

DİN EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME

(HİTABET DERSİ ÖRNEĞİ)

Dr. Ahmet YAMAN

EDİTÖR

Doç. Dr. Recep UÇAR



İKSAD
Publishing House

DİN EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME

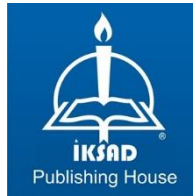
(HİTABET DERSİ ÖRNEĞİ)

Dr. Ahmet YAMAN

EDİTÖR

Doç. Dr. Recep UÇAR

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.14079848>



Copyright © 2024 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by

any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2024©

ISBN: 978-625-367-922-4

Cover Design: İbrahim KAYA

November / 2024

Ankara / Türkiye

Size = 16x24 cm

ÖNSÖZ

Geçmişten günümüze, felsefi ve fikri düzeyde ele alınan ve önemi vurgulanan, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılagelen okul dışı öğrenme, günümüz eğitim anlayışında da değeri gün geçtikçe artan, üzerinde farklı konularda birçok araştırma yapılan bir öğretim yöntemidir.

Literatüre bakıldığında okul dışı öğrenmenin birçok derste kullanımı, ders kazanımlarına etkisi, eğitimde kullanılabilirliği, öğretmen görüşleri gibi temel problemlerin merkeze alındığı nicel, nitel veya karma yöntemde pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Din eğitiminde de bazı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen çalışma alanlarının sınırlı olması, okul dışı öğrenmeyi daha detaylı ve kapsamlı olarak ele alan bir çalışmaya ihtiyaç olduğu kanaatini doğurmuş, nihayetinde uzun ve yorucu bir çabanın ürünü olarak bu çalışma ortaya çıkmıştır.

Din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımların gerçekleşmesine etki düzeyinin Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi örneğinde incelendiği bu çalışma; kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve tartışma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Karma araştırma yöntemine göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte paralel olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edildikten sonra tartışma kısmında birleştirilerek yorumlanmış, elde edilen sonuca göre önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın her aşamasında destek olan, yol gösteren ve bitmesi için motive eden çok değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Recep UÇAR'a çok teşekkür ederim. Değerli görüşleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın şekillenmesini ve son halini almasını sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Cemil ORUÇ'a, Prof. Dr. Yusuf BATAR'a, Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI'ya, Doç. Dr. Hasan ÇETİNEL ve Dr. Öğretim Üyesi Rahime ÇELİK'e çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamı baştan sona okuyup birçok katkı sunan Dr. Öğretim Üyesi Gülşen SAYIN'a, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Cumali YILDIRIM'a, araştırmanın yapılması için her türlü kolaylığı ve imkânı sağlayan Malatya AİHL okul müdürü Zekeriya BOZMAZ'a, teşekkür ederim.

Son olarak akademik eğitimim boyunca fedakârca bana destek olan, moral ve motivasyon kaynağım biricik aileme de teşekkür ederim.

Ahmet YAMAN

2024

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------------|
| ÖNSÖZ | i |
| İÇİNDEKİLER | iii |
| TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ | vi |
| KISALTMALAR | viii |
| GİRİŞ | 1 |
| Problem ve Alt Problemler..... | 2 |
| Nicel Yöntemde Cevabı Aranılacak Sorular | 3 |
| Nitel Yöntemde Cevabı Aranılacak Sorular | 3 |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi | 4 |
| Araştırmayla İlgili Literatür | 5 |
| Araştırmanın Sınırlılıkları | 10 |
| 1. BÖLÜM | 13 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 13 |
| 1.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları..... | 13 |
| 1.1.1. Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı ve Amacı | 14 |
| 1.1.2. Okul Dışı Öğretimin Felsefi ve Tarihsel Arka Planı..... | 16 |
| 1.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Din Eğitimine Katkısı..... | 25 |
| 1.1.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamları..... | 28 |
| 1.1.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim İçin Kullanılması | 28 |
| 1.1.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkileri | 32 |
| 1.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Son Dönemde Okul Dışı Öğrenmeyle İlgili Çalışmaları | 33 |
| 1.2. Din Öğretimi ve İmam Hatip Lisesi..... | 38 |
| 1.2.1. Din Öğretimi | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 1.2.2. İmam Hatip Liselerinin Kurumsal Kimliği..... | 39 |
| 1.2.3. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Yeri | 40 |
| 1.2.4. AİHL Meslek Derslerinde Kullanılabilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamları..... | 41 |
| 1.3. Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi | 43 |
| 2. BÖLÜM..... | 46 |
| YÖNTEM..... | 46 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 46 |
| 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu (evreni)..... | 49 |
| 2.3. Araştırmanın Veri Kaynağı ve Araçları | 50 |
| 2.4. Uygulamayla İlgili Aşamalar ve Hazırlıklar | 55 |
| 2.4.1. İdari düzenlemeler..... | 55 |
| 2.4.2. Ünitelerin Seçilmesi ve Başarı Testlerinin Hazırlanması .. | 56 |
| 2.4.3. Okul Dışı Öğrenme Mekânlarının Seçilmesi | 65 |
| 2.4.4. Çalışma Grubuyla Uygulamanın Yapılması | 66 |
| 2.5. Verilerin Analizi..... | 71 |
| 2.5.1. Nicel Verilerin Analizi | 72 |
| 2.5.2. Nitel Verilerin Analizi | 73 |
| 2.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik | 76 |
| 2.6.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği..... | 76 |
| 2.6.2. Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliği..... | 78 |
| 3. BÖLÜM..... | 81 |
| BULGULAR VE YORUM..... | 81 |
| 3.1. Nicel Araştırma Alanıyla İlgili Bulgular..... | 82 |
| 3.1.1. Nicel Araştırma Alanı Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.2. Nicel Araştırma Alanı İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular..... | 84 |
| 3.1.3. Nicel Araştırma Alanı Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular..... | 85 |
| 3.1.4. Nicel Araştırma Alanı Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular | 87 |
| 3.1.5. Nicel Araştırma Alanı Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular..... | 88 |
| 3.1.6. Nicel Araştırma Alanı Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular..... | 94 |
| 3.2. Nitel Araştırma Alanıyla İlgili Bulgular | 96 |
| 3.2.1. Nitel Alan Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular | 96 |
| 3.2.2. Nitel Alan İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular | 100 |
| 3.2.3. Nitel Alan Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular | 104 |
| 4. BÖLÜM..... | 118 |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 118 |
| 4.1. Tartışma..... | 118 |
| 4.1.1. Akademik Başarı Düzeyine Etkisi | 118 |
| 4.1.2. Okul Dışı Öğrenmenin Niteliği..... | 124 |
| 4.1.3. Psikolojik Etki..... | 128 |
| 4.2. Sonuç..... | 132 |
| 4.3. Öneriler | 136 |
| KAYNAKÇA | 139 |
| EKLER..... | 150 |

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Şekil 1. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni (Creswell, 2017, s. 220) | 47 |
| Şekil 2. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model (Özmen, 2019, s. 210).... | 49 |
| Şekil 3. Okul dışı öğrenme etkisi temasına ait alt temalar | 97 |
| Şekil 4. Okul dışı öğrenme uygulaması temasına ait alt temalar | 100 |
| Şekil 5. Okul dışı öğrenmeye karşı yaklaşım temasına ait alt temalar | 104 |
| Şekil 6. Cami Musikisi ünitesi değerlendirme alt temasıyla ilgili kodlar ve frekans değerleri..... | 108 |
| Şekil 7. Cenaze Adabı ünitesi değerlendirme alt temasıyla ilgili kodlar ve frekans değerleri..... | 110 |
| Şekil 8. Okul dışı öğrenmenin karma yöntem kapsamındaki tartışma başlıkları..... | 118 |

| | |
|---|----|
| Tablo 1. AİHL meslek dersleri kazanımlarına uygun okul dışı öğrenme mekanları..... | 42 |
| Tablo 2. Hitabet dersi öğretim programının üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri..... | 45 |
| Tablo 3. Hutbe ve Vaaz ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numarası..... | 58 |
| Tablo 4. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler | 59 |
| Tablo 5. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi KR-20 analiz bulguları..... | 60 |
| Tablo 6. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları | 60 |
| Tablo 7. Cami Musikisi ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numarası..... | 61 |
| Tablo 8. Cami Musikisi ünitesi başarı testi soruları madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler..... | 62 |
| Tablo 9. Cami Musikisi başarı testi KR-20 analiz bulguları | 62 |
| Tablo 10. Cami Musikisi ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları | 63 |
| Tablo 11. Cenaze Adabı ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numaraları | 63 |
| Tablo 12. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi soruları madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler..... | 64 |
| Tablo 13. Cenaze Adabı başarı testiKR-20 analiz bulguları..... | 65 |
| Tablo 14. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları | 65 |
| Tablo 15. Üniteler ve ziyaret edilen okul dışı öğrenme mekânları | 66 |

| | |
|---|----|
| Tablo 16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet ve sayı dağılımları..... | 67 |
| Tablo 17. Konuya ilişkin oluşturulan temaların kategorilere göre dağılımı..... | 74 |
| Tablo 18. Okul dışı öğrenme gezisi gözlem formu..... | 75 |
| Tablo 19. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi..... | 81 |
| Tablo 20. Cami Musikisi ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi..... | 81 |
| Tablo 21. Cenaze adabı ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi..... | 82 |
| Tablo 22. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi..... | 83 |
| Tablo 23. Deney grubu ön test ve son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları..... | 84 |
| Tablo 24. Kontrol grubu ön test ve son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları..... | 86 |
| Tablo 25. Deney ve kontrol grubu son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları | 87 |
| Tablo 26. Hutbe ve Vaaz ünitesi deney ve kontrol grupları için ön test ve son test ortalama ve fark puanları | 89 |
| Tablo 27. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları | 89 |
| Tablo 28. Cami Musikisi ünitesi ön test ve son test ortalama ve fark puanları | 90 |
| Tablo 29. Cami Musikisi ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları | 90 |
| Tablo 30. Cenaze Adabı ünitesi ön test ve son test ortalama ve fark puanları | 91 |
| Tablo 31. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları | 91 |
| Tablo 32. Üç ünitenin toplam puanları üzerinden ön test ve son test ortalama ve fark puanları | 92 |
| Tablo 33. Üç ünite başarı testleri toplam puanlarına ilişkin grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları..... | 93 |
| Tablo 34. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test - kalıcılık testi ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları | 94 |
| Tablo 35. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 36. Öğrenmeye katkı alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri..... | 97 |
| Tablo 37. Faydalı - faydasız alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri..... | 99 |
| Tablo 38. Olumsuzluk - eksiklik alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri | 101 |
| Tablo 39. Geçmiş uygulamalar alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri..... | 101 |
| Tablo 40. Öneriler alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri | 102 |
| Tablo 41. Özgüven alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerler | 104 |
| Tablo 42. Motivasyon ve heyecan alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri | 107 |
| Tablo 43. Hutbe ve Vaaz ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu..... | 113 |
| Tablo 44. Hutbe ve Vaaz ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri | 113 |
| Tablo 45. Cami Musikisi ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu..... | 114 |
| Tablo 46. Cami Musikisi ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri | 115 |
| Tablo 47. Cenaze Adabı ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu..... | 116 |
| Tablo 48. Cenaze Adabı ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri | 116 |

KISALTMALAR

| | |
|-------------|--|
| AİHL: | Anadolu imam hatip lisesi |
| akt.: | Aktaran |
| bkz : | Bakınız |
| ÇEDES: | Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi |
| DİB: | Diyanet İşleri Başkanlığı |
| DKAB: | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi |
| Dr.: | Doktor |
| DOGM: | Din Öğretimi Genel Müdürlüğü |
| Ed.: | Editör |
| GSB: | Gençlik ve Spor Bakanlığı |
| K: | Katılımcı |
| Malatya BB: | Malatya Büyükşehir Belediyesi |
| MEB: | Millî Eğitim Bakanlığı |
| Sav: | Sallallahu aleyhi ve sellem |
| SPSS: | Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) |
| s.: | Sayfa |
| ss.: | Sayfa sayısı |
| STK: | Sivil toplum kuruluşları |
| TDB: | Temel Dini Bilgiler dersi |
| TÜBİTAK: | Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu |
| vb.: | ve benzeri |
| vd. : | ve diğerleri |
| yy: | Yüzyıl |

GİRİŞ

Formal ve informal boyutlarıyla hemen her yerde gerçekleşebilen bir olgu olmasına rağmen eğitim denilince akla ilk olarak okul gelmektedir. Okullar; türüne göre öğretim programlarının olduğu, belli bir plan ve program dâhilinde, zaman ve mekân çerçevesinde eğitim öğretim süreçlerinin uygulandığı formal eğitim kurumlarıdır. 19. yüzyıldan bu yana toplumun eğitim misyonu okullar sayesinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Şen, 2019, s. 2). Ülkemizde konu ve öğretmen merkezli olarak sürdürülen eğitim öğretim anlayışı, özellikle 2000’li yıllardan itibaren terk edilerek öğrenen/öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu anlayışta tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci yer alırken öğretmen, öğrencilerin aktif olarak eğitim öğretim süreçlerine katılacağı uygun öğrenme ortamını hazırlayan ve onlara öğrenmeleri hususunda kılavuzluk eden kişi pozisyonunda yer alır. Yeni eğitim öğretim anlayışında çoklu zekâ, bireysel farklılıklar, yaparak yaşayarak keşfederek öğrenme, aktif öğrenme, interaktif öğrenme, kazanım gibi kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir. İşte bu yeni eğitim öğretim anlayışına uygun bir nitelikte olan, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmalarına, yaparak yaşayarak keşfederek öğrenmelerine imkân veren yöntemlerden biri de özellikle son yıllarda adını sıkça duymaya başladığımız “okul dışı öğrenme” dir.

Bir eğitim öğretim yöntemi olarak okul dışı öğrenmenin okullarda yerini almaya başladığı, bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmalar yapıldığı, okul dışı öğrenmenin ders/konu/kazanım çerçevesinde kullanılma imkânının tespit edilmeye çalışıldığı, yapılan deneysel çalışmalarla öğrenme üzerindeki etkisinin, olumlu ve olumsuz yönlerinin araştırıldığı açıkça görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tarihten coğrafyaya, matematikten fen bilgisine kadar pek çok derste okul dışı öğrenme ile ilgili çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Diğer derslerde yapılan çalışmalarda olduğu gibi din öğretiminde de okul dışı öğrenme üzerine araştırma yapmanın bir ihtiyaç olduğu kanaatine varılmıştır. Zira din öğretimiyle ilgili olarak okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak öğrenme etkinliğinin, kazanımları elde etmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etme, öğrenciler üzerindeki olumlu veya olumsuz taraflarını gözleme gibi hususların bilimsel bir temelde ele alınarak araştırılması ve alana katkı sunması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle yapmış olduğumuz

çalışmanın bu amaca hizmet ettiği ve alandaki ciddi bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu karma yöntem çalışması, Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek derslerinden biri olan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi¹ örneğinde yapılmıştır. Uygulama dersi olması ve okul dışı öğrenme yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesine imkân vermesinden dolayı araştırma için Hitabet dersi tercih edilmiştir. Ders kapsamında “Hutbe ve Vaaz”, “Din Hizmetlerinde Cami Musikisi” ve “Cenaze Adabı” ünitelerinin kazanımlarını elde etmede okul dışı öğrenme ortamlarının etkisinin olup olmadığı, varsa ne düzeyde gerçekleştiği ve öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili görüşlerinin, düşüncelerinin ve yaklaşımlarının ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma giriş hariç dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul dışı öğrenme ortamları, İHL ve Hitabet dersinin yer aldığı kuramsal çerçeve; ikinci bölümde yöntem, üçüncü bölümde bulgular ve dördüncü bölümde tartışma, sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Problem ve Alt Problemler

Okulun dışında gerçekleştirilen her tür eğitimsel etkinliğe “Okul dışı eğitim” adı verilmektedir. Okul dışı eğitim, plansız ve programsız bir eğitim olmayıp günümüzde örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Zaten okul dışında yapılan etkinliklerin asıl amacı sınıfta gerçekleştirilen öğrenmelere katkı sağlamaktır (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 32-42).

Literatürde okul dışı ortamlarda yapılacak eğitimin öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirmek, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerindeki gelişimini artırmak için çok önemli ortamlar olduğu ifade edilmektedir (Bozdoğan & Kavcı, 2016, s. 13-30).

Felsefi temelleri ilköğretilere dayanan (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 34) ve okul dışı öğrenme olarak adlandırılan bu yaklaşım, günümüzde de okullardaki eğitimin bir parçası olarak hemen her derste uygulanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu konuda ulusal ve uluslararası pek çok nitel ve nicel çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Din öğretiminde DKAB dersiyle ilgili de bazı çalışmalar yapıldığı halde İHL meslek dersleriyle ilgili

¹ Çalışmanın bundan sonraki kısmında dersin adı kısaca “Hitabet” olarak yer alacaktır.

herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, din eğitimi alanındaki boşluğu göstermektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları ve İHL meslek dersleri Hitabet dersi çerçevesinde yapılan bu çalışmanın temel problemi “Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi örneğinde din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımların gerçekleşme düzeyine etkisi nedir?” sorusuna cevap aramaktır. Yapılan çalışmada temel probleme uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Nicel Yöntemde Cevabı Aranılacak Sorular

1) Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili yapılan ön test sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) Okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenme etkinliklerinin Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarını elde etmede son teste göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

6) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Nitel Yöntemde Cevabı Aranılacak Sorular

1) Deney grubunda yer alan öğrencilerin okul dışında yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrenmeye etkisiyle ilgili düşünceleri nelerdir?

2) Deney grubu öğrencilerinin okul dışı öğrenme uygulamalarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

3) Deneysel gruba öğrencilerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına karşı yaklaşımları nasıldır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul dışı öğrenme ortamları; örgün eğitim kapsamında, okulda yapılan eğitime katkı ve tamamlayıcı olarak, öğrenmeleri daha kalıcı hale getirmek ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için bir eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarının İHL meslek derslerinden Hitabet dersi örneğinde kullanıma imkânı, olumlu veya olumsuz tarafları, ders kazanımlarını elde etmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığı gibi hususların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Din eğitimi alanında bu konuya yönelik çalışmaların tümüyle DKAB dersi alanında yapılmış olması, İHL meslek dersleri alanında hiç yapılmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü göstermektedir.

Günümüzde anlamlı, etkili, eğlenceli ve kalıcı öğrenmenin olması, sadece bilişsel değil duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin de gerçekleşmesi, öğrencilerin yaparak, yaşayarak, gözleyerek, eğitim öğretim süreçlerinin içerisinde aktif olarak yer alması için, okulda yapılan eğitime destek olarak okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretiminde de kullanımı büyük önem arz etmektedir. Bu karma yöntem çalışmasıyla okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretimi kazanımlarını elde etmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığı Hitabet dersi örneğinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak araştırmanın temel problemi çok yönlü olarak incelenmiştir. Bu sayede hem nicel verilerle istatistiksel olarak hem de öğrencilerin duygu, düşünce, ilgi ve yaklaşımları niteliksel olarak tespit edilmeye çalışılarak okul dışı öğrenme etkinliklerinin din öğretiminde kullanılabilirliği test edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretiminde kullanıma imkânı, kullanılmasının olumlu veya olumsuz tarafları, etkili, anlamlı ve kalıcı öğrenmelere yol açıp açmadığı gibi hususlar bilimsel bir zeminde ele alınmış, öneri ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Ayrıca İHL meslek dersleri öğretim programlarının hazırlanmasında, çalışma sonucunda elde edilen bilimsel verilerin dikkate alınması da hedeflenmiştir. Zira yapılan incelemede İHL meslek dersleri öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye herhangi bir yönlendirme

olmadığı görülmüştür. Çalışmada okul dışı öğrenme mekânlarında eğitimsel etkinlikler yapılabilecek tüm İHL meslek dersleri, ünite/konu/kazanım çerçevesinde tespit edilmiş ve uygun okul dışı mekânlarla eşleştirilmiştir. Böylece bundan sonra hazırlanacak olan İHL meslek dersleri öğretim programlarında, yapılan bu özgün çalışmanın verilerinin dikkate alınacağı, uygun olan tüm dersler için okul dışı öğrenmeye yönlendirme olacağı ümit edilmektedir.

Yapılan çalışmanın İHL meslek dersleri alanında ilk olması hasebiyle Din Eğitimi Bilimi alandaki ciddi bir boşluğu dolduracağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için ön adım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmayla İlgili Literatür

Yapılan literatür taramasında, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretim süreçlerinde kullanımıyla ilgili, birçok derste çalışmalar yapıldığı, okul dışı kongre düzenlendiği görülmektedir. Din öğretiminde de okul dışı öğrenme etkinliklerini konu alan araştırmalar yapılmıştır. Bazı çalışmalar gezi-gözlem yöntemiyle ilgili olsa da okul dışı öğrenme çerçevesinde değerlendirilebilir. Din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili tespit edilen çalışmalar daha sistematik olması açısından şu şekilde sıralanabilir:

- Bu alanda tespit edilen ilk çalışmanın, Tosun (1993) tarafından yapılan “Din Öğretiminde Gezi-Gözlem Yöntemi” isimli makale olduğu görülmektedir. Tosun bu çalışmasında, gezi gözlem yöntemi hakkında bilgiler vermiş ve din öğretiminde okul dışı öğrenmenin imkânını araştırmıştır.

- Serin (2003) tarafından “İlköğretim ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin uygulanma durumu (Şanlıurfa örneği)” isimli yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu araştırmada; gezi-gözlem ve inceleme yöntemi genel olarak incelenmiş, DKAB dersleri için önemi ele alınmış ve bu derslerde uygulanma durumu araştırılmıştır. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun gezi-gözlem ve inceleme yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi yeterince uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu yöntemi derslerinde uygulayan öğretmenler ise bu yöntem sayesinde yeterli düzeyde öğrenmeler sağlandığını, derse katılımın yüksek olduğunu ve derslerin daha zevkli işlendiğini belirtmişlerdir.

- Temür (2007) tarafından “İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı” isimli yüksek lisans tezi yapılmıştır. Temür çalışmasında, gezi gözlem yönteminin DKAB derslerinde kullanılma durumunu, hangi ünitelerde kullanılabileceğini, öğretmenlerimizin bu yöntemin kullanımına çok sık başvurmama nedenlerini incelemiştir. Gezi-Gözlem yönteminin diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında öğrenme üzerine katkısını belirtmiş, kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

- Göküş (2020) tarafından yazılan “Din öğretiminde gezi-gözlem yöntemi ve bir uygulama örneği” isimli makalesinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. sınıf müfredatında yer alan yardımseverlik konusu okul dışında işlenmiştir. Araştırmada 24 öğrenciyle huzurevine ziyaret gerçekleştirilmiştir. Gezi faaliyeti planlama ve hazırlık, uygulama ve değerlendirme olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik neticesinde öğrencilerin ders kapsamında hedeflenen bilgiden çok daha fazlasını edindikleri tespit edilmiştir.

- Ekinci (2020) tarafından yapılan “İnformal öğrenme ortamlarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarı ve tutum düzeylerine etkisi” isimli çalışmada, informel öğrenme ortamlarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin DKAB dersindeki başarı ve tutum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra uygulama yapılan gruptaki ilkökul öğrencileri, “Camiyi tanıyalım” ünitesiyle ilgili olarak cami gezisine götürülmüş; uygulama yapılmayan gruptaki öğrenciler ise müfredata uygun olarak derslerini işlemişlerdir. Uygulama sonrası çalışma gruplarına DKAB dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Yapılan deneysel araştırma sonucunda hem DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri hem de akademik başarı düzeylerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- Çelik ve Evcimik (2021) tarafından yapılan "Okul-Cami Buluşması Projesi üzerine nitel bir araştırma" isimli makalede Elâzığ ilinde 2016 yılında başlayıp 4 yıl devam eden okul-cami buluşması projesi ele alınmıştır. Bu proje kapsamında imzalanan protokolle Milli Eğitim'e bağlı olan okullarda ilkökul 4'ten lise son sınıfa kadar Elâzığ'da okumakta olan öğrenciler yılda bir ders saatini öğretmenleri nezaretinde okula en yakın camiye giderek din görevlisi ile beraber işlemişlerdir. Bu çalışmada Okul-Cami Buluşması

Projesine yönelik öğretmen ve imam-hatiplerin görüşleri belirlenmiş, projenin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

- Güngör (2022) tarafından DKAB dersi öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak hedefiyle yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre: 1. DKAB öğretiminde öğretmenlerin çoğunluğu sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanmışlardır. 2. DKAB öğretmenlerinin en çok yaptıkları sınıf dışı etkinlikleri: okul mescidi ziyareti, kandil gecesi etkinlikleri ve okul dışı cami ziyaretleridir. 3. Öğretmenler; öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta görmelerini sağlamak, öğrencilerde merak uyandırmak, araştırmaya yöneltmek ve öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla sınıf dışı ortamları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. 4. DKAB öğretmenlerinin sınıf dışı öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede bazı eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. 5. Öğretmen ifadelerinden, sınıf dışı öğrenme ortamlarında genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin uygulandığı anlaşılmaktadır.

- Bayraktar & Bozer-Bayraktar (2023) tarafından yapılan çalışmada Kırşehir'in sahip olduğu kültür varlıklarının din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanım imkânını incelenmiştir. Çalışmada, Kırşehir kültür envanterinde yer alan eserler ve din öğretimi programlarında yer alan kazanımlar hakkında literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler ışığında tarihi yapılar din öğretimi programlarında yer alan kazanımları gerçekleştirme durumuna göre değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda DKAB öğretim programlarında yer alan 17 kazanımın, Kırşehir'deki 6 eserle ilişkilendirilebildiği tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen araştırmaları incelediğimizde çalışmaların tamamının DKAB dersiyle ilgili olduğu, İHL meslek dersleriyle ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapmış olduğumuz çalışma ise daha önce yapılanlardan birkaç noktada ayrılmaktadır. Öncelikle çalışmamız, İHL meslek dersleri alanında yapılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış, temel problem tüm boyutlarıyla daha derinlemesine incelenmiştir. Başarı testleriyle nicel; mülakat, gözlem ve öğrenci günlükleriyle de nitel veriler elde edilerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. İHL meslek derslerinde kullanılabilecek okul dışı öğrenme mekânları belirlenmiş ve ders/konu/kazanım eşleştirmesi yapılmıştır. Tüm bu özellikleriyle

çalışmamızın özgün olduğu ve din eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Din eğitimi alanında yurt dışında da özellikle ibadethane ziyaretleri ve bunların öğrencilerin dini inançları üzerindeki etkileri şeklinde çalışmalar (Beckerlegge, 1988; Kindermann & Riegel, 2016; Lundie vd., 2022; Riegel & Kindermann, 2017; Riegel & Kindermann, 2016) olduğu görülmektedir. Kindermann & Riegel (2016) tarafından yapılan çalışmada, kiliseye yapılan bir okul gezisi nicel bir yöntemle ele alınmaktadır. 516 Alman üçüncü sınıf öğrencisinin (yaklaşık 8 yaşında) kendi yerel kiliselerini ziyaret ettikleri bir saha gezisinden sonraki ifadeleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğu, kilise ziyareti esnasında olumlu duygular yaşadıklarını bildirmişler; çocukların üçte biri kendi ifadelerinde manevi veya dini referans göstermişlerdir. Ziyaret esnasındaki rahatlık ve özgüvenleri hakkında konuşarak kiliseyi Tanrı'nın varlığını hissettikleri ve ona dua ettikleri bir mekân olarak tanımlamışlardır.

Din öğretimi alanında yukarıdaki çalışmalar dışında gerek kuramsal gerekse eğitimde kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu alanda yapılan ilk çalışma olmasından dolayı öncelikle Bloomberg (1967)'i tanıttıktan sonra yurt içinde yapılan bazı çalışmalara değinilmiştir.

