

# THE EFFECTS OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE ORGANIZED WITH STUDENT-CENTERED APPROACH ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES<sup>1</sup>

(ÖĞRENCİ MERKEZLİ ANLAYIŞA GÖRE DÜZENLENEN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNİN ÖĞRENCİ BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ)

Abdurrahman KILIÇ<sup>2</sup>  
Şeyma ŞAHİN<sup>3</sup>

## ABSTRACT

The purpose of this study is to determine how Religious Culture and Moral Knowledge Course lectures organized according to student-centered educational approach affects students' success rate and their attitude towards the class. The study was applied on to the 4-B class of Mevlana Secondary School, Yığılca, Duzce during 2014-2015 academic year. The 4-B class consists 20 students and 12 of them are male and 8 of them are female. The researcher was working as a teacher for Religious Culture and Moral Knowledge courses at this school. The study was carried out with action research technique which is one of the qualitative research techniques. Data were collected by the researcher herself using qualitative research methods. Data triangulation was done to strengthen data validity and to enhance meaningfulness of the results. Interviews, student letters, student self-evaluation forms, written exams, and good behavior chart were used as the data collection tools. Data analysis was done simultaneously with data collection. Content analysis method was used while data were analyzed and interpreted. Student-centered education performed while constructivism and the multiple intelligence approach taken into account for 12 class hours, and missing aspects of the education were determined and corrected. After that another lecture series was performed for 8 class hours. The application of the courses continued for 20 class hours in total. Results of the course applications were evaluated and it is concluded that the student centered education affected the students' success rate and their attitude toward the class positively. Some suggestions were developed for applications of student-centered education at the end of this research.

**Keywords:** Student centered education, religious culture and moral knowledge course, constructivism, theory of multiple intelligences, action research

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenmesinin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ve dersteki başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koymaktır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Yığılca ilçesinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nun 4-B sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 20 olup bunun 12'si erkek ve 8'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı, bu okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; görüşmeler, öğrenci mektupları, öğrenci öz değerlendirme formları, öğrenci yazılı sınavları ve güzel davranış çizelgesi kullanılmıştır. Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. 12 ders saati boyunca yapılandırmacı anlayış ve çoklu zeka anlayışı da dikkate alınarak öğrenci merkezli ders uygulamaları gerçekleştirilmiş, uygulamaların eksik yönleri belirlenerek

<sup>1</sup> Bu makale, Şeyma Şahin'in Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [abdurrahmankilic@duzce.edu.tr](mailto:abdurrahmankilic@duzce.edu.tr)

<sup>3</sup> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, MEB, [seyymasahin@gmail.com](mailto:seyymasahin@gmail.com)

gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 8 saatlik yeni ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam 20 ders saati sürmüştür. Uygulama sonuçları değerlendirilmiş ve öğrenci merkezli eğitimlerin, öğrencilerin ders başarılarına ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda öğrenci merkezli uygulamalarla ilgili bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci merkezli eğitim, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, yapılandırmacılık, çoklu zeka kuramı, eylem araştırması

## SUMMARY

### Introduction

It is a fact that the educational environments where the students sitting quietly in their seats and watching, while the teacher is acting as an only player don't draw the attention of the students. In such environments, it seems impossible to learn effectively and deeply (Valls & Ponce, 2013).

Unfortunately, researches show that Religious Culture and Moral Knowledge Course teachers mostly apply teacher-centered teaching methods and techniques in their classes (Asrı, 2005; Bağcı, 2012; Çakmak, 2011; Demir, 2007; Ev, 2011; Gündoğdu, 2011; Gündoğdu, 2012; Karacelil, 2010; Koç, 2010; Özdemir, 2010; Şimşek, 2012; Ulu, 2011; Zengin, 2013).

However, it is thought that preferring the student-centred teaching methods and techniques that catch students' attention and make students active instead of the teacher-centred methods and techniques that don't catch students' attention ensures meaningful learning and permanent behavioural change. Thus, this enables individuals to analyse, absorb and internalize the religious doctrine instead of memorising certain patterns in religious education.

The purpose of this study is to determine how Religious Culture and Moral Knowledge Course lectures organized according to student-centered educational approach affects students' success rate and their attitude towards the class.

### Method

#### Research Model

One of the qualitative research methods, the 'action research' method was used in this research. The researcher has actively involved in the process as a Religious Culture and Moral Knowledge Course teacher and has taken a reflective role. The following is the list of steps taken during the course of this study:

1. Forming a work plan
2. Reviewing the literature for determining the problem
3. Determination of the problem
4. Preparation of the first action plan
5. Application of the first action plan
6. Analyzing data collected through the application of the first action plan
7. Evaluation of the results and preparation of the second action plan
8. Application of the second action plan
9. Analyzing data collected through the application of the second action plan
10. Evaluation of the results

### **Study Group**

The study was applied on to the 4-B class of Mevlana Secondary School, Yığılca, Düzce during 2014-2015 academic year. The 4-B class consists 20 students and 12 of them are male and 8 of them are female. The researcher is working as a teacher for Religious Culture and Moral Knowledge courses at this school.

### **Data Collection and Data Analysis**

Data were collected by the researcher herself using qualitative research methods. Data triangulation was done to strengthen data validity and to enhance meaningfulness of the results. Interviews (with their parents and with their classroom teacher) , student letters, student self evaluation forms, written exams and good behavior chart were used as the data collection tools.

