açısının gelişimine katkı ve farklı görüşleri dinlemenin faydalı olacağına vurgu yapmışlardır. Sosyal gelişime katkı temasına bakıldığında ise öğrencilerin uygulama dersleri sonrasında kendilerinde gözlemledikleri değişiklikler özgüven artışı, aile/arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkılardır. Dolayısıyla, öğrencilerin bilgi transferine yönelik ise öğrencilerin olumlu görüşlerinin olduğu ve konuların öğretiminde yararlanılmasının faydalı olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Daha önce yapılmış ampirik araştırma sonuçlarıyla karşılaştırarak bir durum değerlendirmesi yapıldığında, alan yazında yapılan çalışmalar ortaya çıkan bu sonuçları destekler niteliktedir:

5E modeline uygun ders planı hazırlayıp alanda uygulayarak bir tür eleştirel sınama gerçekleştiren üç ampirik çalışmadan biri Yıldız Kızılabdullah'a (2008) aittir. Çalışma yapılandırmacılık yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde kullanımının dersin amaçlarının gerçekleşmesine etki edip etmediğini araştırmak amacıyla, İlköğretim Okulu'nda 6., 7. 8. sınıflarda okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Grupların karşılaştırılmasını içeren araştırmanın sonuçlarına göre, amaçların gerçekleşme düzeyi oldukça yüksek çıkmış ancak kontrol ve deney grupları arasında ciddi anlamda bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacı bu durumun, sonuç olarak değerlendirildiği taktirde böyle olduğunu, yapılandırmacı yaklaşımın süreç değerlendirmeyi de içerdiği düşünüldüğünde, araştırmanın denendiği deney grubunun

süreç açısından daha başarılı olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir. Uygulamaya dönük bazı zorlukların da sonuca etki edebileceğini vurgulayan araştırmacı, öğrencilerin geleneksel uygulamaya alışık olmaları, sınav endeksli düşünceleri, öğrencilerin velileriyle ders sürecini bir rekabet ortamına dönüştürmesi ve velilerin sınavlarda ağırlıklı olan derslere çalışmalarını konusunda öğrencilere baskı yapması gibi olumsuz durumlardan bahsetmiş, bunların da uygulamada bazı zorlukları beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı paradigmanın 5E modeline göre hazırlanan öğrenme-öğretme uygulamalarının, aktif katılımı, iletişimi ve iş birliği içinde çalışmayı sağlaması, öğrencide özgüveni ve öğrenme isteğini artırması, kendi bilgisini kendisinin yapılandırması konularında öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kızılabdullah'ın elde ettiği, 5E modelinin amaçların gerçekleşme düzeyine yüksek etkisi, aktif katılımı, iletişimi ve iş birliği içinde çalışmayı sağlaması, öğrencide özgüveni ve öğrenme isteğini artırması, kendi bilgisini kendisinin yapılandırması konularında öğrencilere olumlu yönde katkılar sağlaması gibi sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

5E öğrenme döngüsünü içeren diğer ampirik çalışma Muradiye Soyuyiğitoğlu'na (2008) aittir. “Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan ‘Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur'an-ı Kerimi Tanıyalım’ Ünitelerinin İşlenişi” başlıklı çalışma bir Yüksek Lisans Tezidir. Çalışmasını İlköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştiren Soyuyiğitoğlu 5E öğrenme döngüsü modeline göre hazırlanmış öğrenme ve öğretme programlarını uygulamıştır. Çalışmasında yer alan sınıf içi etkinliklerin uygulanması sonunda, dersleri 5E eğitsel modele göre organize etmenin öğrenmeyi anlamlı hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Soyuyiğitoğlu'nun yaptığı çalışmanın sonucuyla paralellik arz etmektedir.

Bir diğer çalışma Zehra Alibekiroğlu'nun (2017) “İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı” başlıklı Yüksek Lisans Tezidir. Alibekiroğlu çalışmasını ilkokul 4. Sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Araştırmacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine ait kavramların kazanımlarına uygun beş farklı oyun oynatmıştır. Ders içerisinde uyguladığı bu oyunları 5E öğrenme döngüsü modeline uygun olarak tasarlamıştır. Çalışmanın sonunda kavram

öğretiminde 5E modeline göre tasarlanmış oyunların pek çok açıdan olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Kazanımların daha kolay ve daha doğru kavranmasında, derse daha aktif katılma isteğini artırmada, öğrendiklerini günlük hayatta kullanmada ve daha bilinçli davranışlar göstermede olumlu katkılarının olduğunu belirtmiştir. Alibekiroğlu'nun ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Araştırma sonucunda 5E modelinin din öğretiminde oldukça etkin olduğunun ortaya çıkması, din öğretiminde yapılandırmacılığın imkanı konusundaki tartışmaları yeniden gündeme getirmiştir. Bizim önerimiz, din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın imkanı konusunun felsefi boyutta değil, eğitsel boyutta ele alınması ve böylece yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olmasının göz ardı edilmemesidir. Daha çok bilginin insan zihninde nasıl oluştuğuyla ilgilenen eğitsel yapılandırmacılığın din öğretimindeki imkanı, başka bir deyişle dini bilgileri insanların algı biçimlerine, algı düzeylerine göre sunmanın imkânı üzerinde durmalıdır.

5E modelinin din öğretimindeki imkanını ortaya koyacak daha çok ampirik çalışma yapılmalıdır. Bu çalışmalar farklı bölgelerdeki İmam Hatip liseleri yanında diğer ortaöğretim kurumlarının, Kur'an kurslarının ve farklı öğretim kurumlarının din ve değerlerle ilgili derslerinde uygulanmalı, böylece uygulama alanları ve uygulanan dersler çeşitlendirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı karar organlarının program geliştirme çalışmalarında ve program ilkelerinin belirlenmesinde, ders kitapları hazırlayan uzmanların 5E modelinin imkanlarını dikkate almalıdır.

Din Eğitimcisi/Öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlarda çalışan öğretim üyelerinin öğretim programlarında 5E öğrenme döngüsü modeli üzerinde özellikle durmaları eğitim öğretimin kazanımlarına ulaşma konusunda faydalı olacaktır.

Öğretmenin elini güçlendirmesi, dersi çekici, verimli hale getirmesi, öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dahil etmesi, bilgiyi yapılandırmaya ve kalıcılığına etkisi gibi pek çok sebep 5E modelinin öğretmenler tarafından kullanılmasının önemini

artırmaktadır. Bu nedenle her kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerinin, Kur'an kursu öğreticilerinin, derslerini 5E modeline uygun hazırlanmış etkinliklerle işlemelerinin, din eğitimi öğretim programlarının uygulanmasına zenginlik katarak etkili ve anlamlı bir din eğitiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve diğer ilgili kurumlar, geleneksel alışkanlıklar yerine, öğretim uygulamalarını, yapılandırmacı eğitim ve 5E modeline yönelik olarak hazırlamada, 5E modeline uygun öğrenci ve öğretmen rollerini belirlemelerinde her kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerine, Kur'an kursu öğreticilerine rehberlik etmelidir.

Hizmet içi eğitim programlarında eğitimcilere yönelik çalışmaların yapılması, bu çalışmalarda eğitimcilere 5E modeliyle materyal tasarlayıp geliştirme ve dersi planlama konusunda rehberlik edilmesi, öğretmenler için hazırlanan 5E modeline uygun yardımcı ders kitaplarıyla öğretmenlerin desteklenmesi eğitim öğretime ayrıca katkı sağlayacaktır.

Ne kadar mükemmel olursa olsun geliştirilen öğretim programlarının, stratejilerin, materyallerin, kurulan mekanların ve sunulan imkanların gerçek anlamda değerlendiricisi iyi yetişmiş öğretmendir. Yapılandırmacı eğitimin öğrenci merkezli olmasını doğru anlamalı, her kademedeki yöneticiler ve öğrenci velileri, öğrenciyi merkeze alayım derken eğitimin asıl virtüüzü olan öğretmenin değerini, konumunu sarsan anlayışların ve davranışların doğuracağı tehlikelerin bilincinde olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abbott, J. & Ryan, T. (1999). *Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling*, Educational Leadership, 57 (3), pp. 66-69.
- Abraham, M. R. (2005). *Inquiry and the Learning Cycle Approach*. In Chemists' Guide to Effective Teaching, (ed. N.J. Pienta, M.M. Cooper, and T.J. Greenbowe), Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey, USA, pp. 41–52.  
WEB: <http://genchem1.chem.okstate.edu/APCHEMSITE/Personal/How%20to%20write%20Inquiry%20activities.pdf>. Erişim: 12 Aralık 2020.
- Aclûnî, İsmâil b. Muhammed (1932/1351). *Keşfu'l-Hafâ ve Muzîlu'l-İlbâs Ammeş'Tehera mine'l-Ehâdîs alâ Elsineti'n-Nâs*, (2. basım), Beyrut.
- Açışlı, S. (2010). *Fizik Laboratuvar Uygulamalarında 5E Öğrenme Modeline Uygun Olarak Geliştirilen Materyallerin Öğrenci Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Aina, J. K. (2017). *Developing a Constructivist Model for Effective Physics Learning*, International Journal of Trend in Scientific Research and Development, Volume 1 (4), pp. 59-67.
- Akarsu Bakır, S. (2010), *Yapılandırmacı Yaklaşımla Geliştirilen Etkinliklerin Uygulamadaki Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, A. (1994). *İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Hadis Dersi Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Samsun.
- Akıncı, A. (2012). *Modern Ulus Devletlerin Doğuşu*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:34, ss. 61-70.

- Aktaş, M. (2012). *Biyoloji Dersinde 5E Öğrenme Modeli ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanımının Biyoloji Dersi Başarısına ve Tutumuna Etkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım II. Dünya Savaşı Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyürek, S. (2004). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*. DEM yay., İstanbul.
- Akyürek, S. (2012). *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Alguları*, Değerler Eğitimi Dergisi 10 (23), ss. 7-47.
- Akyürek, S. (2019). *Din Öğretimi*, Nobel Akademi yay., Ankara.
- Akyüz, H. (2013). *İmam Hatip Liselerinde Hadis Dersi Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: Artvin İli Örneği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), ss. 134-156.
- Akyüz, H. (2018). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabı Üzerine Bazı Mülâhazalar*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6 (11), ss. 1-14.
- Albayrak, Y. (2012). *Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Öğretmenin Rolünün İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.
- Alicıgüzel, İ. (1999), *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem yay., İstanbul.
- Alibekiroğlu, Z. (2017). *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Altaş, N. ve Ay, M. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Morpa yay., İstanbul.

- Altın, S. (2020). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde 7E Öğrenme Modelinin Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Altın, Z. Ş. ve Öğülmüş Doğan, E. (2018). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme*, Değerler Eğitimi Dergisi, 16 (36), ss.57-93.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, (6. Baskı), Sakarya yay., Sakarya.
- Altunkanat, S. (2019). *Dini Çoğulculuk Açısından İmam Hatip Liselerinde Okutulan Karşılaştırmalı Dinler Tarihi Dersinin İncelenmesi (Adana Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Andrea, B., Gabriella, H-C. and Timea, J. (2016). *Y and Z Generations at Workplaces*, Journal of Competitiveness, 8 (3), pp. 90-106. DOI: 10.7441/joc.2016.03.06.
- Annadınç, İ. (2019). *İmam Hatip Mektepleri Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Bu Programların Hazırlanmasında Etkili Olan Anlayışlar (1924-1930)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Arpacı, M. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 12 (3), ss. 151-174.
- Arslan, H. Ö. (2014). *The Effect of 5E Learning Cycle Instruction on 10th Grade Students' Understanding of Cell Division and Reproduction Concepts (5E Öğrenme Döngüsü ile Öğretimin 10. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi ve Üreme Konularını Anlamalarına Etkisi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). *Yapılandırmacı Öğretim Kuramın Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması*, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 56-71.
- Aslan, S. ve Yılmaz, A. (2001). *Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm*, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2 (2), ss. 93-108.
- Aslan Yaşar, G. (2011). *Ortaçağdan Günümüze "Modernite": Doğuşu ve Doğası*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 7, ss. 10-26.
- Arslan, M. (2007). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1), ss. 41-61.
- Asri, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asri, S. (2019). *Türkiye'deki Siyasi Dönüşümler ve Eğitim Politikalarının Ortaöğretim Mesleki Din Eğitimi ve Alanın Gelecek Yaklaşımlarına Etkisi*, Seventh International Mediterranean Social Sciences Congress (MECAS VII) Contemporary Issues in Social Sciences, Bandırma Onyediy Eylül University Budapest, Hungary, ss. 187-204.
- Aşlamacı, İ. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Bağlamında Çoğulculuk-Yapılandırmacılık İlişkisi*, Uluslararası Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Sempozyumu, ss. 32-44. Eskişehir.
- Ataman, A. (1996). *Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Yeni Türkiye, 2 (7), ss. 382-389.
- Avcıoğlu, O. (2008). *Lise 2 Fizik Dersinde Newton Yasaları Konusunda 7E Modelinin Başarıya Etkisinin Araştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Ayaz, M. F. (2015). *5E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Derslere Yönelik Tutumlarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*, Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (7), ss. 29-50.

Ayaz, M. F. ve Şekerci, H. (2015). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2 (24), ss. 27-44.

Ayaz, M. F. ve Şekerci, H. (2016). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Derslere Yönelik Tutumlarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 47, ss. 46-63.

