

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İNFORMAL ÖĞRENME ORTAMLARININ 4. VE 5.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ DERSİNDEKİ BAŞARI VE TUTUM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep EKİNCİ

İstanbul
Temmuz-2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İNFORMAL ÖĞRENME ORTAMLARININ 4. VE 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDEKİ BAŞARI VE TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep EKİNCİ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Temmuz-2020

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

Üye Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İnformal Öğrenme Ortamlarının 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Ve Tutum Düzeylerine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Zeynep EKİNCİ

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında değerli bilgi ve görüşleriyle bana yol gösteren, geri bildirimleriyle çalışmamın amacı doğrultusunda ilerlemesini sağlayan çok değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeynep EKİNCİ

İstanbul-2020



ÖZET

**İNFORMAL ÖĞRENME ORTAMLARININ 4. VE 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDEKİ BAŞARI VE TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Zeynep EKİNCİ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Haziran, 2020 - 93 Sayfa

Bu araştırma ile informal (onamsız) öğrenme ortamlarının 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki akademik başarı ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığından ön-test ve son-test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli temel alınarak uygulama yapılmıştır. Ölçme araçları olarak, Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve bu araştırma için araştırmacının geliştirmiş olduğu bir akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul’un Ümraniye İlçesinde MEB’e bağlı olarak faaliyet gösteren özel bir eğitim kurumunun ilkokul 4 ve ortaokul 5. sınıflarında eğitim ve öğretimlerine devam eden toplam 116 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulup denklikleri görüldükten sonra uygulama yapılan gruptaki ilkokul öğrencileri, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak cami gezisine götürülmüş ve öğrencilere caminin bölümleri, işlevleri de gösterilerek ve gerçek ortamında tanıtımı yapılarak gerekli bilgiler verilmiştir. Diğer, uygulama yapılmayan gruptaki öğrenciler ise müfredata uygun olarak derslerini işlemişlerdir. Uygulama süreci bittikten sonra (cami gezileri sonrası), deney ve kontrol gruplarına, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Grup içi ölçek ve başarı puanı karşılaştırmalarında ilişkili gruplar *t* testi, gruplar arası ölçek ve başarı puanı karşılaştırmalarında ise bağımsız gruplar *t* testi ve bağımsız gruplar Mann-Whitney *U* testi uygulanmıştır.

Yapılan analizlerin sonucunda, deney grubu öğrencilerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutum düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinde uygulama (cami gezileri) sonrasında bir artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse ilişkin son-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu ve bu etkinin sırasıyla en çok *istek*, *güven*, *sevme*, *fayda* ve *ilgi* üzerinde olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ölçeği ve başarı testine ilişkin ön-test ve son-test puanlarının (“Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı uygulaması/öğretimi öncesi ve sonrası) karşılaştırılmasına yönelik yapılan karşılaştırma analizleri sonucunda anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı uygulamasının/öğretiminin, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin, başarı testi son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrenci gruplarının, ölçek ve başarı son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutum son-test puanları arasında *istek* boyutu hariç hem genel hem de dört alt boyutu bakımından da deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğrenci gruplarının, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarını ölçmek üzere hazırlanan başarı testi son-test puanları arasında da deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin, *sevme*, *ilgi*, *güven*, *istek*, *fayda* boyutu ve genel tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İnfomal Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Tutum, Akademik Başarı

ABSTRACT

**THE EFFECT OF INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS
ON THE SUCCESS AND ATTITUDE LEVELS OF RELIGIOUS
CULTURE AND ETHICS COURSE OF THE 4th AND 5th GRADE
STUDENTS**

Zeynep EKİNCİ

Master, Education Administration and Supervision

Thesis Advisor: Asst. Prof. Kamil Arif KIRKIÇ

June, 2020 - 93 Pages

With this research, it was aimed to examine the effect of informal learning environments on academic achievement and attitude levels in the Religious Culture and Ethics Course of 4th and 5th grade students based on the semi-experimental pattern model with pre-test and post-test experiment-control group. As the measurement tools, "Religion Culture and Ethics Course Attitude Scale" developed by Özdemir and Çelik (2017) and an academic achievement test developed by the researcher were used. The study group of the research consists of 116 students who continue their education and training in the 4th and 5th grades of a private college, which operates under the Ministry of National Education in Ümraniye District of Istanbul in the 2018-2019 academic calendar years.

After ensuring the equivalence of the groups, the students in the experimental group were taken to the mosque tour regarding the "Let's Know the Mosque" unit and the students were given the necessary information by showing the sections, functions of the mosque and introducing them in the real environment. The students in the control group, on the other hand, continued their education according to the normal education programs and the curriculum. At the last stage (after mosque visits), the Religious Culture and Ethics Course the Attitude Scale and Academic Achievement Test were re-applied to the experimental and control groups. For within group comparisons, paired sample *t* test was used, and for comparing two independent groups' scores, independent samples *t* test and non-parametric Mann-Whitney U test were used.

As a result of the analysis, it was observed that there was an increase in the attitude levels of the experimental group's towards the Religious Culture and Ethics Course and their academic success levels after the application (mosque trips). When the post-test scores of the students were evaluated in general, it was seen that the mosque trips related to the "Let's Know the Mosque" unit have a significant and positive effect on the students' attitudes towards the course.

Control group's comparison of the pre-test and post-test scores of the attitude scale and achievement test (before and after the current Religious Culture and Ethics Course Curriculum practice / teaching within the framework of the "Let's Know the Mosque" unit) found to be non-significant. In other words, it has been understood that the practice / education of the current Religious Culture and Ethics Course Curriculum within the framework of the "Let's Know the Mosque" unit has no significant effect on students' attitudes towards the course. However, it was found that there was a meaningful difference between the academic achievement test pretest and posttest scores of the control group students and this difference was in favor of the posttest scores.

According to the results of the analysis conducted for the comparison of the post-test scores of the experimental and control group students, the attitude scale and the achievement test, there was significant differences in favor of students of the experimental group (except for *desire* sub-dimension of the attitude scale).

It has been found that there was a meaningful difference between girls and boys in the experimental group between their *like, interests, trust, desire, benefit* dimension and general attitude scores and academic achievement scores and this difference was in favor of female students.

Keywords: Informal Education, Religion Culture and Ethics Course, Attitude, Academic Achievement

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Amaç.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
İNFORMAL EĞİTİM VE ÇOCUKLARDA DİN EĞİTİMİ NEDİR	10
2.1.Eğitimin Tanımı ve Eğitim ile İlgili Kavramlar	10
2.1.1.Eğitim	10
2.1.2.Öğrenme	17

2.1.3.İnformal (Onamsız) Eğitim	19
2.1.4.1.Okulda İnformal (Onamsız) Öğrenme	27
2.1.4.2.Akran Grupları ve İnformal (Onamsız) Öğrenme	28
2.1.4.3.Ailede İnformal (Onamsız) Öğrenme	29
2.1.4.4.İnformal (Onamsız) Öğrenmede Olumsuz Örnekler	31
2.1.4.5.İnformal (Onamsız) Öğrenmenin Toplumsal Kazanımları.....	31
2.2.Din Eğitimi.....	33
2.2.1.Türkiye’de Din Eğitimi	35
2.2.2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
YÖNTEM.....	38
3.1.Araştırmanın Modeli	38
3.2.Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği	41
3.3.3.Akademik Başarı Testi	44
3.4. Verilerin Toplaması	46
3.4.1.Deney Grubu Araştırma Süreci	46
3.4.2.Kontrol Grubu Araştırma Süreci	47
3.5. Verilerin Analizi	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	50
4.1. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına (Grupların Denklığı) İlişkin Bulgular.....	50
4.3. Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	52
4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ..	56
4.5. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	60

4.6. Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	64
4.7. Uygulama Grubu Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son-Test Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	67
BEŞİNCİ BÖLÜM	70
TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	70
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.1. Sonuçlar.....	70
5.1.2. Tartışma	75
5.2.Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmanın deneysel deseni	39
Tablo 3.2: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi	43
Tablo 3.3: Akademik Başarı Testine yönelik güçlük ve ayırt edicilik değerleri ile güvenilirlik katsayısı	45
Tablo 3.4: Öğrencilerin ölçme araçlarına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorow-Smirnov Testi sonuçları.....	48
Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları.....	39
Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ve başarı testi ön-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi	50
Tablo 4.3: Deney grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarı düzeylerini göstermelerine ilişkin betimsel istatistikler.....	52
Tablo 4.4: Deney grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik ön-test ve son-test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin <i>t</i> testi.....	54
Tablo 4.5: Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi	56
Tablo 4.6: Kontrol grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarı düzeylerini göstermelerine ilişkin betimsel istatistikler.....	57
Tablo 4.7: Kontrol grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik ön-test ve son-test tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin <i>t</i> testi.....	59
Tablo 4.8: Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi	60
Tablo 4.9: Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ve akademik başarı testi son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	60
Tablo 4.10: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi.....	62
Tablo 4.11: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik <i>t</i> testi	64
Tablo 4.12: Deney grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği son-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney <i>U</i> testi	65
Tablo 4.13: Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney <i>U</i> testi.....	67

Tablo 4.14: Deney grubu öğrencilerinin DKAB tutum ve akademik başarı testi son-test puanları arasındaki ilişki..... 68

Tablo 4.15: Deney grubu öğrencilerinin DKAB Dersi tutum puanlarının başarı puanları üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi..... 69



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 4.1:** Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön-test ortalama puanlarına ilişkin ortalamalar..... 51
- Şekil 4.2:** Deney grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ön-test ve son-test puanları..... 52
- Şekil 4.3:** Kontrol grubu öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ön-test ve son-test puanları..... 57
- Şekil 4.4:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test puanları **Hata!**
Yer işareti tanımlanmamış.



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
SPSS	: (Statistic Packets For Social Scienes) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
Ed	: Editör
s.	: Sayfa
%	: Yüzde
N	: Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
n	: Gruptaki denek sayısı
p	: Hata yapma olasılığı
sd	: Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
ss	: Standart sapma
t	: t testi sonucu elde edilen değer
vd	: Ve diğerleri
U	: Mann-Whitney U testi sonucu elde edilen değer
\bar{X}	: Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dün gibi bugün de rekabetçi toplumların birincil hedeflerinden biri varlıklarını sürdürmektir. Bunu da ancak bir yandan mevcut bilgi ve kültür birikimini eğitimle gelecek nesillere taşıırken bir yanda da bilgi üretimine devam ederken, eğitim-öğretimi çağın ve yeni kuşakların niteliklerine uygun olarak yapmalıdır. Başka bir deyişle, neyin öğretildiği üzerinde durulduğu kadar nasıl eğitim ve öğretim yapılacağı üzerinde de günümüz bireylerinin nitelikleri göz önünde bulundurularak durulmalıdır. Gürol (2002), bilginin doğasındaki değişimlerin dikkate alınması gerektiği, günümüz bireylerinin, sadece kendilerine verileni alan, ezberleyen ve bununla yetinen değil, kendine öğretileni deneyimlemeyi isteyen ya da deneyimleyerek (yaparak) öğrenen bireyler olduğunu söylemektedir (Gürol, 2002: 272). Önemli olan sadece öğrenmek değil, yaparak, etkileşime geçerek öğrenmek ve bu süreçte yeni ve çeşitli beceriler kazanmaktır. Selçuk (1999), bir toplumun devamlılığı ve gelişmesi için bir yandan var olan değerlerin (inanç, örf, adet, beceriler vb) yeni nesillere aktarırken bir yandan da bireylerin yaratıcılık düzeylerinin (yeni beceriler edinmelerini sağlayarak) sürekli teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Selçuk, 1999: 1-2). Eğitim, eğitimin amacı ve hedefi ile ilgili farklı zamanlarda ve farkı düşünürler tarafından pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte tümünde göze çarpan ortak noktalar vardır (Binbaşıoğlu, 1988; Demirel, 2010; Ertürk, 1966; Ertürk, 1988; Küçükahmet, 2002, Şahin, 2006). Bu tanımlardan bazıları bireyin toplumun amaçlarına uygun bir kalıba sokulmasına vurgu yaparken, bazıları ise bireyin özgürleşmesinde eğitimin oynayacağı role vurgu yapmaktadır (Ada, 2009; Altıntaş, 2014; Can, 2009; Cross, 2006; Gelen, 2009; Güney, 2009; Gürol, 2002; Nazik, 2009; Özden, 1999, Öztürk; 2009). Yine bazı yazarlar, kişinin toplumsallaştırılmasında eğitimi bir araç olarak görürken bazı yazarlar ise kişinin iş gücüne hazırlık, var olan icat, araç gereçleri anlama ve kullanma becerilerinin kazandırılması süreci olarak tanımlamaktadır. İdealizm, realizm, pragmatizm ve naturalizm gibi felsefi görüşlere uygun olarak eğitimin tanımı değişmektedir (Sönmez, 2005: 35-37). Neyin öğretileceğine karar verildikten sonra nasıl öğretileceğine karar vermek gerekir. Bir süreç olarak, eğitimi en genel haliyle formal ve informal olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Formal eğitim, yapılandırılmış ve bir program çerçevesinde, tüm adımları planlanmış ve amaçlı

yapılırken, informal eğitim, bireylerin sokakta, evde, çalıştıkları, gezdikleri, oynadıkları, sosyal aktivitelerde buldukları vb yerlerde gelişigüzel bir şekilde öğrendikleri, formal eğitimin alanının dışında edindikleri bilgileri kapsar (Selçuk, 1999: 2-3; Şahin, 2013: 9-11; Taşpınar, 2017: 2-5). Formal eğitimin günümüz toplumları bakımından önemi, özellikle ulusal düzlemde, azalmamakla birlikte informal eğitimin hayatımızdaki yeri gittikçe büyümektedir. Özellikle 2000’li yıllardan başlayarak toplumsal hayatın her alanına giren teknoloji eğitim-öğretimi formal alanın dışına gittikçe daha çok çekmektedir. Bireyin öğrenme ve bilgi edinme kaynakları hızla formal eğitimin kapsayıcılığından uzaklaşmaktadır. İnfomal eğitim hayatın önemli parçası olduğuna göre bu korkulacak veya kaçınılacak bir olgu olmaktan çok yönetilebilir bir olgu haline getirilmesi arzu edilir. Selçuk’un (1999) da işaret ettiği gibi informal kanallardan edinilen bilgilerin zararlı olma ihtimali göz ardı edilmemelidir. Ancak, bu ihtimal, bireylerin formal eğitimde ağırlık verilen soyut içerikleri aktarma gibi dezavantajların giderilmesinde önemli bir rol oynayacak informal eğitimden kaçınılması gerektiğini göstermez. Şahin’e (2013) göre soyut içerikler çoğu zaman öğrencilerin öğrenmeye karşı direnç göstermesine neden olur. Bu nedenle, öğretmenlerin, informal öğrenmenin olanak, özellik ve avantajlarını da keşfetmeleri ve bunları eğitim amaçları çerçevesinde kullanmaları yararlı olacaktır.

1.1.Problem

Öğrenme, insanın hayatında doğduğu andan itibaren işlemeye başlayan bir süreçtir. Tavrı ve davranışlarımız da buna dâhildir. Her an sürekli bir şeyler öğreniriz ve her öğrenme fark etmediğimiz halde aslında başka bir öğrenmenin temelini oluşturur. Öğrenmenin çoğu biz fark etmeden meydana gelir. Ailede başlar, hayatın içinde şekillenir. Öğrenmenin yaşı, zamanı, mekânı yoktur ve bu nedenle okulla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Zihinsel süreçler, fizyolojik boyutlar, ruh halleri, zaman, mekân ve çevresel faktörler öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak sürekli etkileyen unsurlardır (Gürol, 2002; Kuzgun vd., 2004; Sönmez, 2013). İnsanların öğrenmelerinde bireysel farklılıklar da öğrenmenin çok önemli bir başka yönünü açıklar. Kişinin zekâ düzeyine göre öğrenmesi daha kolay ya da daha güç olabilir (Binbaşıoğlu, 1988; Gelen, 2009; Gürol, 2002; Güney, 2009, Selçuk, 1999). İnsan bilmek için, yapmak için, yaşamak için her an öğrenmeye hazır halde

bulunmalıdır. Davranıştaki uzun süreli değişim olarak da adlandırılan öğrenmenin kapsamında sadece bilgi ve beceri değil bunlarla beraber tutum, değer, duygusal tepkiler de yer alır (Can, 2009; Nazik, 2009; Okutan, 2009; Öztürk, 2009).

Öğrenme edimi yüz yıldan uzun bir süredir gittikçe daha sistemli ve planlı bir şekilde örgün eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Ancak eğitim-öğretim, tıpkı toplumun diğer yaşamsal kurumları gibi sürekli olarak değişim içindedir. Öğrenme, nasıl daha etkin hale getirebilir? Öğretmeyi daha nitelikli ve verimli yapabilmek nasıl mümkün olur? Birey-toplum ilişkisi eğitim sistemi içinde nasıl kurgulanmalıdır? Öğrenme ve öğretme arasındaki ilişki toplumun diğer değişen kurumlarıyla (bilim, sanat, ekonomi, teknoloji vb) nasıl kurulursa bundan hem birey hem de toplum en üst düzeyde fayda sağlayabileceği üzerinde gittikçe daha çok düşünülen bir sorundur. Başka bir deyişle, öğrenme ve öğretmede akademik bir sistem içinde, niteliği artırıcı, sürekliliği sağlanacak biçimde çalışmalar nasıl yapılabilir konusu oldukça önemlidir (Can, 2009; Demirel, 2010; Sönmez, 2013; Taşpınar, 2017). Kişinin bilgiye ulaşmasının keşfetme yoluyla sağlanması bunun hazzını yaşaması, hayata bakış açısının öğrendikçe farklılaşması, yeni öğrenmeler için heveskâr olmasının sağlanması önemlidir. Ertürk (1979) öğrenmenin eğitimin sonunda meydana geldiğini, insandaki davranışlarında ancak öğrenme yoluyla meydana gelebileceğini, eğitimin bunu sağlamada ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir (Ertürk, 1979: 79). “Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizdeki temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır” (Kaptan, 1999, s.22). Bireylerdeki değişim az da olsa etkili yaşantılar sonunda olacağından bu etkili yaşantıyı zaman ve mekân olarak nerede geçiriyorlarsa orada tam anlamıyla eğitim var diyebiliriz (Ertürk, 1966: 11). İnsanın zihinsel durumu, duygusal durumu, psikomotor durumu bunun ne düzeyde gerçekleşeceğini belirleyen önemli etkenlerdir. Yine öğrencinin öğrenme ortamında hissettiği ait olma duygusu, öğretmenle kurduğu iletişim, öğrenme durumunun gerçekleşme düzeyini artıran etkenlerdir (Küçükahmet, 2001; Özden, 1999). Öğrenme ortamının zevkli hale gelmesi yine öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde artırır. Motivasyonu artan öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katıldığında bu aradaki etkileşimi etkiler öğrenme düzeyinin artmasına neden olur (Cross, 2006; Sönmez, 2013; Şahin, 2013). Bireylerin öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılan öğretim teknik ve stillerinin, öğrencinin kişisel farklılık, yetenek, tutumlarına göre

değişkenlik göstermesi beklenir. “Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına yanıtı, sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır” (Kuzgun vd., 2004: 168). Herhangi bir öğretim programı uygulanırken öğrenme ortamları bu farklılıklar dikkate alınarak oluşturulmalıdır. (Binbaşıoğlu, 1988).

Eğitim ve öğretim sürecinde birincil özne öğrenen (öğrenci) olsa da bu sürecin sağlıklı işlemesi öğretmenin fonksiyonun son derece önemli olduğu unutulmamalıdır. Bir eğitim-öğretim sisteminde hedefin belirlenmesi ne düzeyde olursa olsun dersin içerik ve işlevselliği amaçlanan hedef ve kavrayışlara sahip öğretmenler tarafından sahiplenilmediyse, beklenen sonuca ulaşılması mümkün değildir (Demirel, 2003; Taşpınar, 2017). Belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi hedefe ve kavrayışa sahip öğretmenin yaptığı etkinliklerle ilgilidir. Öğretmenin işini severek ve isteyerek, aşkla yapması, hedefe odaklanması, öğrencinin buna şahit olup onu örnek alması önemlidir. Öğretmenin dersi sahiplenip bağlanması, yine öğrencinin dersi sahiplenip bağlanmasına neden olur. Öğretmenin öğrencilerden olumlu beklentiler içinde olması ve öğrencinin bunu bilmesi, öğrenci davranışlarını oldukça etkiler (Kuzgun vd, 2004: 173).

Öğrenci ve öğretmen kadar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği ortam da önemlidir. Ancak klasik bakış açısıyla öğrenme alanlarının/ortamlarının sadece okuldan ibaret olduğu düşünülmemelidir. Öğrenme neredeyse her ortamda gerçekleşebilir. Okulda var olan alanlar işe koşulabileceği gibi, öğrenilen konuyla alakalı olarak okul dışı her mekân da öğrenme alanı olarak kullanılabilir (Ada, 2009; Altıntaş, 2014; Cross, 2006; İnce, 2017; Karaca, 2009; Keskin ve Kaplan, 2012; Türkmen vd., 2015). Formal eğitim dediğimizde, daha çok bir okul çerçevesinde, merkezi olarak planlanmış/kurgulanmış, sınıf bazında, yapılandırılmış eğitim araç ve gereçleri kullanılarak yapılan uygulamalar akla gelmektedir. Merkez okuldur. Şişman’a (2006) göre, okul, önceden hazırlanmış programların uygulandığı yerdir. Buna formal eğitim adı verilir (Şişman, 2006: 7). Okulun, formal eğitim için son derece önemli bir yer olduğunu belirten Taşpınar’a (2017) göre, formal eğitim, amaçlı ve planlı, öğretmenin genellikle eğitim-öğretim faaliyetini başından sonuna kadar kontrol ettiği ve uygulamanın sonunda öğrencide/bireyde olumlu davranış değişikliği hedeflediği bir etkinliktir. Ancak tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinin okulda gerçekleşmesi

gerekmez. Belli bir plan ve programa dâhil olmadan ve okul dışı ortamlarda gerçekleşen öğrenme vardır ki buna informal eğitim diyoruz. İnfomal öğrenme her zaman ve her şekilde gerçekleşebilir (Türkoğlu, 2009: 35). Formal eğitim belli plan ve program dâhilinde ve eğitim kurumlarında gerçekleşirken, informal eğitim herhangi bir plan-program dâhilinde olmadan günlük yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen eğitimidir (Demirel ve Kaya, 2003: 8; Şişman, 2006: 7).

Sönmez (2006), formal öğrenmeye nazaran informal öğrenmenin davranış değiştirme ve yeni davranışlar edinmede daha etkili olduğunu düşünmektedir. Formal eğitimde öğretmenler, öğrenmeyi öğrenci açısından gereksinim haline getirememekte bu durum da öğrenciyi yaşayarak öğrenme durumundan uzaklaştırmaktadır (Sönmez, 2006: 10).

Okul dışında bulunan eğitime katkı sağlayan, cami, müze, hayvanat bahçesi vb. gibi kurumlar formal eğitim ve onamsız eğitim arasında bağ kurarlar. Bu şekilde formal ve informal eğitimin birbiriyle kurduğu bağ eğitimin kalitesini, niteliğini artırır. Öğrenciler işittiklerini kolayca unuturlarken, konuyla ilgili dâhil oldukları etkinlikler vasıtasıyla ise bir anlama-kavrama düzeyleri artarken kalıcı öğrenmeler daha kolay gerçekleşmektedir (Can, 2009; Cross, 2006; Ertürk, 1988; Gelen, 2009; İnce, 2009; Keskin ve Kaplan, 2012; Öztürk, 2009; Türkmen vd., 2015; Türkoğlu 2009).