- Bloomberg (1967) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul dışında doğrudan öğrenme deneyiminin değerini kanıtlamak için, altıncı sınıf öğrencileri on dakika ila iki saate kadar sürebilen kısa alan gezilerine götürülmüşlerdir. Okul dışındaki deneyimler; bilim etkinlikleri, matematik, dil sanatları, sosyal bilgiler, sanat ve müzik gibi konu alanlarında gerçekleşmiştir. Deneyler 1955 ile 1964 arasında 9 yıl boyunca devam ettirilmiştir. Araştırmada, okul dışında doğrudan öğrenme deneyimlerinin öğrenciler için geniş eğitimsel olanaklar sunduğu ve öğrenme için daha iyi bir ortam oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bozdoğan (2007) tarafından yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir: 1. Bilim ve teknoloji müzelerine yapılan ziyaretlerin büyük oranda okullar aracılığıyla yapıldığı, ailelerin çocukları ile müzelere gitme oranının ise oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. 2. Okul dışında yapılan etkinliklerin, öğrencilerin fen konularına karşı ilgilerini ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde geliştirmede ve devamının sağlanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

- Taşoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada, coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerinin öğrencinin akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersi başarılarına ve coğrafya dersine karşı tutumlarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

- Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010) tarafından yapılan çalışmada, Enerji ve Çevre dersi kapsamında rüzgâr enerjisi konusu ile ilgili olarak Bandırma Rüzgâr Enerjisi Santrali'ne gerçekleştirilen teknik gezi ile 34 fen bilgisi öğretmen adayının görüşleri betimsel bir çalışma ile tespit edilmiştir.

- Armağan (2015) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde canlıların yaşam alanları konusu altı hafta boyunca okul dışı etkinliklerle işlenmiş; yedinci haftada da veli ve öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul dışı fen etkinlik sürecine istekli bir şekilde katılım gösterdiği, etkinliklerde yaratıcı ürünler ortaya koydukları, öğrencileri okul dışı fen etkinliklerini çok eğlenceli buldukları, fen dersini daha çok sevmeye başladıklarını, derse karşı ilgi ve meraklarının arttığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin okul dışı fen etkinlikleri sayesinde çevre bilinci, çevre bilgisi vb. kazandığını düşündükleri görülmüştür.

- Kulalığıl (2015), sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini nicel araştırma yöntemi ile araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ders konularının öğrenilmesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının artmasında sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarının, sınıf ortamında uygulanan öğretim uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bakioğlu (2017) tarafından, fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yürütecekleri derslerde kullanabilecekleri bir rehber materyal geliştirmek ve etkililiğini belirleme amacıyla yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına gitmesiyle, ilgili konuya yönelik öğrenmeler sağladığı, meslek ve kariyer bilinci oluşturduğu, daha önce bilmedikleri kavramlar, olaylar ve meslekler hakkında bilgi sahibi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan mülakatlardan, öğrencilerin okul dışı ortamlarda eğlenerek kalıcı

öğrenmeler sağladığı, arkadaşları ile bir ortamda etkinlik yapmaktan mutluluk duyup sosyalleşme sağladıkları, bilmedikleri meslekleri ve kavramları öğrendikleri, okul dışı ortamlarda öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildikleri sonucuna varılmıştır.

- Çebi (2018), farklı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisini nitel araştırma yöntemi kullanarak incelenmiştir. Veriler sonucunda fen bilimleri dersine karşı olumsuz tutuma sahip ve fen bilimleri dersini sevmeyen öğrencilerin, fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği ve artık dersi sevdiği ortaya çıkmıştır.

- Saraç (2017) tarafından içerik analizi yöntemiyle yapılan araştırmada 2007-2016 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada 14'ü doktora tezinden, 43'ü yüksek lisans tezinden ve 76'sı hakemli dergilerde yayımlanan makalelerden olmak üzere toplam 133 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda son yıllarda okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmaların düzenli olarak arttığı, çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında ve makale tarzında olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda gezi/doğa etkinliklerinin ve müze/bilim merkezlerinin daha çok kullanıldığı, genellikle nicel ve betimsel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

- 1-3 Kasım 2019'da Nevşehir'de I. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi yapılmıştır. Kongre incelendiğinde ağırlıklı olarak fen bilgisi alanında olmakla beraber matematik, fizik, kimya, tarih derslerinde okul dışı öğrenme etkinlikleri, okul dışı ile ilgili öğretmen görüşleri, okul dışı ile ilgili farklı araştırmaların yer aldığı sunumlar yapılmıştır. Ancak bu kongrede de din eğitimi alanıyla ilgili herhangi bir sunum yapılmadığı görülmektedir.²

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasıyla ilgili araştırma sadece İHL meslek derslerinden Hitabet dersi Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin bazı kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur.

2. Deneysel çalışma Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi 11. sınıf tamamı erkek olan 44 öğrenci ile yapılmıştır.

² Detaylı bilgi için bkz: I. İnfomal Öğrenme Kongresi Tam Metin Kitabı

3. Nitel çalışmada yer alan öğrenciler deneysel çalıőmadaki deney grubu öğrencilerinden oluşmaktadır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturduğumuz bu bölümde, okul dışı öğrenme ortamları, İmam Hatip Lisesi ve Hitabet dersi kavramları yer almaktadır. Çalışmanın seyri sürekli olarak bu kavramlar ve bu kavramlara ait alt kavramların çeşitli açılardan ilişkisi üzerine devam etmekte ve oluşturulmaktadır. Bu kavramların ve bu kavramlarla bağlantılı olan alt kavramların ele alınıp açıklanması çalışmanın daha anlaşılır olması ve doğru bir zeminde ilerlemesi için gerekli görülmektedir. Bu bakımdan bu bölümde temel kavramlar alt başlıklarıyla ele alınarak açıklanmaya ve kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılacaktır.

1.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Eğitim öğretimde sadece neyin öğretileceği değil, aynı zamanda nasıl ve nerede öğretileceği de önemlidir. Eğitim öğretimi sadece okullarla ve okullardaki dört duvardan müteşekkil sınıflarla sınırlı tutmak, sadece buralarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek hem derslerin hedefi açısından hem öğretmen açısından hem de asıl muhatap olan öğrenciler açısından sıkıntılı ve bir o kadar sıkıcı bir durumdur. Zira eğitim öğretim faaliyetlerinin sadece sınıfta icra edilmesi öğrencileri kuru ezberciliğe sevk ederek belirlenen hedeflerin gerçekleşmesine mâni olabilmektedir. Oysa okulda verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin okul dışında da uygun mekânlarda, önceden planlanarak, öğrencilerin yaparak, yaşayarak, eğitim objelerine bizzat dokunarak yapılması hem öğrenmeyi daha kalıcı hale getirecektir hem de dersi daha zevkli hale getirecektir. Yapılan araştırmalar okul dışı ortamlarında yapılan öğrenme faaliyetlerinin uzun zaman sonra dahi hatırlandığını göstermektedir (Falk & Dierking, 1997; Knapp, 2000). Ayrıca ABD Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır: İnsanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (Kinder, 1973, akt. Demirel, 1999, s. 48). Bu açıdan öğrenmenin kalıcı hale gelmesi, eğitimde belirlenen hedeflere

ulaşılabilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarının etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

1.1.1. Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı ve Amacı

Okul dışı öğrenmeyle ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Şimşek & Kaymakçı (2015, ss. 2-4) okul dışı öğrenmeyi, öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında, etkili öğretim yapmak, soyut bilgileri somutlaştırmak, insan ve çevre ilişkisiyle ilgili farkındalık oluşturmak, doğa sevgisi kazandırmak, çevre okuryazarlığını gerçekleştirmek, diğer insanlar ve çevreyle iyi ilişkiler kurmak için yapılan eğitim olarak tanımlamıştır. Salmi (1993, s. 20) de okul dışı öğrenmeyi; normal ders müfredatı çerçevesinde kütüphaneler, parklar, planetaryumlar, dini mekânlar, bilim merkezleri gibi fiziksel okul binası dışındaki informal eğitim ortamlarının eğitim için kullanılması olarak tanımlamaktadır. Karademir (2013, s. 22) ise okul dışı öğrenmeyi; okul duvarları dışında eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Okul dışı öğrenme rastgele yapılmış bir gezi değil, aksine öğretim programı kapsamında öğretmen ya da rehber liderliğinde, önceden planlanmış ve yapılandırılmış eğitimsel etkinliklerden oluşan öğrenme şeklidir (Ertaş, 2012, s. 55).

Tüm bu tanımlamalardan hareketle okul dışı öğrenmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Okul binası ve duvarları dışındaki mekânlarda gerçekleşir.
- Eğitim-öğretim sürecinde, öğretim programı kazanımlarına uygun olarak yapılır.
- Önceden yapılandırılmış planlı ve programlı öğrenme etkinliklerini içerir.
- Öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar.
- Etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenme imkânı sağlar.

Okul dışı öğrenmeyle ilgili olarak yukarıda verilmiş olan olumlu tanımlama ve öğretime katkılarının yanında potansiyel olarak bazı problem ve riskleri de barındırmaktadır. Bunlar, henüz okul dışı gezisi öncesi planlama

aşamasında olabileceği gibi, öğrenme etkinlikleri sırasında da karşılaşılabilecek olumsuz durumlardır. Öncelikle okul dışı öğrenme, dersin öğretim programının kazanımlarına uygun olarak öncesi, öğrenme anı ve sonrasında iyi planlanmış ve programlanmış olması gereken bir öğretim sürecidir. Tüm boyutlarıyla iyi planlama yapılmadığı takdirde, öğretim etkinliğinden ziyade sıradan bir geziye dönüşme riski olmaktadır. Şen (2019, s. 16) okul dışı öğrenmede karşılaşılabilecek güçlükleri; düzenin sağlanması, etkinlik öncesi planlama, ulaşım, iletişim, mekânın materyal ve donanım eksikliği, ders öğretmeni ve rehber öğreticiden kaynaklanan problemler olarak belirtmiştir.

Bozdoğan (2007, s. 208) da ulaşım konusunda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin ağır müfredat konularını yetiştirme kaygısı içinde olmaları, okul gezilerinin organize edilmesi sırasında gerekli yazışmalar ile izin işlemlerinin çok yorucu ve zahmetli olabilmesi ve bürokratik engeller gibi nedenlerden dolayı okul dışı öğrenme etkinliklerinin yapılması konusunda isteksizlik meydana geldiğini belirtmektedir.

Dillon vd.'i (2006, ss. 108-109) ise okul dışı uygulamalarının önünde dışsal ve kişisel olmak üzere iki tür engel olabildiğini belirtmektedir. Dışsal engeller; okul dışındaki sağlık ve güvenlik konusundaki korku ve endişeler, öğretmenlerin okul dışında öğretme konusunda güven eksikliği, okul programlarının gerekliliklerini karşılayamama, kaynak, zaman ve destek konusundaki eksiklikler, eğitim sektörünün içinde ve dışındaki değişiklikler olarak sıralamıştır. Kişisel faktörleri ise; öğrencilerin yaşı, önceki bilgi ve deneyimleri, korku ve fobileri, öğrenme stilleri ve tercihleri, fiziksel engelli ve özel eğitim ihtiyaç duyan öğrenciler, etnik ve kültürel kimlik ve öğrenme ortamı olarak gruplandırmıştır. Sonuç olarak okul dışı öğrenme, yöntemin uygulanmasıyla ilgili belirtilen tüm şartlar yerine getirildiği takdirde pek çok açıdan faydalı bir öğretme süreci olurken, şartlar yerine getirilmediği takdirde beklenen hedeflere ulaşma noktasında sıkıntılar ve güçlükler olabilmektedir.

Okul dışı öğrenme ile ilgili bir başka husus da gezi ve gözlem yöntemi ile ilişkisi hakkındadır. Okul dışı öğrenme ile gezi ve gözlem birçok açıdan özellikle planlama ve hazırlık aşamalarında benzetilmektedir ancak aynı şey değildir. Öncelikle gezi ve gözlem, eğitim öğretim yöntem kitaplarında gezi ayrı gözlem ayrı (Bilen, 2010); gezi ve gözlem birlikte (Tok, 2013); gözlem gezisi ifadesiyle tek başlık altında (Küçükahmet, 2014) birbirinden farklı

şekilde yer almaktadır. Ancak hangi şekilde yer alırsa alsın gezi ve gözlem, genellikle okul/sınıf dışı öğretim yöntemi veya tekniği başlığı altında ele alınmaktadır (Bilen, 2010; Demirel, 2011; Kanadlı, 2016; Ocak, 2014). Bu sınıflandırmadan yola çıkarak gezi ve gözlemin sergi, görüşme, ev ödevi ve proje gibi okul/sınıf dışı öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu da okul dışı öğrenmenin daha genel ve kapsamlı olduğu, gezi-gözlemin ise daha dar ve okul dışı öğrenme tekniklerinden biri olduğu anlamına gelmektedir. Okul dışı öğrenmeyi geziden ayıran en önemli farklardan biri de gezi ve gözleminde okulda işlenen derslerin kendi doğal ortamlarında planlı ve amaçlı olarak incelenmesi olarak görülürken okul dışı öğrenmenin okulda işlenecek dersin doğrudan seçilen uygun ortamda yapılmasıdır. Başka bir ifadeyle dersin okul dışında yapılmasıdır (Şen, 2019, s. 7).

1.1.2. Okul Dışı Öğretimin Felsefi ve Tarihsel Arka Planı

Okul dışı öğrenme, tarihin ilk devirlerinden günümüze kadar, savaş ve avlanma eğitimi; akademik, meslek ve din eğitimi olmak üzere her alanda kullanıla gelmiş bir eğitim metodudur. Okul dışı öğrenmenin izlerine antik Yunan'dan Aydınlanma Çağı'na, oradan modern dünyaya kadar tüm zamanlarda; Amerika'da, Almanya'da, İngiltere'de, Fransa'da, Anadolu'da hemen her coğrafyada rastlamak mümkündür. Okul dışı öğrenmenin geçmişten günümüze kadar çeşitli alanlarda kullanımına dair örneklerle aşağıda değinilmiştir. Konu daha sistematik olması açısından Batı dünyasında ve Türk-İslam dünyasında olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

1.1.2.1. Batı Dünyasında Okul Dışı Öğretim

Antik Yunan'da Helenistik dönemde açılmış okullardan birisi olan Epikuroşuların okulunda, okulun kurucusu olan Samoslu Epikuros öğrencileri ile birlikte bahçede toplanarak ders verdiği için taraftarlarına “bahçe filozofları” denmiştir (Aytaç, 2000, s. 57). Yine Almanya'da gelişmiş olan “Philantrop” eğitim akımı, çocuğa teorik bilginin yanında çeşitli atölye ziyaretleri, gezi ve seyahatlerle çocuğun gözlem, yaşam ve düşünce faaliyetlerinin harekete geçirilmesini önerir (Aytaç, 2000, s. 194).

Yeni Hümanizm Çağı'nın ünlü temsilcilerinden olan Pestalozzi, çocuğa sadece pasif ve kuramsal bilgi verilmemesini; herhangi bir şekilde uygulama ile bilginin pekiştirilmesini önermektedir. Pestalozzi'ye göre bilginin temeli

sezgidir, sezgi ise uygulayarak ve beş duyuyu kullanarak harekete geçirilebilir. O'na göre tabiat en iyi öğretmendir (Kanad, 1976, s. 187).

20. yy'ın başlarında Alman Pedagog Hugo Goring, okul bahçesinde balık havuzu yapmayı, hayvan ve bitki müzelerinin kurulmasını önermektedir. Goring, bu şekilde özellikle tabiat bilimleri dersine ait bilgilerin, uygulama ile birleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Fransız Pedagog E. Demolins, İsveçli Ellen Key, öğretimin dört duvar arasında değil çoğu zaman dışarıda, açık havada yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 35).

Okul dışı eğitimin felsefi temelinde Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Locke, Froebel, Dewey olduğu belirtilmektedir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 35). Comenius, öğrencilerin ölü kitaplar yerine doğanın canlı kitaplarıyla yüzleştirilmesini istemiştir. Locke, uygulamanın vücudu ve ruhu olgunlaştırdığını ifade etmiştir. Rousseau, çocuğa hazır bilgi yerine bilgiyi kendi deneyimleri ve incelemeleriyle öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Pestalozzi, çocukların keşif ve kabiliyetlerini esas alarak kırlarda uygulamalar yapmıştır. Froebel, çocukların dış dünyadaki varlıkları tanımaları için onlara dokunmaları ve onları kullanmaları görüşünü savunmuştur. Dewey, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan uygulamalarda bulunmuştur (Şimşek & Kaymakçı, 2015, s. 5).

Tarihsel gelişimine bakıldığında dünyadaki modern anlamda okul dışı öğretime yönelik uygulamaların 19. yy'ın son çeyreği ile 20. yy'ın başlarında sistematik hale getirildiği anlaşılmaktadır (Şimşek & Kaymakçı, 2015, s. 5).

Stine (1997, akt. Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 35) sınıf dışı eğitimin, Amerika'da örgün olarak ilk defa Broadoaks Okulları'nda uygulandığını belirtmektedir. 1800'lü yılların sonlarına doğru Brooks kardeşler tarafından kurulan okulda, Brooks kardeşlerin "doğanın, kendisinin bir laboratuvar olarak kullanılarak derslerle birleştirilmesi" fikri Kaliforniya Eyalet Okul Programı içine yerleştirilmiş ve 1912 yılında ilk defa sınıf dışı eğitim, ilköğretim programının içinde yer almıştır.

1896-1926 yılları arasında faaliyet gösteren Güney Londra Kızlar Okulu'nda öğretmenlik yapan Dr. Lilian Clarke eğitim-öğretim etkinliklerinde okul bahçelerinin etkin bir şekilde kullanılmasını öngören birtakım kurallar geliştirmiştir (Şimşek & Kaymakçı, 2015, s. 6). Ayrıca II. Dünya Savaşı

süreci ve sonrasında okul dışı öğretim, harici (outward) öğretim adı altında geliştirilmiş; özellikle Alman eğitimci Kurt Mathias Robert Martin Hahn, okul dışı öğretimin sistematik hale getirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 35).

1.1.2.2. Türk ve İslam Dünyasında Okul Dışı Öğretim

Türk ve İslam dünyasında geçmişten günümüze okul dışı öğretim uygulamalarının birçok örneğine rastlamak mümkündür. Burada Türk-İslam dünyasındaki okul dışı uygulama örnekleri, Kur'an-ı Kerim'de okul dışı öğrenmeye zemin oluşturan ayetlerle İslam peygamberi Hz. Muhammed (sav) 'in eğitim anlayışı ve bazı İslam eğitimcilerinin fikirlerine yer verilmiştir.

Müslüman olmadan önce Türklerin (Hunlar, Göktürkler, Uygurlar) okul dışı eğitimi özellikle göçebe yaşadıkları dönem boyunca, avlanma ve savaş sanatlarını öğretme konusunda kullandıkları görülmektedir (Akyüz, 2001, ss. 6-8). Ancak burada vurgulanması gereken nokta, İslamiyet öncesi dönemde Türk Devletlerinde eğitim, şimdiki gibi örgün ve özel sınıflarda ve ayrı bir dal olarak değil, toplum eğitimi, mesleki eğitim, din eğitimi gibi alanlarda, göçebe kültürüne uygun bir tarzda pratik günlük hayat bilgisi edindirme önceliğine göre yapılmıştır. Günlük yaşam bilgisi ve uçsuz bucaksız bozkırda hayatta kalma ve otlaklara ve hayvanlarına sahip çıkmak için gerekli askeri eğitim biçimi eğitim öğretimin esası olmuştur (Hali & Rencüzoğulları, 2017, s. 435).

Bedevilerin Arap dilini en temiz ve doğru şekilde kullandıkları bilinmektedir. Güzel ve doğru Arapça öğrenmeleri için şehirli çocuklar çöle bedevilerin yanına gönderilir, bazı Arap dil âlimleri de bu dilin kullanımını en saf ve doğru şekliyle öğrenmek için onların yanına giderlerdi (Fayda, 1992, s. 314).

Müslüman toplumlarda eğitim öğretim tek bir merkezde değil birçok yerde yapılmaktaydı. Müstakil eğitim kurumları olan medreselerin kurulmasına kadar eğitim, küttab, mescid, daru'l-hikme, daru'l-ilm, münazara halkaları, kitapçı dükkânları, edebiyat mahfilleri, tekke ve zaviyeler, ulema evleri ve kütüphanelerde yapılmaktaydı. Bu eğitim açısından büyük bir zenginlikti ve okumak isteyen bir öğrenci ilim meclislerinden dilediğine katılır ve kabiliyeti nispetinde faydalanırdı (Koç, 2016, s. 93). Örneğin medresede okuyan bir öğrencinin aynı zamanda camiden, kütüphaneden ya da

diğer herhangi bir öğrenme mekânından eğitim alabilmesine imkân veren bu durum, bireysel anlamda da olsa okul dışı öğrenme yönteminden faydalanma anlamına gelmektedir.

11. yy 'da kurulmaya başlayıp 13. yy 'da yaygın bir kurum haline gelen, çözülmeye başladığı 18. yy.' a kadar Türk iktisadi hayatında önemli rol oynayan (Ekinci, 2012, ss. 56-124) Ahilik Teşkilatı'nda okul dışı eğitimin özellikleri görülmektedir. Ahilikte; mesleki, dini, ahlaki ve içtimai bilgiler bir bütünlük içerisinde, birlikte verilirdi. Çıрак (yamak) olarak teşkilata kabul edilen çocuklara ahlâk ve edep eğitimi ahi zaviyelerinde, mesleki eğitim de iş başında pratik olarak kalfa ve ustalar tarafından atölye ve dükkânlarda öğretilirdi (Demir, 2000, s. 365; Ekinci, 2012, s. 115). Kur'an-ı Kerim, Türkçe, Arapça, edebiyat, güzel yazı, musiki ve ahlak gibi teorik işlenen dersler, işbaşında usta-kalfa-çıрак etkileşimine dayalı tatbiki öğrenmeyle desteklenmiş ve böylece maddi ve manevi boyutlarıyla bütüncül bir şahsiyet yapılanması hedefi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Akgündüz, 1997, s. 230).

Osmanlı Devleti'nde ilköğretim alanında örgün eğitim kurumu olarak faaliyet gösteren Sıbyan mektepleri daha çok cami, medrese ve kütüphanelerden oluşan külliyeler içerisinde inşa edilmiştir (Zengin, 1997, s. 24). Bu mimari, öğrencilerin eğitimlerine devam ederken aynı zamanda cami, medrese ve kütüphaneler ile aynı kültürel yapı içerisinde olmalarına ve bunlardan faydalanabilmelerine olanak tanımıştır. Sıbyan mektebi öğretim programları hem teorik hem de pratik öğrenme tecrübelerinden oluşmaktaydı. Kur'an-ı Kerim, tecvid, ilmihal, adab-ı muaşeret, hitabet, kitabet ve hesap dersleri teorik öğrenme boyutunu temsil etmekteydi. Ancak bunun yanında âmin alayı, merasim ve şenlikler, her gün ders bitiminden sonra yapılan dualar, zaman zaman okunan gülbenkler, her yıl bahar döneminde düzenlenen gezi ve gözlemler gibi ders dışı etkinlikler de bulunmaktaydı. Bu uygulamalar teorik yani bilişsel öğrenmeleri duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelere dönüştürme imkânı vermekteydi (Akgündüz, 1997, s. 206).

Osmanlı Devleti'nde Enderun Mektebi öğrencilerinin faydalanması için Topkapı Sarayı içine kütüphane yaptırıldığı ve kütüphanede haftanın iki günü, bir müderrisin öğrencilere Tefsir, Hadis ve Fıkıh dersleri okutmak için görevlendirildiği belirtilmektedir (Zengin, 1997, s. 28). Enderun mekteplerinde dersler teorik ve pratik birlikte harmanlanarak işlenmiştir. Kur'an-ı Kerim, tefsir, fıkıh, ulum-u diniye, sarf-nahiv, Kavaid-i Türkiye,

Edebiyat-ı Türkiye, tarih, hendese, resim, hesap gibi dersler usta-çırak ilişkisi tarzında, bizzat hayatın içinde, bilgi-beceri-değer terkinde hedeflenen kişiliklere ulaşılması gayesiyle çok yönlü bir program dâhilinde işlenmiştir (Akgündüz, 1997, s. 197).

İslam medeniyetinde İskenderiye şehri felsefede olduğu kadar tıp ilminde de önem kazanmıştı ve burada bazı tıp bilginleri öğrencilerini hastanın yanında eğitiyorlardı (Pormann, 2012, s. 96). Osmanlı Devleti'nde Bursa ve Fatih dâruşşifalarında tıp öğrencileri bir ustanın yanında usta-çırak usulüyle hasta başında eğitim alıyorlardı (Sarı, 2012, s. 106). Süleymaniye Medreseleri bünyesinde açılan Süleymaniye Tıp Medresesinde öğrenciler sabahdan öğleye kadar teorik olarak verilen kitapları hocalarının gözetiminde okuyor ve öğleden sonra tatbikat için dâru's-şifaya geçiyorlardı (Yılmaz, 2008, s. 338).

Süleymaniye Medreselerinde eğitim öğretim, öğrencinin seviyesine göre verilir, ders ve kitap geçme esas alındığı için öğretim talebelerin katılımıyla işlenir, sık sık tekrarlar yapılırdı. Medrese dersanelerinde teorik olarak yapılan derslerin cami veya mescitlerde tatbikatı yapılırdı (Yılmaz, 2008, s. 306).

Camiler hiçbir zaman eğitim işlevinden soyutlanamamıştır. Çünkü daru'l-hikme, daru'l-ilim ve medrese gibi eğitim kurumları, daima kök kurum mesabesindeki cami ile amaç-yapı-işleyiş bakımından uyumlu bir şekilde varlıklarını sürdürmüşlerdir. İslam medeniyetinde cami merkezli külliye mimarileri mabet ile düşünce ve eğitim kurumları arasındaki fikri ve fiziki uyumu çok açık bir şekilde göstermektedir (Akgündüz, 1997, s. 200).

Kütüphaneler de bir eğitim yuvası olarak İslam medeniyetindeki yerini almıştır. Saray kütüphaneleri olarak kurulmaya başlanan kütüphaneler özellikle medreselerin kurulmasıyla birlikte cami ve medrese kütüphanesi olarak açılmaya başlamıştır. Medrese kütüphane ilişkisi daima çok önemli olmuştur. Kütüphaneler medrese eksenli akademik faaliyetleri bütünleyici bir nitelik arz etmiştir. Çünkü birer bilgi havuzu olan kütüphaneler, daima ulema ve öğrenciler tarafından kullanılmıştır (Akgündüz, 1997, ss. 216-219).

Okul dışı öğrenme uygulamaları Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde resmi olarak daha açık bir şekilde görülmektedir. Ergün (1982, s. 70), 1924 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İlk Okullar Müfredat Programı'nda haftada toplam 26 ders işlenirken, pazartesi öğleden sonra

eğitsel geziler olduğunu belirtmektedir. 1937 yılında köylere öğretmen yetiştirme amacıyla açılan Köy Öğretmen Okulunda, genel öğretim derslerinin yanı sıra bazı zanaat ve tarım işleri, uygulama tarzında sınıfın dışına öğretilmiştir. (Ergün, 1982, s. 171). 1940 yılında kurulmaya başlayan Köy Enstitülerinde okul dışı eğitimin birçok uygulamasını görmek mümkündür. Hafta içi dördü kültür, diğer dört saati ise tarım ve teknik dersler olmak üzere günlük sekiz saat ders yapılıyordu. Teknik derslerde, erkek öğrencilere marangozluk, duvarcılık, demircilik; kız öğrencilere ise dikiş ve dokumacılık öğretiliyordu. Matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi kuramsal dersler; tarlada, işlikte, ahırda, kümeste, inşaat yerinde revirde, dikiş makinası ve boya kazanında uygulamalarla öğretiliyordu (Yücel, 2022, ss. 51-61). Ayrıca öğrenciler yurt gezisine çıkarak, coğrafya, tarih ve sanat tarihi gibi dersler, tarihsel kalıntılar, müzeler, doğal güzellikler, fabrikalar, tarım çiftlikleri ve işletmeler gezilerek görerek ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmış oluyordu (Başaran, 2006, s. 28).

1936 yılında İstanbul'da, ilköğretim eğitiminin sadece okulda yapılmaması, aynı zamanda okul dışı etkinliklerle desteklenmesi için çocuk yuvası, çocuk bahçeleri, çocuk barındırma odaları, çocuk kampları, çocuk tiyatrosu ve çocuk kitapevleri gibi bazı kurumlar açılmıştır. (Ergin, 1977, ss. 2061-2065).

1999 senesinden bu yana TÜBİTAK, sınıf dışı doğa eğitim projelerine ve bilim kampı projelerine destek vermektedir. Çanakkale'de 2008 yılından bu yana TÜBİTAK destekli üç ekoloji temelli doğa eğitimi ve son dört yıldır 'Bilim Yanı başımızda, Eğlenceli Yaz Bilim Kampı' düzenlenmiştir. Eğitimler; sınıf dışı eğitimin özelliklerine uygun şekilde, ağırlıklı olarak doğada, grup çalışması ile uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Projelerin sonuç değerlendirmelerinde, katılımcıların bilgiyi özellikle doğada uygulayarak öğrendikleri, doğaya karşı farkındalıklarının arttığı belirtilmiştir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 37).