Data analysis was done simultaneously with data collection. Content analysis method was used while data were analyzed and interpreted. To be able to find answers to the first sub-problem of the research; interviews with parents, interview with classroom teacher, student letters were analyzed. To be able to find answers to the second sub-problem of the research; after the first action plan, student self evaluation forms, students' first written exams and good behavior charts filled by students were analyzed. And then after the second action plan, student self evaluation forms and students' second written exams were analyzed.

### **Findings**

The results of the interviews with the students' parents, the interview with the classroom teacher and the analysis of the student letters are as follows:

1. The students like the Religious Culture and Moral Knowledge course very much and look forward to the course and think that the duration of the lesson is too short,
2. They like the flow of the course and the activities done during the class,
3. They love the teacher of the course very much.

The researcher evaluates this situation as “the power of the student-centred education approach”.

Measurement and assessment was carried out in order to examine the effect of the student-centred education performed during 12 class hours on the students' learning on cognitive domain. Written exam, student self-evaluation form and good behaviour chart were used as measurement and assessment tools. Firstly, the indicator table was prepared in order to provide the content validity of measurement and assessment.

According to the findings acquired from the analysis of the data collected in order to measure the student success in the first action plan process, it is thought that the students can be evaluated to be successful generally.

At the end of the second unit, measurement and assessment was performed in order to examine the effect of the student-centred education performed during eight class hours on the students' learning on cognitive domain. Written exam and

student self-evaluation form were used as measurement and assessment tools. Firstly, the indicator table was prepared in order to provide the content validity of measurement and assessment.

According to the results of the analysis of the data collected in order to measure the student success in the second action plan process, it is seen that the students were highly successful in the Religious Culture and Moral Knowledge course.

### **Discussion and Conclusion**

The findings acquired from the interviews with the student parents, the interview with the classroom teacher and also the student letters indicated that the students liked the Religious Culture and Moral Knowledge course organized according to the student-centred approach very much, that they looked forward to the course, that they thought that the duration of the lesson was too short, that they liked the activities done during the class, and that they liked the teacher of the course very much. Based on these findings, it is concluded that the student-centred educations affect the students' attitudes towards the course positively.

Topan (2013) revealed that the student-centred methods had a positive effect on students' attitudes towards the class compared to the traditional methods. Ayaydın (2004; cited in Gömleksiz, 2005) asserted in his research that students were more interested in the class in which the activities based on the multiple intelligence theory were used and their interest continued until the end of lesson. Koç and Demirel (2004) stated that in the constructivist and student-centred settings, the learners enjoyed the lesson, found the lesson more enjoyable and interesting, took more responsibilities and also became more courageous and determined. Baş (2009) found out that the student-centred activities based on collaboration had more positive effects on the learners' attitudes towards the courses than the traditional teaching-learning methods did.

According to the findings acquired from the research, it is concluded that the student-centred educations affect the students' successes positively.

The recent studies have showed that the student-centred education raises the students' motivations to learn, increases their levels of remembering knowledge and provides the depth in meaning (Maden, Durukan and Akbaş, 2011; Smart and Csapo, 2007). With the student-centred educations it has been observed that the subjects such as creativity, critical thinking, success, student participation, student satisfaction, student self-esteem and learning motivation were increased while the subjects such as drop outs, negative student behaviours and school absenteeism were decreased (Salinas, Kane-Johnson and Vasil-Miller, 2008).

## **GİRİŞ**

Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edilebilecek, şekillendirilebilecek birer mekanizma gibi gören davranışçı yaklaşım günümüzde popülerliğini oldukça yitirmiştir (Koç ve Demirel, 2004). Amacı, öğrenenlerin davranışlarını kontrol etmek ve şekillendirmek olan davranışçı yaklaşımda, öğrenenlerden eğitim sürecindeki girdilere uygun davranışlarda bulunmaları beklenir (Boghossian, 2006). Yıllarca kullanılmasına rağmen davranışçı modelin öğrenciler üzerinde önemli değişiklikler meydana getiremediği, aksine öğrencilerin daha karmaşık öğrenmelerde kullanması gereken kendi kendilerini yönetme ve kendi öz disiplinlerini sağlama gibi becerilerini körelttiği bile saptanmıştır (Freiberg ve Lamb, 2009).

19. yüzyılda davranışçı yaklaşımın yerini, bireyleri dışsal gerçekliğin pasif alıcısı değil; anlamları araştıran etkin organizmalar olarak gören postmodern felsefe ve yapılandırmacı anlayışlar almıştır (Akpınar ve Aydın, 2007; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Koç ve Demirel, 2008). Yapılandırmacı anlayışın temelinde, öğrenenin bilgiyi kendi deneyimleri, hedefleri, merak ve inançları doğrultusunda yapılandırması, yeni öğrenmelerle bütünleştirmesi ve uygulamaya koyması vardır (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bireyin kendi algıları ve anlamlarından bağımsız değildir. Dünya hakkındaki bilgimiz kendi öz tecrübelerimizin yorumundan ibarettir (Ertmer ve Newby, 2013). İnsanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan yapılandırmacılığın; bilginin oluşumu, öğrencilerin öğrenmesi, öğretim yöntemleri vb. konulara geniş yansımaları vardır (Herman, 1995; Vanderstraeten, 2002). Yapılandırmacılıkta tüm etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine özen gösterilir. Öğrenciler içeriği belirleme, etkinlikleri gerçekleştirme ve değerlendirme inisiyatifine sahiptirler. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rolünü vurguladığı için aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurgulamaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Koç, 2014).

Geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak oluşan öğrenci merkezli eğitim, bir eğitim teorisi ya da felsefesi olmayıp mevcut teorilerle ilişkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Megwalu, 2014). Öğrenci merkezli eğitim, eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (EARGED 2007; Ocak ve Ocak, 2003). Beaten, Struyven ve Dochy (2013), öğrenci merkezli eğitimi tanımlarken, bilginin yapılandırılması kavramına vurgu yapmakta ve öğrenci merkezli eğitimi üç özellikle tanımlamaktadır:

1. Bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları için öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması,
2. Öğretmenin, soruları veya problemleri olan öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik etmesi ve öğrenmelerini kolaylaştırması,
3. Öğretmenin uygulamalı durumlar ve karmaşık eğitim problemleri için özgün uygulamalar kullanması.

Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekemediği bir

gerçektir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında ise öğrenenler, öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar ve parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir (Mengi ve Schreglman, 2013). Öğrenciler, sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi faaliyetlerle öğrenme ortamına etkin olarak katılırlar (Karadağ ve diğ., 2008).

Bilimsel araştırmalar, öğrenci merkezli eğitimi destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar öğrenci merkezli eğitimin; öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve anlamda derinlik sağladığını göstermektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Smart ve Csapo, 2007). Öğrenci merkezli eğitimlerle yaratıcılık, eleştirel düşünme, başarı, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti, öğrenci öz benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu gibi konularda artış görülürken; okul terkleri, olumsuz öğrenci davranışları ve okul devamsızlıkları gibi konularda azalmalar görülmüştür (Salinas, Kane-Johnson ve Vasil-Miller, 2008).

Türkiye’de 2004-2005 yılları arasında, eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla “eğitim reformu” adı altında eğitim sisteminde köklü bir değişim sürecine girilmiştir. Dünyada yaşanan değişimlere duyarlı, ülkenin tarihi, kültürel ve sosyal yapısına uygun, AB norm ve hedeflerini temel alan öğretim programları eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır (Demir ve Demir, 2012; Gelen ve Beyazıt, 2007).

Yenilenen programlarda, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi yorumlayıp yapılandırabilen, problem çözme yeteneğine sahip ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmiş mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı da öğretmenlerden bu becerileri öğrencilere kazandırmalarını beklemektedir (MEB, 2010: 20-21). Bu becerileri, eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla geliştirmenin mümkün olamaması, yeni programlarda önemli bir değişimin yaşanmasına neden olmuş ve yeni programlarda öğretmen-konu merkezli anlayıştan, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli anlayışa doğru radikal bir değişim yaşanmıştır (Akınoğlu 2005; Bıkmaz, 2006; Gelen ve Beyazıt, 2007; Gömleksiz ve Kılınç, 2012).

Maalesef yapılan araştırmalar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, dersin öğretiminde daha çok öğretmen merkezli yöntem ve tekniklere başvurduklarını göstermektedir (Asrı, 2005; Bağcı, 2012; Çakmak, 2011; Demir, 2007; Ev, 2011; Gündoğdu, 2011; Gündoğdu, 2012; Karacelil, 2010; Koç, 2010; Özdemir, 2010; Şimşek, 2012; Ulu, 2011; Zengin, 2013).

Halbuki öğrencilerin ilgisini çekmeyen öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine öğrencileri merkeze alan, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikler tercih edildiğinde, anlamlı öğrenme ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Böylece din

eğitiminde bir takım kalıpları ezberletmek yerine, din öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına ve özümsemiş içselleştirilmesine olanak sağlanmış olunacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenmesinin öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ve dersteki başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu dersteki başarılarını nasıl etkilemektedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması” yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması; uygulamalı, döngüsel ve problem çözmeye odaklı bir yaklaşımdır. Okul temelli sorunlar hakkında yeni anlayışlar kazandırabileceği ve eğitimde iyileşme sağlayabileceği düşünüldüğü için okul araştırmaları, mesleki gelişimin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Taylor, Wilkie ve Baser, 2006). Eylem araştırması, kendi eğitimlerinin etkinliğini ve öğrencilerinin gelişimini değerlendirmelerinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sagor, 2000). Eğitimcileri güçlendirmek, eğitim uygulamalarını geliştirmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak için eylem araştırmasının etkili bir yol olduğu düşünülmektedir (Vaughn ve diğ., 2014). Bu çalışmada uygulayıcı rolündeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni; katılımcı, yansıtıcı bir rol üstlenmiş ve sürece aktif katılım sağlamıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Yığılca ilçesinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nun 4-B sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 20 olup bunun 12'si erkek ve 8'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı, bu okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### Araştırma Süreci

Eylem araştırması; eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulamadır. Bu eylem araştırmasının döngüleri şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Çalışma planının oluşturulması
2. Problemin tespitine yönelik literatür taraması yapılması
3. Problemin tespiti
4. Birinci eylem planının hazırlanması
5. Birinci eylem planının uygulanması

6. Birinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analizi
7. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve ikinci eylem planının hazırlanması
8. İkinci eylem planının uygulanması
9. İkinci eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin analizi
10. Sonuçların değerlendirilmesi

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının 1. döneminde uygulamaya konulmuştur. Araştırma başlamadan önce ilk olarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı için bir iş takvimi hazırlanmış ve daha sonra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yıllık plan hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yıllık plan araştırmanın “Genel Eylem Planı”nı oluşturmaktadır. Daha sonra çalışma planı oluşturulmuştur.