Eğitimle hedeflenen amaca ulaşmak üzere ister formal isterse informal programlar tercih edilsin, özellikle öğretmenlerin topluma ilişkin bilgi, birikim ve algıları ve öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri de dikkate alınmalıdır. Eğitimle amaçlanan hedefe ulaşmak üzere görevlendirilen kişilerin içinde buldukları toplumsal yapıyı tanımaları ve yine içinde buldukları toplumun eğitim durumları hakkında çok iyi bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Demirel, 2010; Ertürk, 1986, Ertürk, 1988; Gürol, 2002; Sönmez, 2013). Öğreticilerin kendi aralarında ve yine öğretmenlerle öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedefledikleri öğrenciler arasındaki etkileşimin çok iyi olması gerekmektedir. Örneğin çeşitli öğretim teknikleri uygularken eğitici öğrencilerin birbirlerine soru sormalarına, birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerine, etkilenmelerine, kendi aralarında konuşmalarına olanak hazırlamalıdır (Küçükahmet, 1986: 33).

Kişinin, nesne-uyarana karşı tutumunu bilmek, o nesne-uyarana karşı nasıl davranacağını da bilmek açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, eğitim

sürecindeki öğrencilerin tutumları bilinirse öğretmenler etkili bir öğretim süreci için bu bilgiyi kullanabilir. Bu da eğiticinin var olan stratejiyi daha iyi değerlendirebilmesi, bu stratejiyle yola devam edip etmemesi, gerekirse değiştirmesi hususunda ona yardımcı olacak bir durum yaratır (Demirel, 2010; Şişman, 2006; Sönmez, 2013; Taşpınar, 2017).

1.2. Amaç

Çalışmada, “İnformal (onamsız) öğrenme ortamlarının 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki başarı ve tutum düzeylerine etkisi var mıdır?” problemine cevap aranmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak, ayrıca aşağıdaki sunulan alt problemlere de yanıt aranmıştır:

1. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin DKAB Dersindeki başarı ve tutum düzeyli nasıldır?
2. Deney grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ön-test (cami gezisi öncesi) ve son-test puanları (cami gezisi sonrası) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ön-test (müfredata uygun eğitim öncesi) ve son-test puanları (müfredata uygun eğitim sonrası) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son-test (deney grubu için cami gezisi ve kontrol grubu için müfredata uygun eğitim sonrası) puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son-test (cami gezisi sonrası) puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son-test (cami gezisi sonrası) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitimin dünyanın en önemli parametrelerinden biri olduğu konunun uzmanı olsun olması neredeyse herkes tarafından kabul edilmektedir. Eğitim, diğer her konuda olduğu gibi gittikçe hızlanan tüm bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak

başkalaşmakla birlikte bireyi yaşama hazırlama, meslek edindirme, daha da ötesi yaşamla bağı kurmanın hala en vazgeçilmez yoludur. Yeryüzüne ayak bastığımız ilk andan başlayarak araştırıp öğrenme ihtiyacı hissetmişizdir. Bu bizi insan yapan en önemli özelliklerdendir. Eğitim, gerçek anlamıyla, doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir. Bu durum eğitimin önemini bize göstermekle birlikte aynı zamanda bireyin hayatının oldukça uzun bir zamanında eğitim süreci içinde yer aldığını veya yer almak zorunda olduğunu dolaylı olarak göstermektedir. Başka bir deyişle biten bir eğitim yoktur. Şekil değiştiren, farklı zaman ve ihtiyaçlara göre yenilenen bir eğitim vardır artık. Ancak, özellikle zorunlu eğitim çağındaki bireyler (çocuklar) dikkate alındığında, eğitimin günümüzde hala büyük oranda formal bir şekilde ve önceden belirlenmiş kurumlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitimi veren kişinin yani öğreticinin, öğretmekle sorumlu olduğu bilgiyi öğrenciye en doğru ve verimli, hatta akılda kalıcı biçimde nasıl öğreteceği oldukça önem taşımaktadır. Bu bilinçten yola çıkarak çeşitli yöntem ve teknikler üretilip üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada, “Camileri tanıyoruz” konusu kapsamında informal öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde uygulanması ile DKAB Dersinde öğrencilerin, tutum ve başarı durumlarında bir fark olup olmadığı (etkisi) araştırılmaktadır. Bu sayede, alanyazında sıkça yer verilen informal (onamsız) öğrenme ile ilgili olarak daha doğru değerlendirme yapılabilecek, olumlu veya olumsuz sonuçların tartışılacağı veri elde edilecektir.

Geleceğin dünyasında eğitimin olmadığı düşünülemez ancak açık olan değişimlere dirençli değil değişimlere uyum sağlayan ve bazen de yön veren bir eğitim sistemine tüm ülkelerin ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bireyi topluma hazırlarken bizim eğitim sistemimizin de eskinin yanında yeni olanakları görebilmesi ve bunları kullanması gereklidir. MEB’in hızla dijital eğitimin olanaklarından yararlanmak üzere yaptığı yatırımlar (Fatih Projesi, EBA vb) bunun fark edildiğine ilişkin en açık kanıtlardır. Ancak bunların dışında kalan ve daha çok informal alanda yer alan eğitim-öğretim faaliyetlerinin katkılarının da araştırılması ve bireyin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi için yapılabileceklerin anlaşılması formal eğitimin eksik kalan yanlarını tamamlamak açısından önemli olacaktır. Bunun belki de en önemli yararının teori ile pratik arasındaki açığın kapanmasında görülebileceği ve bu sayede anlamlı öğrenmeler yoluyla bireyleri geleceğe daha donanımlı hale getirmek olabilir. Bu nedenlerle, bu araştırmanın, öğrencilerin informal öğrenmeden ne derecede

yararlanabildiği ve bu öğrenmelerin ne derece etkili olduğu anlamaya bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan tutum ölçeği ve akademik başarı testinde yer alan madde ve sorulara samimi ve doğru olarak cevaplamıştır.
2. Çalışmanın yapıldığı süreçte, öğrencilerin informal eğitim uygulanırken derse aktif olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve “Camileri Tanıyalım” Ünitesi öğrenci kazanımlarını ölçmek üzere hazırlanan başarı testiyle toplanan ve üzerinde istatistikî analizler yapılan verilerle yapılan çalışma aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde gerçekleşmiştir:

1. Araştırma, çalışmanın yapıldığı 2019-2020 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi “Camileri Tanıyalım” konusu kapsamında “Minber nedir?”, “Mihrap nedir?”, “Kürsü nedir?”, “Minare nedir?”, “Şerefe nedir?” vb. konularını içeren informal (onamsız) öğrenme alanında ve İstanbul İlindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen öğretim süreci ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki başarı ve tutum düzeyleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testinin ölçümleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Bireyin, yaşam içinde sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.” (Taşpınar, 2017: 2).

Formal Eğitim: “Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim, başlangıcından bitişine kadar özel bir çerçeve içinde kontrollü olarak yürütülür.” (Fidan, 2012: 4)

İnformal (onamsız) Eğitim: “İnformal eğitim yaşam boyu eğitim olgusu içinde bireyin bulunduğu her yerde gerçekleşebilen bir eğitim türüdür. Önceden planlanmış sistemli bir eğitim sürecinden bahsedilmez.” (Taşpınar, 2017: 3).



İKİNCİ BÖLÜM

İNFORMAL EĞİTİM VE ÇOCUKLARDA DİN EĞİTİMİ NEDİR

Bu bölümde, önce eğitimin tanımı ve eğitim ile ilgili kavramlar genel olarak açıklandıktan sonra, formal ve informal eğitim detaylı olarak incelenmiş bundan sonra ise din eğitimi genel ve ülkemiz temelinde ele alınmıştır.

2.1.Eğitimin Tanımı ve Eğitim ile İlgili Kavramlar

2.1.1.Eğitim

Eğitim nedir sorusuna bir cevap arandığında oldukça zor ve tartışmaya açık olduğu görülmektedir. Buna bir de eğitim kelimesinin birden fazla anlamda kullanması iletişim aksaklıklarına ve anlaşmazlıklara sebebiyet vermektedir. Yine de Türkiye’de ortak bir tanım olması için çabalamalar sonuç vermemiş değildir. Ertürk’e (1988) göre Türkiye’de eğitim kavramı altı temel anlamda kullanılmaktadır. Bunlar; “Disiplin’, ‘Sosyal Hizmet’, bireydeki eğitim düzeyi olarak kullanıldığında ‘Kazanıtı’ bireyin eğitim aldığı yer dendiğinde ‘Öğrenim’, toplumda eğitim bağımsız değişken sayılmaz denildiğinde ‘Sosyal Kurum’ ve kültürlenme sürecinin bilinçli araç ve şeklidir denildiğindeyse bizim anladığımız manada ‘Eğitim’” olarak anlam almaktadır (Ertürk, 1988: 12).

Alanyazında, eğitime yönelik pek çok farklı tanımın yapılmış olduğu görülmektedir. Küçükahmet (2001: 4) eğitimi, “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlarken, Fidan (2012: 4), eğitimin en genel anlamıyla “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Şişman’a (2006) göre ise eğitim, yetişmiş olanların yetiştirme sürecinde olanları, sosyal yaşama hazırlama süreci, toplumdaki değerleri yaşatmak, ayakta tutmak için var olan kural ve değerlerin genç nesle aktarılmasıdır (Şişman 2006: 6). Belli bir eğitim aşamasından geçen bireyin davranışlarında bir değişim olması beklenir. Aldığı eğitim ile kişinin amaç, bilgi, tutum, davranış ve ahlak ölçüleri değişir. Eğitim, kişide davranış değiştirme süreci, toplum standartlarını, inançlarını, yaşam yollarını kazanmasında etkili olan sosyal süreçler, toplum içinde kıymeti olan yetenek, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci, ayrıca seçilmiş denetimli çevrenin etkisiyle sosyal yeterlik ve kişisel

gelişmeyi meydana getiren bir süreçtir (Demirel ve Kaya, 2005: 5). Eğitim bir süreçtir fakat süreçten kastedilen zaman dilimi değil hedeflenen sonuca ulaşmak için birbirini takip eden olay ve durumların akışıdır (Sönmez, 2013: 12). Bu tanımları da kapsayan daha geniş bir tanımla eğitim, Taşpınar'a (2017) göre "Bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç sonunda birey öğrendiği davranışları yaşantısında aktif biçimde uygulamaktadır" (Taşpınar 2017: 2). Değişime yön verme olarak da özetlenebilecek Ertürk'ün (1988) tanımına göre eğitim "...istenmeyen insan davranışlarını istenen yönde değiştirme, farklılaştırma, kişide olması gerekli yeni davranışları edindirme işinin en iyi nasıl mümkün olabileceği ile ilgili bütün bilgi ve becerilerle ilgilidir" (Ertürk, 1998: 9).

Dünyanın küreselleşmeye başlamasıyla beraber ekonomi, teknoloji ve eğitim tüm kurumlarıyla beraber değişmeye başlamıştır. Endüstriyel bir toplum iken hızla bilgi ve hizmet toplumu olmaya doğru bir geçiş olmaktadır. Kömür, demir vs. önceleyen fabrikalar yerine teknolojiyi ve bilgiyi önceleyen hizmet alanları hızla gelişmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurmakta zorlanan bireyler bilgilerini güncelleme ve eğitimlerini geliştirmek adına birçok girişimde bulunmak durumunda kalıyorlar. Bu da eğitim ve eğitim kurumlarına verilen önemin artmasına sebep oluyor doğal olarak. Konuyla ilgili olarak insanın en büyük zorluğunun değişen dünya ve çevreyle beraber artan problemler olduğunu düşünenlerin sayısı oldukça fazla. "Bundan hareketle ortaya çıkan ise: 'Ya daha çok öğrenme ya da batmak!' İşte tam da bu noktada hayat boyu öğrenme kapsamında informal öğrenimin önemi ortaya çıkmaktadır" (Öztürk, 2009: 46).

Toplumun gelişmiş ya da geri kalmışlığı o toplumun eğitim durumuyla doğru orantılıdır. Dünyada gelişen ülkelere bakıldığında eğitime oldukça önem verdiklerini ve önem verdikleri oranda da geliştiklerini müşahade edebiliriz. İnsana şahsiyet ve medeni cesaret kazandıran eğitimidir. Medeni insan haksızlık karşısında susmaz, hak ve hukuku bilir, bu bakımdan gerek insan gerek devlet, gerek toplum hayatında eğitimin oldukça önemli yeri var. Eğitim toplumda sosyalleşmeyi sağlar, siyasal yönden son derece önemlidir ve ekonomik gelişmişliğin de temelinde de eğitim bulunur (Öğretmen Sempozyumu, 2015: 47).

Yaratılmışlar içinde en olağanüstü ve geliştirilebilir varlık insandır. Dâhil olduğu kültür, ortam ve yaşantıların durumuna göre kişinin gelişim ve eğitimi değişiklik göstermektedir. Eğitim insanın mükemmel varlık haline getirilme süreci, İnsanın sürekli gelişim sürecinde yapılan yardım olarak görülebilir. Bunun yapılma nedeni insanı bulunduğu konumdan daha üst bir noktaya taşımaktır (Şişman, 2006: 3).

Hedef, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme eğitim sürecinin üç temel ögesidir. Hedef; yetiştirmek istediğimiz kişide olmasını istediğimiz eğitim yoluyla kazanmasını istediğimiz özellikler, eğitim durumları; kişi de hedefe ulaşma yolunda gerekli ortamın oluşturulması, değerlendirme ise; süreç sonunda ölçülen nitelikle ilgili değer yargısına varma sürecidir (Sönmez, 2013: 15).

İnsan, genlerinden kaynaklı bir takım kalıtsal güçlerle donanımlı ve sınırlıdır, toplumsal açıdan ise tanım yerindeyse yeniden yaratılır. Bu toplumsallaştırılma sürecinde ise devamlı değişim, oluşum ve gelişim içindedir. Toplumsallaşma süreciyle beraber gittikçe artan bir şekilde toplumun ürünü ve bir cüzü haline gelmektedir. Bireydeki bu değişim, oluşum ve gelişmeler çevreyle sürekli iletişim ve etkileşimle meydana gelir. Kişi yaşayan bir organizma olduğu için, çevreyle iletişim ve etkileşim halinde olarak değişime uğradığı için hiç kimse bu değişim ve yeniden oluşumun dışında kalmaz. Davranışlar, yaşanılanların içeriğine göre gelişip değiştiği için, yaşanılanlarda kalıtsal etmenlerle beraber belirli çevrelerin etkisi altında meydana geldiği için kişinin elde ettiği davranışlar ile içinde bulunduğu çevrenin sıkı ilişkisi vardır. Kişinin davranışlarının öğrenme sayesinde elde edilmiş olması ve öğrenmenin eğitimin ürünü olması gerçeği, eğitimin ne kadar mühim ve önemli olduğunun en açık delilidir (Ertürk, 1966: 9).

Kişinin yaşamında doğuştan kaynaklı yönelim ve davranışlar vardır. Refleksler ve içgüdüsel davranışlar bunlardandır. Bunlar toplumsallaşmayla, çevreyle olan etkileşimle beraber insan hayatında gittikçe azalır (Ertürk, 1986: 36).

Aileyle başlayan eğitim sonrasında sokakta, Eğitim kurumlarında, iş yerimizde sürer. Televizyon, radyo, internet benzeri kitle iletişim araçları, siyasi patiler, çeşitli kurumların hepsi bu eğitim süreci dâhilinde yer alırlar. Fakat zamanımızda eğitim denilince akla genel olarak okullarda yapılan eğitim meydana gelir. Okul dışında da bireyleri bir mesleğe alıştırmak ve yetiştirmek için çeşitli kurumlar vardır. Fakat

eğitim sürecinin en önemli kısmını okullar meydana getirir. Okuldaki eğitim sürecine davranış değiştirme süreci diye baktığımızda en önemli unsurların insan, yaşantı, süreç ve davranış olduğu anlaşılmaktadır (Demirel, 2005: 5).

Taşpınar'a (2017) göre insanlar tüm yaşamları boyunca devamlı bir şekilde davranış kazanma uğraşı içerisinde olurlar. Bu davranışlar ve davranışlara ait içerikler genel olarak üç grupta incelenebilir:

Davranış

1. Bilişsel
2. Duyuşsal
3. Devinişsel (psiko-motor)

İçerik

- Bilgiye dayalı zihinsel/düşünsel
- Kişilik, karakter, ilgi ve tutumlarla ilgili
- Beceriyle alakalı olan (alet kullanılarak gösterilen)

Eğitimin meydana geldiği yere bağlı olarak ise formal ve informal eğitimden bahsedilebilir:

1. Formal Eğitim:

- Amaçlı ve planlıdır.
- Çoğunlukla öğretmen tarafından planlanır, öğretim yoluyla gerçekleşir.
- Başlangıçtan sonuna kadar kontrollü ortamlarda gerçekleşir.
- Çoğunlukla okul vb. yerlerde oluşur.
- Amaç, bireylere olumlu davranış kazandırmaktır.

2. İnfomal Eğitim:

- Amaçlı ve planlı değil gelişgüzeldir.
- Planlı olmadığı için bulunulan ortama göre şekillenir.
- Bireyin yaşadığı kontrollü ya da kontrolsüz her ortamda gerçekleşir.
- İşyerinde, arkadaş grubu içinde, okulda, kısaca yaşamın her anında oluşur.
- Olumlu davranışlar yanında istenmeyen davranışlarda oluşabilir (Taşpınar, 2017: 2).

Yukarıdaki özelliklere bağlı olarak formal ve informal eğitim arasındaki farklar şu şekilde özetlenebilir:

1. Formal öğrenmede eğitimci kasıtlı, İnfomal öğrenmede kasıtsızdır. Formal Eğitimde öğretmenler kontrolde, diğerinde kontroldeki kişinin kendisidir.

2. Formal eğitim belirli müfredat, liyakat standartları, öğrenme çıktıları vs. varken, İnfomal öğrenmede bunların hiçbirinden bahsedilemez.
3. Formal eğitimin çıktıları önceden tahmin edilebilirken İnfomal öğrenmenin çıktıları daha az önceden tahmin edilebilirdir.
4. Formal eğitimde öğrenme açıktır. Öğrenciden derste ne öğrendiği anlatması istenir, öğrenmeye uygun davranışlarda bulunması beklenirken, İnfomal öğrenmede kişi çoğu zaman öğrendiklerinin farkında bile olmayabilir.
5. Formal sınıflarda üstünde durulan öğretilen, yetiştirilen ya da bunların içeriğindeyken, İnfomal öğrenmede üstünde durulan çalışan/ öğrenenin tecrübeleri üzerinedir.

Formal eğitimde bilgi teori ve pratik olarak görülürken, İnfomal eğitimde formal eğitime kıyasla bir şeyin nasıl olduğunu bilmek ve pratik akıl da devreye girer.

Formal eğitimlerde bilgiyi öğrenmek pratiğini öğrenmekten daha zor görünür ve buna çaba harcanırken, İnfomal eğitimde bu ayrım yoktur (Ada, 2009: 42).

Karaca (2009), ise formal ve informal eğitim arasındaki farkları şu şekilde sıralar:

1. Formal eğitimin uygulandığı eğitim kurumlarında öğreticiler kontrolde olurken, informalde kontrolde olan bireyin kendisidir. Formal öğrenme kasıtlıyken informal öğrenme çoğunlukla kasıtsızdır.
2. Formal eğitimde belirli bir müfredat ve liyakat standartları ve öğrenme çıktıları varken, informalde bunlar yoktur.
3. Formal eğitimde öğrenme çıktıları önceden tahmin edilebilirken, informalde bu önceden çok az tahmin edilebilir.
4. Formal eğitim kurumlarında öğrenme oldukça açıkken yani öğrencinin öğrendiğini anlatması ya da sınav sonucunda öğrendiğini göstermesi beklenirken, İnfomal eğitimde bunun üstü kapalıdır, ifade edilmemiştir.
5. Formal eğitimde vurgu öğretme ve öğretilen şeyin içeriğine iken, informalde vurgu öğrenenin tecrübeleri üzerinedir.
6. Formal eğitim bireysel öğrenmeye odaklıyken, informal öğrenme daha çok işbirlikçidir.
7. Formal eğitimde genel prensipler vurgulanırken, informal eğitimde kişilerin duygusal, sosyal, bilişsel yanlarına da önem vardır.

8. Formal eğitimde daha çok teori varken, informal daha çok pratik akla dayanır.
9. Formal eğitim kurumlarında bilgi, beceriyi öğretmekten daha zor görüldüğü için daha fazla çaba sarf edilir, informalde ise bilgi, beceri birbirinden ayrı işlenmez (Karaca, 2009: 139-140).

İnformal öğrenme kontrollü değildir; kontrolsüz ve güçlüdür. Programların dışında süreçle, insan zamanının çoğunda oluşur. Niyetin dışında kazara öğrenmedir. Niyet edilen öğrenmede kişi bir şeyi öğrenmeyi amaç edinir ve bunun için uğraşır sonuca ulaşınca değin. Kazara öğrenme dediğimiz informalde ise niyet ve beklenti yoktur sıfırdır. Bu iki öğrenme yanına bir tür daha ekleyebiliriz ki bu da planlı fakat örgün eğitim dışında kalan tüm öğrenmelerdir.

İnformal eğitim, “Organize edilmiş, yapılandırılmış formal eğitimin dışında kalan bütün öğrenmelerdir.” (Nazik, 2009: 60).

Nazik (2009), informal öğrenmenin özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir.

- İnformal öğrenme; yansıtma, yönetme, hikâye anlatma, model alma, bağlantı sağlama, diğer insanlara geri dönüt vermeyi kapsar.
- İnformal öğrenme; diğer kişilerle etkileşimi ve iletişimi, gözlemlemeyi, sormayı ve kılavuzlamayı gerektirir.
- İnformal öğrenmede daha fazla kişisel öğrenme deneyimi kazanılır.

İnformal öğrenme ülkemiz için olduğu kadar pek çok diğer ülke için de yeni bir kavram sayılabilir. “Son yıllarda öğrenme üzerine Avrupa Birliği ülkelerinde çalışanlar yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitim için informal öğrenmenin önemi üzerinde durmuşlar ve bununla ilgili çalışmalar başlatmışlardır. Özellikle cemaatlerde, toplumda, işyerlerinde kazara -rastgele öğrenme üzerinde durmuşlardır.” (Nazik, 2009: 65).

İnformal öğrenmeye ilişkin bazı tanımlar şunlardır;

- Kişilerin ilgi alanlarından ortaya çıkan belirlenen öğrenme alanlarının dışında ortaya çıkan öğrenme olarak tanımlanmayan bir öğrenmedir.
- Programa dâhil olmayan, öğrenme faaliyetleri üzerine temellendirilmeyen rehberlik, bilgi, tavsiye, organizasyon, konut, sosyal hizmetler, çalışma hizmetleri, sağlık vs. kapsayan öğrenme türü.

- İş yaşamı kapsamında kişinin işte gösterdiği performansı ve çalışabilirliği kapsamında program plan dâhilinde ele alınmayan öğrenme şeklidir.
- Formal öğrenme dışında yer alan bütün öğrenmeler informal öğrenme olarak tanımlanmaktadır.
- Kişinin yaşamı boyunca günlük yaşam deneyimlerinden, radyodan, TV'den, etkilenecek edindiği öğrenmeler.
- İnfomal öğrenme, non-formal öğrenme, organize ve sistematik olmayan, niyete bağlı olmayan öğrenmedir (Nazik, 2009: 65).

Aslında informal öğrenmeye sosyal öğrenmede diyebiliriz. İş yaşamında okulda öğrendiklerimizden daha fazlasını gözlemle ya da sorarak öğrenebiliriz. Formal öğrenmede sınıflarda, çalıştaylarda vs. iş yaşamının sadece %10,0-%20,0'sini öğrenebiliriz. Üstelik etkili de değildir zorlama olduğu için. İnfomalde ise kişi öğrenmek istediği şeyi merak eder, sorgular, araştırır, sonuçlarından da sorumludur (Nazik, 2009: 66).