Çanakkale'de gerçekleştirilen bilim kampı projesinde, 'Doğal bir laboratuvar: Akarsu' etkinliği yer almıştır. Etkinlik kapsamında beşinci sınıf öğrencileri, bir akarsu kenarına götürülmüş, öğrenciler taşların altında, çeşitli böcek larvaları bulup onları mercekle incelemişlerdir. Etkinliğin sonunda, öğrencilerin etkinliği değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin etkinliği

ilginç ve eğlenceli buldukları, dokunarak/elleyerek öğrenmekten büyük keyif aldıkları belirlenmiştir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 37).

Dini gelenekte de okul dışı öğrenmenin izlerine rastlamak mümkündür. Öncelikle İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'de âlemden ve içindeki varlıklardan hareketle öğrenmeye teşvik eden ayetler okul dışı öğrenme konusunda bizlere ışık tutmaktadır. Ögüt, şifa, rehber ve rahmet olarak gönderilen Kur'ân'ın (Yunus, 10/57) nihai hedefi iman, ibadet ve ahlak çerçevesinde Allah'ın rızasına uygun bir hayat süren kâmil, muttaki ve erdemli insan yetiştirmektir. Kur'ân bu hedefini gerçekleştirmek için Hz. Peygamber'in rehberliğinde ve öğretmenliğinde insanı zihin, kalp ve davranış gibi onun tüm yönlerini içine alan kapsamlı bir eğitim sürecinden geçirmiştir. Bunu yaparken de günümüz eğitim sistemlerinin de öngördüğü ve uyguladığı birçok eğitim metodunu kullanmıştır (Koçak, 2009, s. 189).

Kur'an-ı Kerim'in eğitim metotları incelendiğinde birçok ayette doğaya, hayvanlara, gökyüzüne, önceki insanların yaşadığı mekânlara işaret edilerek insanların düşünmeye, incelemeye, araştırmaya sevk edildiği görülmektedir. Kur'an'ın muhataplarını çevrelerini araştırmaya, evrende olup bitenleri ibret nazarıyla izlemeye teşvik eden bu üslubu, okulla ve yazılı metinle sınırlı kalmayan, modern eğitimde okul dışı öğrenme yöntemi denilebilecek bir eğitim anlayışına zemin oluşturmaktadır. Kur'an'da okul dışı öğrenmeyi çağrıştıran, ona zemin oluşturan ayetlerden birkaçı şunlardır:

“Yeryüzünde hiç dolaşmıyorlar mı ki ibret almış kalplere yahut iştmiş kulaklara sahip olsunlar! Şu bir gerçek ki gözler körleşmez fakat göğüslerdeki kalpler körleşir.” (Hac 22/46). Kur'an'da yeryüzünün ibret nazarıyla gezip görülmesini teşvik eden buna benzer 14 ayet yer almaktadır.

“Peki insanlar devenin nasıl yaratıldığına, göğün nasıl yükseltildiğine, dağların nasıl dikildiğine, yeryüzünün nasıl yayıldığına bakmazlar mı?” (Ğaşiye 88/17-20).

“İnsan yediğine bir bakıp düşünsün!” (Abese 80/24).

“İnsan neden yaratıldığına bir baksın.” (Tarık 86/6).

“... Öte yandan yeryüzünü kupkuru ve cansız görürsün, üzerine yağmur indirdiğimizde ise (bir de bakarsın) canlanıp kabarıp ve her cinsten güzel bitkiler çıkarır.” (Hac 22/5). Bu ayetlerde de insanın âleme ve içindeki varlıklara ibret nazarıyla bakması teşvik edilmiştir.

Kur'an-ı Kerim'de yukarıda zikredilen ayetleri bütüncül olarak değerlendirdiğimizde; insanları doğaya, hayvanlara, gökyüzüne, yeryüzüne, önceki insanların yaşadığı mekânlara vb. yönlendirerek düşünmeye, incelemeye, araştırmaya sevk etmekte ve bu şekilde istenen insan hedefine ulaşmak istemektedir. Kur'an'ın bu metodu modern eğitim sistemimizde önemli bir yöntem olarak kullanılan okul dışı öğrenmeye işaret etmekte, buna zemin hazırlamaktadır.

İslam peygamberi ve ilk öğretmeni Hz. Muhammed (sav), dini öğretirken Mekke'de Daru'l-Erkam, Medine'ye hicret ettikten sonra inşa ettirdiği Mescid-i Nebevi ve Suffa gibi okul denilebilecek sabit mekânlarla sınırlı kalmamış, sokakta, çarşıda, pazarda, panayırlarda hemen her yerde tebliğ faaliyetlerini sürdürmüştür. Ayrıca dini sadece bilgi değil, özellikle duygu ve uygulama boyutlarıyla öğretmeye çalışmış, uygulama konusunda bizzat kendisi yaparak örnek olmuş, ibadetlerin nasıl yapılacağını göstererek öğretmiştir. Hz. Peygamber "İlim müminin yitik malıdır, onu nerede görürse alır (Tirmizi, İlim, 19)" buyurarak mekân; "İlim öğrenmek kadın ve erkek her Müslümana farzdır (İbn Mace, Mukaddime, 17)" ifadesiyle cinsiyet sınırı tanımayan bir eğitim anlayışına sahiptir. İşte uygulama anlamında okul dışı öğrenmenin izlerini gördüğümüz Hz. Muhammed'in zamana ve mekâna sığmayan hem uygulamalı olarak hem de bizzat yaparak, yaşayarak örnek olarak yapmış olduğu eğitim öğretim faaliyetlerinin Müslümanlar için daima ilham kaynağı olduğu ve aynı yolu takip ettikleri söylenebilir.

Konuya İslam eğitimcileri ve düşünürleri açısından yaklaştığımızda, birçok İslam eğitimcisi ve düşünürünün, bazen dolaylı olarak bazen de doğrudan, eğitim öğretim yöntemi olarak okul dışı öğrenmeyi tavsiye ettiği veya bizzat uyguladığı görülmektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla bazı örnekler kronolojik olarak aşağıda verilmiştir.

İlk İslam eğitimcilerinden bir olarak kabul edilen İbn Sahnun (ö. 869), eğitimle ilgili kaleme aldığı Adabu'l-Muallimin adlı eserinde, Allah'a yalvarıp niyazda bulunmaları ve merasimi öğrenmeleri için çocukların yağmur duasına götürülmesini tavsiye etmektedir. Burada eğitimin sadece okulda (kütta) verilen teorik derslerle sınırlı olmayıp pratik olarak okul dışı mekânın da bir eğitim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Hocalığını yaptığı kütta, Kur'an'ı ezberleyip hafız olan çocuklar için el-İsrafe denilen büyük merasimler yapılırdı. Bu merasimde kütta, çocuğun ailesi tarafından

süslenir, çocuk güzelce giydirilir ve at üzerinde gezdirilir, yol boyunca arkadaşları şiirler söyler ve bu şekilde eve varırlardı (Bayraktar, 2016, ss. 28-33).

İslam tarihinin en büyük filozoflarından bir olarak kabul edilen Farabi'nin zamanının büyük çoğunluğunu dere kenarlarında, bağda bahçede yeşillikler arasında gezip derin derin düşünerek, arkadaşlarıyla ve talebeleriyle buluşup konuşarak geçirdiği, en güzel eserlerini de burada yazdığı belirtilmiştir (Dam, 2016, s. 40). İslam Ansiklopedistleri olarak anılan İhvan-ı Safa cemiyetinin eğitim konusunda en fazla üzerinde durdukları yöntemlerin başında gözlem ve tefekkür gelmektedir. İhvan-ı Safa, on beş yaşından itibaren öğrencinin ilim ve hikmeti araştırmasını, eşyanın hakikatine yönelmesini, evren üzerinde gözlemler yapmasını, görünenlerden görünmeyenlere, duyuyla algılananlardan akılla kavranılanlara geçiş yapmasını hem kendini hem de dış dünyayı tanıyarak eşya ve hadiseler üzerinde düşünmesini ve ibret almasını istemektedir (Koç, 2016, ss. 115-120). Kabisi de öğrencilerin kıtlık zamanlarında istiska namazına götürülmelerini, ayrıca öğrencilerin birbirlerine imamlık yapmalarını tavsiye eder. Bu sayede öğrencilerde cemaatle namaz kılma sevgisinin yerleşeceğini ve cemaatle namaz kılmaya alışacaklarını ifade eder (Akyürek, 2016, ss. 138-149).

En önemli İslam filozoflarından biri olan İbn Rüşd, her çocuğa kâinatın nizam, düzen ve çalışmasının öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İbn Rüşd, âlemdeki tertip ve düzen kendiliğinden olamayacağını, bunları var eden ve düzenleyen bir failin bulunması gerektiğini kolaylıkla anlamak isteyen, kâinata dönüp incelemeye ve tanımaya davet etmiştir. Ona göre insan, yeryüzünü, gökyüzünü ve denizi tüm detaylarıyla incelediğinde mutlaka yaratıcının izlerine rastlayacak, şahit olacaktır (Aruç, 2016, s. 368). 13. yy 'da yaşamış İslam eğitimcilerinden İbnü'l-Hacc el-Abderi, öğretmenin uygulaması gereken birçok yöntemin yanında öğrencilerin gözlem yapmalarını sağlayarak öğrenmelerine imkân vermeyi tavsiye etmektedir (Taştekin, 2016, s. 511).

Büyük bir tarihçi ve sosyolog olan İbn Haldun'un da okul dışı öğrenmeyle ilgili kayda değer fikirleri vardır. İbn Haldun'un üzerinde durduğu en önemli eğitim öğretim yöntemlerinden biri de gezi ve gözlemdir. O, bilgi öğrenmede gezinin, bilginler ve üstatlarla görüşmenin çok faydalı olduğunu belirtir. İnsanların bilgi, ahlak ve meslekleri, mezhep ve faziletleri

bazen okulda öğretmenlerden, bazen de o işi yapanları gözlemleyerek ve o kimseleri örnek alarak öğrendiklerini ifade eder. Bizzat o işi yapmak ve ehlinin o işi nasıl yaptığını izlemenin, akılda kalıp yerleşmesi bakımından daha etkili olduğunu; bilgi öğrenmek üzere gezip ustalarla görüşmenin, bilgiyi doğrudan onlardan öğrenmenin de daha faydalı olduğunu belirterek öğrenim için zaman zaman gezi gözlemin yapılmasını tavsiye eder (Köylü, 2016, s. 534).

Sonuç olarak, okul dışı öğrenmenin önemli bir eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılmasına hem Batı dünyasında hem de Türk ve İslam dünyasında rastlamak mümkündür. Her şeyden önce İslam'ın yüce kitabı Kur'an-ı Kerim, birçok ayet-i kerimesinde, insanın dış dünyaya, gökyüzüne, yeryüzüne, tabiata, geceye, gündüze, yaratılan birçok varlığa ibret nazarıyla bakmasını, bunları incelemesini ve üzerinde düşünmesini isteyerek okul dışı öğrenmeye işaret etmekte, zemin hazırlamaktadır. İslam peygamberi Hz. Muhammed de zaman ve mekân sınırı tanımayan uygulamalı ve bizzat yaşayarak örnek olma şeklindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle bu konuda Müslümanlara örnek olmakta, yol göstermektedir. Bu çerçevede İslam geleneğinde cami, küttab, kütüphane, medrese vb. mekânlarda birbirleriyle uyumlu ve etkileşim halinde yapılan eğitim faaliyetlerinde; Müslüman eğitimci ve düşünürlerin eğitimle ilgili fikirlerinde ve uygulamalarında yer alan okul dışı öğrenme yöntemi günümüze kadar kullanılagelmiş ve bugün de modern eğitim sisteminde önemli bir yöntem olarak kullanılmaya devam etmektedir.

1.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Din Eğitime Katkısı

Din eğitimi, temelde konusu din olan bir eğitim işidir. Din eğitiminin amacı da bireyde din ile ilgili davranış değişikliği meydana getirmektir (Akyürek, 2019, s. 4). Din eğitiminin okulda, planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek de din öğretimi olarak tanımlanmaktadır (Tosun, 2017, s. 27).

İman, ibadet, ahlak ve muamelat boyutları olan dinin hedefi, müntesiplerini tüm boyutlarıyla bütüncül bir şekilde yetiştirerek kâmil insan yapma ve akabinde dünyada mutlu ve huzurlu bir hayat sürmelerini, ahirette de ebedi saadete kavuşmalarını sağlamaktır. Dinin içeriğine bakıldığında bilgi, duygu ve yaşantıyı birlikte ihtiva eden bir yapıya sahip olduğu

görülmektedir. Din, bilgi boyutuyla bilişsel/zihinsel alanın; inanma, kabul etme, benimseme, itaat etme gibi kalp/duygu yönüyle duyuşsal alanın; ibadetler, ritüeller, yapıp etme gibi uygulamalarla devinişsel/psiko-motor alanın konusu olmaktadır. Başarılı bir din öğretiminin inanç, ibadet, ahlak ve muamelat boyutlarının tümünü kapsayacak şekilde; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin tamamına olanak verilerek yapılması gerekmektedir.

Bu noktada “başarılı ve etkili bir din öğretimi nasıl yapılmalıdır?” sorusu öne çıkmaktadır. Elbette din öğretiminin etkili ve başarılı olmasını sağlayan pek çok değişken vardır (Akyürek, 2019, s. 4). Bunların en önemlilerinden biri de kullanılan yöntemlerdir. Din öğretiminde kullanılabilecek birçok yöntem vardır. Tek başına bir yöntemin tam anlamıyla yeterli olacağını söylemek mümkün değildir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, tüm boyutlarıyla başarılı ve etkili bir din öğretimi için hem öğretmen, öğrenci, çevre ve zamana uygun hem de ders/konu/kazanıma uygun yöntemin seçilmesidir.

Din öğretiminde kullanılması gereken yöntemlerden biri de kuşkusuz okul dışı öğrenmedir. Yapılan çok sayıda bilimsel araştırmayla öğrenme üzerinde olumlu birçok katkısının olduğu tespit edilen ve tüm araştırmacılar tarafından kullanılması önerilen okul dışı öğrenme yönteminin din öğretimi için de kullanılması gerekmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen çıkarımlara göre denilebilir ki, okul dışı öğrenme akademik başarıyı arttırmakta; anlamlı, etkili, eğlenceli, uygulamalı öğrenme imkânı sağlamakta; sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenme olanağı da vermektedir. Buralarda yapılan eğitim daha kalıcı olup uzun süre hatırlanabilmektedir. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin aktif olarak ders etkinliklerine katılmaları; yaparak, yaşayarak, dokunarak öğrenecekleri uygun öğrenme ortamlarında ders görmeleridir. Tekingür (2023, s. 17) de öğrenciler için uygun öğrenme yaşantılarının oluşturulmasının öğrenmeye katkı ve önemini vurgulamakta, yaşantı ve deneyim geçiren bireylerin dinî kavram ve sembollere daha fazla aşına olduklarını, bunları öğrenmelerinin daha kolay olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çocukların dinî kavram, sembol ve ritüellerle karşılaşması, duyu organları vasıtasıyla onları görmesi, duyması ve bunlarla yaşantı geçirmesi için uygun ortamların oluşturulması, onların dinî gelişimlerine katkı sağlamakta, ilerde karşılaşacağı bu kavram, sembol ve

ritüellerin kolayca öğrenilip içselleştirilmesine olanak tanıyacağını belirtmektedir. Bunun için de derslerin sınıfta dört duvar arasında tek yönlü olarak işlenmesi yerine, öğrencilerin daha kolay, etkili ve anlamlı öğrenmeleri için ders/konu/kazanım kapsamında uygun bir okul dışı öğrenme ortamına götürülerek aktif olarak derse katılmaları ve uygun öğrenme yaşantıları geçirmeleri sağlanmalıdır.

Okul dışı öğrenmenin en önemli katkılarından birisi, konuların gerçek hayatla bağının kurulmasına imkan vermesidir (Akyürek, 2019, s. 284). Örneğin şehitlik konusu okulda işlenmek yerine bir okul dışı gezisiyle bizzat şehitliklerde işlendiğinde, bu konu teorik bir bilgi olmaktan çıkıp capcanlı bir gerçeğe dönüşecektir. Ayrıca sadece bilişsel değil duyuşsal bir öğrenmenin yolu da açılacaktır. Çünkü şehitlikte yapılacak etkili ve güzel bir anlatım şehitliğin kitaplarda anlatılan bir bilgiden ziyade önlerinde duran apaçık bir gerçeklik olarak öğrencilerin duygularını da harekete geçirecektir. Başka bir örnek verilecek olursa, yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, zekât, sadaka gibi konuların öğretilmesinde yardım organizasyonu amacıyla kurulan AFAD, Kızılay gibi resmî kurumlar ya da STK'lar eğitim amacıyla ziyaret edilebilir. Buralarda yapılacak etkili sunumlarla yardımlaşma, paylaşma, zekât gibi konular teorik birer kitabi bilgi olmaktan çıkıp öğrencilerin zihninde hayati öneme sahip birer sosyal meseleler olarak yer edebilecektir. Öğrenciler, zor durumda olan milyonlarca insanın varlığından haberdar olup bunlara yardım etmenin hem insani hem vicdani hem de dini bir sorumluluk olduğunu iliklerine kadar hissedebilecekleri bir olguyla karşılaşacaklardır. Böyle bir öğrenme ortamında üç öğrenme alanının da gerçekleşebileceği açıkça görülmektedir. Bilişsel düzeyde yardımlaşma, paylaşma ve zekâtın tanımını öğreneceklerdir. Duyuşsal alanda bunların ne kadar önemli olduğunu fark edecekler, zekât, sadaka veya farklı yollarla yardımlaşmak gerektiğini kabul edecekler ve yardımlaşma organizasyonlarında bulunma konusunda da istekli hale gelebileceklerdir. Son olarak da hem ihtiyaç sahiplerine bizzat yardım edecekler, bu konuda bir davranış kazanacaklar hem de bu organizasyonların birinde belki de gönüllü olacaklardır. Aynı şekilde cami, müze, tarihi mekânlar, doğa, yetimhane, huzurevi, vb. okul dışı mekânların eğitim amacıyla ziyaret edilmesinin de benzer şekilde anlamlı, kalıcı, etkili öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir. Özetle bu yöntemle öğrencilere, olayları ve kişileri kendi doğal şartları içinde tanıma, kişilerin sorunlarını

kavrama, eleştirel düşünme, sorumluk duygusu kazanma, iş birliği, bağlılık, gerçek hayatla bağlantı kurma gibi önemli davranışlar kazandırılmaktadır (Aydın, 2005, s. 140).

Sonuç olarak, geçmişten günümüze en eski ve en etkili yöntemlerden biri olarak kullanılan okul dışı öğrenme, diğer derslerin öğretiminde olduğu gibi din öğretiminde de ders/konu/kazanım çerçevesinde, gerekli hazırlıklar ve planlamalar yapılarak kullanılmalıdır.

1.1.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul dışı öğrenme ortamı kavramı, okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır (Eshach, 2007). Salmi (1993, ss. 13-17)'ye göre TV, radyo, gazete, dergi, internet gibi kitle iletişim araçları, aile toplantıları, hayvanat bahçeleri, alışveriş merkezleri, kitaplar, kütüphaneler, sanal müzeler, fabrikalar, marketler, akvaryumlar, bilim merkezleri, doğa merkezleri gibi pek çok alan resmi okul kapsamında planlı ve programlı olarak kullanıldığında okul dışı öğrenme ortamları olarak adlandırılırlar.

Literatüre bakıldığında informal eğitim ortamlarının tamamının formel eğitim için okul dışı öğretim ortamı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Yapılan bilimsel çalışmalardan yola çıkarak müzeler ve bilim merkezlerinin, hayvanat bahçelerinin, akvaryumların, botanik bahçelerin, endüstriyel kaynakların, medyanın, koruma altına alınmış arazilerde bulunan kaynakların (ulusal ve yerel parklar, hayvan sığınakları, kuş ve böcek alanları vb.), enerji parklarının, huzurevlerinin, sevgi evlerinin, üniversitelerin, kütüphanelerin, doğa merkezlerinin (göller, denizler, akarsular, dağlar, mağaralar vb.), katı atık tesislerinin, su arıtma tesislerinin, hastanelerin, camilerin, köprülerin ve gençlik merkezlerinin okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanıldığı söylenebilir.

1.1.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim İçin Kullanılması

Okul dışı öğrenme ortamlarının, gerekli planlamalar ve hazırlıklar çerçevesinde eğitim için kullanılmasının birçok fayda sağladığı yapılan çalışmalarda görülmektedir.

Behrent & Franklin (2014, s. 236), okul dışı öğrenme ortamlarına yapılacak ziyaretlerin, birinci elden deneyimler sağlama, bilime karşı ilgi ve

motivasyon uyandırma, öğrenilenleri anlamlı ve ilişkili kılma, algı ve gözlem becerisini güçlendirme, kişisel ve sosyal gelişim sağlama amaçlarını gerçekleştirmek için yapıldığını belirtmektedir.

Ramey-Gassert (1997: 435-438) de yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının motivasyonu arttırdığını, merak uyandırdığını, anlamlı öğrenmeyi sağladığını, iş birliğini arttırdığını ve öğrenmeyi eğlenceli kıldığını belirtmiştir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları ilköğretim öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazanmasında da oldukça etkili olmaktadır (Bozdoğan, 2007, s. 115).

Bahsedilen bu fırsatların gerçekleşmesi bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilip anlamlı hale gelmesi için okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin plansız programsız değil; belli amaçlar doğrultusunda, belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre düzenlenmesi ve hedeflerin gerçekleşme durumunun değerlendirilmesi gerekmektedir (Laçın-Şimşek, 2011, s. 12). Bu doğrultuda okul dışı ortamlarında ders yürütmek isteyen öğretmenlerin bu görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için ders yürütülecek ortamlarda neler yapılması gerektiğini iyi bilmelilerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılacak eğitimsel gezilerde dikkat edilmesi gerekenler; gezi öncesi yapılacak çalışmalar, gezi esnasında yapılacak çalışmalar ve gezi sonrası yapılacak çalışmalar olmak üzere üçe ayrılmıştır (Behrent & Franklin, 2014, ss. 240-241; Laçın-Şimşek, 2011, s. 12). Gezi öncesinde, gezi esnasında ve gezi sonrasında yapılması gereken çalışmalar aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.1.5.1. Öğrenme Ortamlarına Gidilmeden Önce Yapılacaklar

Okul dışı öğrenme ortamlarında dersler yürütülmeden önce yapılması gereken bazı çalışmalar vardır. Bunlar: eğitimsel hazırlıklar, bürokratik işler ve ulaşım, yeme- içme ve barınma olarak sınıflandırılmıştır (Bakioğlu, 2017, ss. 14-17; Laçın-Şimşek, 2011, ss. 13-15).

Eğitimsel hazırlıkların tamamını, okul dışı öğrenme ortamlarında ders yürütecek olan öğretmen planlayacaktır. Bu yüzden öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

✓ Öğretmen, ders işleyeceği okul dışı öğrenme ortamına önceden giderek görevlilere bu konuda bilgi vermelidir. Ayrıca ders işlenecek ortamı

gezerek materyaller, araç gereçler hakkında bilgi sahibi olmalı, eksiklikler varsa imkânlar ölçüsünde tamamlamalıdır.

✓ Eğer ziyaret edilecek yer hakkında örnek bir rehber materyal yoksa öğretmen gezi için bir plan yapmalıdır. Yapacağı planda ortamdaki materyaller ile ders konuları ilişkilendirilmeli, temel kavram ve beceriler belirtilmelidir.

✓ Ziyaret edilecek yer ile ilgili öğrenciler önceden bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme, öğrencilerde kaygıyı azaltmak, doğru öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamak, sadece ilgisini çekecek objelere değil, tüm alanı incelemesini sağlamak amacıyla yapılmalıdır.

✓ Öğrencilere gezi ile ilgili bilgi verilmesi amacıyla, broşür hazırlanmalıdır.

✓ Gezi öncesi çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da öğrencilere hazırlatılmalıdır. Gezi öncesi hazırlanan çalışma kâğıtlarını gezi esnasında öğrencilerin doldurmaları sağlanmalıdır. Bu yüzden çalışma kâğıtları gezi yapılacak yerdeki nesne ve objelerle, konuyla ilintili olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla gezi öncesinde öğrencilerin cevaplayacakları sorular içeren ‘gezi öncesi soru kâğıtları’ da hazırlanabilir. Bu soru kâğıtlarına verilen öğrenci cevapları ile yapılacak gezi planının daha verimli hale getirileceği düşünülmektedir. Gezi sonrası tekrar bu sorular öğrencilere yöneltilerek gezi öncesi durumla karşılaştırılma yapılabilir. Böylece gezinin etkililiği değerlendirilebilir.

Bürokratik işler ve ulaşım ile ilgili gezi öncesi öğretmenlerin yapması gereken işlemler şunlardır;

✓ Öğretmen; öğrenci velilerinden, okul idaresinden ve milli eğitim müdürlüğünden gezi için izin almalıdır.

✓ Öğretmen, geziye gitmeden önce vasıta ayarlamalıdır. Ayrıca gidiş-dönüş süresini, öğrenci sayısını, gezi ücretlerini önceden belirlemelidir.

✓ Öğretmen, ziyaret öncesi gezi yapılacak yerdeki görevlilerden randevu almalıdır. Görevlilere öğrenci sayısı, gezi yapılacak günün tarihi ve saati hakkında bilgi verilmelidir.

Yeme-içme ve barınma konusunda, eğer gezi yapılacak yer şehir dışındaysa, öğretmen önceden tüm rezervasyonları yapmalıdır. Ancak şehir içinde bir gezi planlanmışsa bu konuda herhangi bir planlamaya gerek yoktur.

Öğretmen, gezi öncesi eğitimsel, bürokratik işlemler, ulaşım, yeme-içme ve barınma gibi hazırlıklar ve planlamaları yaparak gezi için uygun ortamı sağlamış olur.

1.1.5.2. Öğrenme Ortamında Yapılacaklar

Öğretmenlerin gezi esnasında genel olarak yapması gereken çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

✓ Gezi esnasında öğrencilere bilgi verecek ve yapacakları uygulamalara yardımcı olabilecek bir rehber belirlenmelidir.

✓ Önceden hazırlanan öğrencilerin gezi esnasında cevaplamaları istenen soru kâğıtları öğrencilere dağıtılarak bu kâğıtları doldurmaları sağlanmalıdır. Ayrıca çeşitli etkinlikler ve oyunlar düzenlenebilir.

✓ Öğrencilere serbest dolaşma hakkı tanınmalıdır. Bunun, öğrencilerin yaratıcılık ve etkileşimlerini kuvvetlendireceği düşünülmektedir.

✓ Öğrencilere aşırı derecede sorumluluk yüklememeye dikkat edilmelidir. Bu durum öğrencilerin gezi ve etkinliklere yönelik olumsuz tutum takınmasına neden olabilir.

Yapılan okul dışı gezisiyle hedeflenen eğitimsel başarıya ulaşılabilmesi için yukarıda genel olarak belirtilen çalışmaların yapılması, ders/konu/kazanım çerçevesinde farklı çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

1.1.5.3. Öğrenme Ortamına Gidildikten Sonra Yapılacaklar

Gezi bitiminde okula döndükten sonra gezide öğrenilenleri pekiştirmek adına yapılması gereken çalışmalar şu şekildedir;

✓ Gezi öncesi öğrencilerin ön bilgilerini öğrenmek amacıyla dağıtılan gezi öncesi soru kâğıtları, gezi sonrasında dağıtılarak gezi etkililiği değerlendirilebilir.

✓ Öğrencilere konu ile ilgili başarı testi, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanabilir.

✓ Gezi sürecinde incelenen, deneyimlenen obje ve nesnelere ilgili sınıfta konuşmalar yapılabilir. Öğrencilerin dikkatini çeken unsurları anlatmaları, kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.

✓ Öğrencilerde daha önce oluşan bazı yanlış öğrenmelerin ortaya çıkması ve doğru öğrenmelerin oluşması için sınıfta gezi ile ilgili tartışma

ortamı oluşturulabilir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişebilir.