1. eylem planı 12 ders saati olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Her ders için ders öncesi ayrıntılı günlük planlar hazırlanmış ve derslerde bu günlük planlar uygulanmıştır. Böylece 1. eylem planı kapsamında 12 ders planı oluşturulmuştur. 1. eylem planı kapsamında planlanan etkinlikler Çoklu Zeka Kuramı’na uygun olarak düzenlenmeye çalışılmış, bütün zekalara eşit derecede önem verilmiş ve tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanmaya çalışılmıştır. Her ders sonrası araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük formları doldurulmuş, böylece 1. eylem planı kapsamında 12 yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. 1. eylem planının uygulanma süreci sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik değerlendirme formları öğrencilere doldurtulmuştur.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı; onların görüşleri, kendi eğitimlerine yön verebilmelidir. Neyin nasıl ve ne kadar öğretileceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili kararlara öğrencilerin katılımının sağlanması öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerekliliklerindedir (Kılıç, 2010; Ocak ve Ocak, 2003).

1. eylem planı oluşturulurken öğrenci görüşlerine başvurmak mümkün olmadığı için 1. eylem planı sürecinde öğrenciler, eğitimin planlama boyutuna dahil olamamışlar ancak eğitimin uygulama ve değerlendirme kısmına aktif olarak katılmışlardır. Eğitimin planlanması aşamasında ilgili literatür temel alınarak öğrenci merkezli etkinlikler oluşturulmuştur. 2. eylem planı sürecinde, öğrencilerin eğitimin planlama kısmına da aktif katılımları amaçlanmış ve bu amaçla 1. eylem planı kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda alınan kararlara göre 2. eylem planı oluşturulmuştur.

2. eylem planı sekiz ders saati olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Her ders öncesi ayrıntılı günlük planlar hazırlanmış ve derslerde bu günlük planlar uygulanmıştır. Böylece 2. eylem planı kapsamında sekiz ders planı oluşturulmuştur. 2. eylem planı kapsamında planlanan etkinlikler de Çoklu Zeka Kuramı’na uygun olarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Her ders sonrası araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük formları doldurulmuş, böylece 2. eylem planı kapsamında sekiz yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. 2. eylem planının uygulanma süreci sonunda, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik değerlendirme formları öğrencilere doldurtulmuştur.



2. eylem planından sonra, öğrenciler etkinlikler ve dersin işlenişi hakkında eleştiri ve önerilerde bulunmamışlar, bu durumda 3. eylem planının oluşumuna gerek görülmemiş ve araştırma sonlandırılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplamada kullanılan araçlar aşağıda verilmiştir:

#### **Görüşme**

Görüşme; araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü, amaçlı, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı, karşılıklı etkileşimi gerektiren sözel bir iletişim biçimidir (Türnüklü, 2000). Görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamak esastır (Kuş, 2007).

Araştırma sürecinde, 1. eylem planının uygulanması sonrasında her veliye “Veli Görüşme Formu” gönderilmiş ve öğretmene geri dönen 14 form analiz edilerek veliler aracılığıyla öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine, dersin işlenişine ve dersin öğretmenine karşı tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca 1. eylem planının uygulanması sonrasında öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmeci tarafından algılanan dünyanın kendi düşünceleriyle anlatılmasına olanak sağlamaktadır (Meriam, 2009). Araştırmacı, görüşme formunda yer alan soruları görüşmeciye tek tek yöneltmiş ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişik sondaj sorularla görüşmecinin cevaplarını ayrıntılandırmasını sağlamaya çalışmıştır. Görüşme verileri not alma yöntemiyle kaydedilmiştir.

#### **Öğrenci Mektupları**

Uygulama sürecinin, öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkilerini ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini anlamak için araştırma sonunda öğrencilerden öğretmenlerine birer mektup yazmaları istenmiş ve bu mektuplar doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir.

#### **Öğrenci Öz Değerlendirme Formları**

Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Kendini değerlendirme ile öğrenci, sürecin bir parçası olduğunu hisseder. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (MEB, 2010).

Bu çalışmada uygulama sürecinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla 1. eylem planının uygulanması sonrasında öğrencilerin “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-

1’i ve 2. eylem planının uygulanması sonrasında “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2”yi doldurmaları sağlanmıştır.

### ***Yazılı Sınavlar***

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin 1. dönem 1. sınav kağıtları ve 1. dönem 2. sınav kağıtları doküman incelemesi olarak değerlendirilmiştir.

### ***Güzel Davranış Çizelgesi***

1. ünite sonunda öğrencilerin bazı davranışları kazanma düzeylerini görebilmek amacıyla “Güzel Davranış Çizelgesi” oluşturulmuştur. Öğrencilerin velilerinden beş gün boyunca çocuklarını gözlemlemeleri ve olumlu davranışları (+) ve olumsuz davranışları (–) olarak işaretlemeleri istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu analiz yöntemi ile verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve tanımlanması amaçlanmaktadır (Klose, 2014). Araştırma verileri analiz edilirken, Yıldırım ve Şimşek’in (2013), önerdiği aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir.