Aybey, S. (2020). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Assure Modeline Göre Tasarımı*, Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(1), ss. 339-381.

Aydemir, N. (2012). *Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on High School Students Understanding of Solubility Equilibrium Concept (5E Öğrenme Modelinin Lise Öğrencilerinin Çözünürlük Dengesi Konusunu Anlamasına Etkisi)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Aydın, H. (2006). *Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi*, Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1 (1), ss. 27-48.

Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel yay., Ankara.

Aydın, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi yay., Kayseri.

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aydın, M. Z. (2003). *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Aydın Ceran, S. (2018). *Yaşam Temelli Bağlımlarla Desteklenmiş 5E Modelinin Farklı Bilişsel Stillerdeki Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeyleri ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Denetim Odağına Göre Uyarlanmış 5E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Memnuniyetine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı, Ankara.
- Balcı, A. (1992). *İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (8), ss. 157-166.
- Balcı, A. (2020). *Sosyal Bilimlerde Araştırma - Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi yay., Ankara.
- Bayraktar, M. F. (2020). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yay., İstanbul.
- Bayram, B. (2015). *5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Becker, N. M. (2011). *Constructing Constructivism in a Choral Ensemble*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia University, Columbia.
- Bektaş, O. (2011). *The Effect of 5E Learning Cycle Model on Tenth Grade Students' Understanding in the Particulate Nature of Matter, Epistemological Beliefs and Views of Nature of Science (10. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı, Epistemolojik İnanışları ve Fenin Doğası Hakkındaki Görüşleri Üzerine 5E Öğrenme Modelinin Etkisi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

- Bell, C. V. and Odom, A. L. (2013), *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas Understanding Current and Potential Consequences of Population Growth*, Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 50 (3), pp. 73-83. WEB: <https://www.tandfonline.com>. Erişim: 18 Ekim 2020 DOI: 10.1080/00368121.2013.803011.
- Beyhan, A. (2013). *Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması*, Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), ss. 65-89.
- Bezen, S. (2019). *Dalgalar Konusunun Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ile Desteklenen 5E Öğrenme Modeline Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacette Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1997). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün yay., Ankara.
- Bıyıklı, C. (2013). *5E Öğrenme Modeline Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerileri, Öğrenme Düzeyi ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2015). *The Effect Of Learning Experiences Designed According To 5E Learning Model On Level Of Learning And Attitude*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), ss. 302-325.
- Bolay, S. H. (1996). *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Akçağ yay., Ankara.
- Boudourides, M.A. (2003). *Constructivism, Education, Science and Technology*, Canadian Journal of Technology, 29 (3), pp. 5-20 WEB: [https://thalis.math.upatras.gr/~mboudour/articles/BoudouridesConstructivism\\_Education\\_S&T.pdf](https://thalis.math.upatras.gr/~mboudour/articles/BoudouridesConstructivism_Education_S&T.pdf). Erişim: 09 Ekim 2020.
- Brooks J. G. and Brooks, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development Press.

- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: Brooks, M. G. & Brooks, J. G. -1999- The Case for Constructivist Classrooms*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), USA.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail (1987). *el-Câmiu's-Sahîh*, terc. Mehmet Sofuoğlu, Ötüken yay., İstanbul.
- Büyükkarcı, A. (2019). *Kodlama ile Zenginleştirilmiş 5E Modelinin 4. Sınıf Matematik Başarısına, Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Burdur.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson Powell, J., Westbrook, A., and Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness and Applications*, pp.1-65. WEB: [https://media.bsccs.org/bccsmw/5es/bccs\\_5e\\_full\\_report.pdf](https://media.bsccs.org/bccsmw/5es/bccs_5e_full_report.pdf). Erişim: 18 Kasım 2020.
- Campbell, M. A. (2006). *The Effects of the 5E Learning Cycle Model on Students' Understanding of Force and Motion Concepts*, Unpublished Master' Thesis, B.S. Millersville University, Florida. WEB: <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1808&context=etd>. Erişim: 22 Kasım 2020.
- Can, T. (2006), *Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri*, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, Tevfik Fikret Okulları, İzmir, ss. 282-288.
- Carreno, B. B. (2004). *Facilitating with "Eeee's, Strides Toward a Land Ethic*, 9 (1), pp. 22-23.
- Cavallo, A. M. L. and Laubach, T. A. (2001). *Students' Science Perceptions and Enrollment Decisions in Differing Learning Cycle Classrooms*, Journal Of Research In Science Teaching, 38 (9), pp. 1029-1062.
- Ceylan, D. (2017). *Coğrafya Eğitiminde 5E Modeliyle Uygulanan Bağlam Temelli Öğretim Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora

Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Ceylan, E. (2008). *Effects of 5E Learning Cycle Model on Understanding of State of Matter and Solubility Concepts (5E Öğrenme Modelinin Maddenin Yoğun Fazları ve Çözünürlük Konusunu Anlamaya Etkisi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Genel Biyoloji Anabilim Dalı Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Ankara.

Ceylan, N. (2018). *Bilgisayar Animasyonları Destekli 5E Öğrenme Modelinin "Tepkimelerde Hız ve Denge" Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Ceylan, Y. (2013a). *Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ceylan, Y. (2013b). *Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım*, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2 (38), ss. 161-14.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma Yöntemleri, Desen ve Analiz*, çev. ed. Ahmet Aypay, Anı yay., Ankara.

Cooper, R. (2007). *An Investigation into Constructivism within an Outcomes Based Curriculum*, Issues In Educational Research, 17 (1), pp. 15-39. WEB: <http://www.iier.org.au/iier17/cooper.html>. Erişim: 28 Şubat 2021.

Cornelius, M. (2012). *The 5E Learning Cycle and Students Understanding of the Nature of Science*, Unpublished Master' Thesis Montana State University Master of Science in Science Education. Bozeman, Montana. WEB: <http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1112/CorneliusM0812.pdf?sequence=1>

Çakar, S. (2018). *5E Öğrenme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik Kavramlarını Oluşturma Sürecine Etkisi: Bir Eylem Araştırması*,

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kayseri.
- Çelebi, E. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı*, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5 (1), ss. 85-94.
- Çetin Dindar, A. (2012). *The Effect of 5E Learning Cycle Model on Eleventh Grade Students Conceptual Understanding of Acids and Bases Concepts and Motivation to Learn Chemistry (5E Öğrenme Modelinin 11. Sınıf Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusundaki Kavramsal Anlamalarına ve Kimya Dersini Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Etkisi)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çın, A. (2013). *Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. Sınıf İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Çınar, F. (2013). *1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması*, Millî Eğitim Dergisi 43 (197), ss. 180-208.
- Çınar, F. (2014). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğretim Amaçlı Teknolojiyi Kullanma ve Materyal Geliştirme Tutum ve Özgüvenleri Üzerine Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Sayı: 33, ss. 130.

- Çınar, F. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyleri*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 41, ss. 174-199.
- Çiğdemoglu, C. (2012). *Effectiveness of Context-Based Approach Through 5E Learning Cycle Model on Students' Understanding of Chemical Reactions and Energy Concepts, and Their Motivation to Learn Chemistry (Bağlam Temelli Yaklaşımla Desteklenmiş 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrencilerin Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji Konularını Anlamalarına ve Kimya Öğrenmeye Karşı Motivasyonlarına Etkisinin Araştırılması)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çolak, B. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımının Vatandaşlık Eğitimindeki Rolü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Demir, H., Gedikli, R. T. ve Şeker, M. (2017). *Din Eğitimi Açısından Bir Hadis-i Şerifin Göstergebilim Yöntemiyle İncelenmesi*, Universal Journal of Theology, 2 (2), ss. 143-161.
- Demir, N. (2020). *Astronomi Konularının Öğretiminde 5E Öğrenme Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Kayseri.
- Demir, Ö. (2000). *Bilim Felsefesi*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Demir, R. (2008). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirtaş, K. (2001). *Hadis Öğretimine İmam Hatip Liseleri Gelişim Modeli Çerçevesinde Bir Yaklaşım*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi)  
Anabilim Dalı, Ankara.

Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve Eğitim*, çev. Fatma Başaran & Fatma Varış, Ankara  
Üniversitesi Eğitim Fakültesi yay., Ankara.

DİB (2004). *Kuran Kursları Öğretim Programı*, Diyanet İşleri Başkanlığı yay.,  
Ankara.

DİB (2005). *Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı*, Diyanet İşleri Başkanlığı yay.,  
Ankara.

Doğan, R. ve Tosun, C. (2003). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem A yay.,  
Ankara.

Doolittle, P. E. (1999). *Constructivism and Online Education*, Virginia Polytechnic  
Institute & State University, pp. 1-13. WEB: [https://jgregorymcverry.com/  
readings/Doolittle%20-%201999%20-%20Constructivism%20and%20online  
%20education.pdf](https://jgregorymcverry.com/readings/Doolittle%20-%201999%20-%20Constructivism%20and%20online%20education.pdf). Erişim: 05 Kasım 2021.

Doolittle, P. E. (2014). *Complex Constructivism: A Theoretical Model of Complexity  
and Cognition*, International Journal of Teaching and Learning in Higher  
Education, 26 (3), pp. 485-498.

Dougiamas, M. (1998). *A Journey into Constructivism*, WEB:  
[https://www.researchgate.net/publication/200022404\\_A\\_journey\\_into\\_constr  
uctivism](https://www.researchgate.net/publication/200022404_A_journey_into_constr). Erişim: 11 Kasım 2020.

Dönmez, A. (2019). *Hadis Kıssalarında Değerler Eğitimi (Sahihayn Özelinde)*,  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim  
Dalı, Kilis.

Duit, R. (1996). *The Constructivist View in Science Education - What it has to Offer  
and What Should not be Expected*, Investigações em Ensino de Ciências, 1 (1),  
pp.40-75. WEB: [https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/  
view/646/437](https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/646/437). Erişim: 17 Ekim 2020.

Ebü Dâvûd, Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî (1981). *es-Sünen*, Çağrı yay., İstanbul.

- Ebû Zehre, Muhammed (1990). *İslam Hukuku Metodolojisi*, terc. Abdülkadir Şener, Fecr yay., Ankara.
- Ece, Ö. Y. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Eğitim Programına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Kartepe İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi, Sakarya.
- Efron, S. E. and Ravid, R. (2013). *Action Research in Education -A Practical Guide-*, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc. New York.
- Eilks, I. and Markic, S. (2011). *Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science*, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 7 (3), pp. 149-160. DOI: 10.12973/ejmste/75196
- Eisenkraft, A. (2003). *Expanding The 5E Model, The Science Teacher*, The National Science Teachers Association (NSTA), 70(6), pp. 56-59. WEB: <https://aae.lewiscenter.org/documents/AAE/Science/NGSS/eisenkraftst.pdf>. Erişim: 17 Temmuz 2021.
- Ekşi, A. (2013). *İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Ders Kitaplarına Dair Bir Değerlendirme (Fıkıh Dersi Örneği)*, 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, Türkiye, ss. 953-970.
- Elliott, J. (1991). *Action Research For Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia, USA.
- Elman, C. ve Elman, M. F. (2003). *Introduction: Appraising Progress in International Relations Theory*, der: Colin Elman, Miriam Fendius Elman, Progress in International Relations Theory Appraising the Field, pp. 1-21, The MIT Press. Cambridge.
- Ercan Özaydın, T. (2010). *İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde 5E Öğrenme Halkası ve Bilimsel Süreç Becerileri Doğrultusunda Uygulanan Etkinliklerin, Öğrencilerin Akademik Başarıları, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Eren, C. (2008). *Effects of 5E Learning Cycle Model on Understanding of State of Matter and Solubility Concepts (5E Öğrenme Modelinin Maddenin Yoğun Fazları ve Çözünürlük Konusunu Anlamaya Etkisi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Ortaöğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Eğ. Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ergin, İ. (2006). *Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna ve Hatırlama Düzeyine Etkisine Bir Örnek: “İki Boyutta Atış Hareketi”*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Ergin, İ. (2009). *5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi: “Eğik Atış Hareketi” Örneği*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (18), ss. 11-26.
- Erhun, H. (2010). *7-12 Yaş Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Ertuğay, R. (2020). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme*, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9 (18), ss. 199-220.
- Esmail, Y. E. (2006). *Theory in Practice: Constructivism and the Technology of Instruction in an Authentic Project-Based Computer Class*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Texas, Texas.
- Ev, H. (2010a). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme - İmkân ve Sınırlılıklar-*, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss. 111-137.
- Ev, H. (2010b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme*, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss. 139-167.

- EV, H. (2011). *Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?*”, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 203-216, DEM yay., İstanbul.
- Ev, H. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Nobel Akademi yay., Ankara.
- Evans, C. (2004). *Learning with Inquiring Minds: Students are Introduced to the Unit on Gas Laws and Properties of Gases Using the 5E Model*, The Science Teacher, Washington, 71 (1), pp. 27-30.
- Eyimaya, M. (2006). *İmam Hatip Liselerinde Tefsir Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education. Action Research. LAB. A Program of the Education Alliance*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Gagne, R., Briggs, M., Wager, L. J. and Walter W., (1992). *Principles of Instructional Design*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Fourth Edition, Fort Worth.
- Garcia, C.M. (2005). *Comparing the 5Es and Traditional Approach to Teaching Evolution in a Hispanic Middle School Science Classroom*, Master Thesis, California State University, Fullerton.
- Gazâlî, Ebû Hâmîd (1983). *el-Mustasfâ*, Daru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut.
- Giddens, A. (2018). *Modernliğin Sonuçları*, Ayrıntı yay., İstanbul.
- Göçmen. E. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeyleri (Isparta Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.