✓ Okula döndükten sonra gezi ile ilgili öğrencilere hikâye, kompozisyon, şiir vb. yazdırılabilir.

✓ Öğrencilerin cesaretlerinin ve derse karşı ilgilerinin artırılması için velilere gezi ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilebilir.

✓ Gezi gözden geçirilerek, bir dahaki sene için farklı etkinlikler planlanabilir.

Anderson (1999, ss. 70-75), gezi sonrası yapılan etkinliklerin, öğrencilerin gezi esnasında ve sonrasında öğrenmelerine aracılık ettiğini belirlemiştir. Ayrıca gezi öncesi gezi faaliyetiyle ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi gezide yaşanacak deneyimleri daha anlaşılır kılarken, gezi sonrası yapılan etkinlikler öğrencilerin karşılaştığı yeni bağlantıları kolayca öğrenmelerini sağlar ve gelecekte öğrenecekleri bilgiler için ek bilgiler sunar. Bu bağlamda yapılacak etkinliklerin yukarıdaki faktörler göz önüne alınarak yapılması ile gezinin amacına uygun hale geleceği ve gezinin veriminin artacağı düşünülmektedir.

1.1.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkileri

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, geleneksel çevrelerin resmi sınıf ortamında ortaya koyamadığı değişik yollarla öğrenmeyi cesaretlendirdiği gibi her öğrencinin kendi hızında bilgilenmesine yardımcı olur ve okuldaki eğitimi de destekler (Erten, 2016, s. 14)

Türkmen (2010, ss. 53-54), okul dışı fen bilgisi öğretimiyle ilgili yapmış olduğu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkileri uzun- dönem ve öğrenmeyi artırıcı olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Bu etkiler her ne kadar fen bilgisi ile ilgili olsa da benzer çalışmalardan yola çıkarak okul dışı eğitim ortamlarının olumlu etkilerinin tüm derslerde olduğu ifade edilebilir.

Uzun-dönem etki: (Long-term Effect) Gezilerin bireylerde bıraktığı uzun süreli etkileri kapsamaktadır. Bunlar,

- ✓ Gezinin uzun süre hatırlanması
- ✓ Bilginin hafızada anlamlandırılmasını kolaylaştırması
- ✓ Öğrenmenin kalıcılığını artırması ve öğrenmeyi pekiştirmesi

- ✓ Fen becerilerini geliştirmesi ve fen okuryazar birey yetiştirmesidir. Bu maddeyi diğer dersler için de genelleyebiliriz.

Öğrenmeyi artırıcı etki: Doğru planlanmış etkin bir gezinin anlamlı öğrenme üzerine, bilişsel ve duyuşsal düzeyde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Bilişsel Düzeyde:

- ✓ Akademik başarının artması
- ✓ Bilimsel merakın canlanması
- ✓ Birinci elden deneyim kazanılmasına fırsat vermesi
- ✓ Gerçek yaşam ile okulda öğrendikleri arasında ilişki kurmaya fırsat vermesi
- ✓ Bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi (gözlem yapma, veri toplama vb.)

Duyuşsal Düzeyde:

- ✓ Fenne karşı olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlaması
- ✓ Fen bilimlerine karşı ilgiyi artırması
- ✓ Motivasyonu artırması
- ✓ Sözlü iletişim uygulamaları yaparak sosyal becerilerini geliştirmesine olanak sağlaması olarak sıralanabilir (Balkan Kıyıcı & Atabek Yiğit, 2010, ss. 230-231; Türkmen, 2010, ss. 53-54).

1.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Son Dönemde Okul Dışı Öğrenmeyle İlgili Çalışmaları

MEB tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, “2023 Eğitim Vizyonu” kapsamında “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” ile ilgili bir çalışma başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 08.02.2019 tarihli ve 84037561-602.07.01-E.2830032 sayılı “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” konulu resmi yazısı ile başlatılan çalışmada; ilgili resmi yazı, kılavuz, bilgi formu, sunum ve rapor 81 ilin valisine gönderilerek il milli eğitim müdürlüklerince “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” komisyonu kurulması ve bu komisyon tarafından yapılacak araştırma ve incelemeyle okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim eğitim/öğretim programlarıyla ilişkilendirilebilecek okul dışı öğrenme ortamları envanterinin çıkarılması amaçlanmıştır. Komisyonlarca yapılacak çalışma neticesinde öğretim programlarıyla ilişkilendirilen müzeler, bilim merkezleri, sanat merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve

özen yerleri, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar ile üniversiteler gibi okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili öğretmen kılavuz kitaplarının üretilmesi ve bu alanların eğitim öğretim sürecinde daha etkin kullanılması hedeflemektedir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nda projede geçen kavramların tanımları, projenin amaçları, il milli eğitim müdürlüklerince kurulacak komisyonların nasıl kurulacağı ve görevleri, hangi yerlerin okul dışı öğrenme ortamı olarak belirleneceği, bilgi formları, il milli eğitim müdürlüklerinin görev ve sorumlulukları gibi çalışmayla ilgili detaylar yer almaktadır.

Kılavuzda okul dışı öğrenme ortamları, “Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler” olarak tarif edilmektedir.

Projenin amacı, 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Temasıyla ilişkilendirilerek belirtilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda Temel Eğitim Temasında;

1. Yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak,
2. Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılabilecek,
3. Akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak,
4. Doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, eğitim/öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır, hedefleri yer almaktadır.

Bu çerçevede “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu”, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin; müzeler, bilim merkezleri, sanat merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve öğrenme yerleri, teknoparklar, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar ile üniversiteler gibi okul dışı öğrenme ortamlarını temel eğitim ve ortaöğretime ait eğitim/öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve bu yolla üretilen öğretmen kılavuz kitapları sayesinde daha etkin kullanması; bu ortamları daha yakından tanıması, ayrıca

öğrencilerin eğitim/öğretim programlarındaki kazanımları yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

İllerdeki komisyonlarca yapılacak envanter çalışmasında öğretim programlarıyla/kazanımlarla ilişkilendirilebilecek okul dışı öğrenme ortamları ise şu şekilde sınırlandırılmıştır:

1. Devlet kurumlarına ait tüm müzeler ile tescilli özel müzeler,
2. Kamu kurumlarına ait bilim ve sanat merkezleri,
3. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından belirlenmiş tarihi ve kültürel alanlar,
4. Kamu kurumlarına ait kütüphaneler ile edebiyat müze kütüphaneleri,
5. Doğal sit alanları ve ören yerleri,
6. Teknoparklar,
7. Ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar,
8. Üniversiteler,
9. Millî, tematik park ve bahçeler.

Sonuç olarak MEB, okul dışı öğrenme ortamlarına daha önceden öğretim programlarında ders ve kazanım çerçevesinde sınırlı olarak yer vermiş olsa da bu projeye okul dışı öğrenme ortamlarının örgün eğitim içerisinde daha fazla yer alması ve uygulanabilmesi için çok önemli bir çalışma başlatmıştır. Kılavuz uygulama takvimine göre projede elde edilen bilgiler raporlaştırılarak bakanlığa gönderilecek, bakanlıkça okul dışı öğrenme ortamları kapsamında “Kılavuz Kitap/e-Kitap” çalışması başlatılarak kitap şeklinde yayımlanacak, il milli eğitim müdürlüklerince pilot okullar belirlenecek ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” uygulamasının başlatılması planlanmıştır. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle bu projenin faydalı olacağı tahmin edilmekle birlikte nasıl uygulanacağı, ne oranda başarılı olacağı konusunda doğru bir değerlendirme yapmak için okullarda uygulama yapılmasını beklemek gerekmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde okul dışı öğrenme birimleri oluşturulmasına rağmen 2019 yılında başlayan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiş, birkaç yıl süren bu süreçte okul dışı öğrenmeyle ilgili planlamalar sekteye uğramıştır.

MEB ve okul dışıyla ilgili iki hususun daha burada zikredilmesinde fayda mülâhaza edilmektedir. Birincisi, "Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES)" projesidir. 2021 yılında bir okul dışı projesi

olarak uygulamaya başlanan ÇEDES, Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ortaklaşa düzenlediği bir projedir. Projenin amacı, “öğrencilerin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi benimseyen, koruyan ve geliştiren fertler olmalarına” ayrıca çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi kendi yaşantılarında inşa etmiş; akl-ı selim, kalb-i selim ve zevk-i selim sahibi, bedensel ve sosyal bakımdan dengeli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamaktır” şeklinde belirtilmiştir (ÇEDES, 2023).

Projenin son yayımlanan kılavuzuna (2023) göre projenin detayları ve uygulama aşamaları özetle şu şekildedir. Okullarda Değerler Kulübü kurulur. Okul müdürü tarafından kulübe rehber öğretmen atanır. Rehber öğretmen gönüllülük esasına göre 30 öğrenciyi kulübe kabul eder. Proje faaliyetleri okul dışında olduğu için velilerin onayı alınır. Kulüp rehber öğretmeni, diyanet görevlisi ve gençlik spor temsilcisi ortak yıllık faaliyet planı hazırlar ve uygular. Faaliyetler dersleri aksatmayacak şekilde ders saatleri dışında yapılır. Uygulama mekânları olarak Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Merkezleri ile Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Merkezleri kullanılır. Bu merkezlerde Değerler Kulübü öğrencilerine yönelik millî, manevi, ahlaki, sosyal, kültürel ve sportif içerikli çalışmalar düzenlenir, söyleşiler yapılır. Geçmişte yaşamış örnek şahsiyetlerin hayatlarından etkileyici örnekler seçilerek Değerler Kulübü öğrencileriyle paylaşılır. Hafta sonu, yarı yıl tatili veya yaz tatilinde Değerler Kulübüne yönelik kamp, gezi, piknik, sinema, iftar programı gibi motivasyon artırıcı faaliyetleri düzenlenir. Her yıl bahar döneminde “Kültür Şenlikleri” düzenlenir. Şenliklerde öğrencilerin ortaya koydukları eser ve ürünler paylaşılır, katıldıkları faaliyetlere ait fotoğraf, video, sunum vb. içerikler sergilenir. Yine Kültür Şenlikleri kapsamında, öğrenci sunumları, tiyatro etkinlikleri, stant organizasyonları, geleneksel yarışmalar, spor müsabakaları, musiki dinletileri vb. çalışmalar gerçekleştirilir. Projede yer alan öğrencilere katılım belgesi verilir. Görüldüğü gibi ÇEDES; MEB, GSB ve DİB iş birliğinde öğrencilere milli ve manevi değerleri aşlamayı, çağın ve geleceğin becerileriyle donatmayı, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, insanlara faydalı olmayı gaye edinen bedensel ve sosyal bakımdan dengeli bireyler yetiştirilmesi için yürütülen bir okul dışı projedir.

Kamuoyuna bakıldığında projeyi faydalı bulup destek olanlar olduğu gibi sakıncalı bulunup derhal sonlanmasını isteyenler de mevcuttur. Projeye ilgili tespit edebildiğimiz tek çalışma Gül (2023) tarafından yapılan makaledir. Araştırmada ÇEDES Projesinin kazanımları, aksayan ve geliştirilmesi gereken yönleri incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin gençlik merkezlerine ulaşımın kolay olduğu, eğitim amaçlı araç gereçlerin yeterli hale getirilmesi gerektiği, içerik ve programların geliştirilmesinin uygun olacağı, öğrencilerin ilgi ve aidiyetlerinin olumlu olduğu, faaliyetin öğrencilere katkısının istendik seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İlerleyen zamanlarda yapılacak farklı çalışmalarla proje hakkında daha detaylı bilgiler edinme imkânına kavuşulacaktır.

Burada bahsedeceğimiz ikinci husus ise, 2024 yılı Nisan ayında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 'dir. Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanacak yeni öğretim programları, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilkokul birinci sınıf, ortaokul beşinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıflarda kademeli şekilde uygulanmaya başlanacaktır (*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, 2024). Din öğretimi alanında 5. sınıf ve 9. sınıf DKAB ile AİHL 9. sınıf Temel Dini Bilgiler derslerinin öğretim programları güncellenmiştir. AİHL derslerinden biri olması nedeniyle TDB dersi ele alınacaktır. Güncellenen programıyla TDB dersi Öğretim Programında okul dışı öğrenmeye vurgu yapan ifadeler yer almaktadır.

Programın okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılandırıldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretim programının uygulanmasına ilişkin esaslar kısmında “öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin gerçekleşmesi için çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin dinî, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımasını sağlanır”, ifadesi geçmektedir. Burada doğrudan okul dışı ifadesi geçmemekle birlikte öğrencilerin dini, tarihi ve kültürel mekânlara yani okul dışı öğrenme mekânlarına götürülmeleri istenmektedir.

Programın öğretme-öğrenme uygulamaları bölümünde, programın öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşime girerek öğrenme yaşantılarını zenginleştirmelerine olanak sağlayacak şekilde kurgulandığı belirtilmektedir. Bu süreçte okul içi öğrenme ortamlarının (sınıflar, okul kütüphaneleri, okul uygulama mescidi, okul bahçeleri vb.) yanı sıra okul dışı öğrenme

ortamlarından da (dinî ve tarihî mekânlar, kütüphaneler, müzeler, kültür merkezleri, resmî ve özel kurum ya da kuruluşlar, sergiler vb.) olabildiğince yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak programın giriş kısımlarında belirtilmiş olmasına rağmen ünitelerin işlenmesiyle ilgili detay kısımlarda okul dışına ciddi bir yönlendirme olmadığı görülmektedir. Sadece 4. Ünite olan İslam'ın Özü: Güzel Ahlak 'da öğretme-öğrenme uygulamaları kısmında “öğrenciler, kamu destekli sivil toplum kuruluşları hakkında sunum yapmaya ya da bu kuruluşlarda gönüllü olarak çalışmaya teşvik edilebilir” ifadesiyle kısmi olarak okul dışına yönlendirme yapıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak yeni yayımlanan ve kademeli olarak uygulanacak olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğretim programı güncellenen TDB dersinde okul dışı öğrenmeye işaret eden ifadeler yer almasına rağmen konuların işlenmesinde ciddi bir yönlendirme olmadığı görülmektedir.

1.2. Din Öğretimi ve İmam Hatip Lisesi

1.2.1. Din Öğretimi

Din öğretimi, öğretim kavramının dinle ilgili olan alanını kapsamaktadır. Din öğretimi kavramı için söylenecek olan, öğretim kavramı için söylenenlerin dinle sınırlandırılmış, din kaydıyla daha belirginleştirilmiş ve özelleştirilmiş halidir. Din öğretiminin tanımı, öğretim kavramının tanımından hareketle yapılabilir. Bu açıdan din öğretimi, öğretim kavramından hareketle, “bireyde kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı, planlı, programlı ve sistemli olarak dinle ilgili davranış değişikliği meydana gelmesini kılavuzlama etkinliği” olarak tanımlanabilir (Aydın, 2017, s. 85).

Tosun (2017, s. 27) ise din öğretimini, “okulda, planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek” şeklinde tanımlamaktadır.

Din öğretimi, formel din eğitimi olarak da adlandırılabilir. Formel din eğitiminde kasıt/amaç vardır. Bu amaçlar kapsamında “Kimin (öğretmen), kime (öğrenci), niçin (amaç), neyi (konu/içerik), nasıl (yöntem), ne ile (araç-gereç), ne kadar (ölçme-değerlendirme), ne zaman (süre) ve nerede (mekân) öğreteceği planlanır, uygulanır, değerlendirilir ve geliştirilir (Akyürek, 2019, s. 7).

Yukarıda belirtildiği şekilde formel din eğitimi olarak da adlandırılan din öğretimi, örgün ve yaygın din öğretimi olmak üzere iki kısma ayrılır.

Ailede başlayan (Doğan, 2012, s. 275), daha sonraki yıllarda resmi ya da özel kurum ve kuruluşlarda devam eden (Tosun, 2017, s. 194) yaygın din öğretimi faaliyetleri günümüzde resmi olarak DİB tarafından yürütülmektedir (Doğan, 2012, s. 283). Kur'an kursları, cami ve mescitlerde yapılan din eğitimi faaliyetlerine ilave olarak son yıllarda aile için dini danışmanlık ofisi, cezaevi-huzurevi-hastane din eğitimi faaliyetleri, gençlik merkezleri, Alo fetva hattı gibi birçok alanda da din eğitimi hizmeti sunulmaktadır. Örgün din öğretimi ise okullarda yürütülmektedir. İlkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde farklı saat, ders ve içerikte din öğretimi yapılmaktadır. Okullarda yapılan din öğretimi faaliyetleri; planlı, programlı ve dizgelidir. Okulda bulunan öğrenciler gelişim özellikleri bakımından nispeten birbirine yakın özelliklere sahiptir. Okullarda yapılan din öğretimi uzun süreli ve aşamalıdır. Örgün din eğitiminde birbiriyle ilişkili olan ve öğretimin niteliğini etkileyen; öğretmen, öğrenci, eğitim programı, öğrenme-öğretme ortamı, yönetici ve çevre gibi temel değişkenler vardır. Bu değişkenlerin karşılıklı iş birliği ve uyum içerisinde çalışması din öğretiminin başarısını doğrudan etkiler. Bunlar arasındaki herhangi bir aksaklık din öğretiminin hedeflerine ulaşmasına mâni olabilir (Akyürek, 2019, s. 7).

1.2.2. İmam Hatip Liselerinin Kurumsal Kimliği

İmam hatip liseleri/okulları, ülkemizin en köklü eğitim kurumlarından biridir. Tarihi, Cumhuriyet Dönemi'nde 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlamakla birlikte, kökenleri daha eskilere gitmektedir. Bu okullar, İslam eğitim geleneğinde önemli bir yer tutan, devlet gözetim ve desteğindeki Selçuklular döneminde başlayan medrese geleneğinin devamıdır (Aşlamacı, 2014, s. 25).

Günümüzde ortaöğretim düzeyinde mesleki din öğretimi imam hatip liselerinde yürütülmektedir. Mesleki din öğretimi, donanımlı bireyler yetiştirerek toplumun din konusunda aydınlatılması, dini ihtiyaçların karşılanması ve din hizmetlerinin yürütülmesi noktasında önemli görevler üstlenmektedir (Mücahit, 2016, s. 1). İmam hatip okulları, genel liselerin ders programının yanında dini nitelikli derslerin de okutulduğu okullardır. Bu özelliği sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti'nin en çok tartışılan okulları olagelmıştır. Gerçekten de daha ilk kuruluş yıllarından başlamak üzere imam-hatip liselerine karşı sevgi ve sempati ile bakıp öyle davranan büyük

çoğunluğa karşılık bazı kesimler bu okulları Atatürk ilke ve inkılâplarına ve özellikle lâikliğe aykırı okullar olarak görerek hep soğuk bakmış ve olumsuz tavır almışlardır (Öcal, 2013, ss. 65-104). O yüzden genel olarak din eğitimi, özel olarak da İmam hatip okulları kuruluşundan itibaren tamamen kapatılmak, üniversiteye öğrenci göndermedeki kısıtlılıklar ya da günümüzde olduğu gibi her türlü imkâna sahip olabilecek şekilde üzerinde en çok oynamanın yapıldığı eğitim kurumu olagelmıştır³.

Özellikle 1930 ile 1951 yılları arasında yıllarca dini hayatta çok ciddi sıkıntılar yaşayan halk, bugünkü kurumsal yapısıyla ilk defa açıldığı 1951 yılından günümüze kadar İmam-Hatip Okullarına sahip çıkmış, gelişmesi, korunup kollanması için elinden gelen maddi ve manevi her tür desteği sağlamıştır. Arsasını temin eden halk, binanın yapımında da fahri olarak çalışmış, neticede bu okullar eğitim sistemimiz içerisindeki vazgeçilmez yerini almıştır (Öcal, 2013, ss. 65-104).

Günümüzde İHL okulları 4+4+4 zorunlu eğitim sistemimiz içerisinde 4 yılı ortaokul ve 4 yılı da lise olarak varlığını devam ettirmektedir.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sitesinde (www.dogm.meb.gov.tr 20.01.2023) belirtildiğine göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla beş farklı program uygulayan imam hatip liseleri eğitim öğretime devam etmektedir. Bunlar: 1. Anadolu İHL, 2. İlk olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte açılan Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan AİHL, 3. Yabancı Dil Projesi Uygulayan AİHL, 4. Sanat Programı Uygulayan AİHL, 5. Yurtdışından gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü Uluslararası AİHL'dir. Zorunlu dersler her beş türde de aynı sınıf seviyelerinde okutulmakla birlikte bazı derslerin haftalık ders saatleri farklı uygulanmaktadır.

1.2.3. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Yeri

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren imam hatip okullarında zorunlu ve seçmeli olmak üzere toplam 27 meslek dersleri okutulmaktadır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, birbirini tamamlayan ve destekleyen farklı derslerden oluşmaktadır. Bu

³ 1913 yılındaki kuruluşundan günümüze kadar imam hatip okullarının serüvenine ilişkin detaylı bilgi için bkz: Öcal, 2013, İstanbul

çerçevesinde yeni öğretim yaklaşımlarına uygun olarak meslek dersleri öğretim programları; üniteler, konular, kazanımlar ve açıklamalar şeklinde yapılandırılmıştır.

İHL meslek dersleri öğretim programlarının en güncel hali 2018 yılında yayımlanmıştır. Ders bazında tanıtım yapılmadan önce hem MEB öğretim programlarının amaçları, perspektifi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, bireysel gelişim ve öğretim programları başlıklarıyla MEB öğretim programları tanıtılmakta, hem de İHL meslek dersleri öğretim programlarının uygulanması, mesleki din öğretiminin vizyonu ve İHL meslek dersleri öğretim programlarının yapısı hakkında bilgiler verilmektedir. Daha sonra da her dersin uygulanması, temel felsefesi ve genel amaçları, uygulamada dikkat edilecek hususlar, üniteler, kazanımlar, ders süreleri, kazanımlarla ilgili açıklamalar, üniteyle ilgili kavramlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

Derslerin öğretim programları incelendiğinde, ünite/konu/kazanım çerçevesinde, okul dışı öğrenme ortamlarına herhangi bir yönlendirme olmadığı tespit edilmiştir. 2024 yılı Nisan ayında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen AİHL Temel Dini Bilgiler dersi öğretim programında ise programın giriş kısımlarında okul dışı öğrenmeye vurgu yapan ifadeler geçmekle birlikte ünite/konu/kazanım kısımlarının işlenişlerinde okul dışına ciddi bir yönlendirme olmadığı görülmüştür. Bu konu daha detaylı olarak “Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları projesi” başlığı altında ele alınmıştır.

1.2.4. AİHL Meslek Derslerinde Kullanılabilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamları

İHL meslek dersleri ile okul dışı öğrenme ortamları ilişkisi ele alınıp değerlendirildiğinde, derslerdeki birçok kazanımı elde etmek için uygun okul dışı öğrenme ortamlarının mevcut olduğu, bu ortamlara konu/kazanım çerçevesinde eğitimsel geziler düzenlenebileceği görülmektedir. Burada önemli olan husus ders/konu/kazanım çerçevesinde doğru bir okul dışı öğrenme ortamının eşleştirilmesi ve öğrenim etkinliği için ciddi bir planlamanın yapılmasıdır.

AİHL meslek dersleri için kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları tespit edilebildiği kadar şunlardır:

Camiler, medreseler, yardım kuruluşları, şehir mezarlığı, İl Sağlık Müdürlüğü, Yeşilay, kiliseler, sinagoglar, cem evleri, müzeler, Caferi camileri, sanat merkezleri, mağaralar.

AİHL meslek dersleri öğretim programları tek tek incelenerek okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılabilecek dersler, üniteler ve kazanımlar tespit edilmiştir. Bu incelemeyle tespit edilen ders/ünite/kazanım ile mekân eşleştirmeleri şu şekilde yapılmıştır:

Tablo 1. AİHL meslek dersleri kazanımlarına uygun okul dışı öğrenme mekanları

| Ders | Ünite | Kazanım | Mekân |
|-----------------------------|---|--|--|
| Temel Dini Bilgiler | 2. İbadet Hayatımız | 9.2.6. Namazın çeşitlerini, farz, vacip ve sünnetlerini açıklar. 9.2.7. Çeşitlerine göre namazın kılışına örnekler verir." | Camiler |
| Temel Dini Bilgiler | 2. İbadet Hayatımız | 9.2.10. Zekât ve sadaka ile ilgili hükümleri açıklar. | Kızılay, AFAD Yardım STK'ları |
| Temel Dini Bilgiler | 4. Ahlakî Davranışlar | 9.4.6. Zararlı alışkanlıkların beden ve ruh sağlığı açısından olumsuz etkilerini fark eder. | İl Sağlık Müdürlüğü Yeşilay Cezaevleri |
| Fıkıh | 4. İbadat | 10.4.2. Namazın farzietini ve önemini fıkhi deliller ile temellendirir. 10.4.3. Namaz ile ilgili fıkhi hükümleri açıklar. 10.4.4. Cemaatle namaz ve imamet ile ilgili fıkhi hükümleri kavrar. | Camiler |
| Fıkıh | 4. İbadat | 10.4.4. Zekâtın farzietini ve önemini fıkhi deliller ile temellendirir. 10.4.6. Zekât ve sadaka ile ilgili kavram ve hükümleri açıklar. | Kızılay, AFAD Yardım STK'ları |
| Siyer | 2. Hz. Peygamber'in Risâlet Öncesi Hayatı | 10.2.6. Peygamberimizin Hira'daki tefekkür sürecini değerlendirir. | Mağaralar |
| Hitabet ve Mesleki Uygulama | 6. Cenaze Adabı | 11.6.2. Cenazeyi dinî vecibelere göre yıkar ve kefenler. 11.6.3. Cenaze namazını usulüne uygun olarak kıldırır. 11.6.5. Cenaze için dua ve konuşma yapar. 11.6.6. Cenazenin İslam geleneğine göre defin hizmetlerini yerine getirir. 11.6.7. Vefat edenin yakınlarına başsağlığı dilemeye ve üzüntüsünü paylaşmaya özen gösterir." | Şehir Mezarlığı |
| Hitabet ve | 3. Dinî Hitabet Türü | 11.3.4. Hutbe sunumunda dikkat | Camiler |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| Mesleki Uygulama | Olarak Hutbe ve Vaaz | edilecek hususları fark eder. 11.3.9. Vaaz ve ders sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder.” | |
| Hitabet ve Mesleki Uygulama | 4. Din Hizmetlerinde Cami Musikisi | 11.4.2. Cami musikisinin çeşitlerini açıklar. 11.4.3. Cami musikisi çeşitlerini usulüne uygun olarak icra eder. | Camiler Konservatuarlar Güzel Sanatlar Fakültesi |
| Dinler Tarihi | 1. Dinler Tarihine Giriş | 12.1.3. Dinin insan hayatı açısından önemini fark eder. | Müzeler Tarihi mekânlar ve yapılar Sanatsal eserler |
| Dinler Tarihi | 3. Yahudilik ve Hristiyanlık | 12.3.4. Yahudiliğin ritüellerini, sembollerini ve kutsal mekânlarını tanıır. | Sinagoglar |
| Dinler Tarihi | 3. Yahudilik ve Hristiyanlık | 12.3.8. Hristiyanlığın ritüellerini, sembollerini ve kutsal mekânlarını tanıır. | Kiliseler |
| İslam Kültür ve Medeniyeti | 5. İslam Kültür ve Medeniyetinde Sanat | 12.5.3. İslam kültür ve medeniyetinde güzel sanatların özelliklerini örneklerle açıklar. | Sanat Merkezleri Müzeler |
| İslam Kültür ve Medeniyeti | 4.İslam Kültür ve Medeniyetinde İlim | 12.4.5. İslam kültür ve medeniyetinde ilim müesseselerinin ortaya çıkmasındaki temel faktörleri, kurumların işlevini ve önemini açıklar. | Medreseler Külliyeler Kütüphaneler Bilim müzeleri |
| İslam Kültür ve Medeniyeti | 6.İslam Kültür ve Medeniyetinde Şehir | 12.6.3. Müslümanların kurduğu şehirlerin cami ve medrese merkezli bir anlayışla yapılandırıldığını fark eder. | Cami ve Medreseler |
| Kelam | 3.Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar | 12.3.6. İslam düşüncesinde ortaya çıkan belli başlı itikadi ve siyasi yorumlar ile bunların günümüzdeki yansımalarını tanıır. | Caferi Camisi |

1.3. Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi

İmam-Hatip liselerinin müfredatı “meslek” dersleri ve “kültür” dersleri olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Meslek dersleri, imam-hatip okullarının kuruluş amacına uygun olarak mesleki alan bilgisi yeterliği kazandırması hedeflenen Kur’an-ı Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Kelam, İslam Tarihi, Siyer, Fıkıh ve Hitabet gibi derslerden oluşmaktadır. Bu dersler, İmam-Hatip okullarından mezun olacak öğrencilerin, mezuniyet sonrası yapacakları din hizmetlerini yerine getirmeleri için gerekli olan alan bilgisi

yeterliliğini kazandırmaya yöneliktir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DOGM], 2018).