Artık yaşamın hızına yetişemediğimiz bir dünyada yaşıyoruz. Sosyal ve teknolojik değişimlerin hız kazanmasıyla birlikte kuşaklar arası çatışmalar oldukça artmış durumda. Öyle ki, çocuklar ebeveynlerine bir şeyleri öğretir hale gelmişlerdir. Bilgisayar, telefon kullanmayı, teknolojik aletlerin yaşamı kolaylaştırıcı yönlerini çoğu ana babalar çocuklarından sorup öğreniyor. Eğer sadece okullarda öğrendiklerimizle kalsaydık, zamanın ve teknolojinin hızla değiştiği dünyada ne yapardık? (Nazik, 2009: 68). Hepimizin bir ailesi var ve bu aileyle beraber yaşıyoruz. Dolayısıyla öğrenmelerimizin büyük bir kısmını burada gerçekleştiriyoruz. Ailelerimiz de içinde yaşadığımız dünyada farklı çevrelerle ilişki içindedir. Bu farklı çevrelerle direk veya dolaylı olarak iletişim, etkileşim içinde. Sahip olduğumuz akraba, arkadaşlar, sosyo-ekonomik statü, yaş ve kültürel geçmişlerimiz sosyal çevremizi oluşturur. Genelde kendi sosyal çevremizden arkadaşlar, eşler ediniriz. Sahip olduğumuz ailelerimiz ve sosyo-kültürel çevremiz yakın informal öğrenme kaynağımızdır. Bunun dışında medya da informal öğrenme kaynağımızdır. Tutum ve davranışlarımızı medyadan öğrendiğimiz bilgiler etkiler. Yaşamımızı etkileyen, zenginleştiren bütün yenilikler teknoloji ürünüdür. Teknolojiyle ilgili öğrendiğimiz her bilgiyi de genelde informal yolla öğreniriz. İnfomal öğrenim yaşamımız için önemli ve değerlidir. Davranış ve değişim oluşturmakla beraber ihtiyaç sırasında

oluşur, hızlıdır, formale göre ucuzdur. Yanlış bilgiler edinmek riski de vardır tabi ama bunu kontrol etmek zordur (Nazik, 2009: 69-71).

2.1.2.Öğrenme

Öğrenme, en genel anlamda, bireyin yaşadıklarından elde ettiği ürün ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Tabi bu davranış değişikliğine öğrenme diyebilmemiz için “kalıcı” olması gerekliliği vardır. İhtiyaç duyulduğunda kullanılabilir mi? Kullanabiliyorsa öğrenme gerçekleşmiş demektir (Taşpınar, 2017: 8).

Çoğu zaman eğitim kavramı ile öğrenme kavramları karıştırılır. Öğrenme bilgi edinme, bilgiyi öğrenme, bilgiyi kazanma, bilgiye sahip olmaktır. Öğrenmede davranışın yapılması, uygulanması, değiştirilmesi değil, bireyin bunların bilgisine sahip olması vardır. Mesela trafik eğitimi alan bir insan hangi durumlarda durması gerektiğini bilir ve öğrenir. Bu bilgiye sahip olur, öğrenir. Fakat kırmızı ışık yandığında durmayıp geçiyorsa yeterince eğitilmemiştir. Dolayısıyla bilgiyi bilme, sahip olma ve öğrenme eğitim için gerekli ancak yeterli olmayan bir durumu açıklar. Öğrenme, ona göre bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyacı olacak ve onu eğitilmiş olarak kabul edilebilecek bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların tabanını oluşturan elde ettiği tüm kazanımlardır (Başar 2006, Akt. Taşpınar, 2017).

Öğretim programlarının gerektirdiği şekilde şekillenen eğitim-öğretimin niçin bu şekilde şekillendiğiyle ilgili olarak Özden (1999), bilginin tek bir doğru olduğu ve bu bilgiyi aktarmanın dışında ne öğretmen ne de öğrencinin yapacağı, aktaracağı bir şeyin olmadığı düşünülmesinden ileri geldiğini söyler (Özden, 1999, s.99). Bu nedenle, tek bir doğrusu olan bilgiyi olduğu gibi aktarmak yeterlidir. Ancak bu anlayış kişiyi; sahip olduğu yetenek ve özellikleri dikkate almamaktır. Burada önemli olan öğrenilen bilgilerin davranışa dönüştürülebilmesiye, yani anlamlı hale gelmesiye öğrencilerin nitelikleri, kişisel özellikleri, yetenekleri dikkate alınarak bir eğitim-öğretim tasarımı yapılması çok daha anlamlı olacaktır. En verimli öğrenme kendimizi motive ederek, güdüleyerek meydana gelen öğrenmedir. Öğrenmek isteriz, motiveyizdir, çünkü ihtiyacımız vardır. Bu öğrenmeyi ise daha sonraki zamanlarda çok kolay hatırlarız (Cros, 2006: 33).

Psikologlar, öğrenmeyi üç ölçütle incelerler:

- Davranışlarda değişme olmalı,
- Değişen davranışlar kalıcı olmalı,
- Değişme bireyin çevresiyle etkileşimiyle olmalı (Sönmez, 2013: 19).

Öğrenme, bireylerin işe aktif ve başarılı bir şekilde katılımlarını ve yaşamalarını sağlayandır. Öğrenme bir tür hayatta kalma becerisidir. Öğrenme sizin tercih ettiğiniz bir şeyken, eğitim dayatılandır. Çoğu bilgi öğrencisi öğrenmeyi seviyorum fakat eğitilmekten nefret ediyorum der (Cross, 2006: 32).

Öğrencilerin, öğrenme süreçlerinden tam olarak yararlanmasındaki önemli unsurlardan biri de tutumlarıdır. Yetişkin veya çocuk her yaşta öğrencilerin, bir konuya ilişkin tutumları ve inançları onların öğrenme hız ve düzeylerini de etkilemektedir. Öğrencilerin, söz konusu öğrenmeye ilişkin olumlu ilgi, görüş, inanç ve tutumları öğrenmeyi hız ve düzeyini olumlu etkilerken, olumsuz tutumlar ise tam tersi öğrenmeyi de olumsuz etkilemekte ve öğrenme sürecine katılımı da olumsuz etkilemektedir (Marton ve Saljo, 1997; Özçelik, 1998; Gömleksiz, 2004). Öğrencilerin derse veya konuya ilişkin tutumlarını ise etkileyen oldukça değişik unsurlar vardır. Örneğin, dersi sevip sevmemeleri, öğretmene karşı hissettikleri, dersten beklentileri, çalışma ortamından mutlu olup olmamaları, ödevler, arkadaşlık ilişkileri gibi pek çok husus sayılabilir (Küçükahmet, 2006: 189).

Tutum, motivasyon ve sonucunda meydana gelen davranışı etkileyen hususlardan biridir. Tutum ölçmede amaç birey hakkında konuyla ilgili bilgi sahibi olmak ve edinilen bilgilerden yola çıkarak yeni kararlar alarak yol haritaları belirlemektir. Alınan kararların doğruluğu ve uygunluğu ölçmenin sonuçlarına bağlıdır (Bindak, 2005).

Tutum, bireye atfedilen ve onun herhangi bir objeye yönelik duygu, davranış ve düşüncelerini oluşturan durumlardır. Tutumlar, olumlu olumsuz değerleme ifadeleridir. Kişinin o şey hakkında hissettiğini ifade eder. Bilgi, kanaat ve inançları ortaya çıkarmak istediği zaman kişi bunu tutumlarıyla belli eder (Eren, 2000).

Tutumların özellikleri sıralanacak olursa;

- Herhangi bir nesneye ilişkindir,
- Tepki vermeye hazır olmaktır,
- Tutumun güdüleme gücü vardır,

- Durağan olabilir,
- Değerlendirme sonucunda oluşur,
- Bireyin gözlemlenebilir davranışından oluşan eğilimdir,

Tutumlar, eğilimlerden farklıdır. Ancak zaman içinde zihinsel değerlendirme içerdiğinde tutuma dönüşür (Kağıtçıbaşı 1999). Sakallı (2001) tutumların özelliklerinin dört temelde açıklanabileceğini söyler. Tepki vermeye hazır olma durumu diyebileceğimiz tutum, birinci olarak belli bir nesneye karşı, her şey olabilir bu, tepki vermeye hazır oluşu gösterir. İkinci olarak tutumlar motive etme gücüne sahiptir. Devamında bu nesneye olumlu -olumsuz olma durumu bu yönde bir davranış göstermesine neden olacaktır. Ayrıca tutumlar son olarak değerlendirme içerir. Nesne sevilebilir, sevilmeyebilir. Tutuma göre olumlu veya olumsuz yaklaşılabilir. Bireylerin nesne ve durum karşısında aldıkları tavır, tutumlarının yansımasıdır. Kısacası dört temel “teпки vermeye hazır olma, güdüleme gücüne sahip olma, durağan olma özelliği ve değerlendirmedir” (Sakallı, 2001: 102).

Öğrencilerin derse karşı tutumlarını geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler iş birliği içinde olmalıdırlar. Formal eğitim veren kurumların bu hususta eğitimci ve psikologların çalışacağı bölümler bulunmalı, öğrencilere bireysel yardımda bulunulmalıdır. Her bir öğrencinin kaydı tutulup, incelenmeli, değişik araçlarla ölçülüp sonuçlar kendileriyle de paylaşılmalıdır. Tüm etkinlikler ödev verme durumu olmaksızın her öğrenci için anlamlı hale getirilmeli, öğrenci etkinliğe katılmasının kendisi için faydasına ilişkin bilince ermelidir. Eğiticiler ders içinde ve dışında her zaman birleştirici rolü üstlenmeli, tüm davranış ve tutumlarıyla öğrenciyi etkilediğinin bilincinde hareket etmelidir (Binbaşoğlu, 1988; Gürol, 2002; Kuzgun vd., 2004). Var olan tüm imkânlardan (kütüphane, bilgisayar v.s) öğrencilerin faydalanması sağlanmalı, yeni gelen öğrencilere de bu imkânları tanıtıcı programlar yapılmalıdır. Velilerle sürekli iletişim halinde olunmalı çocukları hakkında sürekli dönüt verilmelidir. Gerekliyse velilere çocuklarına ilişkin davranışları hususunda rehberlik yapılmalıdır (Küçükahmet, 2006; Taşpınar, 2017).

2.1.3.İnformal (Onamsız) Eğitim

Formal programa dayalı olmaksızın, örgün ve yaygın öğretim biçimlerinin tümünün dışında kalan, bilinçli veya bilinçsiz yapılan ve kazanılan tüm öğrenim biçimleri

informal öğrenmelerdir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şekilde ve öğrenen kişi tarafından isteklilikle sürdürülen, tesadüf ve şanslardan oldukça etkilenen öğrenim biçimidir informal öğrenim. Tüm çevremiz informal öğrenme imkânlarıyla kuşatılmıştır. Mesleki becerilerimizin büyük kısmını informal yola öğrendiğimiz gibi, çevremizdeki insanlarla, ailemiz, komşularımızla iletişim kurmayı, birlikte yaşamayı, sevgi, saygı ve birçok farklı duyguyu yaşamayı informal yolla öğreniriz (Can, 2009: 89).

İnformal eğitimi gelişigüzel kültürlenmeyle meydana gelen eğitim olarak da isimlendirebiliriz. Amaçlı ve planlı olmadığı, gelişigüzel olduğu için “doğal eğitim” de denilmektedir. Yaşam içinde kendiliğinden oluşan informal eğitim sürecinde önemli olan iki öğrenme yolu vardır,”gözlem ve taklit”. Bireylerdeki beraber yaşama içgüdüleri onları toplumun isteyip beklediği davranışları öğrenip yapmaya yönlendirir (Demirel ve Kaya, 2005: 8).

İnformal öğrenimin gerekliliğinin nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir

- İçinde bulunduğumuz bilgi çağı sürekli öğrenmeyi ve kendimizi güncellemeyi zorunlu kılmaktadır.
- Kişi kendi istediği ve katılım sağladığı zaman öğrenme daha kalıcı olmaktadır.
- Formal eğitim kurumlarının dışında eğitim olanakları ve çeşitlilik artmaktadır.
- Büyüme çağındaki eğitim daha kalıcıdır.
- Ailede aldığımız eğitimin önemi her geçen gün daha da fazla anlaşılmaktadır.
- Sosyal medyanın bireyler üzerindeki yoğunlaşan etkisi.
- Öğrenmeye verilen önem ve değer sürekli artmaktadır.
- Kişilerin bireysel yeteneklerinin ve farklılıklarının önemsenmesi beklenmektedir.
- Formal öğrenme süreci mesleklerin öğrenilmesinde yeterli ihtiyacı karşılamamaktadır (Can, 2009: 89).

Meslek eğitimi sürecinde formal şekilde öğrenilen bilgilerin informal öğrenmeyle mutlaka desteklenmesi gerekmektedir. İşyerlerinde müşterilerin beklentileri ve isteklerinden doğan beklentileri karşılamada formal eğitim yetersiz kalmaktadır.

Meydana gelen yeni mesleki değişimleri çalışanlar çoğu zaman kendi kişisel çabalarıyla öğrenebilmektedirler (Can, 2009: 89).

Hayatın modernleşmeye başlamadığı, modern devletlerin ortaya daha çıkmadığı zamanlarda eğitim informal bir şekilde yapıyordu. Her aile kendi eğitim ihtiyacını aile içinde karşılamaya çalışıyordu. Eski Türk kaynaklarına baktığımızda ilkçağda, çocuklarını evlerde eğittiklerini görüyoruz. Kız çocukları anne, erkek çocuklarını ise babaları gibi eğitiyorlardı. Tamamen plansız ve gelişigüzel informal bir şekilde yapıyordu. Modern devletler ortaya çıkmaya başlayınca, eğitiminde örgütlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmış, “okul” denilen kurumlarda kamu yararına eğitim hizmeti sunulmaya başlanmıştır. Okulların açılmaya başlamasıyla bütün sorumluluk okullara geçmiş ve informal eğitime verilen önem ne yazık ki azalmaya başlanmıştır. Mesela evde kitap okuduğu görülen bir ebeveyne “sen çocuk musun” tepkisinin verilmesi “hayat boyu eğitimin” informal tarafının ihmal edildiğinin göstergesidir. İnsanlık tarihi kadar eski bir ihtiyaç olan eğitim bir süreçtir. İnsan hayatının sonuna kadar da devam edecektir. Eğitim insanın kendisi ile ilgilidir. Bireyin kendisi ile olduğundan ömrün her döneminde eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu da eğitimin kesintisiz ve sürekli devam eden bir süreç olduğunun göstergesidir (Okutan, 2009: 56).

İnsan dünyaya gözlerini açtığı andan başlayarak kendini tam bir eğitim ortamında bulur. Aile kültürel değer ve davranışların ilk öğrenildiği ilk mayasının atıldığı yerdir. Hatta şöyle de denilebilir: Bireyin insan olması onun eğitim almasına bağlıdır. Yeni doğmuş bir bireyi, çocuğu dağın başına bırakın ve yirmi sene sonra gidip bakın konuşamaz, hatta insan gibi gezemez eğer yaşamayı başarmışsa tabi. Çünkü eğitimden uzak bir yirmi yıl geçirmiştir. Eğitim kişiyi insan yapan bir süreçtir. Bizim kültürümüzde; “Beşikten mezara kadar” diye yer etmiş olan hayat boyu eğitim, yabancı ülkelerde “yaşam boyu eğitim” olarak kullanılmaktadır. Yabancı ülkelerde yazılı ve sözlü kaynaklarda rastlanmamasına rağmen uygulamalarında yer etmişken, bizim sözlü ve yazılı kaynaklarımızda sıkça kullanılmasına rağmen bu kavram uygulamada maalesef sıklıkla kendini hissettirmemektedir (Okutan, 2009: 56).

Okullarda verilen bilgiler hayatı kolaylaştırmakta istenilen ölçüde faydalı olmamakta, okul bitirilene kadar, hayata atılana kadar eskiyebilmektedir. Bu da şu sonucu doğurmakta doğal olarak; hızla değişen dünyada bu hıza ayak uyduramayan okullar sonucunda hayat ve okul birbirinden kopuk, sürekli eğitim ve örgün eğitimin

birbirinden ilişkisiz olarak sürmelerine sebep olmaktadır. Eğitimin lokomotifi olması gerekirken çoğu kez okullar geriden gelmektedir. Formal eğitim ihtiyacını karşılayan kurumların içine kapanmış kapalı bir sistem olmaktan çıkarılıp, hayatı kolaylaştırıcı bir kültür ve plan-programa sahip olmaları eğitimi çok daha işlevsel ve anlamlı bir hale getirebilir (Okutan, 2009: 57).

İnformal öğrenme; vakte, sınıfa, öğreticiye, planlanmış zaman ve programa bağlı değildir. Konular değil durumlar ve gündelik yaşamın eğitsel olanaklarıyla ilgilidir. İçinde yaşadığımız sosyal yapıda iş birliğiyle oluşur. Formal eğitim alan bireylerde bile informal eğitimin payı büyüktür. 24 saat olan günde bireyin altı saat okula gittiğini ve on saatini uykuda geçirdiğini düşündüğümüz zaman bile geriye kalan tüm zamanlarını sosyal yapı içerisinde informal öğrenmelerle geçirir ve bu öğrenmeler formal öğrenmelerin en büyük destekçisidir (Gelen, 2009: 147).

Dünyamız insanların yaşamdan edindikleri kazanımları, deneyimlerini artırmalarını sağlayan bir yerdir. İnsanlar bireysel farklılıkları sebebiyle dünyayı farklı algılar, okur ve anlamlandırır. Elde ettiği, öğrendiği bilgiyi ise kendine göre yapılandırır. Her öğrenmenin insan beyninde farklılıklara neden olduğu bilinmektedir. Beynin etkili kullanılması ise gelecekteki eğitim sisteminin amaçladığı şeydir (Gelen, 2009: 148).

Bilinçli veya farkında olmadan yaşamın bütün aşamalarında değişik ortamlarda sürekli bir öğrenim sürecinden geçiyoruz. Öğrenmek bizler için kaçınılmaz olarak yaşamak ve hayatta kalmanın bir yolu. Yine tüm hayatımız boyunca maruz kaldığımız ve meşgul olduğumuz olaylar sebebiyle sorumluluk ve şahsi görüş sahibi bireyler haline geliyoruz. Kişiler bilgilerini artırsın ve kendini geliştirsın diye her ülke, vatandaşlarına çeşitli eğitim imkânları sunmaktadır (Okutan, 2009: 57).

Günlük yaşamda edinilen bir öğrenme olan informal öğrenmeleri fazlalaştırabiliriz. Arkadaşlarımızı belli konularda, farklı düşüncelerini bizimle paylaşmaları hususunda yüreklendirebilir, tartışma ortamı yaratarak informal öğrenmeleri fazlalaştırabiliriz.

İnformal Öğrenme Süreci

- İletişim yoluyla, konuşarak başlar,
- Farklı deneyimlerin araştırılması, aktarılması ve fazlalaştırılmasını içerir.
- Ortam sınırlaması yoktur (Güney, 2009: 128).

İnformal öğrenme ortamlarında bireylerin farkına vardığı ve dikkat etmelerini gerektiren noktalar şunlardır:

- Düşüncelerini savunurken özgüvenle savunmaları,
- Kendileri dışındaki insanların doğru söyleyebilecekleri,
- Tüm bireylerin eşit konuşma hakları olduğu,
- Sadece doğru bilgileri aktarmaları gerektiği,
- Başka insanların kendinden daha fazla bilgi sahibi olabileceğinin farkına varırlar (Güney, 2009: 129).

Bireysel merak ve zevkler de informal öğrenme sürecinde yer alır. Örneğin satranca ilgi duymaya başlayan bir birey bununla ilgili dergiler alır, ilgilenen diğer insanları bulur ve belki de öğrenmek için kurslara katılır. Bu tarz informal öğrenme ortamlarında ise;

- Başka insanlarla iletişim kurmayı,
- Belirlenen kurallara uymayı,
- Kazanmak kadar kaybetmenin de gerçekliğinin farkına varır (Güney, 2009: 129).

Bireylerin deneyim ve bilgilerini arttırmalarını sağlayan informal öğrenme benlik ve ruh yapılarının gelişmesine, kendilerine güvenlerinin artmasına olanak sağlar. Bu özgüven sayesinde kendilerine toplumda daha rahat yer edinebilirler. Birey kendini değerli ve işe yarar hisseder (Güney, 2009: 130).

İlköğretimle başlayan imkânlar, orta, lise, üniversite ile devam etmektedir. Akabinde meslek edinebilmek için kurslar ve sürekli eğitim adı altında kişisel ve mesleki anlamda bireyi geliştirici imkânlar sunulmaktadır. Buna rağmen çoğu ülkede tüm bu eğitimler yeterli gelmediğinden informal eğitime verilen önem artmaktadır (Öztürk, 2009: 46).

Bilgi sahibi olmak belirli bir yaşa bağlı değildir. Kişi hayatı boyunca sahip olduğu bilgiyi güncellemenin peşinde olmalıdır. Eğitim alanında sürekli değişime uğrayan şartlar sebebiyle bilginin depolanır bir şekilde edinilmesi yeterli olmamaktadır. Sebebi ise sorun çözme bilincinin bir müfredat olarak eğitim yoluyla kaydedilmesinin mümkün olmamasıdır. Bireyin koşullarına, ihtiyaçlarına, amaçlarına göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Bütün bu gelişim ve değişimler eğitim ve

öğretimi de etkilemektedir. Artık öğretmen ve öğrenci terimleri geleneksel eğitimdeki gibi anlaşılmadığı gibi öğrenme de tek istikametli bir yol gibi olmamaktadır. Öğretici kendisinin de insan olmasından kaynaklı mükemmel ve tam olmadığına farkına varmalı yeri geldiğinde de bunu öğrencilerine açıklamalıdır. Bundan kaynaklı olarak eğitim esnasında bazen roller değişebilmektedir. Bazı durumlarda eğitici öğrenci konumuna geçerken bazı durumlarda da öğrenci eğitici konumuna geçebilmektedir. Eğitime iştirak eden katılımcılar çoğu kere bunun farkında bile olmayabilirler (Öztürk, 2009: 47).

Eğitim öğretmen ile öğrenci, verici ve alıcı şeklinde yürümektedir. Bunun sebebi ise sorun çözme becerisinin bir müfredat olarak kaydedilmesinin mümkün olmamasıdır demiştik. Formal eğitim veren kurumlar var olan değişimlere yeterince cevap verememekte. Çünkü kişinin içinde bulunduğu koşullara, kişisel ihtiyaçlarına ve amaçlarına karşılık gelmemektedir. Fakat toplum tarafından sadece formal eğitim verilen kurumlar ve bu kurumların verdiği diploma ve belgeler önemli ve değerli olduğu, sadece bunlara kıymet verildiği için haksız toplumsal bir eğitim uçurumu çıkmaktadır. Değişen dünyadaki ihtiyaçlara; okulun dışında günlük hayatta, pazarda, tiyatrodaki alışverişte, teknolojiyle haşır neşir olunan ortamda, medya dünyasında gerçekleşen informal eğitimin cevap verebileceği ve formal eğitimin destekçisi olabileceği kabul görmüşken, toplum içinde de bunun böyle olabilmesi, kabul görmesi için daha çok çalışma yapılmaya ihtiyaç vardır (Öztürk, 2009: 50-51).