- Gök, M. (2012). *Müzik Eğitiminde 5E Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Gökçe, F. (2017). *Hadislerin Hikmet/Hikemî Yorumu -Sadreddin Konevî'nin Kırk Hadis Şerhi Özelinde-*, Universal Journal of Theology 2 (1), ss. 1-35.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering, Essex.
- Gross, T. S. (2017). *Milenyum Kuşağının Kuralları Dijital Dünyaya Meraklı İlk Tüketici ve Çalışan Kuşağıyla Nasıl Bağlantı Kurulur?*, çev. Menekşe Tokyay, İKÜ yay., İstanbul.
- Grundy, S. (1988). *Three Modes of Action Research*, In: The Action Research Reader (ed. S. Kemmis and McTaggart), pp. 353-364, Deakin University Press, Geelong, Australia
- Gül, Ş. (2011). *5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Gültekin, A. (2018). *Hadis Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), ss. 2700-2724.
- Güneş, A. ve diğerleri (2015). *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf*, ed. Cemal Tosun ve Mizrap Polat, Pegem A yay., Ankara.
- Güneş, A. (2016), *Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları*, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(6) ss. 1488-1500.
- Güneş, F. (2007), *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel yay., Ankara.

- Güneş Koç, R. S. (2013). *5E Modeli ile Desteklenen Bağlam Temelli Yaklaşımın Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fen Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Harmankaya, M. (2020). *Geçmişten Günümüze Deizm ve Deizm Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma – Dolapoğlu Anadolu Lisesi ve Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İHL Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Konya.
- Harvey, D. (2019). *Postmodernliğin Durumu*, Metis yay., İstanbul.
- Hein, G. E. (1991). *Constructivist Learning Theory, The Museum and the Needs of People*, CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem. WEB: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>. Erişim: 19 Kasım 2020).
- Herndon, K., Fauske, J. (1994). *Facilitating Teachers' Professional Growth through Action Research*, Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, Louisiana, pp. 1-21.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta yay., İstanbul.
- Heysemî, Nüreddîn Ali b. Ebî Bekr (1967). *Mecmeau'z-Zevâid ve Menbe'u'l-Fevâid*, tahrir. el-İrâkî ve İbn Hacer, Beyrut.
- Hırça, N. (2008). *5E Modeline Göre "İş, Güç ve Enerji" Ünitesiyle İlgili Geliştirilen Materyallerin Kavramsal Değişime Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Hisar, F. M. (2020). *Yedinci Sınıf Çokgenler Konusunda 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Epistemik Eylemlerin RBC Soyutlama Modeliyle İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eskişehir.

- Hokkanen, S. L. (2011). *Improving Student Achievement, Interest and Confidence in Science Through The Implementation of the 5E Learning Cycle in The Middle Grades of An Urban School*, Unpublished Master' Thesis. Bozeman, Montana Master of Science, Montana State University. WEB: <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/1487>. Erişim: 21 Kasım 2020.
- Işık, İ. (2005). *İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersi Müfredatının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı Yaklaşım 5E Modeli'nin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde (Çevre ve Toplum Öğrenme Alanı) Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- İbn Hanbel, Ebu Abdullah Ahmed b. Muhammed (1981). *el-Müsned*, Çağrı yay., İstanbul.
- İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd el-Kazvîni (1982). *es-Sünen*, terc. ve şerh: Haydar Hatiboğlu, Kahraman yay., İstanbul.
- İK DAM, (2007). *İmam Hatip Öğretmenleri Zirvesi ve Gençlik ve İnanç Çalıştayı*. WEB: <https://www.ikdam.org/genclik-ve-inanc-calistayi-sonuc-bildirisi/> Erişim: 12 Aralık 2020.
- İlter, İ. (2013), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Jobrack, B. (2013). *The 5E Instructional Model: Engage Explore Explain Evaluate Extend*. IScience, Technology, Engineering and Mathematics, pp. 1-11. WEB: <http://eteamscc.com/wp-content/uploads/2015/07/Overview-of-5E-Instructional-Model.pdf>. Erişim: 20 Kasım 2021.

- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı (A Short Guide to Action Research)*, çeviri ed. Yıldız Uzuner & Meltem Özten Anay, Anı yay., Ankara.
- Jones, G. and Brader-Araje, L. (2002). *The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning*. American Communication Journal, 5 (3), pp. 1-10. WEB: <https://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>. Erişim: 19 Aralık 2020.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay.
- Kaleli, Y. S. (2018). *Piyano Eğitiminde 5E Modeli ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Kanlı, U. (2009). *Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi -Örnek Bir Etkinlik-*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 34 (151), ss. 44-64.
- Kara, H. (2018). *5E Modeli Destekli Etkileşimli Defterin Öğrencilerin Karışımlar Konusundaki Başarısına, Motivasyon ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Karagöz, N. ve Doğan, A. (2016), *Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi*, Dini Araştırmalar Dergisi, 19 (48), ss. 77-102.
- Karaman, D. (2008). *Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

- Karataş, M. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Kur'an Kursu Öğretim Programlarındaki Değişim*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaufman, D. (2004). 14. *Constructivist Issues in Language Learning and Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, 24, pp. 303-319. WEB: <https://anglistika.files.wordpress.com/2008/10/kaufman.pdf>. Erişim: 11 Ekim 2020. DOI: 10.1017/S0267190504000121
- Kaymakcan, R. (2007). *Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), ss. 177-210.
- Kaymakcan, R. (2011), *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, Türkiye'de Okullarda Din Eğitimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 27-52, DEM yay., İstanbul.
- Kaynar, D. (2007). *The Effect of 5E Learning Cycle Approach on Sixth Grade Students' Understanding of Cell Concept, Attitude Toward Science and Scientific Epistemological Beliefs*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, A. (2019). *Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık*, İnsan ve İnsan, 6 (20), ss. 219-238.
- Keskin, M. (2019). *Teknoloji Destekli Öğretim Etkinliklerinin 5E Modeline Göre Matematik Öğretimine Entegrasyonunun Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.
- Kılıç, B. G. (2001). *Oluşturmacı Fen Öğretimi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1 (1), ss. 7-22.
- Kılınç, A., Küçük, B. ve Bal, M. (2015). *Yapılandırmacılık Açısından Ana Dili Gelişiminde Ninnilerin İşlevleri*, VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara, ss. 968- 977.

- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızılabdullah, Y. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesinde Yapılandırmacılık Yaklaşımının Etkisi*, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 265-277, DEM yay., İstanbul.
- Kim, J. S. (2005), *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*, Asia Pacific Education Review, 2005, 6, (1), pp. 7-19.
- Kocakaya, S. (2011). *An Educational Dilemma: Are Educational Experiments Working?*, Educational Research and Reviews, 6 (1), pp. 110-123.
- Koç, A. (2000). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme*, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Sayı:7, ss. 334.
- Koç, A. (2009). *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13 (2), ss. 131-174.
- Koç, A. (2010). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Değerler Eğitimi Dergisi, 8 (19), ss. 107-149.
- Koç Akran, S. (2018). *Ters-Yüz Sınıflarda (Flipped Classrooms) Alfa Kuşağı*, Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar, Çetinje. ss. 139-158.
- Koç, G. ve Demirel M. (2004), *Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 27, ss. 174-180, Ankara.
- Kolomuç, A. (2009). *11. Sınıf “Kimyasal Reaksiyonların Hızları” Ünitesinin 5E Modeline Göre Animasyon Destekli Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Kimya Anabilim Dalı, Erzurum.
- Korkmaz, A. (2019). *Ateizmin Psiko-Sosyolojisi I-II*, Palet yay., Konya.

- Korukcu, A. (2007). *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. Sınıf 1. Ünite Kur'an-I Kerim'i Tanyalım Ünitesi Örneğinde Bir Uygulama Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü (Din Eğitimi), Ankara.
- Kozcu Çakır, N. ve Güven, G. (2019). *5E Öğrenme Modelinin Fen Bilimleri Derslerinde Kullanımının Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisine İlişkin: Meta Analiz Çalışması*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48 (2), ss. 1111-1140.
- Köse, N. (1998). *İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Samsun.
- Küçük, B. (2019). *Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Oluşturulmuş Etkinliklerin 5E Modeline Göre Tasarlanan İlkokul 3. Sınıf Müzik Derslerinde Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Lawson, A. E., Abraham, M. R., and Renner, J. W. (1989). *A Theory of Instruction: Using the Learning Cycle. To Teach Science Concepts and Thinking Skills*, University of Cincinnati National Association for Research in Science Teaching Department of Science Education, College of Education, Cincinnati, Ohio, USA. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324204.pdf>. Erişim: 11 Kasım 2020.
- Lawson, A. E. (1995). *The Learning Cycle. Science Teaching and The Development of Thinking*. S. Horne, International Thomson Publishing. 164, pp. 132-177.
- Lederman, J.S. (2009). *Levels of Inquiry and the 5 E's Learning Cycle Model*. Monterey, CA: National Geographic School Publishing WEB: [http://www.ngspscience.com/profdev/monographs/SCL22-0407A\\_SCI\\_AM\\_Lederman\\_FP.pdf](http://www.ngspscience.com/profdev/monographs/SCL22-0407A_SCI_AM_Lederman_FP.pdf). Erişim: 11 Aralık 2021.

- Levickaite, R. (2010) *Generations X Y Z: How Social Networks Form The Concept Of The World Without Borders (The Case Of Lithuania)*, LIMES: Cultural Regionalistics, 3 (2), pp. 170-183.
- Longman-Metro, (1993). *Büyük İngilizce Türkçe-Türkçe Sözlük*, Longman Group Metro yay., İstanbul.
- Lord, T. R. (1999). *A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science*, Journal of Environmental Education, 30 (3), pp. 22-27. WEB: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com) DOI: 10.1080/0095896999601874.
- Lyotard, J. F. (2019). *Postmodern Durum*, çev. İsmet Birkan, Bilgesu yay., Ankara.
- Mahoney, M. J. (2000). *What is Constructivism and Why is it Growing*, WEB: <http://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. Erişim: 17 Ekim 2020.
- Mahoney, M. J. and Granvold, D. K. (2005). *World Psychiatry*, 2005 Jun; 4(2): 74-77. WEB: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1414735/>. Erişim: 17 Ekim 2020.
- Mâlik b. Enes, Ebû Abdillâh (1951/1370). *el-Muvatta'*, tahkik: Muhammed Fuâd Abdalbâkî, Kahire.
- Marek, E. A., & Cavallo, A. M. L. (1997). *The Learning Cycle: Elementary School and Beyond*, Portsmouth, NH: Heinemann Publishing, Inc, ERIC Number: ED408187, pp. 1-16.
- Marek, E. A., Gerber, B. L. and Cavallo, A. M. L. (1999). *Literacy Through the Learning Cycle*, ERIC: Reports-Descriptive, pp. 1-16. WEB: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455088.pdf>. Erişim: 24 Aralık 2021.
- Marek, E. A. (2008). *Why the Learning Cycle?*, Journal of Elementary Science Education, 20 (3), pp. 63-69.
- Marfilinda, R., Zaturrahmi and Indrawati, E. S. (2019). *Development and Application of Learning Cycle Model on Science Teaching and Learning: A Literature Review*, IOP Journal of Physics: Conference Series, Vol. 1317(1), pp. 1-12. Indonesia. WEB: <https://iopscience.iop.org>. Erişim: 09 Ağustos 2021. DOI: 10.1088/1742-6596/1317/1/012207.

- Masters, J. (1995) *The History of Action Research*, I. Hughes (ed) Action Research Electronic Reader, ERIC Number: EJ417491, The University of Sydney. pp. 1-8. WEB: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>.
- Matthews, M.R. (2000). *Constructivism in Science and Mathematics Education*, In D.C. Phillips (ed.), National Society for the Study of Education, 99th Yearbook, University of Chicago Press, Chicago, pp. 161-192.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page, London.
- MEB (2005). *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Millî Eğitim Bakanlığı yay., Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar)*, Millî Eğitim Bakanlığı yay., Ankara.
- MEB (2008). *İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Millî Eğitim Bakanlığı yay., Ankara.
- MEB (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Millî Eğitim Bakanlığı yay., Ankara.
- MEB *Tebliğler Dergisi*, Cilt:45, Sayı:2109, 29 Mart1982.
- MEB *Tebliğler Dergisi*, Cilt:49, Sayı:2219, 20 Ekim 1986.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, çev. Ed. Selahattin Turan, Nobel yay., Ankara.
- Mert, M. (2018). *Çocuklarla ve Gençlerle İletişimde Din Dili - Yeni Yaklaşımlar ve Öneriler*, Cunda Toplantıları 1: Din Dili Çalıştayı Kitabı, ss. 175-193.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011 (2011). MEB, Ankara.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021-2022 (2022). MEB, Ankara.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson Education Limited, Inc, Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to Practice*, U.S. Department of Education Office of Educational Research, and Improvement Educational

Resources Information Center (ERIC), pp. 1-18. WEB: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>. Erişim: 17 Kasım 2020.

Mutlu Yıldız, Y. (2017). *Bir Eylem Araştırması: İlkokul 3.Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarına Yönelik Şarkı Dağarcığı Oluşturma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Burdur.

Mücahit, M. (2016). *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.