Araştırmanın 1. alt problem olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” problemine cevap bulabilmek amacıyla; veli görüşme formları, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektupları ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen veriler kodlanmış ve temalaştırılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde, veliler V1, V2, V3... şeklinde kodlanmış, öğrencilerin ve velilerin söylemlerinden örnekler alınarak kodlar ve temalar aydınlatılmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derste başarılarını nasıl etkilemektedir?” problemine cevap bulabilmek amacıyla;

1. eylem planı sonrasında, öğrencilerin 1. dönem 1. sınav kağıtları, öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formları (Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1) ve öğrencilerin doldurdukları güzel davranış çizelgeleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrenci öz değerlendirme formlarının analizi için frekans tablosu oluşturulmuştur. Tüm verilerin analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

2. eylem planı sonrasında, yine öğrencilerin 1. dönem 2. sınav kağıtları ve öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formları (Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2) ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrenci öz değerlendirme formlarının analizi için frekans tablosu oluşturulmuştur. Tüm verilerin analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nicel araştırmalarda görülen iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanamaz. Eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirilir, verileri kendine özgüdür ve bağlamsaldır. Bunların yerine inandırıcılık (credibility), güvenilmeye layık olma (dependability), transfer edilebilirlik (transferability) ve onaylanabilirlik (confirmability) kriterleri eylem araştırmasının geçerliğini test eder (Guba, 1981; Akt.: Yuladır ve Doğan, 2009).

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, araştırmacı yeterli süre (12 hafta) araştırma ortamında bulunmuş ve derinlemesine gözlem yapmıştır. Gözlemler her ders sonrası yansıtıcı gözlem formlarına kaydedilmiştir. Böylece verilerin yansız ve objektif olması bakımından onaylanabilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilmeye layık olması için veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesini sağlamak için veriler, farklı kaynaklardan ve farklı yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmeni ve veliler araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmacı tarafından tekrarlı olarak kodlanmış ve elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Araştırma verilerinin transfer edilebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra veli görüşmelerinden ve öğrenci mektuplarından doğrudan alıntılarla araştırma ortamının yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, gerektiğinde incelemeye tabi tutulmak amacıyla saklanmıştır.

Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Her hafta yapılan etkinlikler ve toplanan veriler için uzman görüşü alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın 1. alt problemi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla veli görüşme formları, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektupları analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

#### ***Velilerle Görüşme***

20 öğrencinin velisine gönderilen veli görüşme formlarından araştırmacıya geri dönen 14 tanesi analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini çok sevdiğileri, ders saatinin az olmasından ve dersin hemen bitmesinden şikayet ettikleri görülmektedir. Dersin daha fazla olmasını ve daha uzun sürmesini istemektedirler. Aşağıda bazı velilerin bu konudaki düşünceleri verilmiştir:

*V1: “Din Kültürü dersleri daha fazla olmalı. Mesela her gün olması gerek.”*

*V4: “Çocuğum Din Kültürü dersini bu yıl tanıdı ve çok sevdi.”*

- V9: “Kızım derslere severek katıldığını belirtiyor.”  
 V10: “Kızım bu dersi seviyor ve dersin kısa sürdüğünü söylüyor.”
2. Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerden memnun oldukları ve etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu düşündükleri görülmektedir. Aşağıda bazı velilerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.,  
 V4: “Çocuğum, Din Kültürü dersinin her zaman güzel geçtiğini ve dersten zevk aldığını söylüyor.”  
 V10: “Yapılan etkinlikler, işlenen konular kızıma eğlenceli ve ilgi çekici geliyor. Tüm etkinlikleri seviyor.”  
 V13: “Derste yapılan etkinlikler dersin eğlenceli olmasını ve daha çok sevilmesini sağlıyor.”
3. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenini sevdikleri ve dersin işlenişini beğendikleri görülmektedir. Bazı velilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:  
 V1: “Din Kültürü öğretmenini seviyor ve bana öğretmenin çok güzel ders işlettiğini söylüyor.”  
 V3: “Oğlum sizi çok seviyor. Sohbetinizi, ders içi etkinliklerinizi çok beğeniyor.”  
 V5: “Ders anlatımınızı beğeniyor ve etkili buluyor. Sizi çok sevdiğini söylüyor.”  
 V12: “Öğretmenini her davranışı ile sevdiğini söylüyor.”
4. Veliler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenini merak etmekte ve onunla tanışmak istemektedirler. Veliler bu konudaki isteklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:  
 V2: “Kızımın anlattıkları ve gördükleri hoşuma gidiyor. Bunları ona öğreten öğretmeniyile tanışmak isterim.”  
 V11: “Çocuğumun terbiyeli, vatana ve millete hayırlı olmasını isterim. Hocam sizinle görüşmek isterim.”
- Araştırmacıyla görüşme yapmak için okula gelen beş veli ile yüz yüze sohbet tarzında görüşme yapılmıştır. Beş veli de çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ve öğretmenini çok sevdiklerini, derste yapılan etkinliklerden özellikle de drama etkinliklerinden çok hoşlandıklarını ve derslerin daha fazla olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

### **Sınıf Öğretmeni ile Görüşme**

Sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında sınıf öğretmenine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hakkında neler düşünüyorlar?
2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğrenciler derste yapılan etkinlikler hakkında neler düşünüyorlar? Etkinlikler hakkında memnun olmadıkları ve şikayet ettikleri durumlar nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz şeyler nelerdir?