Hitabet dersi, yukarıda öğretim programında belirtilen çerçevede imam hatip liselerinde 11. sınıfta haftada iki saat olarak okutulan en önemli alan derslerinden biridir. Hitabet dersi Cumhuriyet Dönemi boyunca çeşitli isimlerle imam hatip liselerinde okutulagelmiştir. 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi gereğince açılan imam hatip mekteplerinde bu ders "Hitabet ve İrşad" ismiyle okutulmuştur. Eğitim süresi 4 yıl olan bu mekteplerde Hitabet ve İrşad dersi 2. sınıflarda 2, 3. sınıflarda 3 ve 4. sınıflarda 2 olmak üzere toplam 7 saat yer almıştır (Çevik, 1995, s. 17).

1930 yılında kapatılan imam hatip mekteplerinden sonra tekrar 1951 yılında açılan, farklı isimlerle günümüze kadar varlığını devam ettiren imam hatip okullarının yaşadığı bu sürece paralel olarak Hitabet dersi de "Türkçe Hitabet, Hitabet, Hitabet ve Mesleki Uygulamalar, Diksiyon ve Hitabet" (Keyifli, 2017, s. 261) ve son olarak günümüzde "Hitabet ve Mesleki Uygulama" gibi farklı isim ve saatlerde okutularak imam-hatip okullarının programlarında yer almıştır.

2018 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Hitabet dersi öğretim programında dersin temel felsefesi ve genel amaçlarından bahsedilmektedir. Buna göre; Anadolu İHL'ler; imam, hatip, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi gibi din görevlisi yetiştirmeyi amaçlayan "hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayan öğretim kurumları" olarak tanımlanmaktadır. Tüm mesleklerde olduğu gibi din görevliliğinin de hem bilgi hem uygulama yönünün bulunduğu, İHL meslek dersleri, genel kültür dersleri ve seçmeli derslerin bilgi yönünü, Hitabet dersinin de uygulama yönünü karşıladığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede Hitabet dersiyle İHL öğrencilerine din görevliliği formasyonu kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir (DOGM, 2018).

Hitabet dersi Öğretim Programı ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Hitabet ve mesleki uygulamaların din hizmetlerindeki önemini kavraması,
- Toplumla iletişim kurma becerisi kazanması,
- Din hizmeti uygulamalarının aşamalarını bilmesi,

- Farklı mekân ve ortamlarda din hizmeti uygulamalarını usulüne uygun olarak gerçekleştirilmesi,
- İmam hatiplik, müezzinlik, vaizlik/vaizelik ve Kur'an öğreticiliği uygulama becerisi kazanması,
- Din hizmeti uygulamalarını yapmaya istekli olması amaçlanmaktadır.

Öğretim programına göre Hitabet dersi 6 üniteden oluşmaktadır. Üniteler, kazanım sayıları ve süreleri aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Hitabet dersi öğretim programının üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri

| ÜNİTELER | | KAZANIM SAYILARI | DERS SAATİ | DERS YÜZDESİ |
|----------|--|------------------|------------|--------------|
| 1 | Din Hizmetleri ve İletişim | 8 | 10 | 13,88 |
| 2 | Dinî Hitabet | 5 | 6 | 8,33 |
| 3 | Dinî Hitabet Türü Olarak Hutbe ve Vaaz | 11 | 24 | 33,33 |
| 4 | Din Hizmetlerinde Cami Musikisi | 3 | 12 | 16,16 |
| 5 | Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua | 3 | 12 | 16,16 |
| 6 | Cenaze Adabı | 7 | 8 | 11,11 |
| TOPLAM | | 37 | 72 | 100 |

2. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri kaynağı ve araçları, çalışma grupları, idari düzenlemeler, araştırmayla ilgili hazırlıklar ve aşamalar, uygulama süreci, verilerin analizi, bulgular, tartışma ve yorum ile sonuç kısmı yer almaktadır.

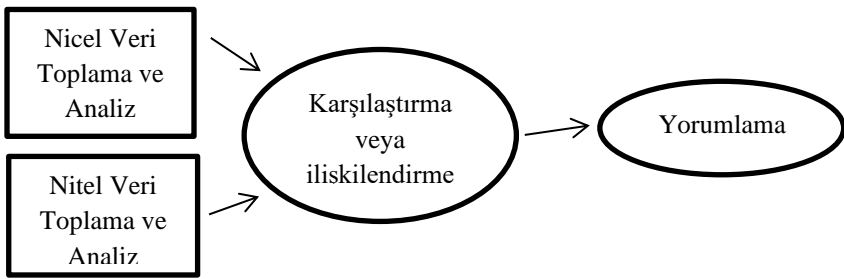
2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda, okul dışı öğrenme ortamlarının, Hitabet dersi örneğinde, din öğretimindeki kazanımların elde edilmesine etki düzeyi incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çok yönlü olarak daha derinlemesine yürütülmesi ve sonuçlarının inandırıcılığının artırılması için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Creswell (2017, s. 2)'e göre karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, daha sonra iki veri türünün bütünleştirilerek sonuçların çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntemde araştırmacı, araştırma soruları doğrultusunda hem nitel hem de nicel verileri toplar ve analiz eder. Bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirme veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa etme suretiyle birleştirir ve yorumlar (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 6). Sosyal bilimlerle ilgili çalışmalarda, problemlerin çözülebilmesi için farklı yöntemlerin bir arada kullanılma gereği ortaya çıkmaktadır. Zira olay ve olguların hem nicel hem de nitel tarafları vardır (Karağöz, 2021, s. 935). Bu açıdan karma yöntem araştırmaları nicel araştırmanın zayıf olduğu “derinlik ve ayrıntı” ve nitel araştırmanın zayıf olduğu “genelleme ve tahmin” amaçlarına ulaşmada araştırmacıya alternatif bir yaklaşım imkânı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2018, s. 325). Tüm bu verilenlerden hareketle, araştırmanın çok yönlü olarak daha derinlemesine yürütülmesi ve sonuçlarının inandırıcılığının artırılması için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sadece nicel araştırmayla bazı istatistiksel veriler ve bu verilerin genellemesinden ibaret bir sonuç ortaya çıkacaktı. Sadece nitel araştırmayla katılımcıların düşünceleri, yönelimleri, yaklaşımları ortaya çıkacaktı. Her iki yöntemde de çalışma tek yönlü olarak araştırılmış ve incelenmiş olacaktı. Karma araştırmanın tercih edilmesiyle bu

çalışmada her iki hususun birlikte araştırılması, incelenmesi ve nihayetinde daha derinlemesine bir sonucun ortaya çıkması sağlanmış oldu.

Yapmış olduğumuz bu çalışmada karma yöntemli desenlerden, yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, her iki veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde beraber toplar. Ancak verileri ayrı ayrı analiz eder. Bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulguları karşılaştırır (Creswell, 2017, s. 2019).



Şekil 1. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni (Creswell, 2017, s. 220)

Bu desen özellikle, araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğin varlığını belirlemede faydalıdır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilir.

- Nicel ve nitel veriler, eş zamanlı fakat ayrı ayrı toplanır.
- Nicel ve nitel veriler birbirinden ayrı analiz edilir.
- Analizlerden elde edilen sonuçlar birleştirilir, uyuşan ve uyuşmayan taraflar belirlenerek araştırma amacına uygun çözümler üretilir (Karagöz, 2021, s. 941).

Araştırmannın nicel verileri, deneysel araştırma yöntemine göre toplanmıştır. Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 17). Deneysel bir araştırmada; araştırma konusu, amacı, problemi, değişkenleri, katılımcıları belirlenir, gruplar oluşturulur, uygulamalar yürütülür, veriler toplanır, analiz edilir ve sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilir. Bu sürecin en önemli özelliklerinden birisi de

kullanılacak desene karar verilmesidir (Özmen, 2019, s. 198). Deneysel desenler, seçilen deneklerin rastgele seçilip seçilmemesi, ilk test ve son test yapılıp yapılmaması ile deney ve kontrol gruplarının bulunup bulunmaması bakımından ön deneysel desenler, gerçek deneysel desenler ve yarı deneysel desenler olmak üzere üç gruba ayrılır (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 369). Ön deneysel desenler, atamalar yansız yapılmadığı ve çoğu zaman tek grup kullanıldığı için bilimsel değeri oldukça sınırlıdır. Gerçek deneysel desenler ise, bilimsel değeri en yüksek olan desendir. En önemli özelliği birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasıdır. Yarı deneysel desenler ise bilimsel değer açısından gerçek deneysel desenlerden sonra gelir. Gerçek deneysel desenlerden tek farkı, katılımcıların gruplara yansız olarak atanmamasından kaynaklanmaktadır (Özmen, 2019, ss. 204-210). Rastgele atanmanın mümkün olmadığı durumlarda, yarı – deneysel araştırma deseni kullanılır (Kösa, 2014, s. 319).

Araştırmada nicel veriler, yarı-deneysel araştırma desenlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model deseniyle toplanmıştır. Bu desen, deneye dâhil edilecek deneklerin, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanamayacağı durumlarda kullanılmaktadır. Yansız atanamayan grupların deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmesi ise deneklerin cinsiyet, yaş vb. ortak özelliklerine göre eşleştirilmesi ve denk olduğu düşünülen denek çiftlerinden biri deney, diğeri de kontrol grubuna atanmayla gerçekleştirilir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 372). Kısaca çalışma grupları gelişigüzel oluşturulur ancak katılımcıların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir (Karasar, 2012, s. 102). Bu desende benzer özelliklere göre oluşturulmuş bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Her iki gruba deney öncesi ön test uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Deney sonrası her iki gruba da son test uygulanır (Özmen, 2019, s. 210), iki grubun puan farkları karşılaştırılır ve analiz edilir (Kösa, 2014, s. 320). Desenin şematik gösterimi şöyledir:

| <u>Grup</u> | <u>Ön test</u> | <u>Uygulama</u> | <u>Son test</u> |
|-------------|------------------|-----------------|------------------|
| Deney | O _{1,1} | X | O _{1,2} |

| | | | |
|---------|------------------|--|------------------|
| Kontrol | O _{2,1} | | O _{2,2} |
|---------|------------------|--|------------------|

Şekil 2. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model (Özmen, 2019, s. 210)

Araştırmamızın nicel verileri yukarıda gösterilen şemaya uygun olarak toplanmıştır. Bunun için 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, amaçlı örnekleme göre çalışma grupları olarak seçilen Malatya AİHL 11/A ve 11/B sınıfları rastgele atamayla deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Her iki gruba deney öncesi akademik seviye farkını ölçmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri, okul dışı öğrenme ortamlarına götürülerek ünite/konu/kazanım çerçevesinde yapılan öğrenme etkinliklerine katılırken; kontrol grubu öğrencileri okulda sınıf ortamında eğitime devam etmişlerdir. Deney sonrası her iki gruba son test, yaklaşık olarak 9 ay sonra da kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler daha sonra analiz edilerek iki grup arasında öğrenme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini elde etmede ise nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma maksadıyla kullanılan bir araştırma desendir. Fenomenoloji araştırmaları sayesinde bir olgunun daha iyi tanınması, anlaşılması sağlanmış olur. Fenomenolojide veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler veya gruplardır. Başlıca veri toplama araçları görüşme, gözlem (Yıldırım & Şimşek 2018, s. 71), nitel dokümanlar ile sesli ve görsel materyallerden oluşur (Creswell 2017, s. 190). Araştırmamızın nitel verileri görüşme, gözlem ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Nitel veri kaynağımız ise deney grubu öğrencileridir. Veriler, deneysel uygulama sırasında gözlem, sonrasında ise görüşme ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu (Evreni)

Araştırma bulgularının genellendiği ve içerisinden araştırma örnekleminin seçildiği büyük gruba evren denir (Gürbüz & Şahin, 2016, s.

127). Büyüköztürk vd. evreni, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük grup olarak tanımlamaktadır (2012, s. 80). Genel evren ve çalışma evreni olmak üzere iki tür evren vardır. Genel evren, soyut bir kavramdır; ulaşılması güç, hatta çoğu zaman olanaksızdır. Mesela bir araştırmada insanları evren olarak almak, insanların tümüne ulaşmak, insanlarla ilgili bir genellemeye varmak mümkün olmaz. O yüzden çalışma evreni kavramı geliştirilmiştir. Çalışma evreni, araştırmacının kolayca ulaşabildiği, üzerinde araştırma yapabildiği, hakkında görüş bildirebildiği evrendir (Karasar, 2012, s. 110). Belirli bir evrendeki birimler arasından sistematik bir şekilde seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha küçük birime örneklem denilir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 134).

Araştırmada literatüre uygun olarak çalışma grubu ifadesi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde ise amaçlı örnekleme dikkate alınmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının amacına uygun olacağını düşündüğü belirli özelliklerdeki denekleri tercih ettiği örneklemedir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 134). Amaçlı örneklemenin 15 farklı türünden bahsedilmektedir. Bunlardan biri de araştırmada kullanılan benzeşik (homojen) örneklemedir. Bu örneklemede araştırma için benzer özelliklere sahip bireyler seçilir (Canbazoğlu Bilici, 2019, s. 69).

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hitabet dersini gören Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Proje Programının uygulandığı 11/A ve 11/B sınıflarında okuyan toplam 44 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu olarak seçilen 11/A sınıfında 22, kontrol grubu olarak seçilen 11/B sınıfında da 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmacı tarafından bu iki sınıfın seçilmesinin nedeni, her iki sınıfta okuyan öğrencilerin sınavla okulda okumaya hak kazanmış olmaları, akademik açıdan, not dağılımına göre birbirlerine çok benzer yapıda olmalarıdır.

2.3. Araştırmanın Veri Kaynağı ve Araçları

Karma araştırma yöntemine bağlı olarak yürütülen bu çalışmada, temel probleme ve alt problemlere uygun olarak birincil kaynaklardan nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubundaki kontrol ve deney grupları arasındaki akademik seviye farkını istatistiksel olarak

belirlemek için nicel; deney grubu öğrencilerinin duygu, düşünce, tutum, ilgi ve değerlendirmelerini tespit etmek için de nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler paralel bir şekilde toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiş ve karma yönteme uygun olarak bulgular birleştirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler ile veri toplama yöntemleri aşağıda detaylı olarak gösterilmiştir.

2.3.1. Nicel Veri ve Toplama Araçları

Nicel veri, bir değişkene yönelik yapılan gözlemlerin ölçüm ya da hesaplama sonucunun sayısal değerlerle ifade edildiği veri çeşididir (Özsevgeç, 2019, s. 85). Çeşitli nicel veri toplama teknikleri vardır.

Araştırmamızda nicel veri elde etmek için, test tekniklerinden çoktan seçmeli olarak uygulanan başarı testleri kullanılmıştır. Çoktan seçmeli testler, en çok kullanılan ve uygulanan testlerdir. Katılımcıların birden fazla cevap arasından doğru olanı seçmesi üzerine kurulmuştur (Özsevgeç, 2019, s. 84). Çoktan seçmeli testlerin birçok özelliği vardır. Çok sayıda madde ölçme aracına dâhil edilebilir. Bu da kapsam geçerliliğini artırır. Bir diğer özelliği de tek bir doğru cevap olmasından dolayı puanlamanın objektif olarak ölçülebilmesidir (Hasançebi vd., 2020, ss. 224-240). Araştırmamızda çoktan seçmeli testlerin kullanılma nedeni, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grupları arasındaki seviye farkını, deney öncesi ön test, deney sonrası son test ve yaklaşık olarak dokuz ay sonra yapılan kalıcılık testi ile tespit etmek, böylece iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını istatistiksel olarak belirlemektir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlar üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bu çalışma, Hitabet dersindeki üç farklı ünite kazanımları üzerinden yürütülmüştür. Dolayısıyla üç ünite için, ünite kazanımlarını temele alarak üç farklı başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testleri, bizzat araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uygulanmadan önce, alanında tecrübeli üç Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenine gramer ve metin açısından, üç İHL meslek dersleri öğretmenine de ünite/konu/kazanım açısından uygun olup olmadığını tespit etmeleri için kontrol ettirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda yazım yanlışları düzeltilmiş, mesleki açıdan uygun olmadığı tespit edilen sorular tashih edilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Üç üniteye ait başarı testleri, kazanımları ve kazanımlara ait soru sayıları aşağıda belirtilmiştir.

Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi: Bu üniteyle ilgili olarak beş seçenekten oluşan 28 soru hazırlanmıştır. Ünitenin toplam 11 kazanımı vardır. Araştırmacı, başarı testini 10 kazanımla ilgili hazırlamıştır. Kazanımlar ve kazanımla ilgili soru sayısı aşağıdaki gibidir:

- Hutbe ve hatiplik kavramlarını açıklar: 4
- Hutbe dualarını ezbere okur: 2
- Hutbe sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder:4
- Hitabet ilkelerine uygun hutbe hazırlar ve sunar:6
- İncelediği veya dinlediği bir hutbeyi hitabet tekniği açısından değerlendirir: 1
- Vaaz ve vaizlik kavramlarını açıklar: 3
- Vaaz dualarını ezbere okur: 1
- Vaaz ve ders sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder:1
- Hitabet ilkelerine uygun vaaz hazırlar ve sunar: 5
- İncelediği veya dinlediği bir vaazı hitabet tekniği açısından değerlendirir: 1

Cami Musikisi ünitesi başarı testi: Bu üniteyle ilgili olarak beş seçenekten oluşan 25 soru hazırlanmıştır. Ünitenin toplam 3 kazanımı vardır. Araştırmacı, başarı testini 2 kazanımla ilgili hazırlamıştır. Kazanımlar ve kazanımla ilgili soru sayısı aşağıdaki gibidir:

- Musikiyi ve dinî musikiyi tanımlar: 8
- Cami musikisinin çeşitlerini açıklar: 17

Cenaze Adabı ünitesi başarı testi: Bu üniteyle ilgili olarak beş seçenekten oluşan 25 soru hazırlanmıştır. Ünitenin toplam 7 kazanımı vardır. Araştırmacı, başarı testini 6 kazanımla ilgili hazırlamıştır. Kazanımlar ve kazanımla ilgili soru sayısı aşağıdaki gibidir:

- Vefat anından önce ve hemen sonra yapılması gerekenleri kavrar: 7
- Cenazeyi dinî vecibelere göre yıkar ve kefenler: 5
- Cenaze namazını usulüne uygun olarak kıldırır: 4
- Cenazenin İslam geleneğine göre defin hizmetlerini yerine getirir: 5
- Vefat edenin yakınlarına başsağlığı dilemeye ve üzüntüsünü paylaşmaya özen gösterir: 1
- Cenazeye ilgili kavramları bilir ve gerektiğinde tanımlar: 3

2.3.2. Nitel Veri ve Toplama Araçları

Nitel veri, bir değişkene yönelik yapılan gözlemlerin, sınıflara (kategorilere) ayrılarak betimlendiği veri çeşididir. Kategoriler, tematik olarak var olup matematiksel olarak bir anlam ifade etmezler (Özsevgeç, 2019, ss. 84-85). Araştırmamızda nitel verileri elde etmede, verilerin farklı boyutlardan değerlendirilebilmesi, anlamlandırılabilmesi ve bu sayede araştırma sonuçlarının inandırıcılığının arttırılması amacıyla gözlem, görüşme ve günlükler olmak üzere üç farklı nitel veri yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılmasına “çeşitleme” denilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 91). Kullanılan yöntemler ve elde edilmiş süreçleri aşağıda belirtilmiştir.

2.3.2.1. Görüşme

Okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili deney grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini alma amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, en önemli nitel veri elde etme yollarından biridir.

Çok çeşitli görüşme türleri vardır. Bu çalışmada görüşme, “Görüşme formu yaklaşımına” göre yapılmıştır. Görüşme formu yaklaşımı, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde görüşmeci, önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırladığı soruları hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek soruları sorma fırsatı elde eder. Görüşme formuyla veriler, formda belirtilen soru veya konu alanları altında elde edildiği için farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme imkânı verir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 132).

Araştırmamızda, yukarıda belirtildiği gibi görüşme formu yaklaşımına göre, deney grubunda yer alan katılımcılardan rastgele seçilen 13 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, okul dışı öğrenme ortamlarında üç ünite için yapılan üç farklı öğrenme etkinliklerinden yaklaşık bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeci, katılımcılara on adet açık uçlu soru ile ayrıntıya ve açıklamaya dönük olarak (sonda) ilave üç soru olmak üzere toplam 13 soru yönelmiştir. Görüşme; Malatya AİHL’deki boş bir sınıfta, görüşmeci ile her bir katılımcının teke tek görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşmenin içeriği, verilerin nerelerde

kullanılacağı ile ilgili bilgi verilmiş, gönüllülüğün esas olduğu, araştırmanın doğru zeminde ilerlemesi ve sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi için sorulara içtenlikle cevap vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu çerçevede yapılan mülakat, katılımcıların da onayı alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme 8 ile 10 dk. arasında sürmüştür. Elde edilen veriler analiz edilmek üzere daha sonra bilgisayar ortamına metin olarak aktarılmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular Ek 5’te gösterilmiştir.

2.3.2.2. Gözlem

Gözlem, araştırmaya konu olan olaylarla ilgili durumların bilinçli ve sistemli bir biçimde incelenmesi yöntemidir. Gözlemci, araştırmaya konu olan olgu için gerekli olan bilgiyi, soru sorarak değil, deneği gözleyerek elde eder. Bu bilgileri kaydederek analize hazır hale getirir (Karagöz, 2021, s. 906). Araştırmacı, kendi doğal ortamı içerisinde gözlem yapmakta, tüm duyu organlarını kullanarak araştırma konusuna odaklanmakta ve sistematik bir şekilde veri toplamaktadır. Gözlemci, araştırma sürecinde gerçekleştirdiği gözlemleri yazarak veya video ve ses kayıt cihazlarını kullanarak kayıt altına alabilmektedir. Bu da verinin doğrudan elde edilmesine imkân vermektedir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 184).

Gözlemler, katılımcı gözlem ve doğrudan gözlem olmak üzere iki kısma ayrılır. Katılımcı gözlemlerde araştırmacı, araştırılan konunun bulunduğu ortama katılır, gözlenen grup içerisinde yer alır. Böylece gözlenen grubun değerlerini, ilgilerini, rollerini, tutum ve alışkanlıklarını yakından gözleme imkânı bulur. Eğer gözlemci kimliğini gizleyerek grupta yer alırsa “tam katılımcı”, kimliğini açıklayarak yer alırsa “gözlemci katılımcı” olarak isimlendirilir. Doğrudan gözlemlerde ise gözlemci, ortama girmeden dışarıdan izleyerek araştırmasını yapar (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 185).

Araştırmacı; deney grubunda yer alan öğrencileri, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler sırasında, gözlem türlerinden katılımcı gözleme göre gözlemiştir. Kimliği ve amacı öğrenciler tarafından bilindiği için öğrenciler arasında gözlemci katılımcı olarak bulunmuştur. Yapılan gözlemler; kısa notlarla, video kayıtlarıyla, resimlerle kaydedilmiştir. Geziden hemen sonra, yapılan okul dışı gezisi tüm ayrıntılarıyla yazıyla kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler gözlem formuna eklenerek analize hazır hale getirilmiştir.

2.3.2.3. Öğrenci günlükleri

Nitel bir araştırmada doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde arttıracak önemli veri kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 190). Dokümanlar; her türlü yazılı, görsel ve işitsel materyalden oluşabilir. Bunlar geçmişteki olguların yer aldığı yazı, resim ve ses kayıtları, raporlar gibi arşiv belgeleri olabileceği gibi araştırma süresince ortaya çıkan veya oluşturulan resim, rapor, tutanak gibi belgeler de olabilir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 190).

Öğrenci günlükleri de nitel araştırmalarda kullanılan doküman kaynaklarından biridir. Araştırmamızda, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı üniteleri için yapılan okul dışı öğrenme etkinliklerinden sonra, geziye katılan deney grubu öğrencilerinden geziyi değerlendirmeleri için günlük yazmaları istenmiştir. Günlüklerle, öğrencilerin yapılan gezilerle ilgili duygu ve düşünceleri, gezide neler öğrendikleri, olumlu ve olumsuz buldukları durumların neler olduğu gibi hususların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede okul dışı mekânlara yapılan her iki geziden sonra öğrencilerden aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

- Geziyi faydalı buldunuz mu?
- Öğrenmenize katlı sağladı mı?
- Gezi sizlere neler hissettirdi?
- Gezi sizlere neler kazandırdı?
- Hoşunuza giden veya gitmeyen hususlar nelerdir?

Cami Musikisi ünitesi için okul dışı öğrenme gezisine katılan öğrencilerden 19'u, Cenaze Adabı gezisindeyse 18'i değerlendirme için günlük yazmıştır. Günlükler, bilgisayar ortamında yazıya dökülerek analize uygun hale getirilmiştir.

2.4. Uygulamayla İlgili Aşamalar ve Hazırlıklar

2.4.1. İdari düzenlemeler

Araştırma öncesi uygulamaların yapılabilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. Öncelikle araştırma uygulamalarının Malatya'daki Anadolu İmam Hatip Liselerinde yapılabilmesi için gerekli evraklarla birlikte İnönü

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Malatya İl MEM'den çalışma izni (**Ek 1**), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu onayı (**Ek 2**) alınmıştır. Deneysel gruba öğrencileriyle yapılacak okul dışı mekân gezileri için veli izinleri (**Ek 3**), çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları için öğrenci onayı (**Ek 4**) alınmıştır. Çalışma grubunun yer aldığı Malatya Anadolu İHL Müdürlüğünden izin alınmış olup müdürlükçe okul dışı mekân gezisi için okulun aracı tahsis edilmiştir. Uygulamada üç ünite için üç ayrı mekân tespit edilmiş olup uygulama öncesi ziyaret edilecek yerler için görüşmeler yapılmış, gerekli izinler alınmış ve uygulama esnasında rehberlik etmesi için görevli tahsisinde bulunulmuştur.

2.4.2. Ünitelerin Seçilmesi ve Başarı Testlerinin Hazırlanması

Çalışma için Hitabet dersindeki “Hutbe ve Vaaz”, “Cami Musikisi” ve “Cenaze Adabı” üniteleri tercih edilmiştir.

Uygulama yapılacak ünitelerin kazanımları dikkate alınarak tüm konuları kapsayacak şekilde başarı testleri hazırlanmıştır. Bu çerçevede Hutbe ve Vaaz ünitesi ile ilgili 28, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ile ilgili 25'er soru hazırlanmıştır. Sorular uygulanmadan önce, alanında tecrübeli üç Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenine gramer ve metin açısından, üç İHL meslek dersleri öğretmenine de ünite/konu/kazanım açısından uygun olup olmadığını tespit etmeleri için kontrol ettirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda yazım yanlışları düzeltilmiş, mesleki açıdan uygun olmadığı tespit edilen sorular tashih edilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Başarı testleri çalışma grubuna uygulanmadan önce, maddelerin güvenilirlik ve geçerliliğini, aynı zamanda madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerini analiz etme ve denetleme amacıyla Malatya'daki beş farklı imam hatip lisesinde yaklaşık 100-110 öğrenciye uygulanmıştır.

Madde analizi sürecinde madde istatistiklerini hesaplamak için çeşitli yöntemler mevcuttur. Araştırmamızda bu yöntemlerin en yaygın olanlarından Henryson Yöntemi tercih edilmiştir. Henryson Yöntemi 'ne göre, madde güçlük indeksi, maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranıdır. Oranlama yapıldığında sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru yanıtladığı görülür. Bu indeks 0 ile 1 arasında değerler alabilir. Güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça maddenin zor bir madde, 1'e yaklaştıkça maddenin

kolay bir madde olduğu yorumu yapılabilir. Testin ortalama güçlüğü'nün 0.50 olması tercih edilir ancak ideal bir ölçme aracı içerisine hem zor hem kolay hem de orta güçlükte maddeler olmalıdır. Madde 0,29 ve altındaysa zor, 0,30-0,49 arasında orta güçlükte, 0,50-0,69 arasında kolay, 0,70-1 arasındaysa çok kolay olarak yorumlanabilir (Hasançebi vd., 2020, ss. 224-240).