Müslim, Ebu'l-Hüseyin Müslim İbnü'l-Haccâc (1982). *el-Câmiu's-Sahîh*, tahkik: Muhammed Fuâd Abdulbâkî, İstanbul.

Nesâî, Ebû Abdirrahmân Ahmed b. Şuayb (1994). *es-Sünen*, tahkik: Abdülfettah Ebû Ğudde, Beyrut.

Neseriazar, A. (2015). *Farklı Kavramsal Değişim Teknikleri ile Zenginleştirilmiş 5E Modelinin Kimyasal Denge Konusunun Öğretimindeki Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.

Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II.*, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Newby, D. E. (2004). *Using Inquiry to Connect Young Learns to Science*, National Charter Schools Institute Learning Resources. WEB: [www.Nationalcharterschools.Org/Uploads/Pdf/Resource\\_20040617125804\\_Using%20Inquiry.pdf](http://www.Nationalcharterschools.Org/Uploads/Pdf/Resource_20040617125804_Using%20Inquiry.pdf). Erişim: 21 Nisan 2018.

Okumuşlar, M. (2007a). *5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği*, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24 (24), ss. 171-184.

- Okumuşlar, M. (2007b). *Hadislerin Anlaşılmasında Eğitsel Yorumun Önemi*, Hadis Tetkikleri Dergisi, 5 (2), ss. 123-134.
- Okumuşlar, M. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları*, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 217-237, DEM yay., İstanbul.
- Okumuşlar, M. (2014), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren yay., Konya.
- Öğün, A. (1998). *Sosyolojide Meta-Teorik Yaklaşımın İlişkin Bir İnceleme*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 15 (1), ss. 137-145.
- Özbeç, F. (2015). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere İş Analizi Temelinde Tekstil İşçiliği Becerilerinin Öğretilmesi: Eylem Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı, Ankara.
- Özcan, M. F. (2015). *7. Sınıf Türkçe Dersi "Bildirme ve Dilek Kipleri" Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Özden, Y. (1998), *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar*, Pegem yay., Ankara.
- Özmen, H. (2004). *Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme*, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 3(1), ss. 100-111. WEB: <http://www.tojet.net/articles/v3i1/3114.pdf>. Erişim: 18 Ağustos 2021.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Öztürk, N. (2013). *Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses Ünitesinde 5E Öğrenme Modeline Dayalı Etkinliklerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı Eğitim Kuramının Felsefi Temelleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.

Pabuççu, A. (2008). *Improving 11th Grade Students' Understanding of Acid-Base Concepts by Using 5E Learning Cycle Model (11. SINIF Öğrencilerinde Asit-Baz Kavramlarının Anlaşılmasının 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Kullanılarak Geliştirilmesi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

Palfrey, J. ve Gasser, U. (2017). *Doğuştan Dijital Yerlilerin İlk Kuşağını Anlamak*, çev. Nagihan Aydın, İKÜ yay., İstanbul.

Perkins D. (1999), *The Many Faces of Constructivism*, Educational Leadership, 57 (3), pp. 6-11. WEB: <https://people.wou.edu/~girodm/library/Perkins.pdf> Erişim: 05 Ekim 2020.

Perşembe, E. (2013). *Modernlik ve Postmodernlikte Din Problemi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14 (14-15), ss. 159-181.

Ritzer, G. (1990). *The Current Status of Sociological Theory: The New Syntheses*, Frontiers of Social Theory. (ed. George Ritzer). Columbia University Press, New York.

Robertson, W. H. (2008). *The Greatest Constructivist Educator Ever: The Pedagogy of Jesus Christ in the Gospel of Matthew in the Context of the 5Es*, Journal of Christian Perspectives in Education, 1 (2), pp. 1-17.

- Ruiz-Martin, H. and Bybee, R. W. (2022). The Cognitive Principles of Learning Underlying the 5E Model of Instruction, *International Journal of STEM Education*, 9 (21), 1-9. WEB: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z>
- Saka, A. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetik Konusundaki Kavram Yanılgularının Giderilmesinde 5E Modelinin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Salar, R. (2018). *Fizik Eğitiminde Farklaştırılmış Öğretim ve 5E Öğrenme Modelinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Saraç, H. (2017). *5E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması*, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (2), 16-49. DOI: 10.29250/sead.306081
- Saraç, H. (2018). *Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Halkası Modellerinin Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi: Meta Analiz Çalışması*, *Kastamonu Education Journal*, 26 (3), ss. 753-764. DOI:10.24106/kefdergi.413322
- Sarup, M. (2019). *Post-yapısalcılık ve Postmodernizm*, Pharmakon yay., Ankara.
- Selçuk, M. (2000). *“Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”*, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, MEB Basımevi, İstanbul.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı yay., Ankara.
- Selek, K. (2013), *Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Semiz, E. (2010). *İlköğretim VII. Sınıf Müfredatındaki (2007) “Melek ve Ahiret İnancı” Ünitesinin İşlenişi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Seymen, A. F. (2017). *Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülleri ile İlişkilendirilmesi*, Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi, 10 (4), ss. 467-489.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning pp. 1-9. WEB: [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf). Erişim: 12 Aralık 2020.

Singh, A. (2014). *Challenges and Issues of Generation Z*, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), 16 (7), pp 59-63.

Soyyığıtoğlu, M. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur'an-ı Kerimi Tanıyalım" Ünitelerinin İşlenişi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Stringer, E.T. (2007). *Action Research (Third Edition)*, Sage Publications, Inc, London.

Susman, Gerald I. and Evered, Roger D. (1978). *An Assessment of the Scientific Merits of Action Research*, Administrative Science Quarterly, 23 (4), pp. 582-603. WEB: [https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagte-emner/INF9930/v12/undervisningsmateriale/Susman\\_Evered.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagte-emner/INF9930/v12/undervisningsmateriale/Susman_Evered.pdf). DOI: 10.2307/2392581.

Şahin, K. (2013). *İlköğretim II. Kademe Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlâk Öğrenme Alanında Kullanılan Hadislerin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Elâzığ.

- Şahin, M. (2019). *Eğitimde Sınıf Oturma Düzeninin Önemi*, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), ss. 73-101.
- Şan, M. K. (2012). *Zygmunt Bauman: Modernlik ve Postmodernlik Arasında Bir Sosyolog*, *İstanbul University Journal of Sociology*, 3 (11), ss. 63-90.
- Şâtıbî, Ebû İshâk İbrahim b. Mûsâ (1993). *el-Muvâfakât fi Usûli 'ş-Şerîa*, terc. Mehmet Erdoğan, İz yay., İstanbul.
- Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım*, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), ss. 115-139.
- Şimşek Özkan, Z. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi, Kayseri.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*, 9th Edition, The Guilford Press, New York, USA.
- Tahâvî, Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed (1979/1399). *Şerhu Meâni'l-Âsâr*, tahkik ve ta'lik: Muhammed Zuhri en-Neccâr, Beyrut.
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması Üzerine Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Taş, R. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Hadisler ve Eğitim-Öğretim Açısından Değerlendirilmesi, (4.-8. Sınıflar)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı.
- Tavukçuoğlu, M. (2003). *İlahiyat İlköğretim Programı Okul Deneyimi Uygulamaları*, Sebat Ofset Matbaacılık, Konya.

- Tavukçuoğlu, M. ve Erdem, H. (2005). *Eğitim Fakülteleri İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Nobel Akademi yay., Ankara.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam Temelli Yaklaşımla Ortaöğretim 9. Sınıf Enerji Ünitesine Yönelik 5E Modeline Uygun Ders Materyallerinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Tekeli, İ. (2017). *Postmodernizm Tartışmaları Üzerine Düşünceler*, Düşünme Dergisi, Sayı: 10, ss. 8-19.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, Nitel, Karma Yöntem Araştırma Desenleri ve İstatistik*, Nobel yay., Ankara.
- Tengirşen, İ. (2009). *İlköğretim 6., 7., Ve 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programındaki Ahlâk Ünitelerine Yapılandırmacı Eğitim Açısından Bir Yaklaşım*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.
- Tezcan. Ö. Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2016). *Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED), sayı: 32, pp. 133-148. WEB: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kosbed/issue/43168/524851>.
- Timuçin, M. (2019). *Eleştirel Düşünmeyi Esas Alan Biyoloji Dersi Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Tinker, B. (1997). *Thinking About Science*, Concord: The Concord Consortium Educational Technology Lab, M.A.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa (1981). *es-Sünen*, Çağrı yay., İstanbul.
- Tosun, C., Doğan, R. ve Korkmaz, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8*, Nobel yay., Ankara.

- Tuna, A. (2011). *Trigonometri Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrencilerin Matematiksel Düşünme ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Turşak, M. (2013). *İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve Tefsir Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Tefsir Bilim Dalı, Van.
- Tüysüz, M. (2015). *The Effect of 5E Learning Cycle and Multiple Intelligence Approach on 9th Grade Students' Achievement on Unit of Chemical Properties, Attitude, and Motivation Toward Chemistry (5E Öğrenme Döngüsü ve Çoklu Zekâ Kuramınının 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Özellikler Ünitesi Üzerindeki Başarılarına, Kimya Dersine Olan Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- TDK (1975). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.
- TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI, Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982. WEB: [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2016.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2016.pdf). Erişim: 10 Ocak 2020.
- Ural Keleş, P. (2009). *Kavramsal Değişim Metinleri, Oyun ve Drama ile Zenginleştirilmiş 5E Modelinin Etkililiğinin Belirlenmesi: "Canlıları Sınıflandırılım" Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Uzuner, Y. (2005). *Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (2), ss. 1-12.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve Baz Konusuyla İlgili REACT Stratejisine ve 5E Modeline Göre Etkinliklerin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Karşılaştırılması*,

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.

Ürkmez, A. (2007). *Ahlak Hadislerinin Düşünce ve Davranış Eğitimindeki Yeri ve Rivayet Değeri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Hadis Bilim Dalı, Konya.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım yay., Ankara.

von Glasersfeld, E. (2008). *An Introduction to Radical Constructivism*. Antimatters 2 (3), pp. 5- 20. WEB: [https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/1984-vonGlaserfeld\\_RadicalConstructivism.pdf](https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/1984-vonGlaserfeld_RadicalConstructivism.pdf). Erişim: 24 Aralık 2020.

Wijayanti, D. N. (2012). *Constructivism Theory in Teaching and Learning Process*, WEB: <https://mydreamarea.wordpress.com/2012/11/09/constructivism-theory-in-teaching-and-learning-process>. Erişim: 11 Kasım 2020.

Yalvaç, F. (2014). *Uluslararası İlişkilerde Teori Kavramı ve Temel Teorik Tartışmalar*, Uluslararası İlişkiler Teorileri, (der: Ramazan Gözen), ss. 31-67, İletişim yay., İstanbul.

Yapıcı, A. ve diğerleri (2016). *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, ed. Cemal Tosun, Pegem A yay., Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin yay., Ankara.

Yıldırım, B. (2007). *İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

Yıldırım, M. (2009). *Modernizm, Postmodernizm ve Kamu Yönetimi*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), ss. 380-397.

- Yıldız, E. (2008). *5E Modelinin Kullanıldığı Kavramsal Değişime Dayalı Öğretimde Üst Bilişin Etkileri: 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Yıldız, H. (2015). *Postmodernizm Nedir?*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , Sayı: 13, ss. 1-15.
- Yılmaz, M. (2014). *Değerler Eğitiminde Etkin Bir Materyal Olarak Kur'an Kıssaları ve Kullanılışı*, İslami İlimler Dergisi, 9 (1), ss. 137-154).
- Yılmaz, S. (2015). *Neoklasik Realizm: İlerletici mi? Yozlaştırıcı mı? Lakatosyan Bir Değerlendirme*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 46, ss. 1-18.
- Yiğit, Y. (2019a). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Yiğit, Y. (2019b), *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Analizi*, İslami İlimler Araştırmaları Dergisi, 0 (2), ss. 109-143.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yurdakul, B. (2016). *Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), ss. 109-120.
- Yurdakul, B. (2020). *Yapılandırmacılık*, (ed. Özcan Demirel), Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A yay., Ankara, ss. 41-68.

- Yükselbaba, Ü. (2016). *Postmodernizm ve Hukuk*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 74 (1), ss. 139-156.
- Zan Yörük, N. (2008). *Kimya Öğretiminde 5E Öğrenme Modeline Dayalı Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre (FTTÇ) Yaklaşımının Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı, Ankara.
- Zengin, M. (2010), *Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı*, Değerler Eğitimi Dergisi, 8 (19), ss. 225-258.
- Zengin, M. (2011). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme*, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), ss. 239-263, DEM yay., İstanbul.
- Zengin, M. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları*, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 15 (27).
- Zengin, M. (2017), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, DEM yay., İstanbul.
- Zıngal, Y. (2015). *7E Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi “Demokrasinin Serüveni” Ünitesinde İşlenişinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ağrı.