Görüşme sonrası veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini çok sevdiklerini, kendisine sürekli olarak “Ne zaman Din Kültürü dersimiz olacak?” diye sorduklarını, ayrıca dersin az olmasından şikayet ettiklerini belirtmiştir.
2. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenini çok sevdiklerini gözlemlediğini, velilerin de veli toplantısında çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenini çok sevdiklerini belirttiklerini söylemiştir.
3. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin her hafta derste yaptıkları etkinlikleri kendisine anlattıklarını, öğrencilerin yapılan etkinliklerden çok memnun olduklarını ve etkinlikleri heyecanla beklediklerini belirtmiştir.
4. Sınıf öğretmeni, öğrencilerden olumsuz hiçbir dönüt almadığını, almış olsaydı bunu mutlaka Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile paylaşmış olacağını çünkü öğrencilerini çok önemseydiğini söylemiştir.
5. Sınıf öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu şekilde işleniyor olmasından kendisinin de çok memnun olduğunu belirtmiştir.

### **Öğrenci Mektupları**

Araştırmacı, öğrencilerden dersle ve kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirdikleri birer mektup yazmalarını istemiştir. Üçü erkek ve yedisi kız olmak üzere toplam 10 öğrenci mektup yazmıştır. Mektuplar analiz edilmiş ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ve dersin öğretmenini çok sevdikleri ayrıca dersin işlenişini çok beğendikleri şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Bu mektupların her birinden bazı bölümler örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “ Ben din dersini ve din dersinde sizinle ders yapmayı çok seviyorum. Siz kağıtlar vermişsiniz orda da söylediğim gibi ben sizin tüm etkinliklerinizi çok fazla seviyorum.”

Ö2: “ Önce size şunu söylemek isterim, bize gösterdiğiniz ilgiden dolayı size teşekkür ederim. Dersler hakkında olumsuz söyleyecek bir şey yok. Ama sizi çok seviyorum onu söylemek isterim.”

Ö3: “ Öğretmenim sizi çok seviyorum. En çok sevdiğim öğretmen sizsiniz. Sizi bütün öğretmenlerden fazla seviyorum. Hiç kızmadınız bize.”

Ö4: “ Sevgili öğretmenim, sizi ilk gördüğümde hiç tanıımıyordum ama zamanla sizi tanıdım ve din dersinin olmasını hep istedim. Bütün derslerimiz çok güzel, bizi hep şaşırtan etkinlikler yapıyoruz. Dersleriniz çok güzel. Siz bana din hakkında doğruyu yanlış öğrettiniz, bizim eğlenmemizi istediniz. İnşallah siz de Allah katında cennete gidersiniz.”

Ö5: “ Sevgili öğretmenim, siz dersleri çok güzel anlatıyorsunuz. Benim en çok sevdiğim ders Din Kültürü dersi. Sizinle vakit geçirmek çok eğlenceli. Keşke dersimiz çok uzun olsa.”

Ö6: “ Öğretmenim siz çok iyi birisiniz. Sizinle ders işlemeyi seviyorum ve sizi çok seviyorum. Siz dersleri çok güzel anlatıyorsunuz ve bu yüzden zaman

*hemen geçiyor ve bu yüzden size doyamıyoruz. Siz bu kadar iyisiniz ve sizi anlatmaya kelimeler yetmiyor.”*

*Ö7: “Öğretmenim, derslerde bizi eğlendirmek için elinizden geleni yapıyorsunuz ve eğlenceli kılmaya çalışıyorsunuz. Derslerde çok eğleniyoruz ve paranız bence bundan dolayı iki kat arttırılmalı.”*

*Ö8: “Öğretmenim, hem sizi hem de dersinizi çok seviyorum. Öğretmenim, sizin girdiğiniz dersler çok güzel geçiyor. Bir de hemen bitmese ne kadar güzel olacak ama hemen bitiyor. Aslında az değil, biz eğlendiğimiz için hemen bitiyor. Öğretmenim siz herkesten güzel ders anlatıyorsunuz, keşke bizim Kur’an hocamız olsaydınız.”*

*Ö9: “Öğretmenim siz çok iyi bir insansınız. Sizi büyüdüğümde öğrencilerime anlatacağım. Sizin yeriniz her zaman benim başımın üstündedir bunu sakın unutmayın. 4. sınıfta en çok sevdiğim ders Din Kültürü dersidir. Din dersi en eğlenceli, en zevkli dersti. Bu ders tüm derslerden daha güzel. Hem de öğretmeni de çok güzel. Bu yüzden hem sizi seviyorum hem de din dersini.”*

*Ö10: “Öğretmenim sizi çok seviyorum. Anlattıklarınızı o güzel sesinizle çok iyi anlayabiliyorum. Bunu sizin o güzel oyunlarınızdan öğreniyorum. Keşke önceden tanışabilseydik.”*

Velilerle yapılan görüşmeler, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve öğrenci mektuplarının analizi sonucu öğrencilerin;

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini çok sevdikleri, dersi sabırsızlıkla beklemedikleri ve ders saatinin çok kısa olduğunu düşündükleri,
2. Dersin işlenişini ve derste yapılan etkinlikleri çok beğendikleri,
3. Dersin öğretmenini çok sevdikleri görülmüştür.

Araştırmacı, bu durumu “*Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışının Gücü*” olarak değerlendirmektedir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın 2. alt problemi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi konularının öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi, öğrencilerin bu derste başarılarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulabilmek amacıyla öğrenci sınavları, öğrenci öz değerlendirme formları ve güzel davranış çizelgeleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

#### **Birinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı**

12 ders saati süresince öğrenci merkezli anlayışa göre yapılan eğitimin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini anlayabilmek için ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçları olarak yazılı sınav, öğrenci öz değerlendirme formu ve güzel davranış çizelgesi kullanılmıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirmenin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle belirtke tablosu hazırlanmıştır.