İnformal öğrenimin desteklenmesinde eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir. Bunlardan bazıları;

- Devamlı süregelen bir eğitim için bireylere temel bilgilerin verilmesi
- İnformal öğrenim sonuçlarının tanınıp geçerli olması
- Projeler, sorular vs. ile pratik öğretimin artırılması
- Gruplarla ortak çalışmaların yapılması
- Değişen teknik imkânların öğretimin her aşamasına dâhil edilmesi
- Bireylerin kendilerini geliştirmek için motivasyonunun sağlanması

Her bireyin sürekli öğrenmesini sağlamak için çeşitli üslerin kurulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin cazibesini artıracak ortamlarda yaratılmalı ki; Öğrenime daha açık, doğal, yapıcı yeni bir eğitim kültürü oluşsun. İnformal öğrenmenin bağlantılı olduğu hayata daha yakın ve doğal, daha az sistematik,

kimseyi kalıba sokmadan resmiyetten uzak yeni yaklaşımlara ihtiyaç var (Öztürk, 2009: 52).

İnformal eğitim kişinin bulunduğu her türlü ortamda gerçekleşebilir, önceden tasarlanmış bir öğrenme değildir. Kişi bir tasarıma ihtiyaç duymadan da yaşamın her anı ve her alanında bu öğrenme türünü gerçekleştirebilir. Kahvehaneler, sokaklar, televizyon, radyo vb. gibi medya araçları bile kişinin informal yolla eğitilmesinde etkin olmaktadır. Taşpınar (2017), örgün eğitim, yaygın ve onamsız (informal) eğitimdeki öğrenme biçimini şu örnekle anlatır: “Örgün eğitimde önceden nereye nasıl kimlerle kaç saatte hızlı mı yavaş mı mola saati vs. belli olan bir otobüsle yolculuk yapılırken; yaygın, informal eğitimde ise birey bunların tümünü kendi planlar ancak biri aracılığıyla yapar.” (Taşpınar, 2017: 3).

Arkadaşlarımızla konuşabilir, onların siyasal, politik, spor, sağlık, uluslararası ilişkiler, eğlence vs. konularında fikirlerini beyan etmesini sağlayabilir ve bir tartışma ortamı yaratarak öğrenme ortamı oluşturabiliriz. Kendimiz için oluşturduğumuz projeler, ilgilenmeye başladığımız bir spor dalı veya müzik aletinden sonra onlarla ilgili edindiğimiz dergi, arkadaşlar vs. hepsi informal eğitimin birer parçalarıdır. Günlük hayatta sürekli devam eder öğrenme. Hayattaki rolümüz ne olursa olsun ister anne olalım ister öğretmen isterse doktor hepimiz öğretir ve öğreniriz. Tüm yollar öğrenmeyi getirir. Fakat İnformal öğrenmenin bizi nereye götüreceğini bilemeyiz, tahmin edilemez. Bir yer ve durumda karşımızdakinin bir söylediğinden etkilenebilir ya da bizim söylediğimizden karşımızdaki bir an yakalayıp kendine çıkarımlar yapabilir. İnformal öğrenme formal eğitime de katkıda bulunur çoğu durumda. Okula devam eden çocuğuna ödevlerinde yardım etmek isteyip de yetersiz kaldığını fark eden ebeveyn öğrenme ihtiyacını fark eder ve öğrenme istekliliği artar. Gerekli bilgi kaynaklarına ulaşma isteği artan anne baba informal öğrenme sağlayabilir dolayısıyla (Ada, 2009: 41).

İnformal eğitim ülkemizde yeni bir kavramdır. İnsan hayatının her aşamasında bir öğrenme gerçekleştirir; ancak bu öğrenme verimli bir biçimde uygulanıldığında anlamlı olur. Fakat örgün öğrenme dışında öğrenilen bilgiler bireyi tatmin edici bir şekilde değerlendirilmediği sürece hayat boyu öğrenmeyi anlamlı kılmaz. Bireye bu anlamda bir farkındalık kazandırmak gerekir (Can, 2009; Güney, 2009; İnce, 2017).

İnformal eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda, bu eğitimin tarihinin insanlık tarihi kadar eskiye dayandığı görülmektedir. Bireyler ilk başta yaşamak için gerekli olan becerilerinin tümünü gözlem ve taklit yoluyla öğrenirlerdi. Fakat ‘eğitim’ kavramı daha fazla okul vb. kurumlarda davranış ve beceri kazandırma süreci olarak algılandığından “informal eğitim” bu yüzyıla kadar kavram olarak ön plana çıkmamıştır. Bireyin yaşam içinde yaşayarak uygulayarak öğrendiği eğitimin diğer öğrenme ortamlarına karşı önemini açıklayan John Dewey’den sonra dikkat çekip önem kazanmaya başlamıştır (Miser, 2009: Akt. Taşpınar, 2017).

Schugurensky informal öğrenmeyi üçe ayırmıştır:

- Öz-yönelimli öğrenme bireyin belirli bir amaca yönelik öğrendiklerini kapsar
- Rastlantısal öğrenme bireyin zaten içinde var olduğu bir öğrenmenin içinde ortaya çıkan yan öğrenmelerdir.
- Sosyalleşme veya örtük öğrenme ise amaçlı ya da bilinçli olmadan doğal ortamlarda elde edilir (Miser, 2009: Akt. Taşpınar, 2017).

İnformal öğrenmenin özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz:

- Kazanılan öğrenmenin ölçülme ve gözlenmesi zordur.
- Öğrenilenlerin yaklaşık yüzde 80’i informal yolla elde edilen öğrenmelerdir.
- İnformal Eğitim bilinen, ama hakkında yeterince çalışılmamış bir kavramdır.
- Hayat boyu, her yer ve ortamda gerçekleşebilir.
- Kişilerin normal gündelik hayatında yaşadığı, deneyimlediği, eğitsel etkiler, çevresel kaynaklar, aile, komşu, çalışma ve oyun, pazar yeri, kütüphane ve medyadan kazandıkları tutum, beceri, değer ve bilgilerini kapsar.
- Kazanılan öğrenmenin kalitesi kişinin öğrenme stili ile ilgilidir.
- Kazanılan öğrenmenin kişinin ve toplumun faydasına olması durumunda eğitim kavramının felsefesine uygun olduğu söylenebilir (Taşpınar, 2017: 4).

Zamanımızın değişen dünyasında, kurum içinde bir kişinin her şeyi düşünmesi ve planlaması artık önemini yitirmektedir. Kurumun bir bütün olarak öğrenme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Doğal ve kendiliğinden bir öğrenim aşaması olan informal öğrenme bireyin kendini fark etmesi, zayıf ve güçlü yönlerini öğrenmesi, bilişsel, duygusal ve düşünsel farkındalık kazanması, yeteneklerini fark etmesi, iletişim becerilerini kazanması aşamasında bulunduğu her ortam ve durumdan, her

insan ve her fırsattan masrafsız, plansız ve programsız, hayatı yaşarken keşfetmede öğrenmenin değerini kavramasıdır. Niteliği sadece belirli alan ve zamanlara yayılarak değil, her alan ve her zaman farklı öğrenme yöntemleri dikkate alınarak ve deneyimlere değer verilerek kazanılan bir öğrenme tarzıdır (Çağlayan, 2009: 79).

2.1.4.1.Okulda İnfomal (Onamsız) Öğrenme

“Formal eğitimin uygulandığı okullarda eğitim, öğretim, hedefler, değerlendirmeler önceden planlanmış ve programları oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretim organize biçimde ilerler. Önceden planlanan süreç devamlı olarak kontrol altında tutulur.” (Taşpınar, 2017). Öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiği günümüzde bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu bir öğrenme-öğretme süreci esas alınır. Bu formal oluşumun içinde plan – programlı olmayan öğrencinin bütün bu sistemli tasarımıyla eş zamanlı devam eden başka bir programda vardır ve gündemdedir; “örtük program”. Örtük program belirgin bir sistemi planı olmayan öğrencinin günlük yaşamının bir parçası olan öğretmeninden, arkadaşlarından, okul çevresinde ki herhangi bir bireyden ya da karşılaştığı olay yahut durumlardan öğrenme gerçekleştirdiği infomal programdır. “Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleri ile etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir... Bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, iş yerinde, televizyon önünde, okulda, kısaca yaşamın içinde kendiliğinden meydana gelir.” (Fidan, 2012, s.5-6). İnfomal öğrenme daha kalıcıdır çünkü öğrenci öğrenmede aktif rol alır. Bireyler “din “açısından yaklaşacak olursak yalan söylememeyi, adil olmayı, başkalarına karşı saygılı olmayı vb. gibi değerleri infomal eğitim “örtük program “sayesinde etkili bir şekilde öğrenirler. Sınıf ortamında bu değerlerden bahsedip, ikili ilişkilerde, sosyal ortamlarda uygulamayan öğretmen ne kadar etkili olabilir? Bireyler, öğrenciler duyduklarından daha çok yaşadıklarına önem verirler (Taşpınar, 2009: 19).

Okul kuralları da formal eğitim kapsamında bellidir. Öğretmen-yönetici bu kuralları sınıfta işliyor ve duyuruyorsa ki çoğu yazılıdır; fakat kendi uygulamıyorsa öğrenci üzerinde etkisinden ne derece bahsedebiliriz ki burada “örtük program” “infomal öğrenme” devreye girer. Yukarda da değindiğimiz gibi birey üzerinde yaparak-yaşayarak öğrenme çok daha etkilidir (Taşpınar, 2009: 19).

Okulun yakın çevreyle uyum ve etkileşimi de “örtük program “kapsamında bireyin daha bilinçli ve duyarlı yetişmesinde oldukça etkilidir. Eğitimi, bilgiyi, düşüncüyü,

farklılığı, öğrenmenin önemini kavrayan birikimlerini öğrencileriyle, öğretmen arkadaşlarıyla ve velileriyle paylaşan öğretmenler motive eden kimlikleriyle öğrenmeyi görünebilir, yaşanabilir, uygulanabilir bir hale dönüştürmelidirler. İnfomal öğrenme ile hizmet ettikleri ortamı, öğrencilerini, onların zayıf ve güçlü yönlerini tanımada önemli adımlar atmalıdırlar. Fakat bundan önce kendilerini tanımalı öncü ve örnek şahsiyet olmadaki önemlerini fark etmeli, öğrencileriyle ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde sözlerden çok davranışların etkili olduğunun bilincinde olarak hedef belirleyip heyecan oluşturmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerine yardımcı olmada istekli ve gönüllü olmalı, onların ruh ve maneviyatlarına dokunmalı, güneşe ulaşmada gölgeden uzaklaşmanın bilincinde olarak çevresini aydınlatmalıdırlar. Her bir öğrenci, her bir çocuk keşfedilmeyi bekleyen bir cevherdir, bir hazinedir ve bu hazinenin anahtarı yetişkinlerdedir (Çağlayan, 2009: 82-83). Eğitim ortamlarında eğitimciler infomal öğrenmenin iz bırakıcı özelliklerini taşımaları, merak edilen bir özelliğe dönüştürerek çekici hale getirmelidirler (Çağlayan, 2009: 81-82).

İnfomal eğitim kapsamında okullar, eğitimciler dünyada sürekli değişen değerlerin farkında olmalı bu değişikliklere ayak uydurmalı, çatışmaları olabilecek en az seviyeye çekmek için çaba göstermeli, yeniliğe açık olup öğrencilerini etkilemeli ve diri tutmalılar. Eğitimin kalitesi yönetimin kalitesine bağlıdır. Yöneticiler kurumlarının ve öğretmenlerinin gelişimine önem vererek onların kendilerini hizmet içi eğitimleriyle güncellemesine, yenilemesine, yetenek ve deneyimlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olup çaba harcamalıdırlar (Çağlayan, 2009: 83).

2.1.4.2. Akran Grupları ve İnfomal (Onamsız) Öğrenme

Akran gruplarında infomal eğitimin varlığından söz edecek olursak; Akran yaşça birbirine yakın veya eşit olan insan grubudur. Sosyalleşme açısından oldukça önemlidir. Bireyler özellikle de belirli yaşlarda akran gruplarından oldukça etkilenmektedir. Akran grup içindeki öğrenme infomal öğrenmedir. Kendini kabul ettirme ve aidiyet duygusu etkilidir. Fakat her zaman bu öğrenme olumlu olmayabilir. Bireylerin akranlarından elde ettikleri öğrenme her zaman istenilen davranışlar değildir (Taşpınar, 2009: 20).

2.1.4.3. Ailede İnfomal (Onamsız) Öğrenme

Aile temel kurumların başındadır. Bireyin kişilik gelişiminin 0-6 yaş arası büyük kısmının gerçekleştiği düşünülecek olursa ailede gerçekleşen öğrenmelerin önemi daha iyi anlaşılır sanırım. Görgü kurallarını, nasıl yemek yemesi gerektiğini, temel becerileri aile ortamında öğrenir. Aile içinde bu İnfomal öğrenmeleri kazanırken zaman zaman çatışmalar da yaşar. Çünkü bazı kazandığı İnfomal öğrenmeler ailenin beklentileri dışında gelişebilir. Örneğin, aile içki içmemesi yönünde bireye telkinlerde bulunurken, akran grubu bunu cazip bir şey, yapılması gerekenmiş gibi telkin ve yönlendirmede bulunabilir (Taşpınar, 2009: 20).

Kişiler, hayatlarını çevreleyen, düzenleyen ve bir yöne sevk eden toplumsal değerleri genelde aile ortamında öğrenirler. İnsanlarla selamlaşmayı, oturup kalkmayı, arkadaşlarıyla oynadıkları oyun içerisindeki kuralları, büyük küçük çevremizdeki insanlarla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini ilk öğrendikleri yer ailedir, okul öncesi dönemdir. Kullandıkları ilk sözcükleri, dil gelişimini, sözcüklerin anlamlarını, içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini informal yolla ilk ailede öğrenirler. İçinde yaşadığımız topluma karşı sorumluluklarımızın alt yapısı ailede, formal eğitime başlamadan atılmakta, bu alt yapıyla kişiler topluma daha rahat adapte olabilmektedir. İnanmak her birey için bir ihtiyaç ve temel gereksinimlerinin başındadır. Bir inanca sahip olan kişilerin toplumsal kurallara uymada daha dikkatli oldukları ve suça daha az karıştıkları bilinmektedir. Toplumun temelini oluşturan iyi-güzel değerlere duyulan inanç ve anne-baba-kardeş-arkadaş ilişki temelleri de informal yolla ailede edinilir. İnsan yalnız yaşamak için yaratılmamıştır. Kişilerle ilişki içinde bulunmak hayat boyunca bir zorunluluktur. Okulda, sınıf ortamında, arkadaş gruplarında, öğrenci yurtlarında, askerlik ortamında, işte, hastanede, dershanede vs. yaşanan her ortamda grup içinde birlikte yaşama bir zorunluluk ve bu birlikte yaşamayla ilgili kuralların öğrenildiği yer yine okul öncesi dönem ve ailedir (Can, 2009: 92).

Formal eğitim dışında kalan serbest zamanların kişi ve toplumsal kazanımlardaki etkisi oldukça değerlidir. İnfomal öğrenme zamanları içerisinde de en önemli zamanlar kişinin ailesiyle geçirdiği zamanlardır. Birey doğum öncesi dönemden başlayarak tüm yaşamı boyunca bireysel gelişimine değer katan en önemli beceri ve duyguları aileden edinir. Ailenin sosyo-kültürel düzeyi, birbirleriyle ve çevreleriyle

kurdukları ilişkiler bireylerin gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuklarına duydukları sevgi ve ilgiyi gösterip buna göre davranan ailelerin yetiştirdiği çocuklar ile, sevgi ve ilgiyi ihmal ederek büyütülen çocukların gelişimsel davranışları birbirinden farklılık göstermektedir. Öğrenme sürecinin bütünlüğü ve sürekliliği göz önüne alınacak olursa aile denilen ilk mektepte edinilen tüm öğrenmeler bireyin daha sonraki formal öğrenme dönemini mutlaka etkileyecektir. Bu ilk dönemde bireyin ihtiyacı fiziksel olmaktan çok duygusaldır ve ailenin en önemli görevlerinden biri çocuktaki “ben” duygusunu oluşturmak ve geliştirmektir. Ancak “Ben” duygusunun atıldığı ve geliştirildiği çocukta, kişiliğini oluşturacak olan temelin atıldığını söyleyebiliriz. Bireyler aileden etkilendikleri kadar ailenin içinde yaşadığı toplumdan da etkilenir ve o toplum ile de tanınırlar. Aile ve yaşadığı toplumla etkileşim sonucuyla o aile ve toplumun kültürünü kazanırlar. Aile ve toplumdan etkilenme ve onların beklentilerine cevap verecek davranışlar edinme ve geliştirme tutum ve davranışların şekillenmesinde formal eğitim dışında kalan informal öğrenme anlarının etkisi büyüktür. Hayatlarımızı kuşatan ve bağlayan, yönlendiren ve şekillendiren kültürü ailede öğreniriz (Can, 2009: 90-91).

Aile sosyal amaçlı bir kurum olup insanı insan yapan ilk kucaktır. Çocukların sahip oldukları temel davranışları, sevgi, şefkat gibi duyguları, büyük ölçüde alışkanlıkları ilk aile okulunda şekillenir. Aile rahmet dolu duyguların hâkim olduğu, yumuşak ve tatlı ses ve davranışların olduğu, kalbimize şifa veren mekânlardır. Ailede ki tüm bireyler, akrabalar, teyze, hala, amca, dayı gibi informal eğitimde belirleyicidirler. Ailedeki her bir bireyin sahip oldukları farklı yetenek, olaylara verilen farklı tepkiler, farklı alışkanlıklar, farklı yaşanan hayatlar informal eğitimin etkili parçalarıdır. Her birini sahip olduğu bu farklılıklar aileye zenginlik katar. Ailelerin birlikte yaşadıkları ortamlar sevilmesi, ortamlara şahsiyet kazandırılmalı ve sevdirilerek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Sponsoru ebeveyn olan en modern yurt, restoran olan evler evrene dönüştürülmelidir. Sahip olduğumuz dili nasıl aile ortamında öğreniyorsak, sahip olduğumuz değerleri, kültürü de aile ortamında öğreniyoruz. İnfomal öğrenmede yaparak yaşayarak deneme yanılma yoluyla bilimin gerçeklerine ulaşma nasıl önemliyse günlük hayatta yaşayarak elde edilen güzelliklerin de rolü oldukça büyüktür (Çağlayan, 2009: 83).

Evleri özlenen mekânlara dönüştürmede kullanılan dilin ve sıcak atmosferin önemi büyüktür. İnfomal öğrenme sürecinde çocuklar özellikle önemsenmelidir. Onlar yüz

kapılı saray gibidirler. Doksan dokuzu kapalı olsa kalan o bir kapıyı zorlayıp onların iç dünyasına girerek zaman ayırmak gereklidir. “Öz” önemlidir. Özü pozitif değerlerle yüklü olan çocuğun dünyasında farklı güzellik ve yetenekler vardır. Bunların keşfedilmesi, ortaya çıkarılması, geliştirilmesi, beslenmesi, yönlendirilmesi rehberliğe ihtiyaç duyar. Ebeveynlerin “ben sizin anne-babanızım ben ne dersem o olur ...” şeklindeki yaklaşımdan uzak olup onlarla konuşarak, zaman ayırarak, onları fark ederek sevgi ve saygı ortamları oluşturarak öğrenmeyi aktif ve keyifli hale getirmeleri çok daha güzel sonuçlar oluşturacaktır (Çağlayan, 2009: 84). Formal öğrenmenin temeli informal öğrenmedir ve bu temel ailede atılır.

2.1.4.4.İnformal (Onamsız) Öğrenmede Olumsuz Örnekler

Bireyler, özellikle de çocuk ve gençler yazılı ve görsel medyadan fazlaca etkilenmekte, hoş olmayan toplumun sahip olduğu inancın hoş karşılamadığı değerler edinebilmektedir. Özellikle de “somut işlemler” olarak bilinen okul öncesi dönemde taklit ve örnek alma fazla olduğundan çevreden etkilenmeler daha fazla olmaktadır. Konuşulan ana dilden tutun da ana -babaya, büyüklere saygı, aile değerlerine bağlılıkta eksiklikler meydana gelmekte, argo ve hoş olmayan konuşmalar artmakta vs. sonuçta aileden edindiği değerlerle medyadan ve çevreden edindikleri arasında bir karmaşa yaşamak durumunda kalmaktadır. Bu tarz eksi yönde öğrenmelerin formal eğitim ortamlarında düzeltilebilmesi zor olmakta, bu yanlış kazanımları düzeltmeye çalışırken de formal öğrenmeler yeterince kazanılamamaktadır. Çocuğun meslek seçimi genellikle etrafındaki büyüklerden etkilenmesiyle, sigara, hırsızlık, yalan, taciz gibi kötü alışkanlıklar da genelde okula gelmeden ya da okul dışında kazanılan kötü etkilenmelerden meydana gelen informal öğrenmelerdir. Yerlere çöp atma, tükürme, trafik kurallarına uymama vs. gibi kötü kazanımlarda genellikle ilk yaşlarda edinilen informal öğrenmelerdir (Can, 2009: 93).

2.1.4.5.İnformal (Onamsız) Öğrenmenin Toplumsal Kazanımları

Tüm güzel ve olumlu davranışları öğrenen kişiler, toplumsal kuralların gereğini ve uyulmadığında yaşanacakları olumsuzlukları da öğrenirler ve herhangi bir karmaşıklığa sebep olmamak için öğrendiklerini yaşayabilecekleri, uygulayabilecekleri ortamlara yönelirler. Oturdıkları yerler, okudukları okullar, iş ortamları huzurlu olsun, olumsuzluklardan uzak olsun isterler. İnformal yollarla

öğrendiklerimizi bu şekilde içinde yaşadığımız çevreye taşıyoruz. Sınıf ortamlarında bu çok kendini hissettirir. Bazı çocuklar geldikleri ortam itibarıyla sınıfta huzursuz, plansız ve uyumdan uzakken, bazı öğrencilerde uyumlu, planlı ve huzurlu ortamların oluşmasına sebebiyet verirler. Öğretmenler ve şehir değiştirmek zorunda kalan diğer iş mensubu kişilerin şehir seçimlerinde nelere dikkat ettiğine bakarsak genelde huzurlu, sakin, sorunsuz ortamlar, yerler tercih edilmektedir. Bu ortamlarında kaynağı informal eğitim ortamlarıdır. Kişiler okul öncesi ailede, çevrelerinde edindikleri pozitif, olumlu informal öğrenmeleri, yeteneklerini, okudukları okullara, çalıştıkları işyerlerine, oturdukları apartmanlara, mahallelere, semtlere taşıyarak ortamların huzuruna katkıda bulunuyorlar. İnfomal öğrenme aile, arkadaş grupları ve çevreden edinmenin dışında kişinin kendi çabasıyla, merakıyla ve öğrenme ısrarlarıyla da gelişebilmektedir. Katıldıkları dernek, vakıf ve kurslar sayesinde de birçok yeni beceriler kazanıyor ve toplumda yaşamayı, hizmet etmeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı öğreniyorlar. Toplum etkinliklerine katıldıkça insanlar arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların doğal olduğunu, insanı zenginleştirdiğini öğreniyorlar (Can, 2009: 94).

İnfomal öğrenme ve kazanımlar toplumun kazanımlarına dönüşür ve daha verimli bir şekilde üretim yapılmasına, hedeflere odaklanılmanın mümkünliğünün artmasına, evrensel değerlere verilen değer ve kıymetin artmasına neden olmaktadır (Can, 2009: 96).

Tüm dünyada meydana gelen ekonomik değişim ve gelişimler, nitelikli insan arayışlarına sebebiyet vermekte ve çalışanların kendilerini geliştirme çabalarını artırmaktadır. Belli bir program dâhilinde gerçekleşmeyen ve kurumsal himaye içermeyen informal öğrenmeler, eğitimsel etkiler, günlük yaşam ve tecrübelerden, alışveriş mekânları, pazar yerleri, parklar gibi alanlardan bazı şeyleri öğrendiğimiz öğrenme şeklidir. Bu öğrenmeleri gerçekleştirebilmekse belli düzeyde farkındalık iste (Güney, 2009: 127).