Ayırt edicilik, bir maddenin başarı düzeyi yüksek cevaplayıcılar ile düşük cevaplayıcıları ayırt etme derecesidir. Ayırt edicilik, maddenin geçerliliği ile ilgili bir indekstir. Ayırt edicilik indeksi, -1 ile +1 arasında değer alır. İndeksin 0'a yaklaşması, ilgili maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliği düşük, 1'e yaklaşması durumunda ise maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliği yüksektir biçiminde yorumlanabilir (Hasançebi vd., 2020, ss. 224-240). Madde ayırt edicilik indeksleri 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında ise maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den küçükse maddenin teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013, s. 171).

Test puanları arasındaki iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla Kuder-Richardson-20,21 (KR-20, KR-21) katsayıları yaygın olarak kullanılmaktadır. Kuder-Richardson katsayılarının hesabı, ölçekteki her bir maddenin aynı değişkeni ölçtüğü hipotezine dayanır. Bu yöntemi kullanırken her bir maddeye verilen cevaplar doğru ise 1, yanlış ise 0 verilerek puanlanmıştır. Ölçek sorularındaki madde güçlükleri arasında gözle görülür önemli farklılık varsa KR-20, yoksa KR-21 güvenilirlik katsayısı kullanılır (Karagöz, 2021, s. 38). Güvenilirlik katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişmekte olup bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısı değerinin 0,80 ile 1,00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Katsayı değerinin 0,60 ile 0,80 arasında çıkması testin oldukça güvenilir, 0,40 ile 0,60 arasında güvenilirliğin düşük, 0,40 ve altında çıkması da testin güvenilir olmadığını gösterir (Kayış, 2010, s. 405). Testin madde güçlük indeksleri arasında gözle görülür farklılık olmasından dolayı KR-20 kullanılmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında SPSS Statistics 26 programındaki Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Çünkü maddeler iki durumlu olduğunda (0=yanlış ve 1=doğru olarak kodlandığında) alfa katsayısı, KR-20 ile aynı sonucu verir. KR-20, alfa katsayısının özel bir durumu olarak kabul edilmektedir (Alpar, 2017, s. 787).

Test puanlarının yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla SPSS Statistics 26 programındaki Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Bu test örneklem yeterliliğini ölçer. KMO testi 0 ile 1 arasında değerler alır. Değerler: 0,00-0,49 olursa kabul edilemez; 0,50-0,59 zayıf; 0,60-0,69 orta; 0,70-0,79 iyi; 0,80-0,89 çok iyi; 0,90-1,00 mükemmel şeklinde değerlendirilir. Elde edilen bulguların yeterli olması durumunda, yapı geçerliliği sağlanıyor demektir (Karagöz, 2021, s. 641).

Başarı testlerinin kazanım cümleleri, öğrenme alanları ve soru sayıları, madde güçlük indeksleri ile madde ayırt edicilik değerleri, güvenilirlik analizleri ve yapı geçerliliği detaylı olarak aşağıda sunulmuştur.

2.4.2.1. Hutbe ve Vaaz Ünitesi Başarı Testi

Bu üniteyle ilgili araştırmacı tarafından toplam 28 soru hazırlanmıştır. Ünite kazanımları, öğrenme alanları ve soru sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Hutbe ve Vaaz ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numarası

| Kazanımlar | Bilgi | Kavrama | Uygulama | Analiz | Sentez | Değerlendirme | Duyuşsal alan | Psiko-motor alan | Soru numarası |
|--|-------|---------|----------|--------|--------|---------------|---------------|------------------|-------------------------------|
| 1. Hutbe ve hatiplik kavramlarını açıklar | X | | | | | | | | 1,2, 4, 5 |
| 2. Hutbe dualarını ezbere okur | X | | | | | | | | 25, 27 |
| 3. Hutbe sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder | | | | | | | X | | 6, 7, 16, 21 |
| 4. Hitabet ilkelerine uygun hutbe hazırlar ve sunar. | | | X | | | | | | 3, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 24 |
| 5. İncelediği veya dinlediği bir hutbeyi hitabet tekniği açısından değerlendirir | | | | | | X | | | 23 |
| 6. Vaaz ve vaizlik kavramlarını açıklar | X | | | | | | | | 8, 17, 18 |
| 7. Vaaz dualarını ezbere okur | X | | | | | | | | 26 |
| 8. Vaaz ve ders sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder | | | | | | | X | | 9 |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|--|------------------------|
| 9. Hitabet ilkelerine uygun vaaz hazırlar ve sunar | | | X | | | | | 11, 12, 15, 19, 20, 28 |
| 10. İncelediği veya dinlediği bir vaazı hitabet tekniği açısından değerlendirir. | | | | | | X | | 10 |

Belirtke tablosunda görüldüğü gibi Hutbe ve Vaaz ünitesinde 10 kazanım vardır. Başarı testinde her kazanım için en az bir soru, bazı kazanımlar için birden fazla soru yer almaktadır. 3 ve 8 numaralı kazanımların duyuşsal alanla, diğer tüm kazanımların bilişsel alanla ilgili olduğu, psiko-motorla ilgili kazanım olmadığı görülmektedir.

Ön uygulama için hazır hale getirilen başarı testi, çalışma grubuna uygulanmadan önce madde güçlük indeksi, ayırt edicilik ve güvenilirlik düzeylerini tespit etme amacıyla Malatya'daki beş farklı imam hatip lisesinde toplam 98 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların madde analizleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler

| Soru No | D | p | Soru No | D | p | Soru No | D | p |
|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
| 1 | 0,25 | 0,39 | 11 | 0,32 | 0,81 | 21 | 0,43 | 0,75 |
| 2 | 0,32 | 0,32 | 12 | 0,30 | 0,92 | 22 | 0,31 | 0,27 |
| 3 | 0,23 | 0,41 | 13 | 0,41 | 0,96 | 23 | 0,22 | 0,51 |
| 4 | 0,22 | 0,81 | 14 | 0,44 | 0,63 | 24 | 0,34 | 0,70 |
| 5 | 0,36 | 0,63 | 15 | 0,37 | 0,60 | 25 | 0,25 | 0,77 |
| 6 | 0,34 | 0,37 | 16 | 0,45 | 0,67 | 26 | 0,30 | 0,31 |
| 7 | 0,59 | 0,89 | 17 | 0,31 | 0,84 | 27 | 0,44 | 0,75 |
| 8 | 0,36 | 0,58 | 18 | 0,35 | 0,64 | 28 | 0,40 | 0,94 |
| 9 | 0,48 | 0,82 | 19 | 0,41 | 0,46 | | | |
| 10 | 0,44 | 0,69 | 20 | 0,31 | 0,73 | | | |

Soruların madde ayırt edicilik güçleri “iyi, orta, zayıf” şeklinde, madde güçlük düzeyleri ise “kolay, çok kolay, orta, zor” şeklinde derecelendirilmiştir. Burada madde ayırt edicilik indeksleri D harfiyle, madde güçlük indeksleri ise p harfiyle gösterilmiştir. Tablo 4'e göre testte kolay ve zor maddelere yer verildiği görülmektedir.

Tabloya baktığımızda 1, 3, 4, 23 ve 25. soruların madde ayırt edicilikleri “düzeltilmeli” olarak bulunmuştur. Bu sorular gözden geçirilmiş, bazı düzeltmeler yapılarak testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Yapılan test sonucunda testin KR-20 puanı 0.727 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer 0.60 ile 0,80 arasında olduğu için geliştirilen bu test literatüre göre oldukça güvenilirdir ve aynı zamanda iç tutarlılığa da sahiptir. Bu bilgiler ışığında Hutbe ve Vaaz başarı testi KR-20 analiz bulguları Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi KR-20 analiz bulguları

| K | N | Ss | Varyans | Ort. Güçlük | KR-20 |
|----|----|------|---------|-------------|-------|
| 99 | 28 | 4,23 | 17,88 | 18,14 | 0,727 |

Tablo 5’i incelediğimizde testin ortalama güçlüğü 18,14, standart sapması 4,23 ve KR-20 güvenilirliği ise 0.727 olarak hesaplanmıştır. Eldeki verilere bakıldığında geliştirilen test, kullanılabilir özellikte sahiptir. Test 28 sorudan oluşmaktadır. Soruların tümü çoktan seçmeli olarak yazılmıştır. Bazı sorular düzeltilerek teste tekrar alınmıştır.

Yapılan KMO testi analiz bulguları aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları

| | | |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,574 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 612,800 |
| | df | 378 |
| | Sig. | ,000 |

Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,574 olarak çıkmıştır, örneklem büyüklüğü için yeterli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca $p(\text{sig}) = 0,000 < 0,05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu da anlamlıdır. Yani değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği söylenebilir.

2.4.2.2. Din Hizmetlerinde Cami Musikisi Ünitesi Başarı Testi

Bu üniteyle ilgili araştırmacı tarafından toplam 25 soru hazırlanmıştır. Ünite kazanımları, öğrenme alanları ve soru sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Cami Musikisi ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numarası

| Kazanımlar | Bilgi | Kavrama | Uygulama | Analiz | Sentez | Değerlendirme | Duyuşsal alan | Psiko-motor alan | Yer aldığı soru numarası |
|--|-------|---------|----------|--------|--------|---------------|---------------|------------------|---|
| 1. Musiki ve dini musikiyi tanımlar | x | | | | | | | | 1,2, 4, 9, 11, 13, 18, 24 |
| 2. Cami musikisinin çeşitlerini açıklar | | | x | | | | | | 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25 |
| 3. Cami musikisi çeşitlerini usulüne uygun olarak icra eder. | | | | | | | x | | |

Belirtke tablosunda görüldüğü gibi Cami Musikisi ünitesinde 3 kazanım vardır. Hazırlanmış olan başarı testinde birinci ve ikinci kazanım için birden fazla soru yer almaktadır. Her iki kazanım da bilişsel alanla ilgili olup 1,2, 4, 9, 11, 13, 18, 24. sorular bilgi basamağına; 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25 nolu sorular ise analiz basamağına aittir. Üçüncü kazanım psiko-motor alanına aittir. Başarı testi olduğu için bu alanla ilgili doğrudan soru yer almamakta, uygulamaya ait sorular bilişsel alandaki analiz kısmında yer almaktadır.

Ön uygulama için hazır hale getirilen başarı testi, çalışma grubuna uygulanmadan önce madde güçlük, ayırt edicilik ve güvenilirlik düzeylerini tespit etme amacıyla Malatya'daki beş farklı imam hatip lisesindeki toplam 108 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların madde analizleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Cami Musikisi ünitesi başarı testi soruları madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler

| Soru No | D | p | Soru No | D | p | Soru No | D | p |
|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
| 1 | 0,27 | 0,64 | 11 | 0,27 | 0,13 | 21 | 0,40 | 0,32 |
| 2 | 0,23 | 0,50 | 12 | 0,58 | 0,53 | 22 | 0,24 | 0,20 |
| 3 | 0,25 | 0,21 | 13 | 0,40 | 0,54 | 23 | 0,40 | 0,41 |
| 4 | 0,45 | 0,62 | 14 | 0,47 | 0,55 | 24 | 0,33 | 0,24 |
| 5 | 0,36 | 0,76 | 15 | 0,55 | 0,55 | 25 | 0,23 | 0,25 |
| 6 | 0,33 | 0,21 | 16 | 0,40 | 0,64 | | | |
| 7 | 0,39 | 0,88 | 17 | 0,55 | 0,65 | | | |
| 8 | 0,45 | 0,85 | 18 | 0,39 | 0,30 | | | |
| 9 | 0,37 | 0,49 | 19 | 0,43 | 0,22 | | | |
| 10 | 0,36 | 0,71 | 20 | 0,44 | 0,63 | | | |

Burada madde ayırt edicilik indeksleri D harfi ile, madde güçlük indeksleri ise p harfi ile gösterilmiştir. Tablo 8'e baktığımızda testte kolay ve zor maddelere yer verildiği görülmektedir.

Tabloya madde ayırt edicilik açısından baktığımızda 1, 2, 3, 11, 22 ve 25. soruların madde ayırt edicilikleri “düzeltmeli” olarak bulunmuştur. Bu sorular gözden geçirilmiş, bazı düzeltmeler yapılarak testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Testin KR-20 puanı ise 0.757 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer 0.60 ile 0,80 aralığında olduğundan geliştirilen bu test literatüre göre oldukça güvenilirdir ve aynı zamanda iç tutarlılığa da sahiptir. Bu bilgiler ışığında Cami Musikisi başarı testi KR-20 analiz bulguları Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. Cami Musikisi başarı testi KR-20 analiz bulguları

| K | N | Ss | Varyans | Ort. Güçlük | Kr-20 |
|-----|----|------|---------|-------------|-------|
| 108 | 25 | 4,34 | 18,84 | 12,03 | 0,757 |

Testin ortalama güçlüğü 12,03, standart sapması 4,34 ve KR-20 güvenilirliği ise 0.757 olarak hesaplanmıştır. Eldeki verilere bakıldığında geliştirilen test, kullanılabilir özellikte sahiptir. Test 25 sorudan oluşmaktadır. Soruların tümü çoktan seçmeli olarak yazılmıştır. Bazı sorular düzeltilerek teste tekrar alınmıştır.

Yapılan KMO testi analiz bulguları aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Cami Musikisi ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları

| | | |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,620 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 491,628 |
| | df | 300 |
| | Sig. | ,000 |

Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,620 olarak çıkmıştır, örneklem büyüklüğü için yeterli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca $p(\text{sig}) = 0,000 < 0,05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu da anlamlıdır. Yani değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği söylenebilir.

2.4.2.3. Cenaze Adabı Ünitesi Başarı Testi

Bu üniteyle ilgili araştırmacı tarafından toplam 25 soru hazırlanmıştır. Ünite kazanımları, öğrenme alanları ve soru sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11. Cenaze Adabı ünitesi kazanımları, öğrenme alanları ve soru numaraları

| Kazanımlar | Bilgi | Kavrama | Uygulama | Analiz | Sentez | Değerlendirme | Duyuşsal alan | Psiko-motor alan | Yer aldığı soru numarası |
|---|-------|---------|----------|--------|--------|---------------|---------------|------------------|--------------------------|
| 1. Vefat anından önce ve hemen sonra yapılması gerekenleri kavrar. | | x | | | | | | | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, |
| 2. Cenazeyi dini vecibelere göre yıkar ve kefenler. | | | x | | | | | | 10, 11, 12, 13, 14 |
| 3. Cenaze namazını usulüne uygun olarak kıldırır. | | | x | | | | | | 16, 17, 18, 25 |
| 4. Cenazenin İslam geleneğine göre defin hizmetlerini yerine getirir. | | | x | | | | | | 19, 20, 21, 22, 23 |
| 5. Vefat edenin yakınlarına başsağlığı dilemeye ve üzüntüsünü paylaşmaya özen gösterir. | | | | | | | x | | 24 |
| 6. Cenazeye ilgili kavramları bilir ve gerektiğinde tanımlar. | x | | | | | | | | 8, 9, 15 |

Öğretim programında Cenaze Adabı ünitesiyle ilgili olarak toplam 7 kazanım vardır. Bu kazanımlardan belirtke tablosunda yer alan ilk beş

kazanım, başarı testi için uygun görülmüş olup bu beş kazanıma ilave olarak araştırmacı tarafından altıncı kazanım eklenmiş ve toplamda altı kazanım için 25 soru hazırlanmıştır. Ayrıca öğretim programında ilk kazanım “Vefat anında yapılması gerekenleri kavrar.” şeklindeyken, araştırmacı tarafından “Vefat anından önce ve hemen sonra yapılması gerekenleri kavrar.” olarak değiştirilmiştir.

Belirtke tablosunda görüldüğü üzere beşinci kazanım için tek soru, diğer kazanımlar için birden fazla soru hazırlanmıştır. 1,2,3,4 ve 6. kazanımlar bilişsel; 5. kazanım ise duyuşsal alanla ilgilidir. Psiko-motor alanla ilgili herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir.

Ön uygulama için hazır hale getirilen başarı testi, çalışma grubuna uygulanmadan önce madde güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini tespit etme gayesiyle Malatya’daki beş farklı imam hatip lisesinde toplam 107 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların madde analizleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi soruları madde ayırt edicilik (D) ve madde güçlük düzeylerine (p) ilişkin bilgiler

| Soru No | D | p | Soru No | D | p | Soru No | D | p |
|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
| 1 | 0,40 | 0,48 | 11 | 0,24 | 0,38 | 21 | 0,35 | 0,21 |
| 2 | 0,25 | 0,44 | 12 | 0,40 | 0,82 | 22 | 0,25 | 0,55 |
| 3 | 0,35 | 0,64 | 13 | 0,45 | 0,55 | 23 | 0,30 | 0,30 |
| 4 | 0,34 | 0,63 | 14 | 0,26 | 0,46 | 24 | 0,41 | 0,26 |
| 5 | 0,30 | 0,23 | 15 | 0,44 | 0,77 | 25 | 0,37 | 0,79 |
| 6 | 0,43 | 0,71 | 16 | 0,34 | 0,30 | | | |
| 7 | 0,23 | 0,59 | 17 | 0,36 | 0,41 | | | |
| 8 | 0,32 | 0,61 | 18 | 0,30 | 0,22 | | | |
| 9 | 0,35 | 0,66 | 19 | 0,35 | 0,29 | | | |
| 10 | 0,22 | 0,60 | 20 | 0,24 | 0,33 | | | |

Burada madde ayırt edicilik indeksleri D harfi ile, madde güçlük indeksleri ise p harfi ile gösterilmiştir. Tablo 12’ye baktığımızda testte kolay ve zor maddelere yer verildiği görülmektedir.

Tabloya madde ayırt edicilik açısından baktığımızda 2, 7, 10, 11, 14, 20 ve 22. soruların madde ayırt edicilikleri “düzeltmeli” olarak bulunmuştur. Bu sorular gözden geçirilmiş, bazı düzeltmeler yapılarak testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Testin KR-20 puanı ise 0.652 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer 0.60 ile 0,80 aralığında olduğundan geliştirilen bu testin literatüre göre oldukça güvenilir ve aynı zamanda iç tutarlılığa da sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında Cenaze Adabı başarı testi KR-20 analiz bulguları Tablo 13'deki gibidir.

Tablo 13. Cenaze Adabı başarı testi KR-20 analiz bulguları

| K | N | Ss | Varyans | Ort. Güçlük | Kr-20 |
|-----|----|------|---------|-------------|-------|
| 107 | 25 | 3,81 | 14,54 | 12,23 | 0,652 |

Testin ortalama güçlüğü 12,23, standart sapması 3,81 ve KR-20 güvenilirliği ise 0.652 olarak hesaplanmıştır. Eldeki verilere bakıldığında geliştirilen test, kullanılabilir özellikte sahiptir. Test 25 sorudan oluşmaktadır. Soruların tümü çoktan seçmeli olarak yazılmıştır. Bazı sorular düzeltilerek teste tekrar alınmıştır.

Yapılan KMO testi analiz bulguları aşağıda Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi KMO analiz bulguları

| | | |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,530 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 422,045 |
| | df | 300 |
| | Sig. | ,000 |

Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,530 olarak çıkmıştır, örneklem büyüklüğü için yeterli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca $p(\text{sig}) = 0,000 < 0,05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu da anlamlıdır. Yani değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği söylenebilir.

2.4.3. Okul Dışı Öğrenme Mekânlarının Seçilmesi

Araştırmamız için belirlediğimiz üç ünite için üç farklı okul dışı öğrenme gezisi planlanmıştır. Uygun öğrenme mekânlarının tespit edilmesi için gerekli çalışmalar yapılmıştır.

Hutbe ve Vaaz ile Cami Musikisi üniteleri için en uygun gezi mekânı camiler olduğundan gezilerin hangi camiye yapılması konusunda istişarelerde

bulunulmuştur. Bunun için öncelikle Malatya ili Battalgazi İlçe Müftülüğü ziyaret edilmiştir. Burada yetkililerle yapılan görüşmede ziyaretin amacından bahsedilmiş ve araştırma için en uygun camilerin listesi belirlenmiştir. Daha sonra Malatya AİHL' deki deneyimli hocaların da görüşü alınarak iki ünite gezisi için iki farklı cami tespit edilmiştir. Buna göre Hutbe ve Vaaz için Battalgazi Müftülüğüne bağlı Eyüp Sultan Camii, Cami Musikisi için de Kernek Karagözlüler Camii gezi kapsamına alınmıştır. Uygulama takvimi belirlenmiştir. Bu çerçevede cami ziyaretleri yapılmış, din görevlileriyle görüşülerek araştırma için yapılması düşünülen ziyaretlerden bahsedilmiştir. Din görevlileri, bu talebimize olumlu cevap vermişlerdir. Yapılacak gezinin tarihi ve süresi, gezinin kapsamı birlikte istişare edilerek karara bağlanmıştır.

Cenaze Adabı ünitesi için en uygun gezi mekânı şehir mezarlıklarıdır. Çünkü cenazenin yıkanması, kefenlenmesi, cenaze namazının kılınması ve defnedilmesi gibi cenaze hizmetleri şehir mezarlıklarında verilmektedir. Bu çerçevede Malatya BB Şehir Mezarlığı ziyaret edilerek mezarlık müdürü ile görüşülmüştür. Araştırma için kendisinden yardım istenmiştir. Yapılan istişare neticesinde araştırmanın tarihi, süresi, kapsamı ve öğrenme etkinliklerinde yardımcı olacak olan rehber öğretici belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar neticesinde okul dışı öğrenme mekânları belirlenmiştir. Üniteler ve okul dışı öğrenme mekânları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 15. Üniteler ve ziyaret edilen okul dışı öğrenme mekânları

| ÜNİTELER | OKUL DIŞI ÖĞRENME MEKÂNI |
|---------------|----------------------------|
| Hutbe ve Vaaz | Eyüp Sultan Camii |
| Cami Musikisi | Kernek Karagözlüler Camii |
| Cenaze Adabı | Malatya BB Şehir Mezarlığı |

2.4.4. Çalışma Grubuyla Uygulamanın Yapılması

2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (ikinci dönem) okul dışı öğrenme ortamları ders uygulama etkinliği planlanan şekilde uygulanmıştır. Bu çerçevede deney grubu öğrencileri üç farklı mekâna götürülerek; kontrol grubu da aynı süreçte okulda sınıf ortamında dersleri işleyerek uygulama tamamlanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce kontrol ve deney grubunun Hitabet dersi öğretmenleriyle görüşülerek iş birliği için onların da onayı ve destekleri alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve sayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet ve sayı dağılımları

| Sınıflar | Kız | Erkek | Toplam |
|---------------|-----|-------|--------|
| Deney Grubu | - | 22 | 22 |
| Kontrol Grubu | - | 22 | 22 |
| Toplam | | 44 | 44 |

Tablo 16'da görüldüğü gibi çalışma grubu tamamı erkek olan toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi başladıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Üç okul dışı öğrenme etkinliği detaylı olarak aşağıda anlatılmıştır.

Gezilerden bir hafta önce deney grubu öğrencilerine gezi hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirmenin içeriği şu maddelerden oluşmuştur:

- ✓ Gezinin tarihi ve süresi
- ✓ Gezi yapılacak yerin tanıtımı
- ✓ Neler öğreneceğiz?
- ✓ Geziye gitmeden önce neler yapacağız?
- ✓ Gezi esnasında neler yapacağız?
- ✓ Gezi sonrasında neler yapacağız?
- ✓ Kurallar

Öğrencilere geziden önce gezinin niçin yapıldığı, nelere dikkat etmeleri gerektiği, ne öğrenecekleri, cami içerisinde nerede oturacakları, geziden döndükten sonra ne yapılacağına kadar detaylı bir bilgilendirme yapılmıştır.

2.4.4.1. Hutbe ve Vaaz Ünitesi Okul Dışı Öğrenme Gezisi

Hutbe ve Vaaz ünitesi için Malatya ili Battalgazi İlçe Müftülüğüne bağlı Eyüp Sultan Camii'ne gezi yapılması kararlaştırılmıştır. Geziden önce araştırmacı, Eyüp Sultan Camii'ne giderek cami din görevlisiyle görüşmüş; geziyle ilgili bilgiler paylaşmıştır. Din görevlisinin de onayını ve desteğini alarak gezinin 25.02.2022 Cuma günü yapılmasına karar verilmiştir. Gezi için toplam üç saat süre planlanmıştır.

Gezi mekânı ve zamanı tespit edildikten sonra çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerine daha önce hazırlanmış olan Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi uygulanmıştır.

Okul müdürü ile iletişime geçilerek gezinin tarihi ve zamanlaması konusunda bilgi verilmiş, gezinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için istişarede bulunulmuş ve öğrencilerin gezi mekânına gitmesi için okul minibüsü tahsis edilmiştir.

Gezi planlandığı gibi 25.02.2022 tarihinde Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Cuma namazından bir buçuk saat önce Eyüp Sultan Camii'ne varılmıştır. İlk yarım saat abdest ve diğer ihtiyaçlar için izin verilmiş ve akabinde toplu olarak önce cami din görevlisiyle tanışılmış, cami gezilerek caminin bölümleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin vaaz ve hutbeyi rahat bir şekilde görebilmeleri için uygun bir yerde oturmaları sağlanmıştır. Cuma namazına yarım saat kala imam hatip Cuma vaazını vermek üzere kürsüye çıkmıştır. Tüm öğrencilerin vaazın tüm aşamalarını pür dikkat takip ettikleri gözlenmiştir. Ezan okunmasıyla birlikte Cuma namazına başlanmış ve akabinde imam hatip, hutbe vermek üzere minbere çıkmıştır. Öğrenciler bu defa da hutbeyi tüm aşamalarıyla dikkatli bir şekilde takip etmişlerdir. Cuma namazının kılınmasıyla gezi sona ermiş ve tekrar okula dönmüştür. Gezi yaklaşık olarak üç saat sürmüştür.

Bu gezide hutbe ve vaazın bir uzman tarafından icra edilmesi ve öğrenciler tarafından tüm aşamalarıyla bu icrayı izlemeleri istenmiştir. Bu gezide öğrenciler pasif dinleyici ve izleyici olarak yer almıştır. Amaç, öğrencilerin iyi bir hutbe ve vaazın nasıl sunulduğunu tüm aşamalarıyla görmelerini sağlamak, hutbe ve vaazın sunumu konusunda öğrencilere öz güven kazandırmak ve kendileri tarafından yapılmak istendiğinde bu güzel icranın onlara yol göstermesini sağlamaktır. Okula döndükten sonra öğrencilerle bir ders saati gezinin kritiği yapılmıştır.

Geziden birkaç gün sonra Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi, son test olarak uygulanmıştır.

2.4.4.2. Cami Musikisi Ünitesi Okul Dışı Öğrenme Gezisi

Cami Musikisi ünitesi için Malatya ili Battalgazi İlçe Müftülüğü 'ne bağlı Kernek Karagözlüler Camii'ne gezi yapılması kararlaştırılmıştır. Geziden önce araştırmacı, Kernek Karagözlüler Camii'ne giderek cami din görevlileriyle görüşmüş; geziyle ilgili bilgiler paylaşmıştır. Din görevlileri olan imam hatip ve müezzinin de onayını ve desteğini alarak gezinin

25.03.2022 Cuma günü yapılmasına karar verilmiştir. Gezi için toplam dört saat süre planlanmıştır.

Gezi mekânı ve zamanı tespit edildikten sonra çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerine daha önce hazırlanmış olan Cami Musikisi ünitesi başarı testi uygulanmıştır.

Okul müdürü ile iletişime geçilerek gezinin tarihi ve zamanlaması konusunda bilgi verilmiş, gezinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için istişarede bulunulmuş ve öğrencilerin gezi mekânına gitmesi için okul minibüsü tahsis edilmiştir.