### **Web Sayfaları:**

<https://dogm.meb.gov.tr/>

<http://meb.gov.tr/>

<https://sgb.meb.gov.tr/>

<https://sozluk.tdk.gov.tr/>

<https://ulakbim.tubitak.gov.tr/>

**EKLER**

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

EK 2. Veli İzin Formu

EK 3. Öğrenci İzin Formu

EK 4. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Ders Planları

Ders Planı 1

Ders Planı 2

Ders Planı 3

EK 5. Öğrenci Çalışma Kağıtları

Öğrenci Çalışma Kağıdı 1

Öğrenci Çalışma Kağıdı 2


Öğrenci Çalışma Kağıdı 3

EK 6. Öğrenci Günlüğü

EK 7. Odak Grup Görüşmesi Formu

EK 8. Fotoğraflar

**EKLER****Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**



T.C.  
ÜMRANIYE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 17891120-605.02-E.24744920  
Konu : Öğrt.Musa MERT'in Doktora  
Uygulama Çalışması

21/12/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Şehit Erol Olçok Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinin 17/12/2018 tarih ve 16549915-605.02-E.24330653 sayılı yazısı.

İlçemiz Şehit Erol Olçok Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek dersleri öğretmeni Musa MERT'in üstünde ders görevi bulunan 10.Sınıf Hadis derslerinde "Yapılandırmacı 5E Modeline Göre Din Eğitiminde Kullanılan Etkinliklerin Bilgilerin Kalıcılığına ve Transferine Etkisi Üzerine Bir Araştırma" konulu doktora uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin, okul müdürlüğünün ilgi yazısı ve ekli öğretmen dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun olarak, okul idaresinin denetimi, gözetim ve sorumluluğunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Süleyman GÖKÇİMEN  
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/12/2018

Suat DERVİŞOĞLU  
Ümraniye Kaymakamı

Ek: İlgi Yazı ve Dilekçe (2 sayfa)

Adres: İstiklal Mah.Mithatpaşa Cad.No:41 Ümraniye  
Elektronik Ağ: Din Öğretimi Bölümü  
e-posta:

Bilgi için:  
Tel: 0216 329 19 90-138  
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5962-372c-3ddb-b9e6-4649 kodu ile teyit edilebilir.

**EK 2. Veli İzin Formu****Ders ve Mülakat Veli İzin Belgesi**

Velisi bulunduğum .....’ın okuldaki araştırmacılara ders, mülakat ve diğerk etkinlikler sırasında söylediklerinin video/ses kaydını yapmalarına izin veriyorum. Bu çalışmadaki bilgilerin kopyaları alınıp doktora çalışması için kullanılabilir, kamuoyuna açık tartışmalarda isim açıklanmayacaktır.

İsim:

İmza:

Tarih: 01.03.2019

**EK 3. Öğrenci İzin Formu****Ders ve Mülakat Öğrenci İzin Belgesi**

Ben ..... okuldaki araştırmacılara ders, mülakat ve diğer etkinlikler sırasında söylediklerimin video/ses kaydını yapmalarına izin veriyorum. Bu çalışmadaki bilgilerin kopyaları alınıp doktora çalışması için kullanılabilir, kamuoyuna açık tartışmalarda isim açıklanmayacaktır.

İsim:

İmza:

Tarih: 01.03.2019

## EK 4. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Ders Planları

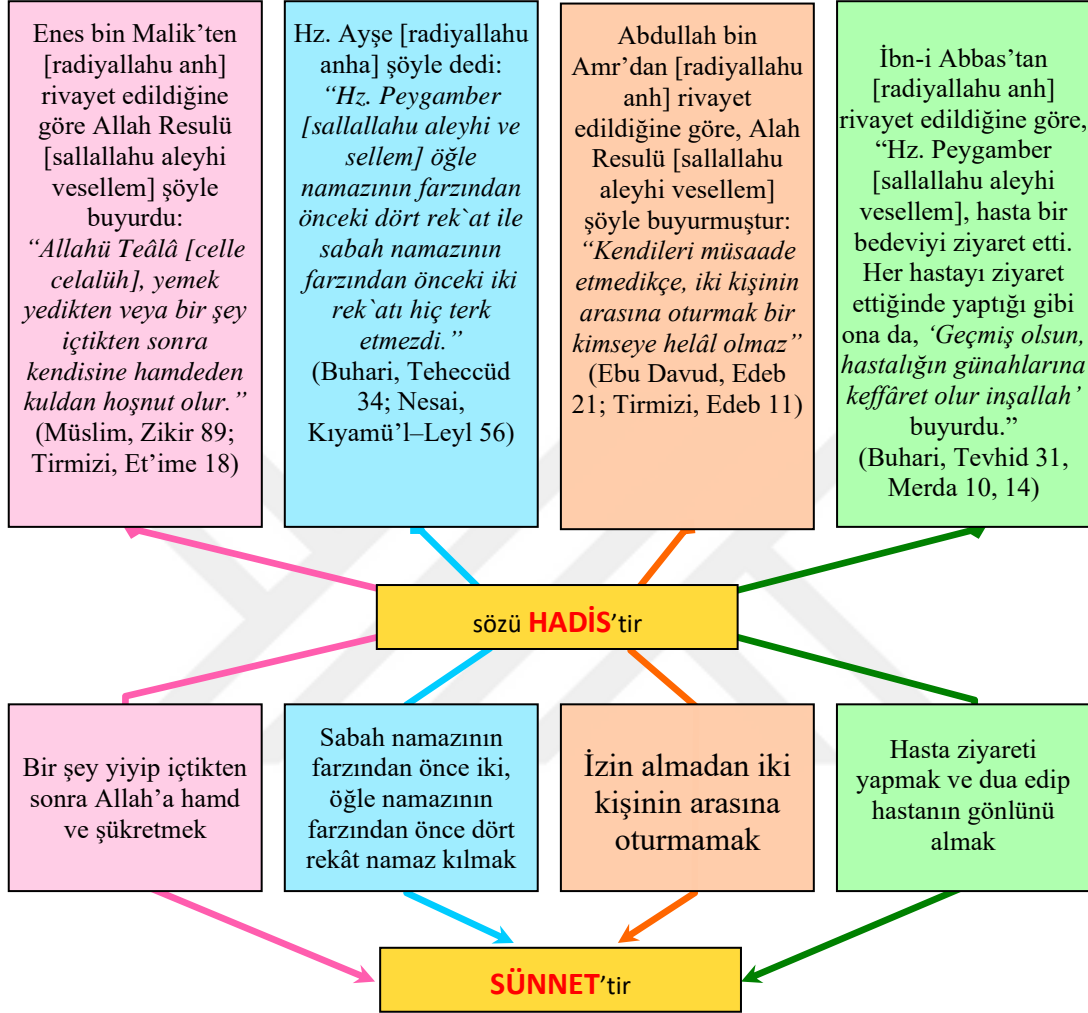
### Ders Planı 1.

PLANLAMA	
<b>DERSİN ADI</b>	Hadis
<b>SINIF</b>	10/B
<b>ÜNİTE</b>	1. ÜNİTE: HADİS İLMİ VE TEMEL KAVRAMLARI
<b>KONU</b>	3. Hadis İlminin Temel Kavramları 3.1. Hadis 3.2. Sünnet
<b>KAZANIM</b>	Hadis ve sünnet arasındaki farkı ayırt eder.
<b>YAKLAŞIK SÜRE</b>	40'+40' (İki ders saati)
<b>TEMEL BECERİLER</b>	Metni sorgulama ve anlama becerisi, iletişim ve empati kurma, problem çözme, karar verme.
<b>DEĞERLER</b>	Sorumluluk, duyarlılık, bilimsellik.
<b>KAVRAMLAR</b>	Hadis, Sünnet
<b>MODEL</b>	5E
<b>STRATEJİLER</b>	Tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, anlatım.
<b>MATERYALLER</b>	Ders kitabı, etkileşimli tahta, tahta, tebeşir.

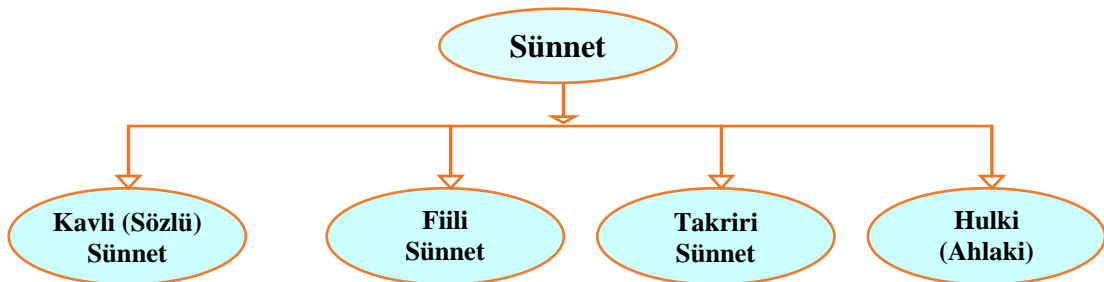
SÜREÇ	
<b>1. Aşama: GİRİŞ/GİRME</b>	Enes bin Malik anlatıyor: "Allah Resulü şöyle buyurdular: <i>"İlim öğrenmek için yola çıkan kimse dönünceye kadar Allah yolundadır."</i> (Tirmizi, İlim 2; İbn Mace, Mukaddime 17) Yukarıdaki hadis tahtaya yazılır. Öğrencilere <i>"İslam Literatüründe, yukarıdaki metne ne ad verilir?"</i> diye sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
<b>2. Aşama: KEŞFETME</b>	Öğrencilere, <i>"Hadis ve Sünnet ne demektir? Bu kavramlar hakkında neler biliyorsunuz? Bu kavramların, benzer ve farklı yanları var mıdır?"</i> soruları sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir. TABLO 1 etkileşimli tahtaya yansıtılır ve öğrencilerle incelenir, tartışılır.

<p><b>3. Aşama: AÇIKLAMA</b></p>	<p>Önce TABLO 2 daha sonra da TABLO 3 etkileşimli tahtaya yansıtılır. Öğrencilerle Sünnetin Çeşitleri konusunda konuşulur.</p> <p>Sünnetin çeşitleri anlatıldıktan sonra öğrencilere, “Hadis” ve “Sünnet” kavramları konusunda aşağıdaki açıklamalarda bulunulur:</p> <p>Sözlükte; yol/gidişat; orijinal, sürekli kullanılan düzenli ve işlek yol; sınır getirme, kural koyma, belli bir düzene sokma, düzenlilik, belli bir standarda kavuşma; insanın hayatı boyunca takip ettiği yol gibi anlamlara gelen “Sünnet”, daha geniş anlamıyla, insanın hayat tarzını ve düşünce biçimini ifade etmek için kullanılır.</p> <p>Dini bir terim olarak “Sünnet” kavramı; Hz. Peygamber’in söz, fiil ve takrirlerini (onaylarını) içine alır. Büyük bir ahlâk üzere olması, güzel ahlâkı tamamlamak için gönderilmiş olması sebebiyle, onun güzel ahlâkı da sünnet kapsamı içerisinde değerlendirilir. Sünnet, Hz. Peygamberin yaşayış modeli, gidişatı, onun Kur’an’a uygun olarak seçtiği, ortaya koyduğu hayatıdır.</p> <p>Başka bir deyişle Sünnet; <i>İslam’ın genel geçer kuralları, evrensel ilke ve esasları, öngörüp kabul ettiği</i> <i>ve</i> <i>Hz. Peygamber’in söz, fiil, takrir ve ahlâkı örnekliğinde uygulamaya koyduğu,</i> <i>davranış biçimi, yol ve yöntemdir.</i></p> <p>“Hadis” ise, sözlükte; daha önce olmayan/sonradan meydana gelen hadise; yeni ve orijinal, söz, haber ve sözlü ifade anlamlarını içerir. Dini bir terim olarak “Hadis” kavramı; çok özel ve dar anlamda “<i>Hz. Peygambere ait söz, peygamber sözü</i>” anlamında kullanılır. “Hadis” ya da “Hadis-i Şerif” kavramının en kapsamlı tanımı ise bundan daha geniş bir anlamı içermektedir.</p> <p>Buna göre “<i>Hadis; söz, fiil, takrir, ahlâki ve fiziki nitelik olarak Hz. Peygamber ile ilgili aktarılan her şeyin yazılı metinleridir.</i></p> <p>Hadis ve Sünnet birbiri yerine ve aynı anlamda da kullanılmakla birlikte, Sünnet olan bir davranışın anlatıldığı metne Hadis adı verilir.</p>
<p><b>4. Aşama: DERİNLEŞTİRME</b></p>	<p>Öğrencilerden aşağıdaki hadislerde yer alan sünnetleri ve bu sünnetlerin hangi çeşit sünnete girdiğini tespit etmeleri istenir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İbn Abbas şöyle demiştir: “<i>Allah Resulü insanların en cömerdiydi. Ramazan ayında daha da cömert olurdu.</i>” (Buhari, Bed’ül-Vahy 5; Müslüm, Fedail 50)</li> <li>2. Hz. Ayşe şöyle demiştir: “<i>Allah Resulü sabah namazını kıldırırdı. Mümine kadınlar da onunla beraber kılarlardı.</i>” (Buhari, Salat 13)</li> <li>3. Kab b. Mâlik’den rivayet edildiğine göre “<i>Allah Resulü, bir yolculuktan döndüğü zaman ilk iş olarak mescide uğrar ve iki rek’at namaz kılar.</i>” (Buhari, Meğazi 79; Müslim, Tevbe 53)</li> <li>4. Ebu Malik el-Eş’ari’nin bildirdiğine göre Allah Resulü şöyle buyurmuştur: “<i>Temizlik imanın yarısıdır.</i>” (Müslim, Tahare, 1)</li> </ol>
<p><b>5. Aşama: DEĞERLENDİRME</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hadis ve Sünnet nedir?</li> <li>2. Hadis ve Sünnet’in arasındaki farkı bir örnekle anlatınız.</li> </ol>

Tablo 1.