Bireyler sosyal, okul ya da meslek yaşamlarında informal öğrenme ile şunları öğrenirler:

- Bilgi ve doğruların farkına varırlar.
- Hadise ve bilgileri hatırlar,
- Örnek şahsiyetleri rol model almayı,

- Önyargılara sahip olmayı.

Bireye özel olabileceği gibi grup içinde olabilir informal öğrenmeler. Yetişkinler içinde pek çok faydaları vardır. Yetişkinler belli bir yaştan sonra eğitim faaliyetlerine katılmaktan gülünç duruma düşebileceklerini düşündüklerinden kaçınırlar. Çocukları için beklentileri çok fazlayken, kendileri için eğitim adına fazla beklenti içinde olmazlar. Kendilerine güvenleri olmayabilir ya da öğrenmek için kendilerini yaşlı bulabilirler. Ancak informal öğrenme yetişkin bireylerin pek çok ortamda öğrendiğini ifade etmektedir. Öğrenilenler günlük hayatta gerçekleştiği, kurumsal himayede olmadığı için bireyler bunları öğrenme olarak görmezler. Bireysel özgüvenlerini geliştirmek açısından öğrendiklerinin kıymetli öğrenmeler olduğunu fark etmeleri sağlanabilir. Böylece yeni bilgiler öğrenmeleri hususunda daha fazla motive edilebilirler. Bilişim ve teknolojiye değişimlerden sonra toplumlar kendini sürekli güncelleyen öğrenmeye istekli ve meraklı bireylere gereksinim duymaktadır (Güney, 2009: 127-128).

2.2.Din Eğitimi

Din bir inanç sistemidir ve dünyanın var olmasından bu yana insanlar, kendilerini koruyacak ve bağlanacak yüce bir güce inanıp bağlanma gereksinimi duymuşlardır. Bu sebeptendir ki din, eski dönemlerden itibaren “toplumsal gerçeklik” olma durumunu sürdürmüştür (Binbaşıoğlu,1988: 96).

İslamiyet’te din eğitimi geleneği çok eskilere dayanır ve Kur’an’ın pek çok ayetinde bilginin önemi ve her Müslümanın görevinin bilginin peşinde koşması gerektiği söylenmektedir. “”Terbiye” sözcüğü Arapçada olgunluğa doğru gelişim, “te’dib” ahlaki, sosyal ve kültürel arınma ve “ta’lim” bilginin peşinde koşma anlamına gelmektedir.” (Halstead, 2013: 146). Din eğitimi, İslamiyet’in ilk yıllarından başlayarak kurulan mektep, halka, mescit ve medreseler yoluyla Müslüman toplumların tüm katman ve kuşaklarına ulaştırılmaya çalışılmıştır (Öcal, 2008: 399-402). Diğer büyük dinlerde de din eğitimi çok eskilere dayanmaktadır. Yahudi yasalarında din eğitimi (Tevrat ve diğer Yahudi dini metinler) neredeyse 2000 yıldır genel eğitim içinde yasal bir mecburiyet olarak var olmuştur. Hıristiyan dünyasında ise özellikle Roma kilisesinin kurulması sonrası din eğitimi hızla kurumsallaşmış ve tüm Avrupa’ya yayılmıştır. Ortaçağ ve sonrasında ise mezheplere göre kiliseler

(Protestan, Katolik, Anglikan, Ortodoks) farklı okul sistemleri kurmuşlardır (Halstead, 2013: 146-148).

Özellikle köklü bir arka planları olan büyük dinlere ait din eğitiminin, geçmişte olduğu gibi bugün de toplumlar açısından önemi farklılaşarak devam etmektedir. Bu bakımdan din eğitimi genel eğitim içinde düşünmek olasıdır. Örneğin Tosun (2005), din eğitiminin tanımını, genel eğitim tanımına uyarlama biçiminde yapmıştır: “Bireyin dini davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.” (Tosun, 2005: 23). Tosun’a göre din eğitimi ve öğretimi dört temel üzerinde düşünülmelidir. Bunlar;

1. Antropolojik-İnsani Temel: İnsanoğlunun dini ihtiyaçlarının her zaman varlığını sürdüreceği ancak bu ihtiyaçlarının doğru şekilde karşılanamayacağı önermesine dayanır. Bu nedenle eğitimin temel amacı, bireylerin dini duygu ve ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanmasını sağlamaktır.
2. Toplumsal Temel: Her toplum yeni doğan bireylerinin toplumsallaşması için çaba gösterir. Eğitim genel olarak, özellikle modern toplumlarda, bireylerin toplumsallaşmalarında kullanılan en önemli araçlardan biridir. Din de hem bireysel hem de toplumsal bir gerçeklik ve doğru şekilde doyurulması gereken bir ihtiyaçtır. Bunun en önemli nedeni dinin birey-birey ve birey-toplum arasındaki ilişkileri şekillendirme gücünden gelmektedir. Dini inanışlar, ahlaki değerler, görgü kuralları vb benzeri pek çok davranış kaynaklarını dini eğitimden alır.
3. Kültürel Temel: Toplumsal temel bir eylem sürecini (toplumsallaşmayı) ifade ederken, Kültürel temel ise kimliğin tanımlayıcı özelliğini ifade etmektedir. Din, dil ve tarih kadar bir toplumun kimliğinde belirleyicidir. Hatta örneğin tarihe etki ederek toplumların varoluşunda önemli faktör olarak kendini gösterir. Bu nedenle din eğitiminin amaçlarından biri de bu kimliği bireylere doğru aktarmaktır. Din eğitimi sorunlu olan bir toplumdaki bireylerin kültürel kimlikleri da sorunlu olacaktır.
4. Evrensel Temel: Diğer insanları anlayabilmek, onların değer, inanç, kültür ve davranış örüntülerini tanımak ancak evrensel bir temele sahip olmakla mümkündür. Bunun içinde din eğitiminin, bireylerin diğer insanların dini, ahlaki ve kültürleri hakkında doğru bilgi sahibi olmasını sağlamalıdır. Başka

bir deyişle din eğitimi bireylere kendi dinlerini doğru bir şekilde öğretirken dinler arası eğitimi de bir ölçüde sağlayabilmelidir. (Tosun, 2005: 92-100).

2.2.1. Türkiye’de Din Eğitimi

Osmanlılar döneminde din devletin temel kurumlarından biriyken, devlet dine uygun şekillenmiş, cumhuriyetin ilanından sonra ise yavaş yavaş din devletten uzaklaştırılmış, din dersleri okul ders programlarından çıkarılmıştır.. Daha sonra çıkarılan Tevhidi-i Tedrisat Kanunuyla tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanarak din eğitimini de devlet üstlenmiş, aynı yıl ilkokul 3-5. Sınıflarında ve ortaokullarda tekrar birer saat zorunlu ders haline gelmiştir. 1933’de ise bu dersler tekrar tamamen programdan çıkarılmış ve 1939-1948 yıllarında din dersi okullarda hiç yer almamıştır. 1948’den 1961 senesine kadar ise ilkokul 3, 4 ve 5. Sınıflarda tekrar isteğe bağlı olarak 15 günde bir saat olmak kaydıyla tekrar dersler işlenmeye başlamıştır. 1955 senesinde orta 1 ve 2. Sınıflarda haftada 1 ve tekrar isteğe bağlı olarak; 1967’de ise lise 1 ve 2. Sınıflarda isteğe bağlı ve haftada bir saat din dersi konulmuştur. 1974’te de aynı sınıflara yine isteğe bağlı birer saat ahlak dersi de ilave edilmiştir. 1976 ‘da ise orta 3 ve lise 3. Sınıflara da din dersi konulmuş, 1982 ‘de ise bu iki ders “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi olarak birleştirilip zorunluluk haline getirilmiştir (Çelikkaya, 2007: 16).

Mevcut durumda ilkokul 4, ortaokul 1, 2, 3 ve lise 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ülkemizde din eğitiminde ve genelde politik iklime bağlı olarak meydana gelen bu gelgitler topluma yansımış ve nesiller arasındaki inanç yoğunluğunu, manevi birlikteliği zedelemiştir (Çelikkaya, 2007: 18).

Günümüz Türkiye’sinde din eğitiminin verilmesi dört kurum tarafından sağlanmaktadır. Bunlardan birincisi yaygın din eğitimi kurumları olarak Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı olarak faaliyet gösteren Kur’an Kursları, örgün eğitim içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokuldan başlayarak liseye kadar devam eden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, yine örgün eğitim içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren İmam-Hatip Liseleri ve son olarak yüksek öğretim içinde yer alan İlahiyat Fakülteleri (Öcal, 2008: 402-409).

2.2.2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının zenginleştirilmesinde yapılandırmacı öğrenim modelini destekleyici yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Programda konuyla ilgili temel kavramların öğretilmesi, din ve ahlakla alakalı bilgilerin kavramsallaştırılıp belli bir temele oturtulması ve öğrenilen kavramların birbirleriyle ilişkisinin kurulması hedeflenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin konuyla ilgili kavramlar hakkında bilgi sahibi olup yorumlamaları ve bazı temel becerileri zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı İslam ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi hedeflemiştir. İslam dini, Kur'an ve sünnet çerçevesinde, İslam düşüncesinde ortaya çıkan metotlar bilimsel metot ve mezhepler üstü yaklaşımla, yaşayan diğer dinler ise yine bilimsel metotla, tüm dinler ise açılımlı, olgusal yaklaşımla öğretime dâhil edilmiştir (MEB DKAB Dersi Öğretim Programı, 2018: 8).

Anlatılan felsefe dikkate alınarak zenginleştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin kazanması hedeflenen amaçlar:

- Dini ve ahlaki kavramların tanımları,
- Dinin sosyal hayat ve medeniyete etki eden yanlarını kavramaları,
- Değişik inanç ve yorumları tanıyıp saygı duymaları,
- Etraflarındaki dini davranış, yorum, tutum ve deneyimleri fark edebilmeleri,
- Ahlaki değerleri tanıyıp içselleştirebilmeleri,
- İslam dininin ana kaynaklarını tanımları,
- Hz. Muhammed'in (s.a.v) hayatı ve ahlakı hakkında bilgi sahibi olmaları,
- İslam dininin inanç, ibadet, ahlak ilkelerini öğrenip açıklayabilmeleri,
- Bazı dua ve surelerin içeriğini öğrenmeleri,
- İnanç ve ibadetlerin insan yaşamına yansıyan güzel etkilerini fark edebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB DKAB Dersi Öğretim Programı, 2018: 8).

DKAB Öğretim Programı beceri temelli yapılandırılmış olduğu için dini ve ahlaki konulardaki kazanımlar işlenirken, konuyla ilgili kavramların ve temel becerilerin elde edilmesine yönelik etkinliklere yer verilip, ünite ve konuların özelliği dikkate

alınarak amaçlanan kazanımların oluşması için şartlar ve imkânların yettiği sürece öğrencilerin dini ve manevi mekânları yerlerinde görmeleri amaçlanır. Öğrenmeyi öğretme faaliyetlerinde ise çevre faktörleri, eğitim ortamları, öğrencilerin hazır bulunuşlulukları, genel kültür ve dini konulardaki seviyeleri dikkate alınarak onları hareketli kılan yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmasına dikkat edilir (MEB DKAB Dersi Öğretim Programı, 2018: 9-10). İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda informal öğrenimin etkin kullanılabileceği “İslam’ı Tanıyalım” ve “Çevremizde Dinin İzleri” ünitelerinde toplam olarak dokuz kazanım mevcuttur.

Din Bilgisi Dersinin öğretim yöntemleri şu şekilde açıklanabilir; Din Kültürü dersinin öğretilmesinde, aynen diğer derslerde olduğu gibi, “Millî Eğitimin Amaçları” ile yukarıda belirttiğimiz “Din Dersinin Amaçları” dikkate alınır. Öğretimde daha çok anlatma, soru-cevap gibi yöntemlere başvurulur. Bazen de okuma yöntemine başvurulur. Dinin bir inanış olduğu belirtilir. Okuma parçalarının dersin amaçlarına uygunluğuna dikkat edilir. İyilik, dostluk, doğruluk vb. söz eden parçalar seçilerek bunların okutulmasına çalışılır. Dinsel bayram ve törenler yoluyla çocukların yaşadıkları örnekler sınıfta anlatılarak değerlendirilir. Din dersi nitelik olarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi dersler arasında bulunur. Küme çalışmaları ve bireysel çalışmalara yer verilir. Bazen diğer derslerle bağlantılı olarak anlatılır. Böyle olduğunda diğer derslerin de amaçları dikkate alınmalıdır. Din Bilgisi dersinde dinsel bilgi ve kavramların yansıra ahlakla ilgili davranışlar da kazandırılmaya çalışılır (Binbaşoğlu, 1988: 99).

DKAB Dersi Öğretim Programına göre dersin vizyonu “dinin hayatı anlamlı hale getirmedeki önemini fark eden, milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyip, farklılıklarla bir arada yaşama yetisi elde etmiş bireyler yetiştirmektir” (MEB DKAB Dersi Öğretim Programı, 2018: 9).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen veri toplama araçları ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, informal (onamsız) öğrenme ortamlarının 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin DKAB Dersindeki akademik başarı ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığından ön-test, son-test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen model temel alınmıştır. “Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir” (Büyüköztürk ve diğ., 2018: 202). Bu araştırma ön-test, son-test, deney-kontrol gruplu ve yarı deneysel desen temel alınarak tasarlanmıştır. Bu desenin deneysel modelle amaçları aynıdır fakat yarı deneysel modelde kontrol ve deney grupları tesadüfen değil ölçümlerle seçilir. Başka bir deyişle, deneklerin, denek havuzundan seçkisiz yöntemle atanması yerine araştırmacı tarafından bazı özelliklere göre seçilmesi yöntemi kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2018: 216; Karasar, 2017: 134).

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini, öğrencilerin cami gezisine götürülmesi ve yürürlükteki DKAB Öğretim programının uygulanması; araştırmanın bağımlı değişkenlerini ise DKAB Dersine ilişkin tutum ve akademik başarı düzeyleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturularak bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Deney grubuna süreç boyunca camiler gezdirilerek bölümleri ve bu bölümlerin işlevleri tanıtılırken kontrol grubunda dersin müfredatına uygun olarak camilerin bölümleri derslerde işlenecektir. Bu çalışmaya yönelik tasarlanan yarı deneysel desen Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	N	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney G.	55	DKABTÖ ¹ ABT ²	Cami gezileri ve cami bölümlerinin tanıtılması	DKABTÖ ¹ ABT ²
Kontrol G.	61	DKABTÖ ¹ ABT ²	Yürürlükteki programa uygun öğrenme	DKABTÖ ¹ ABT ²

DKABTÖ¹: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

ABT²: Akademik Başarı Testi

Deney ve kontrol grubunu meydana getiren 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine çalışmanın başlangıcında *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi* (Camiyi Tanıyalım konulu) uygulanmıştır. Ön test ölçümleri sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçek ve başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı yani denk gruplar olduğu tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçek ve başarı ön-test puanları arasında anlamlı fark olmadığına ilişkin analiz Bulgular Bölümünün başında sunulmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un Ümraniye İlçesinde MEB'e bağlı olarak faaliyet gösteren özel bir eğitim kurumunun ilkokul 4 ve ortaokul 5. Sınıflarında eğitim ve öğretimlerine devam eden toplam 116 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikler aşağıda, Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Uygulama Ve Kontrol Grubunda Yer Alan**Öğrencilerin Cinsiyete Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu		Genel	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kız	21	38,2	26	42,6	47	40,5
Erkek	34	61,8	35	57,4	69	59,5
Toplam	55	100,0	61	100,0	116	100,0

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin %38,2'si, uygulama yapılamayan grupta yer alan öğrencilerin ise %42,6'sı ve genelde ise öğrencilerin %40,5'i kız %59,5'i ise erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İnformal (onamsız) öğrenme yönteminin 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin DKAB Dersindeki akademik başarı ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır (Ek-1).

Anket formunun ilk kısmında, araştırmaya katılan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”, ikinci bölümünde ise öğrencilerin DKAB Dersine yönelik akademik başarı düzeylerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Camiyi Tanıyalım konulu Akademik Başarı Testi yer almaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyeti ise ölçeklerin başında öğrencilere sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin güvenilirliği (bu çalışmaya yönelik) Cronbach Alfa (α) katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Bulunan Cronbach Alfa (α) katsayıları aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: 405).

Bu araştırmada kullanılan ölçek ve başarı testine yönelik detaylı açıklamalar ile bu ölçü araçlarına yönelik olarak yapılan güvenilirlik analizleri anket formundaki yerine göre sunulmuştur.

3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin demografik/kişisel bilgileri için özel bir form hazırlanmamış, sadece öğrenim gördükleri sınıf ile cinsiyetleri uygulama öncesi ve sonrası kayıt altına alınmıştır.

3.3.2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlilik çalışması 537 yedinci sınıf öğrenci ile yapılan DKAB Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ile öğrencilerin, DKAB Dersine yönelik tutumları *Sevme*, *İlgi*, *Güven*, *İstek* ve *Fayda* olmak üzere beş alt boyut ile ölçülmektedir. Beş alt boyutun birleşmesi ile öğrencilerin genel DKAB Dersine yönelik tutum düzeyi/puanı elde edilmektedir. Toplam 27 maddeden meydana gelen ölçeğin birinci alt boyutu Sevme dokuz maddeden (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9), ikinci boyutu İlgi yedi maddeden (Madde 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16), üçüncü alt boyutu Güven dört maddeden (Madde 17, 18, 19 ve 20), dördüncü alt boyutu İstek dört maddeden (Madde 21, 22, 23 ve 24) ve beşinci alt boyutu Fayda üç maddeden (Madde 25, 26 ve 27) meydana gelmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında birinci boyutun toplam varyansın %28,30'unu, ikinci boyutun %8,48'ini, üçüncü boyutun %5,26'sını, dördüncü boyutun %4,99'unu ve beşinci boyutun ise toplam varyansın %4,01'ini, ölçeğin bütünü ise toplam varyansın %51,04'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlilik katsayıları ise .634 ile .835 arasında değişmekte olup genel güvenirlilik katsayısı .890 olarak tespit edilmiştir. Beşli Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin maddeleri, öğrenciler tarafından 'Kesinlikle katılmıyorum' (1) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Yüksek puan, o boyut/alan için öğrencilerin DKAB Dersine yönelik tutum düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 21, 26, 27 ve 28 numaralı maddeleri ters kodlanmış (olumsuz yüklü) olduğundan analizler öncesi yeniden kodlanmaktadır.

Yüksek puan, o boyut/alan için öğrencilerin DKAB Dersine yönelik tutum düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. 5'li likert tipindeki ölçeğin

seçenekleri arasındaki aralık değeri 0,80'dir ($4/5=0,80$). Buna göre ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<u>Puan</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Tutum Düzeye</u>
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum	çok düşük
1,81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61-3,40	Kararsızım	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum	çok yüksek

DKAB Dersi Tutum leğinin bu araştırma için geçerlik ve güvenirliğini kontrol etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.2).



Tablo 3.2: Tutum Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa (α)	Boyuta Ait Alfa (α)
Sevme			0,873
Md.01	0,664	0,857	
Md.02	0,535	0,865	
Md.03*	0,565	0,864	
Md.04*	0,372	0,867	
Md.05*	0,666	0,854	
Md.06*	0,526	0,866	
Md.07*	0,714	0,850	
Md.08*	0,798	0,842	
Md.09*	0,748	0,846	
İlgi			0,770
Md.10	0,622	0,719	
Md.11	0,561	0,726	
Md.12	0,596	0,719	
Md.13	0,417	0,760	
Md.14	0,498	0,740	
Md.15	0,405	0,757	
Md.16	0,379	0,764	
Güven			0,719
Md.18	0,351	0,638	
Md.19	0,464	0,681	
Md.20	0,481	0,695	
Md.21*	0,495	0,711	
İstek			0,752
Md.22	0,523	0,708	
Md.23	0,622	0,660	
Md.24	0,525	0,707	
Md.25	0,532	0,703	
Fayda			0,826
Md.26*	0,607	0,813	
Md.27*	0,729	0,711	
Md.28*	0,723	0,726	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (Genel)			0,914

*Ters kodlanmış (olumsuz yüklü) maddeler/ifadeler.

DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin ilk alt boyutu, *Sevme* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) $\alpha=0,873$; ikinci alt boyutu *İlgi* için güvenilirlik katsayısı 0,770; üçüncü alt boyutu *Güven* için güvenilirlik katsayısı 0,719; dördüncü alt boyutu *İstek* için güvenilirlik katsayısı 0,752 ve beşinci alt boyutu *Fayda* için 0,826 olarak belirlenmiştir. Boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları ise *Sevme* alt boyutu için 0,372 ile 0,798 arasında, *İlgi* alt boyutu için 0,379 ile 0,622

arasında, *Güven* alt boyutu için 0,351 ile 0,495 arasında, *İstek* alt boyutu için 0,523 ile 0,622 arasında ve *Fayda* alt boyutu için 0,607 ile 0,729 arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar genel olarak sorular ile soruların yer aldığı boyutlar arasında asgari düzeyde ilişki ($r \geq 0,30$) (Bursal, 2017: 194) olduğunu göstermektedir.

DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin 27 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısının 0,914 olduğu bulunmuştur. Bu da DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin tek boyutlu olarak da uygulanabileceğini ve güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3.Akademik Başarı Testi

Araştırmada, öğrencilerin DKAB Dersine (Camiyi Tanıyalım konulu) yönelik akademik başarı düzeylerini tespit etmek üzere, araştırmacı tarafından, konu ve alanında uzmanların görüşlerinden faydalanılarak “Camiyi Tanıyalım” ünitesi ile ilgili geliştirilen ve toplamda 20 tane çoktan seçmeli sorudan meydana gelen bir Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Akademik Başarı Testinin geçerlilik çalışmaları kapsamında güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Tablo 3.3) hesaplanmış ve bundan sonra Cronbach Alfa (α) katsayıları bulunmuştur.

Tablo 3.3: Akademik Başarı Testine Yönelik Güvenirlik**Analizleri**

Madde/Soru No	Madde güçlük indeksi (P_{jx})	Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})
Soru 01	0,50	0,49
Soru 02	0,44	0,53
Soru 03	0,45	0,57
Soru 04	0,70	0,46
Soru 05	0,59	0,69
Soru 06	0,54	0,65
Soru 07	0,55	0,78
Soru 08	0,58	0,52
Soru 09	0,55	0,46
Soru 10	0,66	0,57
Soru 11	0,43	0,48
Soru 12	0,35	0,59
Soru 13	0,45	0,56
Soru 14	0,54	0,63
Soru 15	0,57	0,52
Soru 16	0,51	0,43
Soru 17	0,60	0,72
Soru 18	0,53	0,81
Soru 19	0,72	0,62
Soru 20	0,61	0,70
Ort. güçlük katsayısı		0,54
Ort. ayırt edicilik katsayısı		0,59
Cronbach's Alfa (α) katsayısı		0,876

Yapılan bir sınavda/testte, sorulan soruların öğrencilerce doğru cevaplanma oranı o soruların 0 ile 1 arasında değişen güçlük değerini/düzeyini verir. Sorulan sorulara verilen doğru cevapların az olması o soruların değerini 0'a yaklaştırır. Sorulan soruların değerinin 0'a (sıfır) yaklaşması o soruların 'güç'/'zor' olduğunu gösterir. "0 ile 0,19 arasında değer alan sorular 'çok güç'/'çok zor'; 0,20 ile 0,39 arasında değer alan sorular 'zor'/'güç'; 0,40 ile 0,59 arasında değer alan sorular 'orta zorlukta'/'orta güçlükte'; 0,60 ile 0,79 arasında değeri olan sorular 'kolay'/'basit' ve 0,80 ile 1,00 arasında değer alan sorular ise 'çok kolay'/'çok basit' olarak değerlendirilir" (Özçelik, 2013). Öte yandan sorulan soruların ayırt edicilik düzeyleri dikkate alınırken "Ayırt edicilik indeksi katsayılarının 0,20'den aşağı olmamasına dikkat edilir" (Baykul, 2000). Araştırmacı tarafından, konunun uzmanlarına danışılarak hazırlanan "Camiyi Tanıyalım" ünitesine yönelik olarak son şekli verilen 20 soruluk akademik başarı testi için ortalama güçlük indeksi 0,54 ve ayırt edicilik indeksi 0,59 olarak bulunmuştur. "Camiyi Tanıyalım" ünitesine yönelik olarak hazırlanan başarı

testindeki soruların güçlük değerleri 0,35-0,72 arasında olup genelde ‘orta zorlukta’/’orta güçlükteki’ soruların ağırlıkta oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, testte yer alan soruların/maddelerin dengeli bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Soruların ayırt edicilik katsayıları ise 0,43 ile 0,81 arasında değişmekte olup tüm soruların ayırt edici özellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Son olarak, “Camiyi Tanıyalım” ünitesine yönelik hazırlanan başarı testinin geneline yönelik uygulanan güvenilirlik analizi (maddeler arası iç-tutarlılık) sonucunda güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu hesaplanmış, korelasyon değerlerinin de 0,35-0,82 arasında yer aldığı görülmüştür. Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, çalışma için hazırlanan başarı testinin güvenilirliğin (iç-tutarlılığının) yeterli ve yüksek derecede olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Toplaması

Bu alt bölümde, deney ve kontrol gruplarından kullanılmasına karar verilen ölçme araçları ile verilerin toplanma süreçleri açıklanmıştır.