#### **Birinci Yazılı Sınav**

Sınavda; uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirmeli 10 soru bulunmaktadır. Öğrencilerin sınav kağıtları analiz edilmiş ve öğrencilerin not ortalamalarının 80,9 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ve dersin öğretmeni ile ilk sınavları olması da dikkate alındığında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

### **Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1**

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan ve 19 öğrencinin doldurduğu öğrenci öz değerlendirme formları analiz edilmiştir. Öz değerlendirme formunda 12 soru bulunmaktadır. Öğrencilerden formda bulunan “evet”, “biraz” ve “hayır” cevaplarından birini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-1**

SORULAR	EVET		BİRAZ		HAYIR		TOPLAM
1. SORU	16	% 84	2	% 11	1	% 5	19
2. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
3. SORU	16	% 84	3	% 16	0	% 0	19
4. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
5. SORU	18	% 95	0	% 0	1	% 5	19
6. SORU	16	% 84	3	% 16	0	% 0	19
7. SORU	16	% 84	2	% 11	1	% 5	19
8. SORU	18	% 95	0	% 0	1	% 5	19
9. SORU	19	% 100	0	% 0	0	% 0	19
10. SORU	14	% 74	5	% 26	0	% 0	19
11. SORU	18	% 95	1	% 5	0	% 0	19
12. SORU	17	% 90	1	% 5	1	% 5	19

Öğrencilerin sorulara verdikleri “evet” cevaplarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sadece 10. soru olan “ Her zaman güzel sözler söylerim ve güzel davranışlarda bulunurum.” sorusuna beş öğrenci (% 26) “biraz” şeklinde cevap vermiştir. Her zaman güzel sözler söylemenin ve güzel davranışlarda bulunmanın duyuşsal özellikler olduğu ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasının da zaman alacağı düşünüldüğünde bu oranın normal olduğu düşünülebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 1. ünite konularını genel olarak iyi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir.

### **Güzel Davranış Çizelgesi**

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda 1. ünite olan “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum” ünitesi için öğrencilere öncelikle verilmesi gerekli olan değerler; doğruluk ve dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü olarak belirlenmiştir. Hem programda yer alan bu değerlerin hem de ünite kazanımlarından olan “Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder.” ve “Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımlarının kazanılma düzeylerini görebilmek amacıyla öğrencilere güzel davranış çizelgeleri verilmiştir.

Öğrencilerin velilerinden beş gün boyunca çocuklarını gözlemlemeleri ve olumlu davranışları (+) ve olumsuz davranışları (-) olarak işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmene geri dönen 16 çizelge incelendiğinde, öğrencilerin doğruluk ve dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü değerlerini kazanma; güzel söz söyleme ve güzel davranış sergileme konularında oldukça gayretli oldukları görülmüştür.

1. eylem planı kapsamındaki öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olarak toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin genel olarak başarılı olarak değerlendirilebilecekleri düşünülmektedir.

### **İkinci Eylem Planı Kapsamındaki Öğrenci Başarısı**

Sekiz ders saati süresince öğrenci merkezli anlayışa göre yapılan eğitimin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerine olan etkisini anlayabilmek için 2. ünite sonunda ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçları olarak yazılı sınav ve öğrenci öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirmenin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Öğretim programında 2. üniteye öncelikle verilecek değerler; temizlik, sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük olarak belirlenmiştir. Temizlik değerinin kazanılması 2. yazılı değerlendirme sorularından 9., 10., 12. ve 13. sorularla; 2. öz değerlendirme formundan da 1., 2., 3., 4., 5. ve 7. sorularla ölçülmeye çalışılmıştır. Sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük değerlerinin kazanılması ise 2. yazılı değerlendirme sorularından 11. soru ile ve 2. öz değerlendirme formundaki sorulardan da 6. soru ile ölçülmeye çalışılmıştır.

### **İkinci Yazılı Sınav**

Sınavda; uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sorular yer almıştır. Öğrencilerin sınav kağıtları analiz edilmiş ve not ortalamalarının 93,7 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ilk sınavlarının ortalamasının 80,9 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin derse gayretlerinde ve ders başarılarında kayda değer bir ilerleme olduğu görülmektedir.

### **Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2**

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan, 20 öğrencinin doldurduğu öz değerlendirme formları analiz edilmiştir. “Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2”de dokuz soru yer almaktadır. Formda “evet”, “biraz” ve “hayır” cevapları bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir:

**Tablo 2. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu-2**

SORULAR	EVET		BİRAZ		HAYIR		TOPLAM
1. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
2. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
3. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20



4. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20
5. SORU	19	% 95	1	% 5	0	% 0	20
6. SORU	17	% 85	3	% 15	0	% 0	20
7. SORU	20	% 100	0	% 0	0	% 0	20
8. SORU	17	% 85	2	% 10	1	% 5	20
9. SORU	9	% 45	9	% 45	2	% 10	20

Öğrencilerin sorulara verdikleri “evet” cevaplarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sadece 9. soru olan “Fatiha suresinin anlamını söyleyebiliyorum.” sorusuna dokuz öğrenci (% 45) “biraz” ve iki öğrenci (% 10) “hayır” şeklinde cevap vermişlerdir. Öz değerlendirme formları, öğrencilere Fatiha suresinin anlamının öğrenildiği hafta doldurtulmuştur. Öğrencilerin, surenin anlamını ezberleyebilmeleri için zamana ihtiyaçları olmuş ve sonraki hafta hepsinin surenin anlamını ezberledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 2. ünite konularını iyi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir.