Tablo 2.



Tablo 3.

<p><b>1. Kavli (Sözlü) Sünnet:</b> Peygamber Efendimizin [sallallahu aleyhi vesellem] sözle ifade ve işaret ettiği sünnet çeşididir. Genellikle “Allah Resulü şöyle buyurdu” şeklinde rivayet edilir (aktarılır).</p>	<p>Enes bin Malik [radiyallahu anh] anlatıyor: “Allah Resulü şöyle [sallallahu aleyhi ve sellem] buyurdu: <i>‘Bir genç bir ihtiyara yaşından dolayı hürmet ederse, Allah o gence yaşlandığı vakit ikram edecek kimseleri mutlaka bahşeder.’</i>” (Tirmizi, Birr ve Sıla 75)</p>
<p><b>2. Fiili Sünnet:</b> Peygamber Efendimizin [sallallahu aleyhi vesellem] davranış ve uygulamalarıyla ifade ve işaret ettiği sünnettir. Genellikle “Allah Resulü şöyle yapardı, şöyle şöyle davranırdı” şeklinde rivayet edilir.</p>	<p>Hız. Ayşe [radiyallahu anha] şöyle demiştir: <i>“Allah Resulü bir iş yaptığı zaman sağlam yapardı.”</i> (Müslim, Müsafirin 141)</p>
<p><b>3. Takriri Sünnet:</b> Peygamber Efendimizin [sallallahu aleyhi vesellem], söylemediği, yapmadığı fakat şahit olduğu ya da şahit olmadığı halde kendisine aktarılan bir söz ya da fiilin bizzat kendisi tarafından uygun bulunup (açıkça ya da susarak) onaylanmasıyla ifade ve işaret ettiği sünnet çeşididir. Açıkça onayladıklarına “<i>Sarih Takrir</i>”, susarak onayladıklarına da “<i>Zımnî Takrir</i>” adı verilir.</p>	<p>1. Muaz bin Cebel [radiyallahu anh] bir defasında cemaatle namaza gecikmiş ve bazı rekâtları kaçırmıştı. Tekbir alıp Peygamberimizin [sallallahu aleyhi vesellem] arkasında namaza durdu. Peygamber Efendimiz [sallallahu aleyhi vesellem] selam verince Muaz [radiyallahu anh] selam vermeyip kalktı, kaçırmış olduğu rekâtları tamamladı. Onu gören Peygamber Efendimiz [sallallahu aleyhi vesellem]; <i>“Muaz (ilk defa böyle bir şey yapmakla) size örnek alınacak yeni bir davranışta bulundu. Artık siz de böyle yapın.”</i> buyurdu. (Ahmed, V, 246)</p> <p>2. Amr bin El-As [radiyallahu anh] anlatıyor: “Zâtü's-Selâsil Gazvesi'nde, soğuk bir gecede, ihtilam oldum. Yıkandığım takdirde helak olacağımdan korktum. Böylece teyemmüm yapıp, arkadaşlarıma sabah namazımı kıldırırım. Bu hadiseyi Allah Resulü'ne [sallallahu aleyhi ve sellem] anlattılar. Bana: <i>“Ey Amr! Sen cünüp olduğun halde arkadaşlarına namaz mı kıldırдың?”</i> diye sordu. Ben de yıkanmama mâni olan durumu haber verdim ve dedim ki: <i>“Ben Allah'ın şöyle söylediğini işittim: “Kendinizi öldürmeyin, Allah size karşı rahimdir”</i> (4. Nisa suresi 29). Allah Resulü [sallallahu aleyhi ve sellem] güldüler ve hiçbir şey söylemediler.” (Ebu Davud, Taharet 126)</p>
<p><b>3. Hulki (Ahlaki) Sünnet:</b> Peygamber Efendimizin [sallallahu aleyhi vesellem] bireysel ve toplumsal hayatta sergilediği örnek ahlâki ve huyu bu sünnet türüne girer.</p>	<p>Ebu Said el-Hudri [radiyallahu anh] anlatıyor: <i>“Allah Resulü [sallallahu aleyhi ve sellem], çadırda oturan bakire bir kızdaki daha çok hayâ sahibi idi. Bir şeyden hoşlanmamişsa biz bunu onun yüzünden/yüz renginin değişmesinden hemen anlardık.”</i> (Buhari, Edeb 77, Menakıb 23; Müslim, Fedailü'n-Nebi 67)</p>

## Ders Planı 2.

PLANLAMA	
DERSİN ADI	Hadis
SINIF	10/B
ÜNİTE	2. ÜNİTE: SÜNNETİN KONUMU
KONU	5. Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark
KAZANIM	Örnek alma ile taklit arasındaki farkı ayırt eder.
YAKLAŞIK SÜRE	40'+40' (İki ders saati)
TEMEL BECERİLER	Metni sorgulama ve anlama becerisi, iletişim ve empati kurma, problem çözme, karar verme.
DEĞERLER	Sorumluluk, duyarlılık, bilimsellik.
KAVRAMLAR	Örnek Alma, Taklit Etme.
MODEL	5E
STRATEJİLER	Tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, anlatım.
MATERYALLER	Ders kitabı, etkileşimli tahta, tahta, tebeşir.

SÜREÇ	
<b>1. Aşma:</b> <b>GİRİŞ/GİRME</b>	<p>2. Bakara suresinin 104. ayeti meali etkileşimli tahtaya yansıtılır.</p> <p><i>“Ey iman edenler! (Peygamber’e) ‘Râinâ (bizi güüt)’ demeyin; onun yerine, ‘Unzurnâ (bizi gözet)’ deyin. Ve (o’na) kulak verin. Çünkü hakikati inkâr edenleri şiddetli azap bekliyor.”</i> (2. Bakara suresi 104. ayet)</p> <p>Derse aşağıdaki sorular sorularak girilir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayette geçen “gütmek” kavramı sizde neyi çağırıyor?</li> <li>2. “Gütmek”, “güdülme” kavramları ile “gözetmek”, “gözetilmek” kavramları arasında sizce nasıl bir fark vardır?</li> <li>3. Müminlerin, Hz. Peygamber’den, “kendilerini gütmelerini istemeleri” ile “kendilerini gözetmelerini istemeleri” arasında nasıl bir fark vardır?</li> <li>4. Sizce, ayeti kerimeye göre, Hz. Peygamber ve Müminler arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?</li> </ol> <p>Yapılan beyin fırtınası ile sorulara verilen cevaplar değerlendirilir.</p>

<p><b>2. Aşama:</b> <b>KEŞFETME</b></p>	<p>— 8. Enfal suresinin 60. Ayeti etkileşimli tahtaya yansıtılır.</p> <p><i>“...Onlara karşı toplayabildiğiniz kadar kuvvet ve atlar hazırlayın ki bununla hem Allah’ın hem sizin düşmanınız olan bu insanları, hem de sizin bilmediğiniz ama Allah’ın bildiği başkalarını yıldırıp caydırabilirsiniz...”</i></p> <p>(8. Enfal Suresi, 60. ayet)</p> <p>Öğrencilere aşağıdaki soru sorulur:</p> <p>Kur’an’ı Kerim’in yalnız gönderildiği çağla ilgili bir kitap olmadığını dikkate aldığımızda, bugün bizim ülkemize saldırma ihtimali olan düşmanları yıldırıp caydırabilmemiz için, ayette anıldığı gibi atlar yetiştirmemiz mi gerekiyor? Sizce burada anlatılmak istenen nedir?</p> <p>Bu soruyla ayette geçen “atlar”ın bir örnek olduğu, düşmanlara karşı bugünkü imkânlarla, bugünün şartlarına göre hazırlıklar yapmak gerektiği öğrencilere buldurulmaya çalışılır.</p> <p>— Sınıfa ETKİNLİK 1’deki örnek olay okunur.</p> <p><i>“Sizce Oğuzhan, paketi kargoya vermeye bisikletiyle değil de arkadaşı Recep’in motosikletiyle gitmekle babasının emrine uygun davranmamış olur mu? Niçin?”</i> soruları sorulur. Öğrencilere, bir sözü anlamının, o sözle kastedilene anlamak olduğu keşfettirilmeye çalışılır.</p> <p>— Sınıfa ETKİNLİK 2’deki fıkra okunur. Öğrencilere <i>“Sizce Caner, komutanını doğru anladı mı? Niçin?”</i> sorusu sorulur. Öğrencilere, bir sözün/ifadenin gereğini yapabilmek için, o sözün/ifadenin anlamını bilmenin önemi keşfettirilmeye çalışılır.</p> <p>— Sınıfa ETKİNLİK 3’teki metin okunur.</p> <p>Öğrencilere <i>“İmam Gazali’nin anlatmak istediği nedir? İmam Gazali’nin bu açıklamasından yola çıkarak düşündüğümüzde Hz. Peygamber’i örnek almak anlamına gelebilecek davranışlar neler olabilir?”</i> soruları sorulur. ‘Hz. Peygamber’i taklit etmekle örnek almak arasındaki fark’ öğrencilere keşfettirilmeye çalışılır.</p>
<p><b>3. Aşama:</b> <b>AÇIKLAMA</b></p>	<p>Öğrencilere, Hz. Peygamber’i taklit etmek ile örnek almak arasındaki fark konusunda aşağıdaki açıklamalarda bulunulur:</p> <p><b>Taklit etme;</b> söz ve eylemlerin arkasındaki amacı düşünmeden aynen benimseyip izleme, bir anlamda aynen kopyalamadır. Taklitte irade yoktur. Bilinçsizce ve içerikten yoksun bir şekilde birebir benzemeye çalışma vardır.</p> <p><b>Örnek (model) alma</b> ise, söz ve eylemlerin arkasındaki esas amacı düşünüp fark ederek ona göre hareket etmeyi ifade eder. Bu sebeple taklitte şekli benzerlik, örnekte ise ruhu ve manayı kavrama söz konusudur.</p> <p>Körü körüne/bilinçsizce taklidi yasaklayan Kur’an’ı Kerim, buna mukabil düşünmeyi, akletmeyi emreder. Dersin başında konuştuğumuz 2. Bakara suresi’nin 104. ayetinde Hz. Peygamber ve ona inananlar arasındaki ilişkinin sürü-çoban arasındaki gibi bir ilişki olmaması gerektiği vurgulanır. Buna göre Müminler, Hz. Peygamber’den, akli ve iradesi olmayan koyunlar gibi kendilerini gütmesini beklememelidir. Hz.</p>

	<p>Peygamber kendi başlarına hareket edemeyen bir sürünün çobanı değil, akıl ve bilinç sahibi insanların örnek alması gereken bir modeldir.</p> <p>— Bu açıklamalardan sonra TABLO 4, etkileşimli tahtaya yansıtılarak üzerinde kısaca konuşulur. Gerçek bir şoförün uyarı levhalarını dikkate alarak kendi arabasını kullanan kimse olduğu üzerinde durulur. Sonra açıklamalara aşağıdaki sözlerle son verilir:</p> <p>“Canlı Kur’an” ve bu nedenle “Mükemmel Örnek” olan Hz. Peygamber, Peygamber sıfatıyla, devlet başkanı, siyasi lider, eğitimci vb. sıfatları yanında bir insan olarak da konuşup uygulamalarda bulunurken; içinde yaşadığı zaman, ortam ve şartlara göre davranmıştır. Hz. Peygamber, hayat yolunda dikkat etmemiz gereken kilometre taşlarını ve uyarı levhalarını tespit edip ilan etmiştir. Ona inananlara düşen, kendi hayatlarının direksiyonunu ellerine alıp, hayat yolunun bu uyarı levhalarına dikkat ederek yola devam etmektir. Hz. Peygamber, yaşarken karşılaşılabilecek problemlerin formüllerini öğretmiş, örnek alıştırma çözmüştür. Ona inananlar da bu formüllerin ruhunu kavrayarak, değişen ortam ve şartlara göre aynı formülleri kullanarak problemlerini çözebileceklerdir.</p>
<p><b>4. Aşama:</b> <b>DERİNLEŞTİRME</b></p>	<p>Derinleştirme aşaması, birbirinden farklı aşağıdaki iki örnek ışığında gerçekleştirilir:</p> <p>— Hz. Peygamber, halk arasında “misvak” adı verilen ve erâk (<i>salvadora persica</i>) ağacından yapılan, bir ucu fırça şeklindeki çubuk parçası ile dişlerini fırçalamış ve “Misvak kullanın, çünkü misvak ağız temizler.” (Buhari, Savm 27) buyurarak misvakı tavsiye etmiştir.</p> <p>1. Hz. Peygamber niçin misvak kullanmayı emretmiştir?</p> <p>2. Günümüzde, diş fırçası ve macunu ile dişlerimizi fırçalasak sünnete aykırı davranmış olur muyuz? Niçin? Açıklayınız.</p> <p>Bu örnekle ve sorularla öğrencilere, sağlıklı olmak kaydıyla hangi araçla olursa olsun, sünnet olanın, ağız ve diş sağlığına dikkat ve koruma olduğunu bulmaları sağlanmaya çalışılır.</p> <p>Ayrıca, “misvak” kelimesinin, “bir şeyi ovmak, fırçalamak” anlamına gelen “sevk (sivâk)” kelimesinden türeyen bir ismi alet olduğu, Hz. Peygamber’in erak ağacının dalı dışında erak dalı gibi zeytin dalını da kullanmayı tavsiye ettiği (Heysemi, II, 100), bunlardan birini bulamadığında dişlerini parmaklarıyla ovduğu anlatılır.</p> <p>— Hz. Peygamber insanların çarşı pazarda farklı farklı ölçü ve tartı birimleri kullandıklarını gördü. Bunu üzerine “<i>Tartı Mekkelilerin tartısıdır, ölçü ise Medinelilerin ölçüsüdür.</i>” (Ebu Davud, Büyü’ 8; Nesai, Büyü’ 54) buyurdu.</p> <p>Mekkeliler okka, miskal, dirhem, dânik gibi tartı birimlerini ve Medineliler müd, sa’ gibi ölçü birimlerini kullanıyorlardı.</p> <p>1. Hz. Peygamber’in koymuş olduğu bu ölçü ve tartı birimleri kutsal mıdır?</p> <p>2. Bugün, ortak olarak kullanılan kilogram, gram, metre, litre gibi ölçü ve tartı birimlerini kullanmamız doğru mudur?</p> <p>Gündeme getirilen bu örnekle ve sorularla, Hz. Peygamber’in aldatmaya ve aldanmaya engel olmak için böyle bir uygulama yaptığı, Bugün, ortak olarak kullanılan ölçü ve tartı birimlerinin Hz. Peygamber’in uygulamasının ruhuna uygun olduğunun aynı amacı gerçekleştirdiğini öğrencilerin bulmaları sağlanmaya çalışılır.</p>
<p><b>5. Aşama:</b> <b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<p>1. Örnek almakla taklit etmek arasındaki fark nedir?</p> <p>2. Hz. Peygamber’i taklit etmekle onu örnek almak arasındaki fark nedir? Bir örnekle açıklayınız.</p>

### Etkinlik 1.

Fuat Bey, oğlu Oğuzhan'a bir miktar parayla bir paket uzatarak,  
— “Bisikletine bin, kargoya git, paketi ver gel.” dedi.