3.4.1. Deney Grubu Araştırma Süreci

1. “Camiyi Tanıyalım” ünitesine başlamadan önce araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* ön-test olarak yapılmıştır.
2. Deney grubundaki öğrenciler, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak cami gezisine götürülmüş ve onlara caminin bölümleri, işlevleri gösterilerek gerçek ortamında tanıtımı yapılarak gerekli bilgiler verilmiştir.
3. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin ilgili üniteye yönelik kazanımları daha iyi görebilmek ve onları daha yakından takip edebilmek amacıyla cami gezisi ile ilgili görüş, duygu ve düşüncelerini yazarak kendisine vermelerini istemiştir. Öğrencilerden elde edilen görüş, duygu ve düşünceler araştırmacı tarafından değerlendirilip öğrencilere geri bildirimde bulunulmuş ve bu sayede cami gezisi sonucu gerçekleşen öğrenmeler pekiştirilmiştir.
4. Uygulama bittikten sonra *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* uygulama grubu öğrencilerine son-test olarak bir daha uygulanmıştır.

3.4.2.Kontrol Grubu Araştırma Süreci

1. “Camiyi Tanıyalım” ünitesine başlamadan önce araştırmacı tarafından kontrol grubu öğrencilerine *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* ön test olarak yapılmıştır.
2. “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümleri yürürlükteki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ile kontrol grubundaki öğrencilere anlatılıp konuyla ilgili ödevler verilmiştir.
3. Uygulama bittikten sonra *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* kontrol grubu öğrencilerine son-test olarak tekrar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

4 ve 5. Sınıf öğrencilerinden, *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Camiyi Tanıyalım Ünitesine* yönelik geliştirilen *Akademik Başarı Testi* ile elde edilen veriler SPSS 24.0 programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak istatistiksel analizlere geçilmeden önce, *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* ile toplanan verilerin kullanılmayacak düzeyde hata ve eksiklikleri olup olmadığı ve belirlenen sınırlar dâhilinde olmaları kontrol edilmiştir. Sonraki aşamada ise hangi istatistikî tekniklerin kullanılacağı için (parametrik veya parametrik olmayan tekniklerin belirlenmesi amacıyla) Kolmogorow-Smirnov testiyle veri gruplarının normallik dağılımları kontrol edilmiştir. Örneklem gruplarının 50 kişinin üstünde olması nedeniyle ($n \geq 50$) normallik dağılımının incelenmesinde Kolmogorow-Smirnov Testi kullanılır (Bursal, 2017: 45). Pallant’a (2005) göre araştırılan veri grubunun normal dağılım göstermesi için yapılan testin sonucunda anlamlı fark çıkmamalıdır ($p > .05$) (Pallant, 2005: 57). Ölçek ve başarı testi ön-test ve son-test puanlarının dağılımların normalliğini incelemek üzere yapılan Kolmogorow-Smirnov Testinin bulguları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4: Öğrencilerin Ölçme Araçlarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Normallik Dağılımlarına Yönelik Kolmogorow-Smirnov Testi Sonuçları

Puan	Ön-Test	Son-Test
DKAB Dersi Tutum Ölçeği (Genel)	0,178	0,216
<i>Sevme</i>	0,214	0,203
<i>İlgi</i>	0,109	0,326
<i>Güven</i>	0,221	0,145
<i>İstek</i>	0,375	0,170
<i>Fayda</i>	0,191	0,210
Akademik Başarı Testi	0,076	0,092
<i>Deney Grubu=55, Kontrol Grubu=61</i>		

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği geneli ve alt boyutları ile Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test puanlarının dağılımları normallik göstermektedir ($p > .05$). Tüm test sonuçları, öğrencilerin ölçeğin geneli ve alt boyutları ile başarı testi puanları bakımından, fark olmadığı yönündedir.

Veri gruplarının normallik dağılımına bakılarak;

1. Öğrencilerin, DKAB Dersi ölçek ve başarı testi puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri bulunmuştur.
2. Öğrenci gruplarının, DKAB Dersi ölçek ve başarı testi ön-test puanlarına göre grup denklikleri durumu parametrik ilişkisiz gruplar t testi ile incelenmiştir.
3. Deney grubu öğrencilerinin, ölçek ve başarı testi ön ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ilişkili gruplar t testi ile incelenmiştir.
4. Kontrol grubu öğrencilerinin, ölçek ve başarı testi ön ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ilişkili gruplar t testi ile incelenmiştir.
5. Öğrenci gruplarının, ölçek ve başarı testi son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz gruplar t testi ile incelenmiştir.
6. Deney grubu öğrencilerinin, ölçek ve başarı testi son-test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak üzere non-parametrik ilişkisiz gruplar Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
7. Deney grubu öğrencilerinin, ölçek ve başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir.

8. Deney grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine ilişkin tutum puanlarının başarı testi son-test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı doğrusal regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonuçları tablolatırılmış ve ilgili yorumları ile özetlenmiştir.

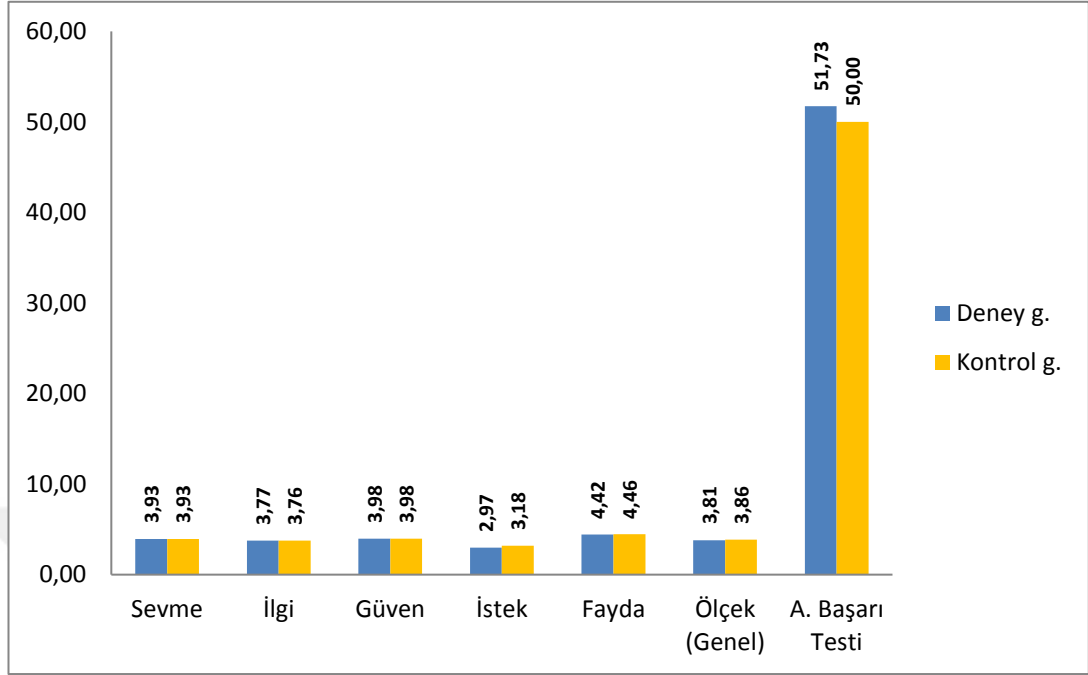
4.1. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına (Grupların Denkliği) İlişkin Bulgular

Onamsız öğrenme ortamlarının 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin DKAB Dersindeki akademik başarı ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığından çalışma yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu model ile gerçekleştirilmiştir. “Ön test-son testli bu modelde oluşturulan deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler gerçekleştirilir” (Karasar, 2009, s.97). Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma öncesi denkliklerini araştırmak üzere, ölçme araçlarından ön-test uygulamasıyla aldıkları puanların karşılaştırılması yapılmıştır (Tablo 4.1 ve Şekil 4.1).

Tablo 4.1: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ve Başarı Testi Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	Betimsel İst.			t test			Yorum
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Sevme)	Deney g.	55	3,93	0,81	0,04	114	0,972	Fark yok
	Kontrol g.	61	3,93	0,76				
İlgi	Deney g.	55	3,77	0,60	0,06	114	0,955	Fark yok
	Kontrol g.	61	3,76	0,78				
Güven	Deney g.	55	3,98	0,81	0,01	114	0,989	Fark yok
	Kontrol g.	61	3,98	0,60				
İstek	Deney g.	55	2,97	0,74	1,40	114	0,164	Fark yok
	Kontrol g.	61	3,18	0,87				
Fayd	Deney g.	55	4,42	0,87	0,28	114	0,779	Fark yok
	Kontrol g.	61	4,46	0,69				
DKAB Dersi	Deney g.	55	3,81	0,57	0,48	114	0,632	Fark yok
Tutum Ölçeği	Kontrol g.	61	3,86	0,56				
Akademik Başarı Testi	Deney g.	55	51,73	14,51	0,17	114	0,612	Fark yok
	Kontrol g.	61	50,00	15,10				

Şekil 4.1: Öğrencilerin Çalışma (Uygulama) Öncesi Ölçek Ve Başarı Testi Ortalama Puanları



Tablo 4.1'den görüleceği üzere, çalışmaya katılan 4. ve 5. Sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesi uygulanan *DKAB Dersi Tutum Ölçeği* ve derse yönelik hazırlanan başarı testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz gruplar *t* testi ile incelenmiş ve ölçek ile alt boyutları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur. Tablo 6'nın betimsel istatistikler bölümünde ve Şekil 4.1'de öğrencilerin puanları arasında küçük farklar olduğu, tablonun sağ bölümünde yer alana *t* testi sonuçlarında ise bu farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, çalışma öncesi, 4. ve 5. Sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, DKAB Dersine ilişkin *sevme* [$t_{(114)}=0,04$; $p=0,972$], *ilgi* [$t_{(114)}=0,06$; $p=0,955$], *güven* [$t_{(114)}=0,01$; $p=0,989$], *istek* [$t_{(114)}=1,40$; $p=0,164$], *fayda* [$t_{(114)}=0,28$; $p=0,779$] ve genel tutum [$t_{(114)}=0,48$; $p=0,632$] puanları bakımından denk gruplardır. Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin DKAB Dersine yönelik başarı düzeyleri de denktir [$t_{(114)}=0,17$; $p=0,612$].

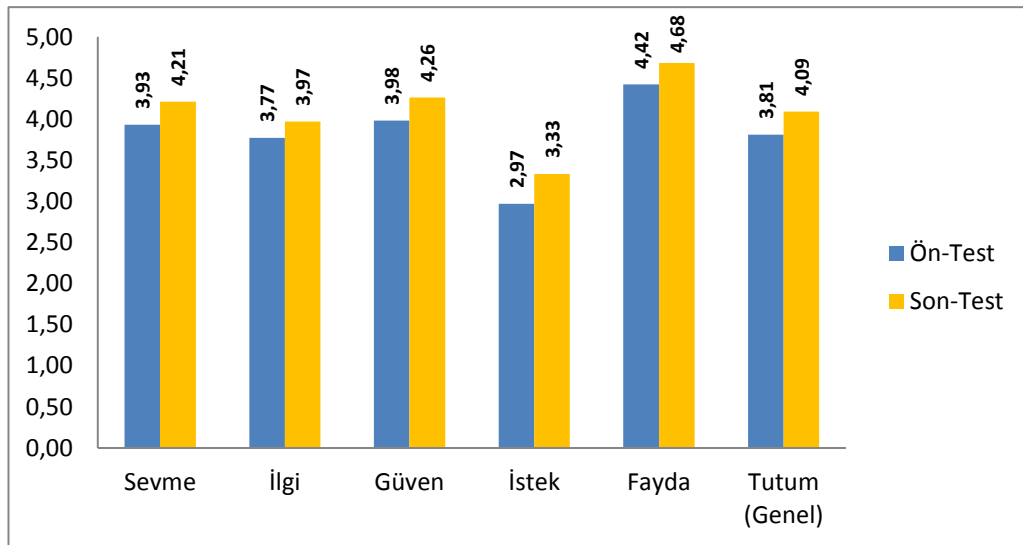
4.3. Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, ilk olarak, uygulama grubu öğrencilerinin ölçek (alt boyutlar dâhil) ve başarı testi puanlarına yönelik açıklayıcı istatistikler sunulmuş (Tablo 4.3 ve Şekil 4.2) bundan sonra ise öğrencilerin puanları (tutum ve başarı testi ön-son test) arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları (Tablo 4.4 ve Tablo 4.5) sunulmuştur.

Tablo 4.3: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Ön-Test/Son-Test Puanları

Boyut/Ölçek	Ön-Test			Son-Test		
	\bar{X}	ss	Tutum Düzeyi	\bar{X}	ss	Tutum Düzeyi
<i>Sevme</i>	3,93	0,81	Yüksek	4,21	0,67	Çok yüksek
<i>İlgi</i>	3,77	0,60	Yüksek	3,97	0,52	Yüksek
<i>Güven</i>	3,98	0,81	Yüksek	4,26	0,72	Çok yüksek
<i>İstek</i>	2,97	0,74	Orta	3,33	0,64	Orta
<i>Fayda</i>	4,42	0,87	Çok yüksek	4,68	0,98	Çok yüksek
DKAB Dersi Tutum	3,81	0,57	Yüksek	4,09	0,51	Yüksek
Akademik Başarı Testi	51,73	14,51		81,00	13,59	

Şekil 4.2: Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum Ölçeği Ön-Test Ve Son-Test Puanları



Uygulama grubu öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin faktörlerinden aldıkları ön-test ve son-testlerine ait aritmetik ortalamaları Tablo 4.3 ve Şekil 4.2’de sunulmuştur. Buna göre; uygulama grubu öğrencilerinin derse yönelik *sevme* tutumu ($\bar{X}=3,93\pm 0,81$), *ilgi* ($\bar{X}=3,77\pm 0,60$) ve *güven* ($\bar{X}=3,98\pm 0,81$) gösterme düzeylerinin ön-test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu ($\bar{X}=2,97\pm 0,74$) gösterme düzeyleri ‘orta’ ve *fayda* tutumu ($\bar{X}=4,42\pm 0,87$) gösterme düzeyleri ‘çok yüksek’ bulunmuştur. Uygulama grubu öğrencilerinin DKAB Dersine yönelik genel tutum ($\bar{X}=3,81\pm 0,57$) düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin ön-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin, DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından, uygulama (cami gezileri) sonrası aldıkları son-test puanlarına bakıldığında tüm boyutlar ve genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik *sevme* tutumu ($\bar{X}=4,21\pm 0,67$), *güven* ($\bar{X}=4,26\pm 0,72$) ve *fayda* tutumu ($\bar{X}=4,68\pm 0,98$) gösterme düzeyleri ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin *ilgi* tutumu ($\bar{X}=3,97\pm 0,52$) gösterme düzeylerinin ‘yüksek’ ve *istek* tutumu ($\bar{X}=3,33\pm 0,64$) gösterme düzeyleri ise ‘orta’ olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin DKAB Dersine yönelik genel tutum ($\bar{X}=4,09\pm 0,51$) düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin son-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, ön-test sonuçlarına benzer şekilde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Son olarak, uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine (Camiyi Tanıyalım konulu) ilişkin akademik başarı düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin ön-test puanlarınının 100,00 tam puan üzerinden $51,73\pm 14,51$ ’den son-testte $81,00\pm 13,59$ ’a son-test lehine bir yükselme olduğu görülmektedir (Tablo 4.3, son satır).

Uygulama grubu öğrencilerinin, ölçek ve başarı testine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları (ön ve son-test) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin olarak yapılan ilişkili/bağılantılı gruplar *t* testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu durumda, etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Cohen's *d* hesaplanmıştır. "Cohen's *d* değeri .20 ve altı 'küçük', .50'ye kadar 'orta', .80'e kadar 'büyük' ve .80'in üzerinde olduğunda ise 'çok büyük' etki olarak kabul edilir" (Can, 2017: 141; Leech, 2005: 56).

Tablo 4.4: Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik *t* Testi

Boyut/ Ölçek	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
<i>Sevme</i>	Ön-Test	55	3,93	0,81	2,44	54	0,001**	0,32
	Son-Test	55	4,21	0,67				
<i>İlgi</i>	Ön-Test	55	3,77	0,60	2,37	54	0,004**	0,26
	Son-Test	55	3,97	0,60				
<i>Güven</i>	Ön-Test	55	3,98	0,81	2,45	54	0,001**	0,33
	Son-Test	55	4,26	0,72				
<i>İstek</i>	Ön-Test	55	2,97	0,74	2,60	54	0,000***	0,53
	Son-Test	55	3,33	0,64				
<i>Fayda</i>	Ön-Test	55	4,42	0,87	2,40	54	0,002**	0,28
	Son-Test	55	4,68	0,98				
Ölçek	Ön-Test	55	3,81	0,57	2,43	54	0,001**	0,34
	Son-Test	55	4,09	0,51				

p*<.01, *p*<.001

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin DKAB Dersi tutum ön ve son-test puanları arasında genel ve beş alt boyutu bakımından da anlamlı fark olduğu bulunmuştur (Tablo 4.4). Buna göre;

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *sevme* tutumu puanlarında/düzeylerinde son test puanları lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,44$; $p=0,001$].

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *sevme* tutumu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=4,21$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,93$) daha yüksektir. "Camiyi Tanıyalım" ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *sevme* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,32$).

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *ilgi* tutumu puanlarında/düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,37$; $p=0,004$]. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *ilgi* tutumu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,97$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,77$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *ilgi* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,26$).

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *güven* tutumu puanlarında/düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,45$; $p=0,001$]. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *güven* tutumu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=4,26$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,98$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *güven* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,33$).

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *istek* tutumu puanlarında/düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,60$; $p<0,001$]. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *istek* tutumu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,33$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=2,97$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *istek* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,53$).

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *fayda* tutumu puanlarında/düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,40$; $p=0,002$]. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *fayda* tutumu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=4,68$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=4,42$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *fayda* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,28$).

Son olarak, uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum puanlarında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=2,43$; $p=0,001$]. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin son test (tutum) puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=4,09$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,81$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili

olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin genel tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{Cohen}=0,34$).

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu ve bu etkinin sırasıyla en çok *istek* ($d_{Cohen}=0,53$), *güven* ($d_{Cohen}=0,33$), *sevme* ($d_{Cohen}=0,32$), *fayda* ($d_{Cohen}=0,28$) ve *ilgi* ($d_{Cohen}=0,26$) üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
ABT	Ön-Test	55	51,73	14,51	21,08	54	0,000***	1,17
	Son-Test	55	81,00	13,59				

*** $p < .001$

Uygulama grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(54)}=21,08$; $p < 0,001$] (Tablo 4.5).

Uygulama grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi son test puanları ($\bar{X}_{son-test}=81,00$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{ön-test}=51,73$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin ‘çok büyük’ olduğu hesaplanmıştır ($d_{Cohen}=1,17$).

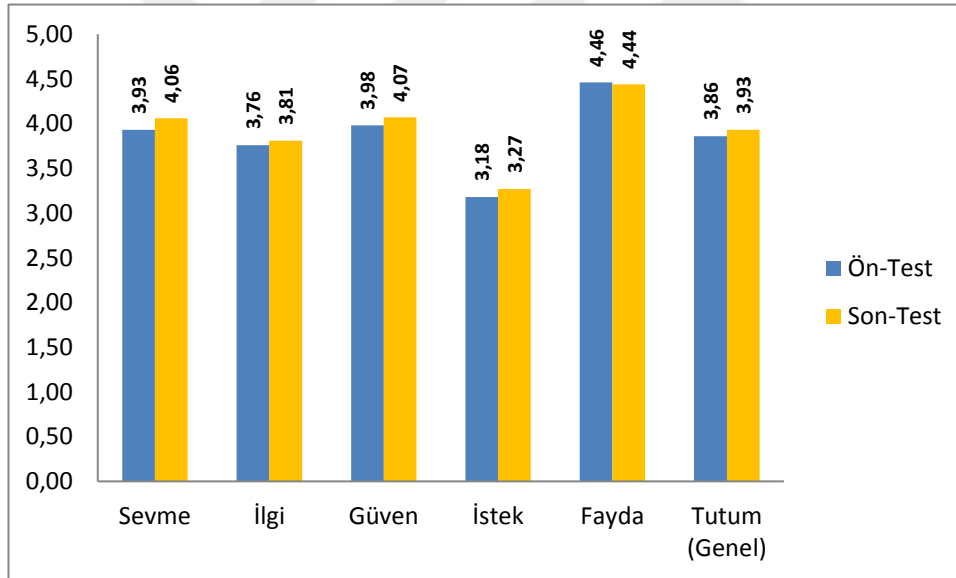
4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Aşağıda, ilk olarak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçek ve başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler sunulmuş (Tablo 4.6 ve Şekil 4.3) ardından ise puanlarının karşılaştırılmasına dair yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları (Tablo 4.7 ve Tablo 4.8) sunulmuştur.

Tablo 4.6: Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersine İlişkin Tutumlarını Ve Akademik Başarı Düzeylerini Göstermelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut/Ölçek	Ön-Test			Son-Test		
	\bar{X}	ss	Tutum Düzeyi	\bar{X}	ss	Tutum Düzeyi
<i>Sevme</i>	3,93	0,76	Yüksek	4,06	0,77	Yüksek
<i>İlgi</i>	3,76	0,78	Yüksek	3,81	0,86	Yüksek
<i>Güven</i>	3,98	0,60	Yüksek	4,07	0,70	Yüksek
<i>İstek</i>	3,18	0,87	Orta	3,27	0,88	Orta
<i>Fayda</i>	4,46	0,69	Çok yüksek	4,44	0,97	Çok yüksek
DKAB Dersi Tutum	3,86	0,56	Yüksek	3,93	0,63	Yüksek
Akademik Başarı Testi	50,00	18,10		71,23	20,69	

Şekil 4.3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum Ölçeği Ön Ve Son Test Puanları



Tablo 4.6’da kontrol grubundaki öğrencilerin DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ön ve son testlerine ait ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *sevme* tutumu ($\bar{X} = 3,93 \pm 0,76$), *ilgi* ($\bar{X} = 3,76 \pm 0,78$) ve *güven* ($\bar{X} = 3,98 \pm 0,60$) gösterme düzeylerinin ön-test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu ($\bar{X} = 3,18 \pm 0,87$) gösterme düzeyleri ‘orta’ ve *fayda* tutumu ($\bar{X} = 4,46 \pm 0,69$) gösterme düzeyleri ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel

tutum ($\bar{X}=3,86\pm0,56$) düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, derse ilişkin ön-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulaması/öğretimi sonrası aldıkları son-test puanlarına bakıldığında *fayda* boyutu dışındaki tüm diğer boyutlar ve genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik *sevme* tutumu ($\bar{X}=4,06\pm0,77$), *ilgi* ($\bar{X}=3,81\pm0,86$) ve *güven* ($\bar{X}=4,07\pm0,70$) gösterme düzeylerinin son-test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu ($\bar{X}=3,27\pm0,88$) gösterme düzeyleri ‘orta’ ve *fayda* tutumu ($\bar{X}=4,44\pm0,97$) gösterme düzeylerinin ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum ($\bar{X}=3,93\pm0,63$) düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, öğretim programının uygulanması sonrası derse ilişkin son-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Son olarak, kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine (Camiyi Tanıyalım konulu) yönelik akademik başarı düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin ön-test puanlarının 100,00 tam puan üzerinden $50,00\pm18,10$ ’dan son testte $71,23\pm20,69$ ’a (son test lehine) doğru bir yükselme olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4.6, son satır).