2. eylem planı kapsamındaki öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olarak toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarılarının oldukça iyi olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

*Velilerle yapılan görüşmelerden, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden ve öğrenci mektuplarından elde edilen bulgular; öğrencilerin öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini çok sevdiklerini, dersi sabırsızlıkla beklediklerini, ders saatinin çok kısa olduğunu düşündüklerini, derste yapılan etkinlikleri beğendiklerini ve dersin öğretmenini çok sevdiklerini göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrenci merkezli olarak düzenlenen eğitimlerin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Topan (2013) öğrenci merkezli yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayaydın (2004; Akt.: Gömleksiz, 2005), yapmış olduğu araştırmada; Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı etkinlikler ile yapılan derste, öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde de devam ettiğini ortaya koymuştur. Koç ve Demirel (2004) yapılandırmacı ve öğrenci merkezli ortamlarda, öğrenenlerin dersten zevk aldığını, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğunu, daha fazla sorumluluk aldığını, daha cesaretli ve azimli olduğunu belirtmiştir. Baş (2009) da iş birliğine dayalı öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin, öğrenenlerin derslere karşı tutumları üzerinde, geleneksel öğrenme öğretme yöntemlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır.

*Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; öğrenci merkezli olarak düzenlenen eğitimlerin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Yapılan araştırmalar da öğrenci merkezli eğitimin; öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve anlamda

derinlik sağladığını göstermektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Smart ve Csapo, 2007). Öğrenci merkezli eğitimlerle yaratıcılık, eleştirel düşünme, başarı, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti, öğrenci öz benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu gibi konularda artış görülürken; okul terkleri, olumsuz öğrenci davranışları ve okul devamsızlıkları gibi konularda azalmalar görülmüştür (Salinas, Kane-Johnson ve Vasil-Miller, 2008). Özer (2007) yaptığı araştırmada öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Topbaş ve Toy (2007) yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli eğitimin öğretim becerileri açısından öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaştıklarını ve etkili beceriler kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Eşlik (2010) da araştırmasında öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının kombine edilmesiyle zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması geliştirmiş ve bu uygulama ile birlikte trigonometri başarısının arttığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ve öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çekecek öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmalı ve öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemelidirler.
2. Öğretmenler, sınıfı daha iyi organize edebilmek ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmek amacıyla sürekli olarak yeni bilgiler ve yeni yöntemler öğrenerek kendilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar.
3. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını kolaylaştıracak hizmet içi eğitim imkanları sağlanmalıdır.
4. Öğrenci merkezli etkinlikleri planlamanın çok vakit gerektirdiği göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ders yükleri azaltılmalı, eğitim ortamının öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde yapılandırılması için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
5. Okulların fiziki yapıları, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun hale getirilmeli, öğrenci merkezli eğitime uygun etkinliklerde kullanılacak materyaller için öğretmenlere gerekli destek sağlanmalıdır.
6. Araştırmacı / öğretmenler, farklı öğretim kademelerinde ve farklı branşlarda, sınıf içi öğrenme öğretme sürecinde onlara kendi rollerini sorgulatacak, kendi eylemleri üzerine düşündürecek, kendi uygulamalarını iyileştirmeleri için onlara fırsatlar sunacak, kendi alanları ile ilgili yeni görüşler geliştirmelerine olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapmalıdırlar.
7. Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Asrı, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.
- Bağcı, H. F. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim*, 184, 240-256.
- Beaten, M., Struyven, K. and Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students’ approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14-22.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilk öğretim programları ve öğretmenler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (1), 97-116.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, R. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Demir, S. ve Demir, A. (2012). Türkiye’de yeni lise öğretim programları: Sorunlar, beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50.
- EARGED, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Eşlik, G. A. (2010). *Bir Bağlam İçinde Sunulan Problemlerin ve Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarının Kullanımının 10. Sınıf Öğrencilerinin Trigonometri Başarısı ve Trigonometri Hakkındaki Görüş ve Alguları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, İstanbul.

- Ev, H. A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin nitelik ve mesleki yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 523-538.
- Freiberg, H. J. and Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 457-476.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınc, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Gündoğdu, Y. B. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Herman, W. E. (1995). Humanistic influences on a constructivist approach to teaching and learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, California.
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 143-163.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karagiorgi, Y. and Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Klose, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirmede Görsel Kültür Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.

- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *The Reference Librarian*, 55, 252-255.
- Mengi, F. and Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Second edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Ocak, G. ve Ocak, İ. (2003). Öğrenci merkezli fen öğretimi ile ilgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-57.
- Özdemir, M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Özer, B. (2007). *Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salinas, M. F., Kane-Johnson, S. E. and Vasil-Miller, M. A. (2008). Long-term learning, achievement tests, and learner centered instruction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 20-28.
- Smart, K. L. and Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.
- Şimşek, E. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 211-230.
- Taylor, C., Wilkie, M. and Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman Publishing.

- Topan, B. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Topbaş, E. ve Toy, B. Y. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 405-433.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Valls, F. R. and Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 233-246.
- Vaughn, M., Parsons, S. A., Kologia, S. and Saulc, M. (2014). Action research as a reflective tool: A multiple case study of eight rural educators' understandings of instructional practice. *Reflective Practice*, 15(5), 634-650.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(40), 105-122.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.