Oğuzhan, bisikletini alıp evlerinin önüne çıktığında arkadaşı Recep ile karşılaştı. Recep, motosikletle gezintiye çıktığını ve onu kargoya götürüp tekrar evine bırakabileceğini söyledi. Birlikte kargoya gittiler. Paketi verip döndüler.

Sizce Oğuzhan, paketi kargoya vermeye bisikletiyle değil de arkadaşı Recep'in motosikletiyle gitmekle babasının emrine uygun davranmamış olur mu? Niçin?

### Etkinlik 2.

Hasan'a komutan sorar,

— Hasan, söyle bakalım vatan nedir?

—...

Tekrar tekrar sormasına rağmen bir cevap alamayan komutan, Hasan'a kızar ve

— Vatan senin anandır, der. Bir kez daha aynı soruyu sorar;

— Hasan! Vatan nedir?

Hasan yüksek sesle, cevap verir;

— Vatan benim anamdır komutanım!

Bu sefer, Hasan'ın yanında duran Caner'e yönelen komutan aynı soruyu bir de Caner'e sorar:

— Caner! Vatan nedir?

Caner, kendinden oldukça emin ve yüksek sesle cevap verir:

— Vatan Hasan'ın anasıdır komutanım!

### Etkinlik 3.

İmam Gazali, “Peygambere benzemek/onu şekil olarak taklit etmek ona hürmet etmek değildir.” der ve örnek verir: “Bir krala gösterilen saygı onun emir ve yasaklarına boyun eğmektir. Yoksa o bağdaş kurarak oturduğu için bağdaş kurarak oturmak, o sedirde oturduğu için sedirde oturmak saygı değildir.”

(Gazali, el-Mustasfa, II, 218.)

Tablo 4.

									
Sağa Tehlikeli Viraj	Sola Tehlikeli Devamlı Virajlar	Gevşek Şev	Sola Dönülmez	Engel İşaretleri	Tehlikeli Eğim (Çıkış)	İki Taraftan Daralan Daralan Kaplama	Dur	Tehlikeli Viraj Yön Levhası	Vahşi Hayvanlar Geçebilir
									
Azami Hız Sınırlaması	Mecburi Asgari Hız	İleri Mecburi Yön	Deniz veya Nehir Kıyısında Biten Yol	Kasisli Yol	Kaygan Yol	Gevşek Malzemeli Zemin	Yandan Rüzgâr	Dikkat	KontROLSÜZ Kavşak

## Ders Planı 3.

PLANLAMA	
<b>DERSİN ADI</b>	Hadis
<b>SINIF</b>	10/B
<b>ÜNİTE</b>	6. ÜNİTE: HADİS VE SÜNNETİN ANLAŞILMASI
<b>KONU</b>	1. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri (Esbâb-ü Vurudî'l-Hadis)
<b>KAZANIM</b>	Hadis ve sünnetin anlaşılmasını konu edinen ilimleri tanır.
<b>YAKLAŞIK SÜRE</b>	40'+40' (İki ders saati)
<b>TEMEL BECERİLER</b>	Metni anlama becerisi, iletişim ve empati kurma, problem çözme, karar verme.
<b>DEĞERLER</b>	Sorumluluk, duyarlılık, bilimsellik.
<b>KAVRAMLAR</b>	Esbâb-u Vurudî'l-Hadis.
<b>MODEL</b>	5E
<b>STRATEJİLER</b>	Tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, anlatım.
<b>MATERYALLER</b>	Ders kitabı, etkileşimli tahta, tahta, tebeşir.

SÜREÇ	
<b>1. Aşama: GİRİŞ/GİRME</b>	Derse “ <i>Sirke ne iyi katkıdır.</i> ” (Müslim, Eşribe 166; Ebu Davud, Et’ime 40) hadisi şerifi tahtaya yazılarak başlanır. Sınıfa, “ <i>Sizce bu hadis-i şerife göre sirke kutsal mıdır?</i> ”, “ <i>Peygamber Efendimiz bu hadis-i şerifleriyle ne anlatmak istemiştir?</i> ” soruları sorularak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Verilen cevaplar tahtaya yazılır.
<b>2. Aşama: KEŞFETME</b>	— Sınıfa ETKİNLİK 3’deki metin okunur. Metin üzerinde tartışma yeniden yapılır. Tahtada yazılı cevaplar öğrencilerle birlikte tekrar gözden geçirilir. Doğru ve yanlış cevaplar belirlenir. — “ <i>Sizce Hadis-i şerifi doğru anlamamıza engel olan nedir?</i> ”, “ <i>İlk okuduğumuzda niçin doğru anlamı bulmakta zorlandık?</i> ” soruları sorulur. Öğrencilerin, anlama sorunun Hadis-i şerifin söylenme sebebini bilmemekten kaynaklandığı keşfettirilmeye çalışılır. — Bu aşamada “Esbâb-u Vurudî'l-Hadis” kavramının anlamı anlatılır. — “ <i>Bir hadis-i şerifi anlayabilmek ya da doğru anlayabilmek için başka neleri bilmeye ihtiyaç vardır?</i> ” sorusu sorulur. Öğrencilerin bulduğu cevaplar tahtaya yazılır.

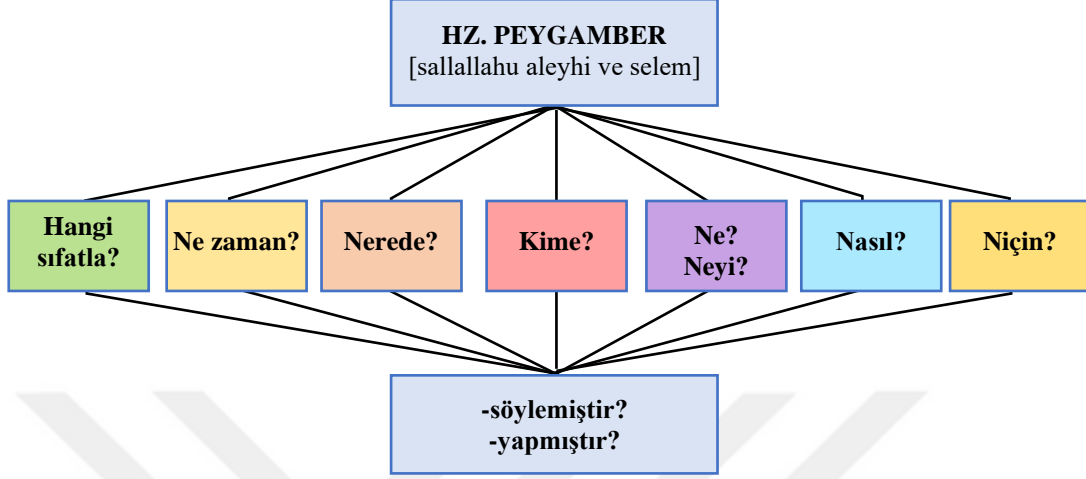
<p><b>3. Aşama: AÇIKLAMA</b></p>	<p>Öğrencilere Esbâb-u Vurudî'l-Hadis'i bilmenin önemi konusunda aşağıdaki açıklamalarda bulunulur: Vürud sebebi; hadisin söylenmesine sebep olan olay, onun doğru anlaşılmasına vesile olan durum-bağlam, söylendiği yer, zaman ve ortama dair bilgi demektir. Hadis ilim dalları arasında bu bilgi, Esbâb-u Vurudî'l-Hadis ilmi diye bilinir. Hadisin söylendiği şartların yani vürud sebebinin bilinmesi, onunla kastedilen mana ve maksadın anlaşılmasına yardımcı olur. Kur'an için nüzul sebebi neyi ifade ederse hadis için de vürud sebebi onu ifade eder. Etkileşimli tahtaya TABLO 5 yansıtılarak aşağıdaki açıklamalar yapılır: Peygamber Efendimiz, bir insan olarak, bir peygamber olarak, ayrıca, bir devlet başkanı, bir komutan, bir hâkim (kadı) ve bir müftü olarak (v.b.) davranışlarda bulunmuş, sözler söylemiştir. Hadislerden Peygamber Efendimizin sünnetini tespit ederken, ona uyarken "ne söylediğinin" yanında, "neyi, niye söylediğinin"; "ne yaptığının" yanında, "neyi, niye yaptığının" tespit edilmesi gerekir. Yani, onun söz ve davranışlarının amacını tespit etmek, yaşarken, "Hz. Peygamber bugün yaşasaydı, ya da şu an benim yerimde olsaydı ne yapardı, nasıl davranırdı?" şeklinde yaklaşmak önemlidir. Bunun için de, Peygamber Efendimiz "hangi sıfatla, ne zaman, nerede, kime, ne ya da neyi, nasıl ve niçin söylemiştir/yapmıştır?" sorularını sorarak yaklaşmak gerekir.</p>
<p><b>4. Aşama: DERİNLEŞTİRME</b></p>	<p>I. — "Kim kurban keserse, etini üç gündün fazla elinde tutmasın/dağıtsın." (Buhari, Edahi 76; Müslim, Edahi 35) — Abdullah b. Abbas Peygamber Efendimizin kurbanıyla ilgili olarak şöyle demiştir: "Allah Resulü, kurbanın üçte birini aile halkına yedirir, üçte birini yoksul olan komşularına yedirir, geri kalan üçte birini de tasadduk ederdi." (Buhari, Edahi 16; Müslim, Edahi 5) — Bu iki hadis etkileşimli tahtaya yansıtılır ve "Her ikisi de sahih olan bu iki hadis arasında çelişki var mıdır?", "Bir çelişki varsa bu çelişkinin çözümü hakkında neler söyleyebilirsiniz?" soruları sorulur. Böylece iki hadisin arasında ilk bakışta varmış gibi görünen çelişki gündeme getirilerek çözümü öğrencilerden istenir. Efendimizin birinci hadis-i şerifte böyle söylemesinin mutlaka bir sebebi olması gerektiğini bulmaları sağlanır. Muhtemel sebepler üzerinde tartışılır ve daha sonra birinci hadisin aşağıda yer alan başka bir rivayeti öğrencilere sunularak üzerinde tartışılarak sonuca gidilir. — Bir yıl sonraki Kurban Bayramında bazı kimseler Peygamberimize gelerek "Ey Allah'ın Resulü, insanlar daha önceleri kestikleri kurbanlardan yararlanabiliyorlardı. Yağını eritip derisinden su tulumu yapıyorlardı." dediler. Peygamber Efendimiz, "Şimdi ne olmuş, insanları bu yıl bundan alıkoyacak bir şey mi var?" diye sordu. Kendisine bir yıl önceki yasağı hatırlatılınca, şöyle buyurmuştur: "İnsanlar geçen yıl sıkıntılıydı, kurban etlerinin herkese ulaşması için böyle bir yasağ getirdim." (Müslim, Edahi 35) II. — "Ateşte pişen yemekten dolayı abdest alınız." (Tahavi, Şerhu Maani'l Âsâr, I, 62; Müslim, Hayz 90) Hadisi etkileşimli tahtaya yansıtılarak öğrencilere, "Hadis-i şerife göre ateşte pişen bir yemek yediğimizde abdest almamız mı gerekiyor?", "Hz. Peygamber bu hadisi şerifleriyle ne anlatmak istemiştir?" sorularak sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.</p>