Uygulamaya alınmayan öğrencilerin, yukarıda tanımlayıcı istatistikleri verilen ölçek ve başarı testine ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4.7: Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut/ Ölçek	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (d)
		n	x	ss	t	sd	p	
Sevme	Ön-Test	61	3,93	0,76	1,87	60	0,085	-
	Son-Test	61	4,06	0,77				
İlgi	Ön-Test	61	3,76	0,78	0,65	60	0,517	-
	Son-Test	61	3,81	0,86				
Güven	Ön-Test	61	3,98	0,60	0,37	60	0,714	-
	Son-Test	61	4,07	0,70				
İstek	Ön-Test	61	3,18	0,87	0,94	60	0,351	-
	Son-Test	61	3,27	0,88				
Fayda	Ön-Test	61	4,46	0,69	0,70	60	0,509	-
	Son-Test	61	4,44	0,97				
Ölçek	Ön-Test	61	3,86	0,56	0,82	60	0,466	-
	Son-Test	61	3,93	0,63				

Öğrencilerin, ön ve son test tutum puanları arasında (genel ve alt boyutlar bakımından) anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$) (Tablo 4.7). Öğrencilerin, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulaması/öğretimi öncesi ve sonrası tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde farkların son derece küçük olduğu görülmektedir.

- *Sevme* boyutu [$t_{(60)}=1,87$; $p>.05$]
- *İlgi* boyutu [$t_{(60)}=0,65$; $p>.05$]
- *Güven* boyutu [$t_{(60)}=0,37$; $p>.05$]
- *İstek* boyutu [$t_{(60)}=0,94$; $p>.05$]
- *Fayda* boyutu [$t_{(60)}=0,70$; $p>.05$]
- Ölçek [$t_{(60)}=0,82$; $p>.05$]

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Dersi Öğretim programı uygulamasının/öğretiminin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
ABT	Ön-Test	61	50,00	18,10	11,45	60	0,000***	0,96
	Son-Test	61	71,23	20,69				

*** $p < .001$

Kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(60)}=11,45$; $p < 0,001$] (Tablo 4.8). Kontrol grubu öğrencilerinin, başarı testi son test puanları ($\bar{X}_{\text{Son-test}}=71,23$), ön test puanlarından ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=50,00$) daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulamasının/öğretiminin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin ‘çok büyük’ olduğu hesaplanmıştır ($d_{\text{Cohen}}=0,96$).

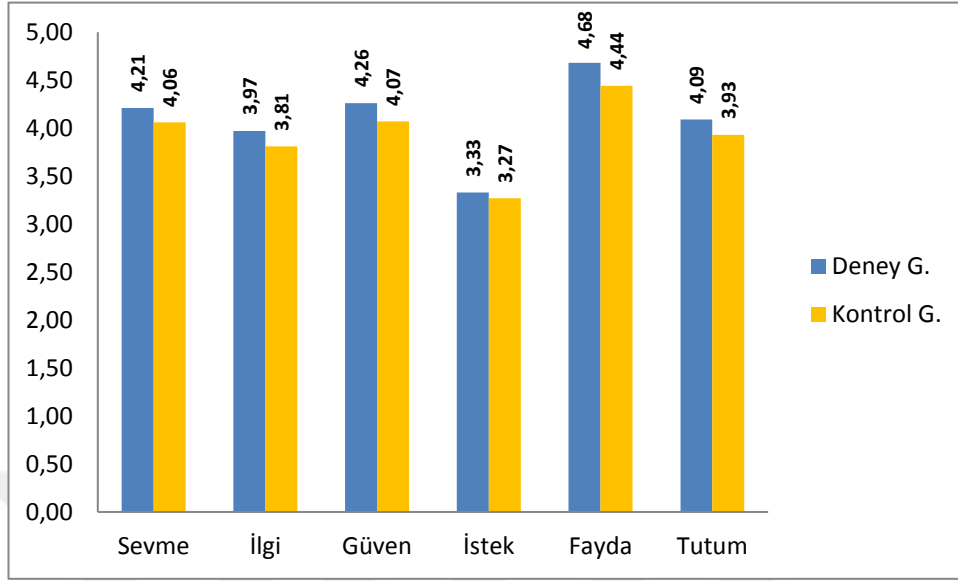
4.5. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, önce uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve “Camiyi Tanıyalım” ünitesine yönelik Akademik Başarı Testi son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler verilmiş (Tablo 4.9 ve Şekil 4.4) daha sonra ise öğrenci gruplarının son-test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4.10 ve 4.11).

Tablo 4.9: Uygulama Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ve Başarı Testi Son Test Puanlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut/Ölçek	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	\bar{X}	<i>ss</i>	Tutum Düzeyi	\bar{X}	<i>ss</i>	Tutum Düzeyi
<i>Sevme</i>	4,21	0,67	Çok yüksek	4,06	0,77	Yüksek
<i>İlgi</i>	3,97	0,60	Yüksek	3,81	0,86	Yüksek
<i>Güven</i>	4,26	0,72	Çok yüksek	4,07	0,70	Yüksek
<i>İstek</i>	3,33	0,64	Orta	3,27	0,88	Orta
<i>Fayda</i>	4,68	0,98	Çok yüksek	4,44	0,97	Çok yüksek
Ölçek	4,09	0,51	Yüksek	3,93	0,63	Yüksek
ABT	81,00	13,59		71,23	20,69	

Şekil 4.4: Uygulama Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Son Test Puanları



Tablo 4.9'den görüleceği üzere, uygulama grubu öğrencilerinin tutum ölçeği boyutlarına ilişkin son test ortalama puanları, istek boyutu hariç oldukça yüksektir. Öğrencilerin, *sevmeye* ($\bar{X}=4,21\pm 0,67$), *güven* ($\bar{X}=4,26\pm 0,72$) ve *fayda* ($\bar{X}=4,68\pm 0,98$) boyutu ortalama puanları/tutum düzeyleri 'çok yüksek', *ilgi* tutumu puanları 'yüksek' ($\bar{X}=3,97\pm 0,60$) ve *istek* tutumu puanları ($\bar{X}=3,33\pm 0,64$) ise 'orta' düzeydedir. Uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum düzeyleri de oldukça yüksektir/olumludur ($\bar{X}=4,09\pm 0,51$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığında, en yüksek ortalama puanın *fayda* boyutu ($\bar{X}=4,44\pm 0,97$) için bulunduğu, bunu *güven* ($\bar{X}=4,07\pm 0,70$), *sevmeye* ($\bar{X}=4,06\pm 0,77$), *ilgi* ($\bar{X}=3,81\pm 0,86$) ve *istek* ($\bar{X}=3,27\pm 0,88$) boyutunun takip ettiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine ilişkin genel tutum düzeyleri de en üst düzeyde olmasa da yüksektir/olumludur ($\bar{X}=3,93\pm 0,63$).

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, son-test puanlarını karşılaştırmak üzere yapılan bağımsız (ilişkisiz) gruplar *t* testi neticeleri Tablo 4.10'de sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut/ Ölçek	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
<i>Sevme</i>	Deney g.	55	4,21	0,67	2,10	114	0,024*	0,22
	Kontrol g.	61	4,06	0,77				
<i>İlgi</i>	Deney g.	55	3,97	0,52	2,16	114	0,019*	0,30
	Kontrol g.	61	3,81	0,86				
<i>Güven</i>	Deney g.	55	4,26	0,72	2,29	114	0,009**	0,46
	Kontrol g.	61	4,07	0,70				
<i>İstek</i>	Deney g.	55	3,33	0,64	1,29	114	0,127	-
	Kontrol g.	61	3,27	0,88				
<i>Fayda</i>	Deney g.	55	4,68	0,98	2,35	114	0,007**	0,57
	Kontrol g.	61	4,44	0,97				
Ölçek	Deney g.	55	4,09	0,51	2,18	114	0,014*	0,32
	Kontrol g.	61	3,93	0,63				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin DKAB Dersine ilişkin tutum son test puanları arasında (genel ve dört alt boyut bakımından) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Tablo 4.10). Buna göre;

Öğrencilerin, derse ilişkin *sevme* tutumu son test düzeyleri arasında uygulama grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(114)}=2,10$; $p=0,024$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubu öğrencilerinin derse ilişkin *sevme* tutumu son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=4,21$), kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=4,06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin *sevme* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,22$).

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *ilgi* tutumu son test düzeyleri arasında da uygulama grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(114)}=2,16$; $p=0,019$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubu öğrencilerinin derse ilişkin *ilgi* tutumu son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=3,97$),

kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=3,81$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin *ilgi* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,30$).

Öğrencilerin, derse ilişkin *güven* tutumu son test düzeyleri arasında da uygulama grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(114)}=2,29$; $p=0,009$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubu öğrencilerinin derse ilişkin *güven* tutumu son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=4,26$), kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=4,07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin *güven* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,46$).

Öğrencilerin, derse ilişkin *istek* tutumu son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=3,33$) ve kontrol ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=3,27$) grubu öğrencilerinin derse ilişkin *istek* tutumu son test puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, derse ilişkin *fayda* tutumu son test düzeyleri arasında uygulama grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(114)}=2,35$; $p=0,007$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubu öğrencilerinin derse ilişkin *fayda* tutumu son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=4,68$), kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=4,44$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin *fayda* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,57$).

Son olarak, öğrencilerin, DKAB Dersine yönelik genel tutum puanları arasında da uygulama grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(114)}=2,18$; $p=0,014$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubu öğrencilerinin derse ilişkin genel tutum (son test) puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=4,09$),

kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=3,93$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin genel tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,32$).

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin uygulama ve kontrol gruplarının derse ilişkin tutumları üzerinde etkisinin sırasıyla en çok *fayda* ($d_{\text{Cohen}}=0,57$), *güven* ($d_{\text{Cohen}}=0,46$), *ilgi* ($d_{\text{Cohen}}=0,30$) ve *sevmeye* ($d_{\text{Cohen}}=0,22$) boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim yönteminin, öğrencilerin *istek* boyutu üzerinde ise etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Test	Betimsel İst.			t-test			Etki Düzeyi (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Akademik Başarı Testi	Deney g.	55	81,00	13,59	2,97	114	0,004**	0,86
	Kontrol g.	61	71,23	20,69				

** $p < .01$

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, “Camiyi Tanıyalım” ünitesine yönelik hazırlanan akademik başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(114)}=2,97$; $p=0,004$]. Ortalama puanlara bakıldığında, uygulama grubundaki öğrencilerin derse yönelik akademik başarı testi son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{Deney grubu}}=81,00$), kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}_{\text{Kontrol grubu}}=71,23$) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘çok büyük’ olduğu görülmektedir ($d_{\text{Cohen}}=0,86$).

4.6. Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi tutum ve başarı testi son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan non-parametrik ilişkisiz gruplar Mann-Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir. Anlamlı sonuçlar bulunduğu etki derecesi de hesaplanmıştır. Etki

derecesinin hesaplanmasında r katsayısı hesaplanmış ($r=Z/\sqrt{N}$) ve etki derecesinin değerlendirilmesinde, .10 ‘küçük’, .30 ‘orta’, .50 ‘büyük’ ve .70 ile üstü ‘çok büyük’ etki olarak kabul edilmiştir (Leech, 2005: 56).

Tablo 4.12:1 Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi

Boyut/ Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki D. (r)
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Sevme	Kız	21	31,88	975,50	333,50	-2,08	0,025*	0,27
	Erkek	34	23,69	564,50				
İlgi	Kız	21	35,43	943,00	348,00	-2,36	0,002**	0,30
	Erkek	34	22,74	597,00				
Güven	Kız	21	32,43	964,00	345,00	-2,16	0,013*	0,28
	Erkek	34	23,35	576,00				
İstek	Kız	21	34,29	1030,00	279,00	-2,38	0,001**	0,33
	Erkek	34	20,29	510,00				
Fayda	Kız	21	32,74	957,50	351,50	-2,21	0,008**	0,29
	Erkek	34	23,16	582,50				
Ölçek	Kız	21	32,90	975,00	334,00	-2,19	0,011*	0,28
	Erkek	34	23,68	565,00				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Cinsiyete göre öğrencilerin, DKAB Dersi tutum son-test puanları (genel ve tüm alt boyutlar için) arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (Tablo 4.12). Buna göre;

Kız ve erkek öğrencilerin, *sevme* boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=333,50$; $p=0,025$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, *sevme* tutumuna/boyutuna ilişkin son-test puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Sıra Ortalaması $Kız=31,88$; Sıra Ortalaması $Erkek=25,69$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin *sevme* boyutu/tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ‘küçük’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.27$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *ilgi* boyutu puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=348,00$; $p=0,002$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, *ilgi* tutumuna/boyutuna ilişkin son-test

puanlarının, erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=35,43$; Sıra Ortalaması $Erkek=22,74$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin *ilgi* boyutu/tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.30$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *güven* boyutu puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=345,00$; $p=0,013$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, *güven* tutumuna/boyutuna ilişkin son-test puanlarının, erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=32,43$; Sıra Ortalaması $Erkek=23,35$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin *güven* boyutu/tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ‘küçük’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.28$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *istek* boyutu puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=279,00$; $p=0,001$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, *istek* tutumuna/boyutuna ilişkin son-test puanlarının, erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=34,29$; Sıra Ortalaması $Erkek=20,29$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin *istek* boyutu/tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.33$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *fayda* boyutu puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=351,50$; $p=0,008$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, *fayda* tutumuna/boyutuna ilişkin son-test puanlarının, erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=32,74$; Sıra Ortalaması $Erkek=23,16$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin *fayda* boyutu/tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ‘küçük’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.29$).

Kız ve erkek öğrencilerin, genel tutum puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu (kız öğrencileri lehine) bulunmuştur ($U=334,00$; $p=0,011$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, derse ilişkin genel puanlarının, erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=32,90$; Sıra Ortalaması $Erkek=23,68$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin derse ilişkin genel tutumları üzerindeki etkisinin ‘küçük’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.28$).

Tablo 4.13: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			Mann-Whitney <i>U</i>			Etki Düz. (<i>r</i>)
		<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Akademik Başarı Testi	Kız	21	34,31	924,50	329,50	2,36	0,002**	0,32
	Erkek	34	22,19	615,50				

$p < .01^{**}$

Uygulama grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik hazırlanan akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=329,50$; $p=0,002$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde; kız öğrencilerinin, derse ilişkin akademik başarı son-test düzeylerinin erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=34,31$; Sıra Ortalaması $Erkek=22,19$). Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu hesaplanmıştır ($r=.32$).

4.7. Uygulama Grubu Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son-Test Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi son-test tutum puanları ile başarı testi puanları arasındaki ilişkileri araştırmak üzere yapılan Pearson korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarının (r) değerlendirilmesinde aşağıdaki sınır değerler dikkate alınmıştır.

<i>r</i>	İlişki
0,00	İlişki yok
0,01-0,29	Düşük düzeyde ilişki
0,30-0,50	Orta düzeyde ilişki
0,50-0,70	Yüksek düzeyde ilişki
0,70-1,00	Mükemmel ilişki (Jawlik, 2016: 132)

Tablo 4.14: Uygulama Grubu Öğrencilerinin Son-Test DKAB Tutum Ve Başarı Testi Puanları Arasındaki İlişki

Puan		Başarı T.
DKAB Tutum	<i>r</i>	,568***
	<i>p</i>	0,000
Sevme	<i>r</i>	,472***
	<i>p</i>	0,000
İlgi	<i>r</i>	,629***
	<i>p</i>	0,000
Güven	<i>r</i>	,550***
	<i>p</i>	0,000
İstek	<i>r</i>	0,071
	<i>p</i>	0,606
Fayda	<i>r</i>	,543***
	<i>p</i>	0,000

*** $p < .001$

Tablo 4.14'ten görüleceği üzere, uygulama grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi son test puanları ile DKAB Dersi Tutum Ölçeği puanları arasında ('istek' alt boyutu hariç) $p < .001$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin 'sevme' boyutu puanları ile başarı testi puanları arasında 'orta' düzeyde, 'ilgi', 'güven', 'fayda' ve genel tutum puanları ile başarı testi puanları arasında ise 'yüksek düzeyde' anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin, DKAB Dersi tutum puanları ('istek' hariç) artıkça, başarı puanlarında da bir artış olmaktadır.

Öğrencilerin, DKAB Dersi tutum puanlarının ('İstek' hariç), başarı puanları üzerindeki etkisini görmek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları ise aşağıda, Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15: Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum Puanlarının Başarı Puanları Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	R	R ²	ANOVA		Katsayı Tablosu			
			F	p	B	β	t	p
Sabit Ölçek	0,57	0,323	25,26	0,000***	1,41 0,68	2,83 0,568	2,83 5,03	0,007** 0,000***
Sabit Sevme	0,472	0,223	15,20	0,000***	2,47 0,34		6,68 3,90	0,000*** 0,000***
Sabit İlgi	0,629	0,396	34,75	0,000***	1,40 0,71	0,629	3,17 5,90	0,003** 0,000***
Sabit Güven	0,55	0,303	22,99	0,000***	1,97 0,52	0,550	4,63 4,80	0,000*** 0,000***
Sabit Fayda	0,543	0,295	22,13	0,000***	2,46 0,37	0,543	7,40 4,70	0,000*** 0,000***

** $p < .01$, *** $p < .001$, Bağımlı Değişken: Akademik Başarı Testi puanı

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, uygulama grubu öğrencilerinin DKAB Dersine ilişkin tutumları (hem genel hem de dört alt boyutu bakımından) akademik başarı düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır ($\beta_{DKAB\ Genel}=.568$, $p < .001$; $\beta_{Sevme}=.472$, $p < .001$; $\beta_{İlgi}=.629$, $p < .001$; $\beta_{Güven}=.550$, $p < .001$; $\beta_{Fayda}=.543$, $p < .001$). R² değerleri incelendiğinde; 'Sevme' boyutunun akademik başarıyı açıklama oranının %22,3; 'İlgi' boyutunun %39,6; 'Güven' boyutunun %30,3 ve 'Fayda' boyutunun %29,5 olduğu görülmektedir. Genel DKAB Dersi tutum puanının ise öğrencilerin akademik başarılarını %32,3 oranında açıkladığı bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, informal (onamsız) öğrenme ortamlarının 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin DKAB Dersindeki tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik yapılan analizlerin sonuçlarına, tartışmalara ve son olarak elde edilen bulgular ışığında ileri sürülen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Sonuçlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

a) Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Uygulama grubundaki öğrencilerin, derse yönelik *sevme* tutumu, *ilgi* ve *güven* gösterme düzeylerinin ön-test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu gösterme düzeylerinin ‘orta’ ve *fayda* tutumu gösterme düzeylerinin ise ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin DKAB Dersine yönelik genel tutum düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin ön-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Uygulama grubundaki öğrencilerin, DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından, uygulama (cami gezileri) sonrası aldıkları son test puanlarına bakıldığında tüm boyutlar ve genel olarak bir artış olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin derse yönelik *sevme* tutumu, *güven* ve *fayda* tutumu gösterme düzeylerinin ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, *ilgi* tutumu gösterme düzeylerinin ‘yüksek’ ve *istek* tutumu gösterme düzeyleri ise ‘orta’ olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, DKAB Dersine yönelik son test genel tutum düzeylerinin de ‘yüksek’ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin son test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, ön test sonuçlarına benzer şekilde, en olumlu tutumu

fayda için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Son olarak, uygulama grubundaki öğrencilerin, DKAB Dersine (Camiyi Tanıyalım konulu) yönelik başarı düzeylerine bakıldığında yine uygulama sonrası puanları (sontest) lehine bir yükselme olduğu gözlemlenmiştir.

Tutum ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre uygulama grubundaki öğrencilerin DKAB Dersine yönelik tüm ön ve son test tutum puanları arasında (ölçek geneli ve alt boyutları bakımından) anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *sevme*, *ilgi*, *güven* ve *fayda* tutumu puanlarında/düzeylerinde son test lehine anlamlı fark olduğu ve “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *sevme*, *ilgi*, *güven* ve *fayda* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu bulunmuştur. Uygulama grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *istek* tutumu puanlarında/düzeylerinde de son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu ve **ve** “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin *istek* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur. Son olarak, uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum puanlarında da son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin derse ilişkin genel tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu bulunmuştur.

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu ve bu etkinin sırasıyla en çok *istek*, *güven*, *sevme*, *fayda* ve *ilgi* üzerinde olduğu görülmektedir.

Uygulama grubu öğrencilerinin, uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı testi puanları arasında da sontest lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Uygulama grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi son test puanlarında artış vardır. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezilerinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin ise ‘çok büyük’ olduğu hesaplanmıştır.

b) Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Kontrol grubundaki öğrencilerin, DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ön ve son testlerine ait ortalama puanları [ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük (1-5) arasında olmak üzere] değerlendirildiğinde; öğrencilerin, derse yönelik *sevme* tutumu, *ilgi* ve *güven* tutumu gösterme düzeylerinin ön test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu gösterme düzeylerinin ‘orta’ ve *fayda* tutumu gösterme düzeylerinin ise ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, DKAB Dersine yönelik genel tutum düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin, derse ilişkin ön-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulaması/öğretimi sonrası aldıkları son-test puanlarına bakıldığında *fayda* boyutu dışındaki tüm diğer boyutlar ve genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik *sevme* tutumu, *ilgi* ve *güven* tutumu gösterme düzeylerinin son-test sırasında ‘yüksek’, *istek* tutumu gösterme düzeylerinin ‘orta’ ve *fayda* tutumu gösterme düzeylerinin ise ‘çok yüksek’ olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum düzeyleri de ‘yüksek’ olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, öğretim programının uygulanması sonrası derse ilişkin son-test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, en olumlu tutumu *fayda* için gösterdikleri, faydayı ise *güven*, *sevme*, *ilgi* ve son olarak *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Son olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin, DKAB Dersine (Camiyi Tanıyalım konulu) yönelik akademik başarı düzeylerine bakıldığında son test lehine bir yükselme olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ölçeği ve başarı testine ilişkin ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan karşılaştırma analizleri sonucunda DKAB Dersine yönelik ön ve son test tutum puanları arasında (genel ve alt boyutlar

bakımından) anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulaması öncesi ve sonrası tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında son test lehine küçük farklar olduğu ancak bu farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulamasının/öğretiminin, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (son test puanları lehine) bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı testi son test puanları daha yüksektir. “Camiyi Tanıyalım” ünitesi çerçevesinde cami bölümlerinin yürürlükteki DKAB Öğretim programı uygulamasının/öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin ‘çok büyük’ olduğu hesaplanmıştır.

c) Uygulama ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve “Camiyi Tanıyalım” ünitesine yönelik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına bakılacak olursa;

Uygulama grubu öğrencilerinin tutum ölçeği boyutlarına ilişkin son test puanları istek boyutu hariç oldukça yüksektir. Öğrencilerin, *sevme*, *güven* ve *fayda* boyutu ortalama puanları/tutum düzeyleri ‘çok yüksek’, *ilgi* tutumu puanları ‘yüksek’ ve *istek* tutumu puanları ise ‘orta’ düzeydedir. Uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine ilişkin genel tutum düzeyleri de oldukça yüksek bulunmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığında, en yüksek ortalama puanın *fayda* boyutu için bulunduğu, bunu *güven*, *sevme*, *ilgi* ve *istek* boyutunun takip ettiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine ilişkin genel tutum düzeyleri de en üst düzeyde olmasa da yüksektir/olumludur.