Gezi planlandığı gibi 25.03.2022 tarihinde Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Cuma namazından bir saat önce Kernek Karagözlüler Camii'ne varılmıştır. İlk yarım saat abdest ve diğer ihtiyaçlar için izin verilmiş ve akabinde toplu olarak önce cami din görevlileriyle tanışılmış, cami gezilerek caminin bölümleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Cami Musikisi ünitesinde ezan, kamet, tespihat, sala, tekbir, salavat, ilahi, mevlit, aşır gibi başlıklar yer almaktadır. O yüzden Cuma namazı dış ezanının başlamasıyla öğrenme etkinliği de başlamış olmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin hem dış ezanı hem iç ezanı hem de tespihatı yapan müezzini görebilecek bir yerde oturmaları, icraları nasıl yaptıklarını takip etmeleri istenmiştir. Cuma namazı kılındıktan sonra ders etkinliği devam etmiştir. Öğrenciler minberde cami musikisi formlarını öğretmek üzere hazır bulunan imam hatip ve müezzin karşısında hilal şeklinde oturmuşlardır. İmam hatip ve müezzin bir uyum içerisinde tüm cami musikisi formlarını, çeşitli makamlarla icra etmişler ve öğrencilerin de katılımlarını sağlamışlardır. Bunun için öncelikle tek tek cami musikisi formlarını ele almışlar; nerede, ne zaman, niçin ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgi vermişler ve ardından çeşitli makamlarla sunumlarını yapmışlardır. Öğrenciler her biriyle ilgili katılımında bulunmuş, sorular sormuşlardır. Cuma namazı sonrası başlayan bu özel ders etkinliği yaklaşık iki saat sürmüş ve öğrenciler kimi zaman sorular sorarak, kimi zaman icraya bizzat katılarak ders etkinliğine aktif katılım sağlamışlardır. Gezi yaklaşık dört saatte tamamlanmış ve gezi sonrası okula dönmüştür.

Bu gezide amaç, tüm cami musikisi formlarının uzmanları tarafından icra edilmesi, öğrenciler tarafından bu icraların dinlenmesi, izlenmesi ve aktif olarak katılımlarının sağlamasıdır. Okula döndükten sonra öğrencilerle bir

ders saati gezinin kritiđi yapılmıřtır. Geziyle ilgili dűřüncelerini ve duygularını ۆđrenme maksadıyla gűnlűk yazmaları istenmiřtir.

Geziden birkaç gűn sonra Cami Musikisi ۆnitesi bařarı testi, son test olarak uygulanmıřtır.

2.4.4.3. Cenaze Adabı ۆnitesi Okul Dışı ۆđrenme Gezisi

Cenaze Adabı ۆnitesi için Malatya Bűyűkřehir Belediyesi řehir Mezarlıđı'na gezi yapılması kararlařtırılmıřtır. Geziden ۆnce arařtırmacı, Malatya Bűyűkřehir Belediyesi řehir Mezarlıđı'na giderek mezarlık műdűrű ile gűrűřműř; geziyle ilgili bilgiler paylařmıřtır. Mezarlık műdűrűnűn de onayını ve desteđini alarak gezinin 06.05.2022 Cuma gűnű yapılmasına karar verilmiřtir. Gezide ۆđrencilere Cenaze Adabı ۆnitesinde yer alan cenazenin yıkanması, kefenlenmesi, cenaze namazının kılınması ve defnedilmesi gibi konularda rehberlik etmesi için Malatya Bűyűkřehir Belediyesi řehir Mezarlıđı cenaze iřleri personellerinden birisi rehber olarak tahsis edilmiřtir. Gezi için toplam ۆ saat sűre planlanmıřtır.

Gezi mekűnı ve zamanı tespit edildikten sonra çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu ۆđrencilerine daha ۆnce hazırlanmış olan Cenaze Adabı ۆnitesi başarı testi uygulanmıştır.

Okul műdűrű ile iletiřime geçilerek gezinin tarihi ve zamanlaması konusunda bilgi verilmiř, gezinin sađlıklı bir řekilde yűrűtűlmesi için istiařarede bulunulmuř ve ۆđrencilerin gezi mekűnına gitmesi için okul minibűsű tahsis edilmiřtir.

Gezi planlandıđı gibi 06.05.2022 tarihinde Cuma gűnű gerçekleřtirilmiřtir. Gezi için okuldan 09.30'da hareket edilmiř ve 12.30'da okula geri dűnűlműřtűr. řehir mezarlıđına varıldıktan sonra ۆnce ۆđrencilerle eđitim için gűrevlendirilen rehber tanıřtırılmıřtır. Rehber, ۆđrencilere eđitim etkinliklerinde neler ۆđreneceklerini, onlara hangi konularda rehberlik edeceđi hakkında bilgilendirme yapmıřtır. Daha sonra ۆnceden belirlenmiř bir gasilhaneye geçilmiřtir. Rehber burada cenazenin yıkanma ve kefenlenme sűreleriyle ilgili bir sunum yapmıřtır. Bunun için bir ۆđrenci yıkama, bir ۆđrenci de kefenleme için gűnűllű olmuřtur. Burada ۆđrenciler rehber eđiticinin etrafında kűmelenerek yıkama ve kefenleme sűrelerini takip etmiřler, gerektiđinde sorular sormuřlardır.

Yıkama ve kefenleme eğitiminden sonra dışarıda cenaze namazının kılındığı alana geçilmiştir. Rehber eğitici burada cenaze namazının kılındığı yerle, nasıl kılındığıyla, cenaze namazında okunan dualarla, helallik alma ve dua etme süreçleriyle ilgili bilgilendirme yapmıştır. Yine öğrencilerin sorduğu sorulara cevaplar vermiştir.

Son olarak cenazenin defnedilmesi için daha önceden kazılıp hazır hale getirilmiş bir kabir başına gidilmiştir. Burada rehber öğretici; cenazenin nasıl defnedildiğini, defnederken dikkat edilmesi gereken hususları, defnedilirken okunan duaları, defnettikten sonra yapılması gerekenleri detaylı bir şekilde anlatmıştır. Tüm öğrenciler kabir etrafında yapılan süreçleri takip etmişler ve sorular sorarak aktif bir şekilde eğitim etkinliğine katılmışlardır.

Yaklaşık olarak üç saat süren bu eğitim etkinliğinde öğrenciler; Cenaze Adabı ünitesinde yer alan cenazenin yıkanması ve kefenlenmesi, cenaze namazının kılınması ve defnedilmesi konularını, şehir mezarlığında uzman bir rehber eşliğinde tüm süreçleriyle birlikte görerek öğrenmeye çalışmışlardır. Bu süreçte daha önce yanlış bildikleri bilgilerini düzeltmişler, çoğunlukla ilk defa gördükleri bu eğitim etkinliğine sorular sorarak ve etkinliklerde gönüllü katılım sağlayarak aktif olarak yer almışlardır. Gezi yaklaşık üç saatte tamamlanmış ve gezi sonrası okula dönmüştür.

Bu gezide amaç, bir cenazeyle ilgili yapılan tüm süreçlerin bu işin uzmanları tarafından gösterilmesi, öğrenciler tarafından bu eğitimlerin dinlenmesi, izlenmesi ve aktif olarak katılımlarının sağlamasıdır. Okula döndükten sonra öğrencilerle bir ders saati gezinin kritiği yapılmıştır. Geziyle ilgili düşüncelerini ve duygularını öğrenme maksadıyla günlük yazmaları istenmiştir.

Geziden birkaç gün sonra Cenaze Adabı ünitesi başarı testi, son test olarak uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi; verileri toplama, düzenleme ve istatistiksel işlemler uygulayarak anlamlı kararlar verebilme ve geçerli sonuçlar çıkarabilme süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2013, s. 7). Bilimsel bir araştırmanın en önemli aşamalarından biri de çeşitli araçlarla toplanan verilerin, uygun teknikler kullanılarak analiz edilmesidir. Çünkü araştırma soruları veya hipotezlerine yanıt arama, verilerin analiziyle mümkün olmaktadır. Karma

yöntem araştırmasında veri analizi; nitel veri için nitel yöntemler, nicel veri için de nicel yöntemler kullanılarak ayrı ayrı yapılır (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 217).

Araştırmamızda elde edilen veriler, karma araştırma yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda nitel veriler nitel yöntemler, nicel veriler de nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda her iki analiz yöntemi ve kullanılan teknikler detaylı olarak belirtilmiştir.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizi, olguları tanımlamak ve açıklamak için gözlem verilerinin sayısal gösterimine dayanır. Veri analizini belirleyen temel unsur, elde edilen verilerin türü ve özelliğidir. İstatistiksel verilerin temel amacı, mevcut durumu tanımlamak ve gelecek hakkında yordamalarda bulunmaktır (Özsevgeç, 2019, s. 440). Araştırmacı nicel analizinde, soru veya hipotez türüne dayalı olarak verileri analiz etmek için uygun istatistiksel testleri kullanır. Bir istatistiksel testin seçimi; araştırma sorularının türüne, bağımlı ve bağımsız değişken sayısına, değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçeklerin türüne ve verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre yapılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 221).

Araştırmamızda nicel veriler, çalışma grubuna uygulanan üç ünite için hazırlanan üç farklı başarı testinden elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ayrı ayrı olmak üzere uygulanan deney öncesi ön test, deney sonrası son test ve yaklaşık dokuz ay sonra yapılan kalıcılık testi olmak üzere üç farklı nicel veri toplanmıştır. Nicel veri analizleri, Microsoft Excel ve IBM SPSS Statistics 26 programları kullanılarak yapılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce, normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Skewness Kurtosis (basıklık çarpıklık) değerleri belirlenmiş; Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. İstatistiksel çalışmalarda, birçok testin uygulanabilmesi için verilerin normal veya normale yakın bir dağılımda olması gerekir. Çünkü verilerin normalden uzak olması analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına ve doğal olarak yapılan yorumların da yanlış olmasına sebep olur. Normal dağılım simetrik; aritmetik ortalaması, tepe değeri ve ortancası eşittir (Çiçek, 2010, ss. 53-54).

En önemli normal dağılım göstergelerinden biri basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) ölçüleridir. Basıklık ve çarpıklık ölçüsü 0,05 anlamlılık

düzeyine göre -1.96 ile +1.96 aralığında değerler alması durumunda verilerin normal dağılımda olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 42). Normal dağılım için başvurulan bir diğer analiz de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilk testi, 29 ve daha fazla olduğundaysa Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. (Karaatlı, 2010, ss. 6-10). Büyüköztürk'e göre ise örneklem büyüklüğü 50 ve üzeri olduğunda Kolmogorov-Smirnov, 50'nin altında olduğunda Shapiro-Wilk testi kullanılır (2013, s. 42). Her iki testin %5 anlamlılık düzeyine göre normal dağılımda olması için çıkan değerler (p) "0,05" den büyük olması gerekmektedir Nicel verilerimiz hem basıklık ve çarpıklık değerleri yönünden hem de örneklem sayısı 29'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testleriyle analiz edilmiş ve normal dağılımda olduğu belirlenmiştir. Normallik dağılımına ait sonuçlar, bulgular kısmında verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılan testler şunlardır:

1. Bağımsız örneklem için t-testi (Independent Samples t-test)
2. Bağımlı örneklem için t-testi (paired sample t-test)
3. İki yönlü ANOVA testi

Deneyisel uygulamadan önce elde edilen ön test ve uygulamadan sonra elde edilen son test verilerinin analizi, bağımsız örneklem için t-testi (Independent Samples t-test) uygulanarak elde edilmiştir. Bağımsız örneklem için t-testi, bağımsız iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasında farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesinde veya iki bağımsız grubun bir sürekli değişken üzerinde aldıkları değerler karşılaştırılmasında kullanılır. Okul dışı öğrenme etkinliği yapılmadan önce uygulanan ön test değerleriyle etkinlik sonrası uygulanan son test verilerinin değerlendirilmesinde bağımlı örneklem t-testi (paired sample t-test) uygulanmıştır. Son olarak ön test ve son test puanlarının kontrol ve deney gruplarına göre karşılaştırmalı olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu analizler doğrultusunda başarı testleri veri analizi tamamlanmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; çeşitli tekniklerle elde edilen verileri kodlamayı, metni küçük birimlere (ifadelere, cümlelere veya paragraflara) ayırmayı, her

birine etiketler atamayı, kodları temalar altında gruplandırmayı ve analiz sonuçlarını açıklamaları, tablolar veya şekiller ile özet şeklinde sunmayı içermektedir. Nitel veri analizinin ana özelliği kodlama sürecidir. Kodlama, verileri sınıflandırma ve etiketleme sürecidir. Bu çerçevede veriler önce kodlanır, daha sonra geniş temalar altında gruplandırılır. Kodlama, katılımcıların kendi kelimelerinden, araştırmacı tarafından oluşturulan ifadelerden veya sosyal ve beşerî bilimlerde kullanılan hazır kavramlardan olmak üzere üç şekilde oluşturulabilir (Creswell & Clark, 2014, ss. 221-222). Nitel veri analizinde çok farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan özellikle iki tanesi ön plana çıkmaktadır ki bunlar betimsel analiz ve içerik analizidir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239).

Araştırmamızda nitel veriler, betimsel analiz yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Bunun için daha önce mülakat, gözlem ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler, sınıflandırmak ve kodlamak için birkaç defa okunmuştur. Daha sonra kodlama sürecine geçilmiştir. Kodlama manuel olarak elle yapılmıştır. Kodlama için daha önceden herhangi bir kodlama haritası çıkarılmamış, katılımcıların ifadelerinden oluşturulmuştur. Kodlamalardan hareketle temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Nitel verilerin analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalara ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Konuya ilişkin oluşturulan temaların kategorilere göre dağılımı

| Temalar | Alt Temalar |
|--------------------------------|------------------|
| Okul Dışı Öğrenmenin Etkinliği | Öğrenmeye Katkı |
| | Faydalı-faydasız |
| Okul Dışı Öğrenme Uygulaması | Olumlu-Olumsuz |
| | Geçmiş Uygulama |

| | |
|------------------------------------|-----------------------|
| | Öneriler |
| Okul Dışı Öğrenmeye Karşı Yaklaşım | Özgüven |
| | Motivasyon ve Heyecan |
| | Değerlendirme |
| | İlgi |

Öğrenmeye katkı, faydalı-faydasız, olumlu-olumsuz, geçmiş uygulamalar, öneriler, özgüven, motivasyon ve heyecan alt temaları öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilere göre oluşturulmuştur. Değerlendirme alt teması, okul dışı gezilerden sonra öğrencilerin geziyi değerlendirme amacıyla yazdıkları günlüklerden oluşturulmuştur. İlgi alt teması ise okul dışı öğrenme gezilerinde öğrencilerin bizzat araştırmacı tarafından gözlenmesi esnasında çekilen video görüntülerinden, resimlerden ve alınan notlardan oluşturulan gözlem formuna göre belirlenmiştir.

Gözlem formu için likert tipi 5’li değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Gözlem formu için toplam dokuz soru hazırlanmıştır. Gözlem formu aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. Okul dışı öğrenme gezisi gözlem formu

| | | | | | |
|--|---------------|----------------|------------|-----------|------------------|
| Gözlem Tarihi: | | | | | |
| Gözlem Yeri: | | | | | |
| Gözlem Süresi: | | | | | |
| Gözlem Konusu: | | | | | |
| Gözlemci Adı Soyadı: | | | | | |
| Okul Dışı Gözlem Formu Maddeleri | Her zaman (5) | Genellikle (4) | Kısmen (3) | Bazen (2) | Hiçbir zaman (1) |
| 1. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi? | () | () | () | () | () |
| 2. Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı? | () | () | () | () | () |
| 3. Etkinlikler sırasında soru sordular mı? | () | () | () | () | () |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4. Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi? | () | () | () | () | () |
| 5. Etkinliklere katılarak katkı sundular mı? | () | () | () | () | () |
| 6. Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu? | () | () | () | () | () |
| 7. Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi? | () | () | () | () | () |
| 8. Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi? | () | () | () | () | () |
| 9. Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu? | () | () | () | () | () |

Gözlem formunun analizi için IBM SPSS Statistics 26 programı kullanılmış verilen cevapların frekans ve yüzdeleri tespit edilerek nitel araştırma alanı bulgular kısmında, ilgi alt teması başlığı altında verilmiştir.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bilimsel bir çalışmada, ölçüm aracının ölçülmek istenen şeyi doğru ölçtüğünün belirlenebilmesi için güvenilirlik ve geçerlilik kavramlarının bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Burada araştırma için elde edilen nicel ve nitel veriler geçerlilik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliliği

Araştırmacı, araştırma konusuyla alakalı daha önceden güvenilirliği ve geçerliliği yapılmış ölçek varsa bu ölçeği kullanabilir. Aksi halde çalışmada güvenilirlik ve geçerlilik şartlarını yerine getirmelidir (Karagöz, 2021, s. 13). Bu çalışmada nicel veriler için kullanılan ölçekler bizzat araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. O yüzden ölçekler oluşturulurken güvenilirlik ve geçerlilik kıstasları dikkate alınmıştır.

Geçerlilik, bir test veya ölçeğin ölçülmek istenen şeyi tam olarak ölçebilmesidir. Diğer bir ifadeyle, ölçülmek istenen şeyle ilgili, ölçme aracında yeterli sayıda, kaliteli, ayrıntılı ve dengeli maddenin bulunması demektir (Karagöz, 2021, s. 89). Araştırma tasarımlarında genellikle iç ve dış olmak üzere iki tür geçerlilik üzerinde durulmakta ve bu geçerlilik türlerini tehdit eden durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bir çalışmada bağımlı değişkende meydana gelen değişimin, gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklanma olasılığı iç geçerlilik olarak tanımlanmaktadır (Özmen, 2019, s. 216). Araştırmalarda; olgunlaşma, regresyon, çalışma grubunun seçim yöntemi, katılımcı kaybı, rekabet ve ölçme aracı gibi iç

geçerliliği tehdit eden hususların minimize edilmesi gerekmektedir (Creswell, 2017, s. 174). Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için öncelikle çalışma grubunu oluşturan kontrol ve deney gurubu yansız ve seçkisiz atanmıştır. Bunun için merkezi sınavla okula yerleşen, o yüzden akademik başarı açısından birbirlerine yakın seviyede olan, ayrıca sınıf mevcudu olarak da aynı olan iki sınıftan biri rastgele deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney sonuna kadar katılımcı sayıları aynı kalmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri iki farklı sınıfta olduğu için, ayrıca ders öğretmenleri de farklı olduğu için birbirlerinden etkilenme olasılığı minimuma indirilmiştir. Yapılan üç farklı deneysel çalışmada hem ön testlerin hem de son testlerin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüş, testlerin sağlıklı yapılması için öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, not olarak değerlendirilmeyeceği, o yüzden isim yazmamaları gerektiği belirtilmiştir. Bu sayede öğrencilerin not stresi yaşamalarının ve birbirlerine bakmalarının önüne geçilmiştir. Deneysel araştırma boyunca aynı çalışma grubuyla devam edilmiş ve uygulanan ön test ve son testte aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların benzer durum veya olaylara veya evrene genellenebilirlik düzeyi ise dış geçerlilik olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017, s. 176; Karasar, 2012, s. 106). Deney katılımcılarının sınırlı sayıda olması, deney ortamının özellikleri ve deney zamanı gibi nedenler, araştırma sonuçlarının evrene genellenmesini engellemektedir (Creswell, 2017, s. 176). Bu yüzden araştırmada elde edilen sonuçlar, deneysel araştırmaya katılan çalışma gruplarıyla, deney mekânı ve zamanıyla sınırlı olarak genellenebilmektedir. Evrene genellenebilmesi, farklı çalışma gruplarıyla, farklı mekân ve zamanlarda farklı deneylerin yürütülmesiyle yapılabilir.

Güvenilirlik, bir test veya ölçeğin, ölçtüğü şeyi tutarlı ve istikrarlı ölçmesi demektir. Bir test veya ölçek, benzer şartlarda tekrar uygulandığında benzer sonuçlar elde ediliyorsa bu test veya ölçek güvenilir demektir. Bu da elde edilen verilerin de güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Karagöz, 2021, s. 13). Karagöz (2021)'e göre soru sayısının artırılması, soruların açık, net ve sade olması, yeterli zamanın verilmesi, soru güçlüklerinin iyi ayarlanması, cevaplanırken yönlendirme olmaması, cevaplayıcıların doğru seçilmesi ve gerekli olduğu kadar soru sorulması testlerin güvenilirliğini artırma yollarındandır. Araştırma için kullanılan üç başarı testi de hem

hazırlanma aşamasında hem de uygulanma aşamalarında bu kriterler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soru sayısı tüm kazanımları kapsayacak şekilde (Hutbe ve Vaaz ünitesi için 28, Cami Musikisi için 25 ve Cenaze Adabı için 25 soru) hazırlanmıştır. Testler hazırlandıktan sonra üç farklı Türk dili ve edebiyatı öğretmenine yazım yanlışları, anlatım bozuklukları, noktalama işaretleri için; içeriği ile ilgili olarak da üç farklı İHL meslek dersleri öğretmenine kontrol ettirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşamadan sonra testler, kullanılabilirliğini test etme amacıyla beş farklı İHL’de bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış ve gözlem yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilerin soruları rahatlıkla okuyabildikleri, anladıkları ve ortalama 15 dakikada cevaplandıkları tespit edilmiştir. Testlerin güvenilirliği için K-20 katsayı formülü kullanılmış, her üç testin de değeri 0,60 ile 0,80 arasında çıkmış ve literatüre göre testlerin oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı pilot uygulamada bizzat bulunmuş, yapılan testlerin amacı açık bir şekilde anlatılmış, gönüllülük esasına göre cevaplamaları istenmiş, isim yazmamaları, not karşılığının olmadığı, dolayısıyla herkesin kendi cevaplarını vermeleri gerektiği özellikle belirtilmiştir. Tüm uygulamada katılımcıların kendi cevaplarını vermeleri sağlanmıştır. Yapılan madde analizlerinde kolay, orta ve zor soruların olduğu görülmüştür. Tüm bu hazırlık süreçlerinden sonra, testlerin güvenilir olduğu belirlendikten sonra çalışma gruplarına uygulanmıştır. Çalışma grubundaki deney ve kontrol grubu öğrencileri de sınıf seviyesi ve yaş olarak aynı düzeyde olup merkezi sınavla okulda okumaya hak kazandıkları için akademik başarı açısından benzer özelliktedirler.

2.6.2. Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olabildiğince yansız gözlemesi ve elde edilen sonuçları ek yöntemlerle teyit etmesidir (Karagöz, 2021, s. 932). Nitel araştırmalarda da nicel araştırmalarda olduğu gibi iç ve dış olmak üzere iki tür geçerlilik vardır. Fakat iç geçerlilik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlilik yerine ise “aktarılabirlik” kavramları kullanılmaktadır (Arslan, 2022, s. 398). İnanırıcılık; araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, geçerliğine, süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasına ve verileri nesnel bir yaklaşımla topladığına ve yine nesnel bir yaklaşımla değerlendirdiğine dair kanıtlar sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek,

2016, s. 277). Bu amaç çerçevesinde; nitel veriler kısmında, nitel verilerin ne olduğu, hangi yöntemlerle elde edildiği, nasıl analiz edildiği gibi hususlar tüm detaylarıyla açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca inandırıcılığın en önemli yollarından biri de nitel verilerin tek bir yolla değil birçok yolla toplanarak çeşitlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 277). Bunun için de mülakat, gözlem ve öğrenci günlükleri olmak üzere üç farklı kaynakla nitel veri elde edilmiş ve bu veriler birbiriyle ilişkili olarak kategorilerle ve alt temalarla sınıflandırılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilerle ilgili hem planlama ve hazırlık hem de uygulama süreçlerinde uzman görüşüne başvurulmuş ve veriler uzmanla koordineli bir şekilde elde edilmiştir. Aktarılabirlik, araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilmesidir. Nitel araştırma yaklaşımına göre “sosyal olaylar içinde bulunduğu ortama göre sürekli değiştiği” şeklindeki varsayımdan dolayı, nitel araştırmalar sistematik olarak genellemeye uygun değildir (Karagöz, 2021, s. 933). Bunun yerine araştırmacı, verileri ayrıntılı betimleme şeklinde yorum katmadan temalara ayırarak aktarır. Bu durum okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma fırsatı verir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 282). Bu çerçevede elde edilen nitel veriler öncelikle temalara, sonra da alt temalara ayrılarak sınıflandırılmış; her bir tema doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenmiştir. Veriler betimsel analizle değerlendirilmiş ve katılımcıların görüşleri dokunmadan olduğu gibi tırnak içerisinde verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik; yapılmış olan bir çalışma, başka bir araştırmacı tarafından aynı yöntem kullanılarak yapıldığında, aynı veya benzer sonuçların elde edilmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2019, s. 267). Diğer bir ifadeyle güvenilirlik, “Çalışma yeniden yapılırsa aynı sonuçlar ortaya çıkarılabilir mi?” sorusuyla ilgilidir (Merriam, 2015, s. 211). Güvenirlik iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilmesidir. İç güvenilirlikse, başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak, aynı sonuçlara ulaşmalarıdır. İç ve dış güvenilirlik, nitel araştırmaların özellikleri dikkate alındığında oldukça düşük bir ihtimal olarak kabul edilmektedir. Çünkü insan davranışları sürekli değişen ve karmaşık bir yapıya sahip olduğundan dolayı kullanılan yöntem ne olursa olsun elde edilen sonuçların aynı olması, dolayısıyla dış geçerliliği mümkün olmamaktadır. Aynı şekilde her araştırmacının olayları farklı algılaması ve yorumlaması mümkün olduğundan iç güvenirliliği sağlamak da

zor görünmektedir (Karagöz, 2021, s. 931). O yüzden nitel araştırmalarda elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrudan genellenemez, bunun yerine benzer durumlar için analitik genelleme yapılabilir. Aynı alanda yapılan çalışmaların artması ve elde edilen sonuçların benzer özellikte olması araştırmanın güvenilirliğini olumlu yönde destekler. Bu araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların literatürle benzer olduğu, dolayısıyla araştırmanın nitel bulgularının analitik genellemeye uygun olduğu söylenebilir.

3. BÖLÜM BULGULAR

Deney ve kontrol gurubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık (Skewness Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Ayrıca normal dağılım için Shapiro-Wilk testi de yapılmıştır. Bu teste göre normal dağılım için çıkan değer (p) “0,05” den büyük olması gerekmektedir.

Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi ön test - son test - kalıcılık testi normallik analizi

Kontrol ve deney grupları için yapılan çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) ile Shapiro-Wilk analizi Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi

| Gruplar | Testler | N | Skewnes | Kurtosis | Shapiro-Wilk |
|---------------|-------------------------|----|--------------|--------------|--------------|
| Deney Grubu | Hutbe ve Vaaz Ön Test | 22 | -,914 - ,491 | ,593 - ,953 | ,056 |
| Kontrol Grubu | Hutbe ve Vaaz Ön Test | 20 | ,474 - ,512 | -,671 - ,992 | ,095 |
| Deney Grubu | Hutbe ve Vaaz Son Test | 22 | -,331 - ,491 | -,278 - ,953 | ,585 |
| Kontrol Grubu | Hutbe ve Vaaz Son Test | 20 | ,532 - ,512 | 1,783 - ,992 | ,364 |
| Deney Grubu | Hutbe ve Vaaz Kalıcılık | 21 | -,273 - ,501 | -,804 - 972 | ,334 |
| Kontrol Grubu | Hutbe ve Vaaz Kalıcılık | 22 | -,523 - ,491 | -,250 - ,953 | ,581 |

Yapılan analiz sonucunda Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen değerlerin hem deney grubu hem de kontrol grubu için normal dağılımda olduğuna karar verilmiştir.

Cami Musikisi ünitesi başarı testi ön test – son test - kalıcılık testi normallik analizi

Kontrol ve deney grupları için yapılan çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) ile Shapiro-Wilk analizi Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20. Cami Musikisi ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi

| Gruplar | Testler | N | Skewnes | Kurtosis | Shapiro-Wilk |
|---------------|------------------------|----|--------------|--------------|--------------|
| Deney Grubu | Cami Musikisi Ön Test | 22 | -,663 - ,491 | -,200 - ,953 | ,175 |
| Kontrol Grubu | Cami Musikisi Ön Test | 22 | -,143 - ,491 | -,482 - ,953 | ,869 |
| Deney Grubu | Cami Musikisi Son Test | 22 | -,265 - ,491 | -,551 - ,953 | ,540 |
| Kontrol Grubu | Cami Musikisi Son Test | 22 | -,627 - ,491 | ,726 - ,953 | ,391 |

| | | | | | |
|---------------|-------------------------|----|--------------|--------------|------|
| Deney Grubu | Cami Musikisi Kalıcılık | 21 | -,882 - ,501 | 1,279 - ,972 | ,334 |
| Kontrol Grubu | Cami Musikisi Kalıcılık | 22 | ,287 - ,491 | -,820 - ,953 | ,443 |

Yapılan analiz sonucunda Cami Musikisi ünitesi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen değerlerin hem deney grubu hem de kontrol grubu için normal dağılımda olduğuna karar verilmiştir.