	<p>Meseleye, Hz. Peygamber'in içinde bulunduğu toplumun yapısını dikkate almadan baktığımızda, bu hadisten "her yemekten sonra abdest almamız gerekir" sonucuna ulaşacağımız gündeme getirilir. Bu söze muhatap olan insanların bilhassa etli yiyeceklerden sonra el yıkama alışkanlıklarının olmadığı, ellerinin yağını üzerlerine sürdükleri anlatılır. Hz. Peygamber'in böyle bir toplumu, taş ve toprak medeniyetinden su medeniyetine taşımaya çalıştığı, Türkçe'ye "abdest" olarak çevrilen "vudû" kelimesinin abdest anlamı yanında "el yıkamak" anlamını taşıdığı anlatılır. Böylece öğrencilerin Hadisi şeriften anlaşılması gerekenin "Ateşte pişen yiyeceklerden sonra ellerinizi yıkayınız" şeklinde olması gerektiği buldurulmaya çalışılır.</p>
<p><b>5. Aşama:</b> <b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esbâb-u Vurudi'l-Hadis ne demektir?</li> <li>2. Esbâb-u Vurudi'l-Hadis'i bilmek niçin önemlidir? Bir örnekle açıklayınız.</li> <li>3. Hz. Peygamber, Son derece fakir bir kimse olan ve "Sadakanın hangisi üstündür?" diye soran Ebu Hüreyre'ye "<i>Fakir olan kimsenin, başkalarına güç ve kuvvetiyle yardımda bulunmasıdır.</i>" buyururken (Ebu Davud, Zekât 40.), buna benzer bir soru soran, kabile reisi ve zengin Sa'd b Ubade'ye, "<i>Su çıkartmaktır.</i>" (Ebu Davud, Zekât 41.) buyurmuştur, neden? Bugün biri gelse, Hz. Peygamber su kuyusu açmanın faziletli olduğunu söylemiş, su kuyusu açmak sünnettir, okula su kuyusu açacağım, dese, doğru yapmış olur mu? Niçin?</li> </ol>

### Etkinlik 3.

<p>Mahalle sakinleri aralarında tartışıyorlardı:</p> <p>Adem Bey, "<i>Sirke ne iyi katıktır.</i>" hadisini hatırlatarak Hz. Peygamber'in bu sözüyle, sirkenin diğer gıda maddeleri arasında özel bir yere sahip olduğuna, hatta mübarek bir gıda maddesi olduğuna işaret ettiğini söyledi. Bu konudaki titizliğini anlatmak için de sirke yoksa sofraya asla oturmadığını ve bir keresinde sofraya sirke koymayı unutan eşini nasıl azarladığını anlattı.</p> <p>Cem Bey, Adem Bey'i eleştirdi ve Hz. Peygamber'in ailesine karşı oldukça nazik davrandığına vurgu yaptıktan sonra, sirkenin diğer gıda maddelerinden hiçbir farkının olmadığını, bu sözün Hz. Peygamber'e ait olamayacağını, olsa olsa bir sirkeci tarafından uydurulmuş olabileceğini söyledi.</p> <p>Hz. Peygamber'e ve onun sünnetine aşırı bağlılığıyla tanınan Letafet Hanım ise, sirkeden hiç hoşlanmadığını ve Hz. Peygamber'in hoşlandığı bir şeyden hoşlanmaması nedeniyle büyük bir üzüntü duyduğunu belirtti.</p> <p>Öteden beri dine ve Hz. Peygamber'e karşı olumsuz bakışıyla tanınan Kezban Hanım ise, Hz. Peygamber'in bu sözünün, onun getirdiği dogmatik anlayışın tipik bir örneği olduğunu söyledi.</p> <p>Konuşulanları sakın bir şekilde dinleyen Hikmet Bey, arkadaşlarına gülümseyerek, söz konusu hadisin başka bir rivayetinin olduğunu belirtti ve onlara şu hadis-i şerifi okudu:</p> <p>Hz. Cabir anlatıyor: "Hz. Peygamber ailesinden yemek istedi. Onlar, 'Evimizde ekmek ve sirkeden başka bir şey yok!' dediler. Hz. Peygamber onları getirmelerini istedi ve gelince yemeye başladı. Hem yiyor hem de 'Sirke ne iyi katıktır! Sirke ne iyi katıktır! Sirke ne iyi katıktır!' diyordu." (Müslim, Eşribe 166; Ebu Davud, Et'ime 40)</p> <p>Tartışma bitti, yerini sükûnet aldı.</p>
--

Tablo 5.



## EK 5. Öğrenci Çalışma Kağıtları

### Çalışma Kâğıdı 1.

#### Öğrencinin

Adı ve Soyadı : .....

Sınıfı : .....

Okul No : .....

1. Aşağıdaki metinlere ne ad verilir?
2. Aşağıdaki metinlerde hangi sünnetler yer almaktadır? Maddeler halinde yazınız. Tespit ettiğiniz sünnetlerin çeşitlerini ve o sünnet çeşidine girme sebebini yazınız.

NOT: 2.

Sünnet → Sorunun cevabı → Şu sıralamada verilecektir:  
Sünnetin Çeşidi → Niçin o sünnet çeşidine girdiği

**I.** “Allah Resulü sabah namazının iki rekât sünnetinde Kâfirûn ve İhlâs surelerini okurdu.”

(Müslim, Müsafirin 98)

Bu metne ..... adı verilir.

Bu metinde yer alan sünnetler:

**II.** Enes b. Malik, çocuklara rastladığı zaman onlara selâm verir ve “Allah Resulü böyle yapardı.” derdi.

(Buhari, İsti'zan 15; Müslüm, Selam 15)

Bu metne ..... adı verilir.

Bu metinde yer alan sünnetler:

**III.** “Mümin cana yakındır. Yakınlık kurmayan ve kendisiyle yakınlık kurulamayan kimsede hayır yoktur.”

(Ahmed, II, 400)

Bu metne ..... adı verilir.

Bu metinde yer alan sünnetler:

### Çalışma Kâğıdı 1. (Devamı)

**IV.** Mescid-i Nebi'nin yapılması tamamlandı. Hz. Peygamber ve Ashabı insanları namaza nasıl çağıracakları konusunu tartıştılar. Bir sonuca varamadılar. Bir gece Abdullah b. Zeyd'e rüyasında ezanın sözleri bildirildi. Sabahleyin Hz. Peygamber'e giderek rüyasını anlattı. Hz. Peygamber, "*Bu sâdik bir rüyadır.*" Dedi. Ezanın sözlerini Bilâl'e öğretmesini emretti. Böylece ezanı ilk okuyan Bilal-i Habeşi oldu.

(Ahmed, IV, 42, 43)

**Bu metne ..... adı verilir.**

**Bu metinde yer alan sünnetler:**

**V.** "*Sizden biriniz dua ettiği zaman kesin bir ifade ile dilekte bulunsun. Allah'ım! Dilersen bana ver, demesin. Çünkü Allah'ı zorlayan hiçbir güç yoktur.*"

(Buhari, Daavat 21; Müslim, Zikr 7)

**Bu metne ..... adı verilir.**

**Bu metinde yer alan sünnetler:**

**VI.** Abdullah b. Mes'ud şöyle demiştir: "*... Hz. Peygamber, vaaz ve nasihatten bıkmayalım diye, günler içerisinde bizim durumumuza en uygun zamanı kollardı. ...*"

(Buhari, İlim 11; Müslim, Münafikin 82, 83)

**Bu metne ..... adı verilir.**

**Bu metinde yer alan sünnetler:**

**VII.** Hz. Peygamber, çocuğunun mezarı başında ağlayan bir kadının yanından geçti. Ona:

– *Allah'tan kork ve sabret*, buyurdu. Kadın,

– *Çek git başımdan; zira benim başıma gelen felâket, senin başına gelmemiştir*, dedi.

Kadın Hz. Peygamber'i tanıyamamıştı. Kendisine, onun Peygamber olduğunu söylediler. Bunu duyar duymaz Hz. Peygamber'in kapısına koştu, orada kapıcılar yoktu. Hz. Peygamber'e,

– *Sizi tanıyamadım*, diyerek özür beyan etti.

Hz. Peygamber de,

– *Sabır dediğin, felâketle karşılaştığın ilk anda dayanmaktır*, buyurdu.

(Buhari, Cenaiz 32, 43; Ahkâm 11; Müslim, Cenâiz 14, 15)

**Bu metne ..... adı verilir.**

**Bu metinde yer alan sünnetler:**

## Çalışma Kâğıdı 2.

### Öğrencinin

Adı ve Soyadı : .....

Sınıfı : .....

Okul No : .....

Bir gün Hz. Peygamber'in önüne ikram olarak kızartılmış et konulmuştu. Hz. Peygamber yemek için elini uzattığı sırada, etin keler eti olduğunu söylediler. Bunu öğrenen Hz. Peygamber elini çekti. Keler etini yemedi.

— *Bu haram mıdır, diye sorulunca,*

— *Hayır, fakat bu bizim memleketimizde yoktur, ondan hoşlanmıyorum, buyurdu.*

Halid bin Velid şöyle diyor:

— *Bunun üzerine Allah Resulü'nün gözü önünde, keleri önüme çekip yedim.*

(Buhari, Et'ime 10, 14, Zebaih 33; Müslim, Sayd 43, 47)

### Öğrendikleriniz ışığında metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Hz. Peygamber keler etini niçin yememiştir? Bu davranışından hareketle "Hz. Peygamber yemek seçiyor." diyebilir miyiz? Hz. Peygamber'in bu davranışını nasıl anlamalıyız? Açıklayınız.
2. Sizce Halid b. Velid, Hz. Peygamber'in yemediği bir yemeği yemekle Hz. Peygamber'in sünnetine aykırı mı davranmış oldu? Niçin? Açıklayınız.

### Çalışma Kâğıdı 3.

#### Öğrencinin

Adı ve Soyadı : .....

Sınıfı : .....

Okul No : .....

Hız. Peygamber, “Amellerin hangisi daha üstündür?” sorusunu soran bir kimseye “Az da olsa devamlı olandır.” (Buharı, İman 32) derken, aynı soruyu soran bir başkasına “Allah için sevmek Allah için nefret etmek(sevmemek)tir.” (Ebu Davut, Sünnet 3) , bir diğerine, “Oruca devam et, çünkü onun dengi yoktur.” (Nesai, Sıyam 43), yine bir başkasına “Yemek yedirmen ve tanıdığına tanımadığına selam vermendir.” (Buhari, İman 20) buyurarak, her seferinde farklı cevaplar vermiştir.

#### Öğrendikleriniz ışığında metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Hız. Peygamber’in her seferinde farklı cevap vermesinin nedeni ne olabilir?
2. Hadisleri doğru anlamak için neye ihtiyaç vardır?
3. Bu duruma göre amellerin hangisi daha üstündür? Niçin? Açıklayınız.

## EK 6. Öğrenci Günlüğü<sup>2</sup>

Adı Soyadı: ..... Öğrencinin Kodu: Ö. ...

1.	Bu derste neler öğrendin?
2.	Yapılan etkinlikler senin öğrenmelerinde nasıl bir değişim yarattı? Özellikle bunu bir örnek vererek açıklayabilir misin?
3.	Yaptığımız etkinliklerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünüyor musun, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?
4.	Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?
5.	Bu derste en çok nelerden hoşlandın/hoşlanmadın?
6.	Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?
7.	Ders uygulamalarının seviyendeki diğer öğrencilere yönelik yapılmasına dair görüşlerin nelerdir?
8.	Ders uygulamalarının sosyal gelişiminize / arkadaşlık ilişkilerinize katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu uygulamalar sosyal becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi? Özellikle buna bir örnek verebilir misin?
9.	Bu dersi daha önceki Hadis dersleriyle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?

<sup>2</sup> ÇARKIT, C. (2018), *Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Kayseri Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi'nden ve İLTER, İ. (2013), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri*, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi'nden uyarlanmıştır.

### **EK 7. Odak Grup Görüşmesi Formu**

1. Önceki Hadis dersleri etkinlikleriyle araştırma sürecinde gerçekleştirilen 5E modeli uygulamalarını karşılaştırabilir misiniz? Ne tür farklılıklardan bahsedilebilir?
2. 5E modeliyle yapılan dersler Hadis dersi konularını öğrenmenizde farklılık oluşturdu mu? Nasıl?
3. 5E modeline dayalı eğitim süreci sonunda Hadis dersine ve Hadislere karşı yaklaşımınızda değişimler oldu mu? Olduysa hangi değişimler oldu? Olmadıysa neden olmadı?
4. 5E modeline dayalı eğitim süreci sonunda, Hadisleri anlama ve yorumlama konusunda sizde değişimler oldu mu? Olduysa hangi değişimler oldu? Olmadıysa neden olmadı?
5. 5E modeline dayalı eğitim sürecinin, Hadis dersi dışındaki metinleri anlamanıza ve yorumlamanıza katkısı oldu mu? Olduysa nasıl oldu? Olmadıysa neden olmadı?
6. 5E modeline dayalı eğitim sürecinin olayları ve hayatı anlamanıza ve yorumlamanıza katkısı oldu mu? Olduysa hangi katkıları sağladı? Olmadıysa neden olmadı?
7. 5E modeline dayalı eğitimi yeterli buluyor musunuz? Niçin?
8. Uygulama sürecinin hoşunuza giden ve hoşunuza gitmeyen yönlerinden bahsedebilir misiniz?
9. 5E modeli uygulamalarının size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
10. Sizce 5E modeline göre gerçekleştirilen eğitim ve uygulamalar diğer sınıflarda da yapılmalı mıdır? Neden?

## EK 8. Fotoğraflar

### Uygulama



## Odak Grup Görüşmesi



## Gözlemci