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik tutum son test puanları arasında hem genel hem de dört alt boyutu bakımından da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *sevme* tutumu, *ilgi* tutumu, *güven* tutumu *fayda* tutumu son test düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın uygulama grubu öğrencileri lehine olduğu ve “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin *sevme*, *güven* ve *ilgi* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede, *fayda* tutumu düzeyi üzerindeki etkisinin ise ‘büyük’ olduğu bulunmuştur.

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik genel tutum düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine uygulama grubu öğrencileri lehine olduğu, etki derecesinin ise ‘orta’ olduğu bulunmuştur.

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, derse ilişkin *istek* tutumu son test düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin uygulama ve kontrol gruplarının derse ilişkin tutumları üzerinde etkisinin sırasıyla en çok *fayda*, *güven*, *ilgi* ve *sevme* boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim yönteminin, öğrencilerin *istek* boyutu üzerinde ise anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, “Camiyi Tanıyalım” ünitesine yönelik hazırlanan başarı testi son test puanları arasında (uygulama öğrenciler lehine) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Camiyi Tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak yapılan cami gezileri ile müfredata uygun yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘çok büyük’ olduğu görülmüştür.

d) Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Bu alt bölümde, uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve başarı testi son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşması incelenmiştir. Buna göre;

Kız ve erkek öğrencilerin, *sevme*, *ilgi*, *güven*, *istek*, *fayda* boyutu ve genel tutum düzeyleri arasında kız öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerinin, DKAB Dersine ilişkin genel ve alt boyut tutum puanlarının, erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetin, öğrencilerin derse ilişkin tutum puanları üzerindeki etkisine bakıldığında, en büyük etkinin sırasıyla; *istek* (orta büyüklükte), *ilgi* (orta büyüklükte), *fayda* (küçük büyüklükte), *güven* (küçük büyüklükte) ve *sevme* (küçük büyüklükte) olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik hazırlanan başarı testi son test puanları arasında da kız öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu hesaplanmıştır.

e) Uygulama Grubu Öğrencilerinin DKAB Dersi Tutum ve Akademik Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Uygulama grubu öğrencilerinin, DKAB Dersine yönelik tutumları (istek boyutu hariç) ile derse yönelik akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Tutumların, derse yönelik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine bakıldığında; en büyük etkinin sırasıyla İlgi, Güven, Sevme ve Fayda tutumlarından kaynaklandığı bulunmuştur.

5.1.2. Tartışma

Altıntaş’da (2014) 6. Sınıf öğrencileri ile doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının etkileri üzerine yaptığı çalışmanın sonunda öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farka rastlamazken, uygulama grubu öğrencilerinin başarı puanlarında ise anlamlı bir yükselme olduğu bulunmuştur. Araştırmacı ayrıca,

informal ortamdaki öğrenme durumlarının öğrencilerin bireysel algılarını olumlu yönde etkilediğini gözlemlediğini belirtmektedir.

İnformal eğitimin, öğrencilerin DKAB Dersine ilişkin öğrencilerin tutumunu olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön-test ve son-test puanlarında anlamlı bir fark olmaması da informal eğitimin etkisini göstermek bakımından önemli bir sonuçtur. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine gelince, her iki grubun da akademik başarı düzeyleri artmış olsa da iki grubun karşılaştırılması sonucunda, deney grubu öğrencilerini puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şahin de (2013) her zaman olmasa da formal eğitimin, çoğunlukla içerikleri soyutlayarak öğrencilerin öğrenme ve öğrenmeyi istemesi/arzulaması üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu veya yetersiz kaldığını, informal öğrenmenin ise özellikle öğrencilerin öğrendikleri ile bağ kurmada önemli bir görev üstlenebileceğini ifade etmektedir. Maden ve Dincel'in (2015), informal öğrenme yaklaşımının Türkçe öğrenen öğrencilerin dil gelişimi ve Türkçe diline ilişkin görüşleri üzerine yaptığı etkiye yönelik çalışmalarında, informal öğrenmenin, yabancı öğrencilerin hem Türkçe sözcükleri öğrenme düzeyini hem de Türkçeye ilişkin görüşlerini olumlu etkilediği bulunmuştur. Taşpınar'da (2009) bireylerin, informal ortamlarda öğrenmeye ilişkin istek ve motivasyonunun daha yüksek olduğunu çünkü öğrenmenin temelini ihtiyaca dayalı olduğunu, bireyler ile ihtiyaçları arasında sahici bir ilişki kurulduğunda öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. İlkokul 5. Sınıf öğrencileri “Canlıların Sınıflandırılması ve Yaşadığımız Çevre” konusu için bir botanik bahçesine götürülen Türkmen, Topkaç ve Yamık (2015), çalışmanın sonucunda öğrencileri beklenen kavram öğrenmelerini gerçekleştirdikleri ve istek düzeylerinin çok yükseldiğini gözlemlemişlerdir. Bu sonuç, yapılan çalışmamızla da tutarlıdır. Öğrencilerin özellikle DKAB Dersine ilişkin sevmeye ve ilgilenme tutum düzeyleri diğer boyutlara göre daha çok artmıştır. Ancak dersin kendisine karşı istek düzeyinin artmamış olması bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olarak gözükmektedir. Clus'a (2011) göre informal öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ve kültürel ortam öğrenmenin oluşma düzeyi, biçimi ve yoğunluğu üzerinde de etkilidir. Bu nedenle, benzer konuda bile olsa, sosyal ve kültürel ortamın değiştiği durumda informal öğrenmenin de etkileneceği düşünülebilir. Öğrencilerin tutumlarında görülen olumlu değişimlerin bazılarının çok açık olmayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü informal öğrenmede

bireyler başladıkları her hangi bir konudan çok ötelere de taşınabilir ve umulmadık kazanımlar da elde edebilirler. Bennet (2012) de informal öğrenmede bazen öğrenenin bile öğrendiğini fark etmediğini belirtir. Yazar bu durumun özellikle dolaylı yoldan doğrulandığını çünkü pek çok insanın nasıl olduğunu bilmeden doğru bir şekilde bir konuda karar verdiklerini söylemektedir. İnfomal öğrenmenin ölçülebilme özelliği formal öğrenmeye göre daha zor veya dolaylıdır (Ada, 2009). Noy vd. (2016), özellikle informal öğrenmenin amaçlanmamış/niyetlenilmemiş (unintentional) öğrenme bölümünün ölçülmesinin son derece zor olduğunu belirtmektedir. Yazar bu tip öğrenmelerin çoğu zaman ancak dolaylı olarak gözlemlenebildiğini söylemektedir. Öğrencileri oyuncak müzesine götüren Keskin ve Kaplan'ın (2012) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin beklenmedik biçimde barış ve emeğe saygı gibi kavramları da dolaylı olarak öğrendiklerini gözlemlemişlerdir. Günay (2019) ise ortaokul öğrencileri ile Fen Bilgisi Dersine yönelik botanik bahçesinde yaptığı bir deney-kontrol gruplu çalışmada, informal öğrenme ortamlarının formal öğrenme ortamı ile birlikte kullanılmasının etkisini incelemiş ve birinin diğerini tamamlayıcı özellik gösterdiğini ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerinin çalışmadan olumlu etkilendiğini aynı zamanda da sosyalleşmelerine de katkı sağladığını tespit etmiştir. Drotner (2009) özellikle dijital medyanın informal öğrenme üzerindeki etkisine yönelik çalışmasında, çocuk veya yetişkinlerin sadece yapılandırılmış değil aynı zamanda yapılandırılmamış, çok geniş bir zaman ve mekâna (dijital) yayılan öğrenmeler gerçekleştiğini söyler. Yazara göre bu informal öğrenme mecrası olumsuz yanları da unutulmamak üzere eğitimde inanılmaz ve ölçülmesi neredeyse imkânsız bir alan açmıştır. Öztürk (2009) de, günümüz koşullarında ne formal ne de informal eğitimin yeterli olabileceğini ancak uygun yer ve zamanda her ikisinin birlikte işe koşulması gerektiğini söylemektedir. Yazara göre, günümüzde örgün ve yaygın eğitim kurumları tek başlarına meydana gelen hızlı değişimlere cevap verebilecek donanıma sahip değildir. İnfomal öğrenimin ayrıca, örgün eğitimin toplumun ihtiyaçlarına yetişemediği veya dengesiz dağıldığı ülkelerde topluma ciddi katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir. İnce'de (2017) 5. Sınıf öğrencileriyle fen-teknoloji-toplum-çevre alanında yaptığı çalışmada, formal ve informal öğrenmenin birbirini tamamladığını gözlemlemiştir. Araştırmacı, formal öğretimin kavramların öğrencilerin zihninde

şemalar oluşturmada (düzenlenme yapılmasında), etkili olduğunu, informal öğrenme yollarının ise yeni kavramlar öğrenmede etkili olduğunu belirtmektedir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın yukarıda özetlenen bulgularına ve informal öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış diğer çalışmaları da dikkate alarak aşağıdaki önerilerin yapılabileceği düşünülmektedir;

1. Yapılan çalışmanın sonucunda hem uygulama ve hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş olmakla birlikte sadece deney grubu öğrencilerinin DKAB Dersine ilişkin tutumlarında pozitif bir artış olmuştur. Bu sonucu dikkate alarak, özelde DKAB Dersi, genelde ise diğer dersler için de öğrencilerin tutumlarını daha olumlu hale getirmek üzere informal öğrenme ortamlarına daha çok yer verilmesi düşünülebilir. Buna bağlı olarak, formal öğrenimi tamamlayacak şekilde, derslere yönelik kapsamlı informal öğrenme ortamları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanabilir.
2. Öğretmenlerin, informal öğrenim ortamlarının oluşturulması, kullanılması ve değerlendirebilmesi amacıyla üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarına yeterlilik kazandırılabilmesi gibi mesleğe başlamış öğretmenlere de hizmet içi eğitimlerle kendilerini bu konuda geliştirme fırsatları sağlanabilir.
3. İnfomal öğretim ortamlarının çoğunlukla sınıf dışı çalışmalar olduğu düşünülürse, Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda yerel idaricilere (özellikle okul idarecilerine) eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olacak şekilde öğretmenlere gerekli kolaylığı gösterme inisiyatifi vermesi, öğretmenlerin informal öğrenimi kullanmalarını teşvik edebilir.
4. Yapılan araştırmanın sınırlamaları düşünüldüğünde, hem ders, hem konu hem de öğrenci sayısı farklı başka çalışmaların yapılmasında yarar olduğu düşünülmektedir. İnfomal öğrenme ortamlarına ilişkin literatür incelendiğinde çok az sayıda ve daha çok fen ve doğa bilimleri ağırlıklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmadan da görüldüğü üzere sosyal bilimlerde de informal öğrenim ortamları hem öğrencilerin tutumları hem de akademik başarıları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle;
 - a) Daha çok sayıda ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle

- b) Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki farklı konularda ve farklı informal öğrenme ortamlarıyla yeni çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.
5. Bu araştırmada, ön ve son test yarı deneysel desen kullanılmış ancak kalıcılık testi uygulanmamıştır. İnfomal öğrenme ortamlarının, öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisinin anlaşılması bu çalışmaların işe yararlılığı konusunda önemli bilgi vereceği düşünölmektedir. Bu nedenle daha uzun zamanlı ve kalıcılık testinin de yapılacağı çalışmaların yararlı olacağı önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2009). Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında ”İnformal” Öğrenme. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 40-44.
- Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bennett, E.E. (2012). A Four-Part Model Of İnfomal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. *Adult Education Research Conference* <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3> [09.11.2019]
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2): 442-448.
- Bindalı, R. (2005). Tutum Ölçeklerinde Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10): 17-26.
- Bursal, M. (2017). *SPSS İle Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (24. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, N. (2009). İnfomal öğrenimde bireysel ve toplumsal kazanımlar. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 88-98.
- Clus, M.A.L. (2011). Informal Learning İn The Workplace: A Review Of Literature. *Edith Cowen University Research Online*. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks2011/153> [14.10.2019]
- Cross, J. (2006). *İnfomal Learning: Rediscovering The Natural Pathways That Inspire Performance And İnnovation*. San Fransisco: Pfeiffer.

- Çağlayan, A. (2004). *Gülümseyin Öyküleri Önemseyin*. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Çağlayan, A. (2009). İnfomal öğrenme açısından öğretmenler ve veli eğitimi. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 78-87.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya. Eğitimde Program Geliştirme*, (3. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Drotner, K., Jensen, H.S. and Scroder, K.C. (2009). *Informal Learning And Digital Media*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, S. (1966). *Planlı Eğitim ve Değerlendirme*. Ankara: MEB Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Seri B, Sayı: 26.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, (1986). *Türkiye’deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 11-16.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Basımevi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gelen. İ. (2009). Düşünme boyutları ve infomal öğrenme içindeki yeri. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 147-158.

- Gömlüksiz, N. (2004). Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Der.), *Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Üniversite Kitabevi, 149-168.
- Güney, S. (2009). İnfomal öğrenmenin bireye yansımaları. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 127-133.
- Gürol, M. (2002). Eğitimde Yeni Yönelimlere Bakış. Mehmet Taşpınar (Der.), *Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Nobel Yayınevi, 272-294.
- Halstead, J.M. (2013). Din Eğitimi (Abdülkadir Çekin, Çev.). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 136-150.
- İnce, M.C. (2017). *İnfomal öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini anlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Jawlik, A.A. (2016). *Statistics From A to Z*. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Kağıtçıbaşı Ç. (1999). *Yeni İnsan Ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Karaca, S. (2009). İşyerinde İnfomal Öğrenmenin İstihdam Üzerindeki Rolü. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 134-146.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Ve Teknikler*, (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal Bilgiler Ve Tarih Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Oyuncak Müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 41: 95-115.
- Kuzgun, Y., Şimşek, A., Balaban-Salı, J., Pişkin, M., Yeşilyaprak, B., Deryakulu, D., Hazır-Bıkmaz., F. ve Eyllen-Özyurt, B. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnfomal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206(2): 30-53.
- Marton, F. & Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nazik, M. H. (2009). Ailede, toplumda ve sosyal sistemlerde infomal öğrenme. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 60-77.
- Noy, M.V., James, H. and Bedley, C. (2016). *Reconceptualizing Learning: A Review Of The Literature On İnfomal Learning*. New Jersey: Rutgers Education and Employment Research Center.
- Okutan, M. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında infomal öğrenme. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 56-59.

- Öcal, M. (2008). Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12): 399-430.
- Öğretmen Sempozyumu (2015). *Yeni Türkiye'nin Eğitim Paradigması Ve Sivil Toplum*. İstanbul: Tire Kitap.
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, Ş. ve Çelik, R. (2017). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10): 7-19.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Öztürk, H. (2009). Hayat boyu öğrenim kapsamında ”İnformal” öğrenmenin yeri, anlamı ve önemi. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnformal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 45-55.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Sakallı N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Selçuk, Z. (1999). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*, (10. Baskı). Ankara: Anı.
- Şahin, A. E. (2013). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*. Veysel Sönmez (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı, 1-24
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında İnformal Öğrenme. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnformal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 14-30.

Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, C. (2005). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Türkmen, H., Topkaç, D.D. ve Yamık, G.A. (2015). İnfomal Öğrenme Ortamlarına Yapılan Gezilerin Canlıların Sınıflandırılması Ve Yaşadığımız Çevre Konusunun Öğrenilmesine Etkisi: Tabiat Tarihi Müzesi Ve Botanik Bahçesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi* (17)1: 174-197.

Türkoğlu, A. (2009). İnfomal öğrenme. *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma Projesi Konferansları Bildiri Kitabı*, T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, 36-39.

EKLER

EK-1: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DKAB dersini severim					
DKAB dersindeki konulara merak duyarım					
DKAB dersinde mutlu olmam					
DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam					
DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem					
DKAB dersinde kendimi gergin hissedirim					
DKAB dersinin başlamasını hiç istemem					
DKAB dersinden zevk almam					
DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum					
DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım					
Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum					
DKAB dersinde etkinliklere katılırım					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım					
DKAB dersinin ödevlerini yaparım					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB dersinin benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem					
DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm					
DKAB dersinde kendimi güvende hissedirim					
DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm					
DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım					
DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim					

DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim					
DKAB dersinin bitmesini istemem					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem					
Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam					
DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım					



EK-2: “Camiyi Tanıyalım” Ünitesine yönelik Akademik Başarı Testi

CAMİYİ TANİYALIM KONU TEST SORULARI

1.Çoğunlukla camilerin avlusunda bulunan, abdest alınan yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mescit B) Kubbe C) Şadırvan D) Minare

2. Müslümanların toplu halde namaz kıldıkları büyük yapılara ne ad verilir?

- A) Sinagog B) Mescit C) Cami D) Medrese

3.Aşağıda verilen ifadelerden kaç tanesi doğru bilgi içermektedir?

- Müslümanları bilgilendirmek için öğütler vaaz kürsüsünde verilir.
- Vaiz, imam ve müezzin din hizmetlerini yerine getiren camide görevli kişilerdir.
- Din görevlisi Cuma ve bayram namazlarında minbere çıkarak hutbe okur.
- İmamlar camide sadece namaz kıldırma görevli kişilerdir.

- A) 2 B) 1 C) 4 D) 3

4.İmamın camide namaz kıldırırken durduğu, Kâbe yönünü gösteren yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kürsü B) Mihrap C) Minare D)Minber

5. “Müslümanlar camilerde ibadetin dışında neler yaparlar? “Sorusunun cevabı olmayan şık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Camide tavaf yaparlar.
B) Aralarındaki sevgi ve dayanışma bağlarını kuvvetlendirirler.
C) Dini ve ahlaki konularda bilgilendirirler.
D) Sağlam bir toplumun temelleri atılır.

6. İmam Cuma günleri minberde hutbe verdikten sonra nereye gider?

- A) Minare B) Vaaz kürsüsü C) Müezzin mahfili D)Mihrap

7.

- Namaz vaktinin geldiğini bildirmek için ezan okuyan kişidir.
- Camide namaz kıldırma görevli kişidir.

Yukarıdaki tanımların doğru karşılığı aşağıdaki seçeneklerden hangisi?

- A) İmam – Müezzin B) Vaiz- İmam C) Müezzin- İmam D) İmam- Vaiz

8. Musalla taşı nedir?

A) Camilerde, namazı kılınmak üzere üstüne cenaze konulan, dikdörtgen masa biçiminde, yüksekçe yapıdır.

B) Camilerde namaz kılma vaktinin geldiğini bildirmek için ezan okunan yüksek ve ince yapıdır.

C) Cami ve mescitlerde Kâbe yönünü gösteren kısımdır. İmam cemaate namaz kıldırırken burada bulunur.

D) Caminin içinde vaaz verip cemaati dini konularda aydınlatan kişinin oturduğu yüksekçe yerdir.

9. Cemaate camide namaz kaldırmakla görevli kişiye ne denir?

- A) İmam B) Hoca C) Müezzin D) Vaiz

10. Aşağıdakilerden hangisi caminin dışında yer alır?

- A) Müezzin Mahfili B) Kürsü C) Mihrap D) Kubbe

11. Aşağıdakilerden hangisi camilerde günde beş kez ezan okunması için yapılmış ince ve uzun yapıdır?

- A) Minare B) Şadırvan C) Mescit D) Medrese

12. İmamın cemaate namaz kıldırırken durduğu, Kabe yönünü gösteren kısmın adı nedir?

- A) Mihrap B) Minare C) Minber D) Kürsü

13) CAMİ

	İçindeki Bölümler		Dışındaki Bölümler
1)	Minare	A)	Kubbe
2)	Minber	B)	Mihrap
3)	Kürsü	C)	Şadırvan

Caminin bölümleri ile ilgili verilen bu tabloda, hangi iki kavram yer değiştirirse doğru olur?

- A) 1 ile C yer değiştirirse, B) 2 ile A yer değiştirirse,
C) 3 ile C yer değiştirirse, D) 1 ile B yer değiştirirse.

14) Aşağıda mabet ile ilgili hangi seçenekte **yanlış bilgi verilmiştir?**

- A) Müslümanların mabedi cami veya mescittir.
B) Cami ile mescit aynı özelliklere sahiptir.
C) Mabetler tüm dinlerde sembol haline gelmiştir.
D) Yeryüzündeki ilk ibadet yeri Kâbe'dir.

15. Aşağıdakilerden hangisi camilerde yapılan işlerden **değildir?**

- A) Satış yapılır.
B) Müslümanlar bir araya gelir.

C) Allah'a ibadet edilir.

D) Hutbe okunur.

16. Cemaati dini konularda aydınlatmak için vaaz veren kişinin oturduğu yer.

Verilen tanımın ait olduğu kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Mühürap B)Kürsü C)Minare D)Minber

17. Aşağıdakilerden hangisi caminin bölümlerinden biri değildir?

A) Minare B) Kule C) Minber D) Avlu

18. Aşağıdakilerden hangisi camilerin Müslümanların toplumsal hayatındaki etkilerindendir?

A) Müslümanların abdest almaya ve namaz kılmaya gittikleri yerler olması,

B) Müslümanların toplanıp birbirleriyle kaynaştığı, sevgi ve dayanışma bağlarının güçlendiği yerler olması,

C) Müslümanların vaaz dinlemeye gittiği ve yeni bilgiler öğrendiği yerler olması,

D) Allah'a ibadet için Müslümanlar tarafından yapılmış yerler olması.

19. Minber nedir? İşlevi nedir?

A) Caminin içinde, özel günlerde hatibin çıkıp hutbe okuduğu yüksek yer.

B) Ezan okumak için yapılmış dairesel balkondur.

C) Yapılarda bulunan yarım küre şeklindeki dam.

D) Dini kitap okumak için yapılmış küçük masacık.

20. Mahya'nın işlevi nedir?

A) Özel günlerde iki minare arasında bulunan yazı ya da resim.

B) İmamın camide namaz kıldırırken durduğu bölüm.

C) Muezzinin ezan okuduğu yer.

D) Üzerinde hutbe okunan yer.

EK-3: “Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” İzin Yazısı

Tutyum Ölçeği

↶ ↷ → ...

neniyim aynı zamanda. Tez çalışmamda tutum ölçeğinizi izniniz



EK-4: Kurum Gezi İzin Yazısı

**T.C.
ÜMRANIYE KAYMAKAMLIĞI
Özel Ümraniye İrfan İlkokulu ve Ortaokulu Müdürlüğü**

Sayı : 99911603-821
Konu : Gezi Onayı

15/10/2017

İLGİLİ MAKAMA

2017-2018 eğitim-öğretim yılında DKAB zümremizin camilerimiz ve dini değerlerimizi tanıtmaya kapsamında Halilurrahman Camii'ne aşağıda adı geçen görevli öğretmenler eşliğinde gezi düzenlemesi müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Adres : Atakent Mah. Atakan Cad. No: 13 Ümraniye-İstanbul
Telefon : 0216 461 75 16-17
Web : www.irfanokullari.com

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zeynep EKİNCİ