Cenaze Adabı ünitesi başarı testi ön test – son test - kalıcılık testi normallik analizi

Kontrol ve deney grupları için yapılan çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) ile Shapiro-Wilk analizi Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 21. Cenaze adabı ünitesi başarı testi ön test – son test – kalıcılık testi normallik analizi

| Gruplar | Testler | N | Skewnes | Kurtosis | Shapiro-Wilk |
|---------------|------------------------|----|--------------|---------------|--------------|
| Deney Grubu | Cenaze Adabı Ön Test | 22 | -,410 - ,491 | -,077 - ,953 | ,541 |
| Kontrol Grubu | Cenaze Adabı Ön Test | 21 | -,200 - ,501 | -,328 - ,972 | ,379 |
| Deney Grubu | Cenaze Adabı Son Test | 22 | -,094 - ,491 | -1,008 - ,953 | ,156 |
| Kontrol Grubu | Cenaze Adabı Son Test | 21 | ,298 - ,501 | -1,195 - ,972 | ,127 |
| Deney Grubu | Cenaze Adabı Kalıcılık | 21 | ,277 - ,501 | ,638 - ,972 | ,598 |
| Kontrol Grubu | Cenaze Adabı Kalıcılık | 22 | -,685 - ,491 | 1,252 - ,953 | ,364 |

Cenaze Adabı ünitesi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen değerlerin hem deney grubu hem de kontrol grubu için normal dağılımda olduğuna karar verilmiştir.

3.1. Nicel Araştırma Alanıyla İlgili Bulgular

3.1.1. Nicel Araştırma Alanı Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Birinci alt problem “Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili yapılan ön test sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Üç ünite için akademik başarı testi ayrı zamanlarda, öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla ön test olarak okul dışı öğrenme etkinliği uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test sonuçları bağımsız örneklem için t-testi yapılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Sd | df | t | p |
|-----------------|---------------|---------|----|-----------|-------|-----|--------|------|
| Toplam | Deney Grubu | Ön Test | 66 | 16,15 | 3,931 | 127 | -,843 | ,401 |
| | Kontrol Grubu | Ön Test | 63 | 16,68 | 3,161 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 19,05 | 3,047 | 40 | 112 | ,911 |
| | Kontrol Grubu | Ön Test | 20 | 18,95 | 2,395 | | | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 15,59 | 4,090 | 42 | -,043 | ,966 |
| | Kontrol Grubu | Ön Test | 22 | 15,64 | 2,838 | | | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 13,82 | 2,648 | 41 | -2,055 | ,046 |
| | Kontrol Grubu | Ön Test | 21 | 15,62 | 3,090 | | | |

Tablo 22'ye baktığımızda deney ve kontrol grupları için yapılan üç farklı başarı testinden ön test puanlarına göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

Üç ünitenin deney ve kontrol gruplarına göre toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla \bar{x} = 16,15 ve \bar{x} = 16,68 olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında t = -,843 ve p = ,401 sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için ön test toplam puana göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi ön test puanlarına göre grupların karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla \bar{x} = 19,05 ve \bar{x} = 18,95 olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında t = 112 ve p = ,911 sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için ön teste göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Cami Musikisi ünitesi başarı testi ön test puanlarına göre grupların karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla \bar{x} = 15,59 ve \bar{x} = 15,64 olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında t = -,043 ve p = ,966 sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için ön teste göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Cenaze Adabı ünitesi başarı testi ön test puanlarına göre grupların karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x} = 13,82$ ve $\bar{x} = 15,62$ olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında $t = -2,055$ ve $p = ,046$ sonucu çıkmakta, $p < 0,05$ olduğu için ön teste göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Hutbe ve Vaaz, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ön test toplam puanlarına göre değerlendirdiğimizde deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.1.2. Nicel Araştırma Alanı İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

İkinci alt problem “Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Deney grubunun deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı örneklem için t-testi (Paired-Samples t-test) yapılarak analiz edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23. Deney grubu ön test ve son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Sd | df | t | p |
|-----------------|-------------|----------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Toplam | Deney Grubu | Ön Test | 66 | 16,15 | 3,931 | 65 | -6,902 | ,000 |
| | | Son Test | 66 | 20,08 | 2,895 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 19,04 | 3,04 | 21 | -2,518 | ,020 |
| | | Son Test | 22 | 21,41 | 3,24 | | | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 15,59 | 4,09 | 21 | -3,716 | ,001 |
| | | Son Test | 22 | 19,68 | 2,33 | | | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | Ön Test | 22 | 13,81 | 2,64 | 21 | -6,363 | ,000 |
| | | Son Test | 22 | 19,13 | 2,64 | | | |

Tablo 23’e baktığımızda deney grubu adına üç farklı başarı testi için şu sonuçlar elde edilmiştir:

Üç ünitenin deney grubuna göre ön test ve son test toplam puanları üzerinden yapılan analizde elde edilen bulgulara göre, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x} = 16,15$ ve $\bar{x} = 20,08$ olarak

bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t = -6,902$ ve $p = ,000$ sonucu çıkmakta, $p < 0,05$ olduğu için ön test ile son test toplam puanına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Hutbe ve Vaaz ünitesinde ön test ortalaması 19,04, son test ortalaması ise 21,41 olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t = -2,518$ ve $p = ,020$ sonucu çıkmakta, $p < 0,05$ olduğu için ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Cami Musikisi ünitesinde ön test ortalaması $\bar{x} = 15,59$, son test ortalaması ise 19,68 olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t = -3,716$ ve $p = ,001$ sonucu çıkmakta, $p < 0,05$ olduğu için ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Cenaze Adabı ünitesinde ön test ortalaması $\bar{x} = 13,81$, son test ortalaması ise 19,13 olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t = -6,363$ ve $p = ,000$ sonucu çıkmakta, $p < 0,05$ olduğu için ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bağımlı örneklem t-testine göre deney grubu adına yapılan hem toplam puan üzerinden hem de her üç ünite için ayrı ayrı yapılan analiz üzerinden ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.1.3. Nicel Araştırma Alanı Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Üçüncü alt problem “Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Kontrol grubu her üç üniteyi de okulda sınıf ortamında işlemişlerdir. Her ünitenin bitimiyle birlikte son test uygulaması yapılmıştır. Bu çerçevede ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı örneklem için t-testi (Paired-Samples t-test) yapılarak analiz edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24. Kontrol grubu ön test ve son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Sd | df | t | p |
|-----------------|---------------|----------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Toplam | Kontrol Grubu | Ön Test | 63 | 16,68 | 3,161 | 62 | 2,326 | ,023 |
| | | Son Test | 63 | 17,90 | 2,716 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Kontrol Grubu | Ön Test | 20 | 18,95 | 2,395 | 19 | -,422 | ,678 |
| | | Son Test | 20 | 19,25 | 2,173 | | | |
| Cami Musikisi | Kontrol Grubu | Ön Test | 22 | 15,64 | 2,838 | 21 | -1,449 | ,162 |
| | | Son Test | 22 | 16,91 | 2,328 | | | |
| Cenaze Adabı | Kontrol Grubu | Ön Test | 22 | 15,77 | 3,100 | 21 | -1,401 | ,176 |
| | | Son Test | 22 | 17,36 | 3,360 | | | |

Tablo 24'e baktığımızda kontrol grubu adına üç farklı başarı testi için şu sonuçlar elde edilmiştir:

Üç ünitenin kontrol grubuna göre ön test ve son test toplam puanları üzerinden yapılan analizde elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}= 16,68$ ve $\bar{x}= 17,90$ olarak bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 2,326$ ve $p= ,023$ sonucu çıkmakta, $p<0,05$ olduğu için ön test ile son test toplam puanına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Hutbe ve Vaaz ünitesinde ön test ortalaması $\bar{x}= 18,95$, son test ortalaması ise $\bar{x}= 19,25$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= -,422$ ve $p= ,678$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için son teste göre ortalama puan artmasına rağmen ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Cami Musikisi ünitesinde ön test ortalaması $\bar{x}= 15,64$, son test ortalaması ise $\bar{x}= 16,91$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= -1,449$ ve $p= ,162$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için son teste göre ortalama puan artmasına rağmen ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Cenaze Adabı ünitesinde ön test ortalaması $\bar{x}= 15,77$, son test ortalaması ise $\bar{x}= 17,36$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= -1,401$ ve $p= ,176$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için son teste göre ortalama puan artmasına rağmen ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak bağımlı örneklem t-testine göre kontrol grubu adına yapılan her üç başarı testinde toplam puanlar üzerinden ön test ile son test

arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak üç ünitenin ön test ve son test puanları ayrı ayrı analiz edildiğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

3.1.4. Nicel Araştırma Alanı Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Dördüncü problem “Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili okul dışı öğrenme etkinliği uygulaması sonrası yapılan son test sonucuna göre deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Son testler deney grubuna okul dışı öğrenme etkinliğinden sonra, kontrol grubuna da her ünitenin okulda sınıf ortamında işlenmesinden sonra yapılmıştır. Son teste göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için son test sonuçları bağımsız örneklem için t-testi yapılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve kontrol grubu son test için toplam puan ve üç üniteye ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Ss | df | t | p |
|-----------------|---------------|----------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Toplam | Deney Grubu | Son Test | 66 | 20,08 | 2,895 | 127 | 4,388 | ,000 |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 63 | 17,90 | 2,716 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | Son Test | 20 | 21,41 | 3,246 | 40 | 2,506 | ,016 |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 20 | 19,25 | 2,173 | | | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | Son Test | 22 | 19,68 | 2,338 | 42 | 3,942 | ,000 |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 22 | 16,91 | 2,328 | | | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | Son Test | | 19,14 | 2,642 | 41 | 1,670 | ,103 |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 22 | 17,67 | 3,120 | | | |

Tablo 25’e baktığımızda üç farklı başarı testi için şu sonuçlar elde edilmiştir:

Üç ünitenin deney ve kontrol gruplarına göre toplam puanlar üzerinden yapılan son test karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubunun son test puan ortalamaları sırasıyla \bar{x} = 20,08 ve \bar{x} = 17,90 olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında $t= 4,388$ ve $p= ,000$ sonucu çıkmakta, $p<0,05$ olduğu için son test toplam puana göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Hutbe ve Vaaz ünitesinde son test ortalaması deney ve kontrol grupları için sırasıyla $\bar{x}= 21,41$ ve $\bar{x}= 19,25$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 2,506$ ve $p= ,016$ sonucu çıkmakta, $p<0,05$ olduğu için son teste göre deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Cami Musikisi ünitesinde son test ortalaması deney ve kontrol grupları için sırasıyla $\bar{x}= 19,68$ ve $\bar{x}= 16,91$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 3,942$ ve $p= ,000$ sonucu çıkmakta, $p<0,05$ olduğu için son teste göre deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Cenaze Adabı ünitesinde son test ortalaması deney ve kontrol grupları için sırasıyla $\bar{x}= 19,14$ ve $\bar{x}= 17,67$ olarak çıkmaktadır. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 1,670$ ve $p= ,103$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğu için son teste göre deney grubunun ortalama puanı daha yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel olarak deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak kontrol ve deney grupları arasında son test puanları, toplam puan üzerinden dikkate alındığında, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu; üç ünite ayrı ayrı analiz edildiğinde ise Hutbe ve Vaaz ile Cami Musikisi üniteleri başarı testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, Cenaze Adabı ünitesi başarı testindeyse anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.1.5. Nicel Araştırma Alanı Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Beşinci alt problem “Okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenme etkinliklerinin Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarını elde etmede son teste göre anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Üç ünite için akademik başarı testi deney grubu için her okul dışı öğrenme ortamına yapılan gezilerden sonra, kontrol grubu için ilgili ünitenin sınıf ortamında işlenmesinden sonra uygulanmıştır. Her iki grup için deney öncesi yapılan ön test puanları dikkate alındığında son test verilerine göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız örneklem için iki yönlü ANOVA analizi yapılarak tespit edilmeye

çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çıkan değerler sırasıyla aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26. Hutbe ve Vaaz ünitesi deney ve kontrol grupları için ön test ve son test ortalama ve fark puanları

| Başarı Testi | Gruplar | Ön test | | Son test | | Fark |
|---------------|---------------|-----------|-------|-----------|-------|------|
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | 19,04 | 3,04 | 21,41 | 3,24 | 2,37 |
| | Kontrol grubu | 18,95 | 2,395 | 19,25 | 2,173 | 0,3 |

Tablo 26'ya göre Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{x}= 19,04$ iken son test puanları $\bar{x}= 21,41$ 'dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları ise sırayla $\bar{x}= 18,95$ ve $\bar{x}= 19,25$ 'tir. Her iki grubun da son test puanlarının arttığı söylenebilir.

İki grubun puan, test ve grup değişkenlerine göre Hutbe ve Vaaz testi puanlarının ortalamalarına yönelik istatistikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 27. Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları

| Bağımlı değişken: Hutbe ve Vaaz | | | | | | |
|---------------------------------|---------------------|----|--------------------|----------|------|----------------|
| Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
| Düzeltilmiş model | 88,980 ^a | 3 | 29,660 | 3,858 | ,012 | ,126 |
| Sabit değer | 32405,673 | 1 | 32405,673 | 4215,559 | ,000 | ,981 |
| Testler | 37,164 | 1 | 37,164 | 4,835 | ,031 | ,057 |
| Gruplar | 26,625 | 1 | 26,625 | 3,464 | ,066 | ,041 |
| Testler * Gruplar | 22,307 | 1 | 22,307 | 2,902 | ,092 | ,035 |
| Hata | 614,973 | 80 | 7,687 | | | |
| Total | 33272,000 | 84 | | | | |
| Düzeltilmiş Total | 703,952 | 83 | | | | |

a. R Squared = ,126 (Adjusted R Squared = ,094)

Tablo 27'ye göre significance (p) değeri ($p= 0,031 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için testler (ön test ve son test) değişkeni Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı testini etkilemektedir. Yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p= 0,066 > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğu için gruplar (kontrol ve deney grubu) değişkeni Hutbe ve Vaaz ünitesi başarı

testini etkilememektedir. Yani deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p= 0,092>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu için test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerine ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu değerler, öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 28. Cami Musikisi ünitesi ön test ve son test ortalama ve fark puanları

| Başarı Testi | Gruplar | Ön test | | Son test | | Fark |
|---------------|---------------|-----------|-------|-----------|-------|------|
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | 15,59 | 4,09 | 19,68 | 2,33 | 4,09 |
| | Kontrol grubu | 15,64 | 2,838 | 16,91 | 2,328 | 1,27 |

Tablo 28'e göre Cami Musikisi ünitesi başarı testinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{x}= 15,59$ iken son test puanları $\bar{x}= 19,68$ 'dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları ise sırayla $\bar{x}= 15,64$ ve $\bar{x}= 16,91$ 'dir. Her iki grubun da son test puanlarının arttığı söylenebilir.

İki grubun puan, test ve grup değişkenlerine göre Cami Musikisi testi puanlarının ortalamalarına yönelik istatistikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 29. Cami Musikisi ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları

| Bağımlı değişken: Cami Musikisi | | | | | | |
|---------------------------------|----------------------|----|--------------------|----------|------|----------------|
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
| Düzeltilmiş model | 242,818 ^a | 3 | 80,939 | 9,077 | ,000 | ,245 |
| Sabit değer | 25296,182 | 1 | 25296,182 | 2836,955 | ,000 | ,971 |
| Testler | 158,227 | 1 | 158,227 | 17,745 | ,000 | ,174 |
| Gruplar | 40,909 | 1 | 40,909 | 4,588 | ,035 | ,052 |
| Testler * Gruplar | 43,682 | 1 | 43,682 | 4,899 | ,030 | ,055 |
| Hata | 749,000 | 84 | 8,917 | | | |
| Total | 26288,000 | 88 | | | | |
| Düzeltilmiş Total | 991,818 | 87 | | | | |

a. R Squared = ,245 (Adjusted R Squared = ,218)

Tablo 29'a göre significance (p) değeri ($p =0,000< 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için testler (ön test ve son test) değişkeni Cami Musikisi ünitesi

başarı testini etkilemektedir. Yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,035 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için gruplar (kontrol ve deney grubu) değişkeni Cami Musikisi ünitesi başarı testini etkilemektedir. Yani deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,030 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerine ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 30. Cenaze Adabı ünitesi ön test ve son test ortalama ve fark puanları

| Başarı Testi | Gruplar | Ön test | | Son test | | Fark |
|--------------|---------------|---------|-------|----------|-------|------|
| | | X | Ss | X | Ss | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | 13,81 | 2,64 | 19,13 | 2,64 | 5,32 |
| | Kontrol grubu | 15,77 | 3,100 | 17,36 | 3,360 | 1,59 |

Tablo 30'a göre Cenaze Adabı ünitesi başarı testinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 13,81$ iken son test puanları $\bar{x} = 19,13$ 'tür. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları ise sırayla $\bar{x} = 15,77$ ve $\bar{x} = 17,36$ 'dır. Her iki grubun da son test puanlarının arttığı söylenebilir.

İki grubun puan, test ve grup değişkenlerine göre Cenaze Adabı testi puanlarının ortalamalarına yönelik istatistikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 31. Cenaze Adabı ünitesi başarı testi grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları

| Bağımlı değişken: Cenaze Adabı | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------|----|--------------------|----------|------|----------------|
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
| Düzeltilmiş Model | 355,727 ^a | 3 | 118,576 | 14,310 | ,000 | ,344 |
| Sabit Değer | 23571,519 | 1 | 23571,519 | 2844,612 | ,000 | ,972 |
| Testler | 291,463 | 1 | 291,463 | 35,174 | ,000 | ,300 |
| Gruplar | ,589 | 1 | ,589 | ,071 | ,790 | ,001 |
| Testler * Gruplar | 57,463 | 1 | 57,463 | 6,935 | ,010 | ,078 |
| Hata | 679,483 | 82 | 8,286 | | | |
| Toplam | 24614,000 | 86 | | | | |
| Düzeltilmiş Toplam | 1035,209 | 85 | | | | |

Tablo 31'e göre significance (p) değeri ($p = 0,000 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için testler (ön test ve son test) değişkeni Cenaze Adabı ünitesi başarı testini etkilemektedir. Yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,079 > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğu için gruplar (kontrol ve deney grubu) değişkeni Cenaze Adabı ünitesi başarı testini etkilememektedir. Yani deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,010 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerine ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üç ünitenin başarı testlerinden elde edilen toplam puanlar üzerinden iki yönlü ANOVA analizi yapıldığında ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32. Üç ünitenin toplam puanları üzerinden ön test ve son test ortalama ve fark puanları

| Başarı Testi | Gruplar | Ön test | | Son test | | Fark |
|-----------------|---------------|-----------|-------|-----------|-------|-------|
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| Toplam Değerler | Deney Grubu | 16,15 | 3,931 | 20,076 | 2,895 | 3,924 |
| | Kontrol grubu | 16,68 | 3,161 | 17,90 | 2,716 | 1,22 |

Tablo 32'ye göre üç ünitiden elde edilen toplam puana göre deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 16,15$ iken son test puanları $\bar{x} = 20,076$ 'dır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları ise sırayla $\bar{x} = 16,68$ ve $\bar{x} = 17,90$ 'dır. Her iki grubun da son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığı söylenebilir.

İki grubun puan, test ve grup değişkenlerine göre üç ünite başarı testi toplam puanlarının ortalamalarına yönelik istatistikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 33. Üç ünite başarı testleri toplam puanlarına ilişkin grup değişkenlerine göre iki yönlü ANOVA testi puan ortalamaları

| Bağımlı Değişken: Başarı Testleri | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------|-----|--------------------|----------|------|----------------|
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | Sig. | Kısmi Eta Kare |
| Düzeltilmiş Model | 598,590 ^a | 3 | 199,530 | 19,298 | ,000 | ,186 |
| Sabit Değer | 80818,368 | 1 | 80818,368 | 7816,609 | ,000 | ,969 |
| Testler | 426,857 | 1 | 426,857 | 41,285 | ,000 | ,140 |
| Gruplar | 43,345 | 1 | 43,345 | 4,192 | ,042 | ,016 |
| Gruplar * Testler | 117,664 | 1 | 117,664 | 11,380 | ,001 | ,043 |
| Hata | 2626,185 | 254 | 10,339 | | | |
| Toplam | 84174,000 | 258 | | | | |
| Düzeltilmiş Toplam | 3224,775 | 257 | | | | |

Tablo 33'e göre significance (p) değeri ($p = 0,000 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için testler (ön test ve son test) değişkeni her üç ünitenin başarı testini etkilemektedir. Yani ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,042 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için gruplar (kontrol ve deney grubu) değişkeni her üç ünitenin başarı testini etkilemektedir. Yani deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Significance (p) değeri ($p = 0,001 < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu için test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerine ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu

görülmektedir. Bu da deney grubu öğrencilerinin akademik olarak daha başarılı olduğunu, dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimlerin akademik başarıyı arttırmada okulda yapılan eğitime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak toplam puanlar üzerinden iki yönlü ANOVA analizi yapıldığında hem ön test ile son test arasında hem deney ve kontrol grubu arasında hem de test-grup değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum yapılan okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimin, sınıfta yapılan eğitime göre istatistiksel olarak daha etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.6. Nicel Araştırma Alanı Altıncı Alt Probleme İlgili Bulgular

Altıncı problem “Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Son test yapıldıktan yaklaşık olarak dokuz ay sonra kalıcılık testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testi puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığa bakmak için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Verilerin analizi Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test - kalıcılık testi ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Ss | df | t | p |
|-----------------|---------------|-----------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Toplam | Deney Grubu | Son Test | 66 | 20,08 | 2,895 | 127 | 1,232 | ,220 |
| | Deney Grubu | Kalıcılık | 63 | 19,44 | 2,923 | | | |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 63 | 17,90 | 2,716 | 127 | 1,353 | ,178 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 66 | 17,20 | 3,192 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | Son Test | 22 | 21,41 | 3,246 | 41 | ,191 | ,849 |
| | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 21,24 | 2,567 | | | |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 20 | 19,25 | 2,173 | 40 | ,851 | ,400 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 22 | 18,50 | 3,349 | | | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | Son Test | 22 | 19,68 | 2,338 | 41 | ,384 | ,703 |
| | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 19,38 | 2,783 | | | |
| | Kontrol Grubu | Son Test | 22 | 16,91 | 2,328 | 42 | 1,122 | ,268 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 22 | 16,09 | 2,505 | | | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | Son Test | 22 | 19,14 | 2,642 | 41 | 1,855 | ,071 |
| | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 17,71 | 2,369 | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---------------|-----------|----|-------|-------|----|------|------|
| | Kontrol Grubu | Son Test | 21 | 17,67 | 3,120 | 41 | ,679 | ,501 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 2 | 17,00 | 3,309 | | | |

Tablo 34'e göre üç ünitenin deney ve kontrol gruplarına göre son test ve kalıcılık testi toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}= 20,08$ ve $\bar{x}= 19,44$ olarak bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 1,232$ ve $p= ,220$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğundan, deney grubu için kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}= 17,90$ ve $\bar{x}= 17,20$ olarak bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $t= 1,353$ ve $p= ,178$ sonucu çıkmakta, $p>0,05$ olduğundan, kontrol grubu için de kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Her üç ünite için elde edilen puanları ayrı ayrı değerlendirdiğimizde de son test puanına göre kalıcılık testinde azalma olmasına rağmen hem deney grubu hem de kontrol grubu için son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etme amacıyla iki grubun kalıcılık testi puanları bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Toplam ve ayrı ayrı ünite puanları üzerinden çıkan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları

| Başarı Testleri | Grup | Testler | N | \bar{X} | Ss | df | t | p |
|-----------------|---------------|-----------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Toplam | Deney Grubu | Kalıcılık | 63 | 19,44 | 2,923 | 127 | 4,165 | ,000 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 66 | 17,20 | 3,192 | | | |
| Hutbe ve Vaaz | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 21,24 | 2,567 | 41 | 2,999 | ,005 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 22 | 18,50 | 3,349 | | | |
| Cami Musikisi | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 19,38 | 2,783 | 41 | 4,078 | ,000 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 22 | 16,09 | 2,505 | | | |
| Cenaze Adabı | Deney Grubu | Kalıcılık | 21 | 17,71 | 2,369 | 41 | ,810 | ,422 |
| | Kontrol Grubu | Kalıcılık | 22 | 17,00 | 3,309 | | | |

Tablo 35'e göre üç ünitenin deney ve kontrol gruplarına göre kalıcılık testi toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırma bulguları incelendiğinde,

deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}= 19,44$ ve $\bar{x}= 17,20$ olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında $t= 4,165$ ve $p= ,000$ sonucu çıkmakta, $p<0,05$ olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Her üç ünite için elde edilen puanları ayrı ayrı değerlendirdiğimizde Hutbe ve Vaaz ile Cami Musikisi üniteleri kalıcılık testlerinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak Cenaze Adabı ünitesinde deney grubunun puan değeri daha yüksek olmasına rağmen deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.2. Nitel Araştırma Alanıyla İlgili Bulgular

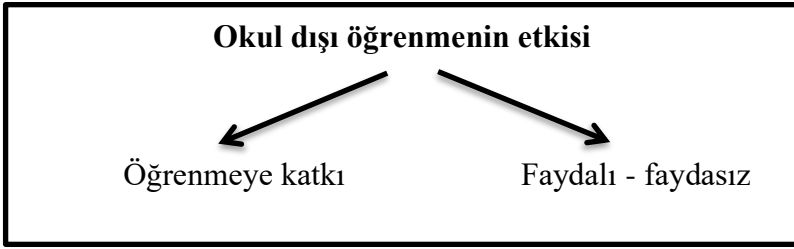
Çalışmamızın nitel bulguları; deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatlar, okul dışı öğrenme ortamında öğrencilerin gözlenmesi ve okul dışı öğrenme gezilerinden sonra tutulan öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Ham veriler analiz edilmek üzere bilgisayara aktarılmış ve manuel olarak elle kodlanarak temalar (kategoriler) ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalarla elde edilen analiz verileri bu bölümde araştırmanın temel problem ve nitel problemlerine uygun olarak araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Elde edilen kategori ve temalar, görsel araçlar kullanılarak ve her bir temaya ilişkin örnek ifadeler aktararak bulgular yorumlanmıştır.

Mülakat, gözlem ve öğrenci günlüklerinden oluşan nitel verilerle ilgili alt problemler ve problemlere ait bulgular aşağıda gösterilmiştir.

3.2.1. Nitel Alan Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Birinci alt problem “Deney grubunda yer alan öğrencilerin okul dışında yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrenmeye etkisiyle ilgili düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu problemle ilgili olarak ana tema “Okul dışı öğrenmenin etkisi” alt temalar da “öğrenmeye katkı ve faydalı – faydasız” şeklinde oluşturulmuştur.



Şekil 3. Okul dışı öğrenme etkisi temasına ait alt temalar

Öğrenmeye katkı teması:

Öğrenmeye katkı alt temasıyla ilgili olarak yapılan mülakatta öğrencilere “Üç farklı okul dışı öğrenme etkinliği yaptık. Bu etkinliklerle ilgili genel görüşünüz nedir?” sorusu yöneltmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplara ait kodlar, frekanslar ve soruya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 36. Öğrenmeye katkı alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri

| Kodlar | Katılımcılar | | | | | | | | | | | | | Top. (Frekans) |
|------------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|----------------|
| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | |
| Kalıcı | x | x | x | | x | | | | | x | | | | 5 |
| Anı | x | x | | | | | | | | | | | | 2 |
| İç açıcı | | | | x | | | | | | | | | | 1 |
| Daha iyi öğrenme | | | | x | | | x | | | | | | | 2 |
| Sosyal aktivite | | | | | x | | | | | | | | | 1 |
| Detaylı öğrenme | | | | | | x | | | | | | | | 1 |
| Eğlenceli | | | | | | | x | | | x | | | | 2 |
| Uygulamalı | | | | | | | | x | | | | | | 1 |
| Etkili | | | | | | | | x | x | | | x | | 3 |
| Öğretici | | | | | | | | | x | | x | x | x | 4 |
| Odaklanma | | | | | | | | | | x | | | | 1 |
| Faydalı | | | | | | | | | | | x | x | x | 3 |

Tablo 36'ya baktığımızda katılımcıların okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili 12 farklı cevap verdikleri, bazı öğrencilerin okul dışı öğrenmenin birden fazla yönüne işaret ettikleri görülmektedir. Özellikle kalıcı ve öğretici cevaplarının öne çıktığı dikkati çekmektedir. Katılımcılardan K1, K2 ve K3 sırasıyla şu cevapları vermişlerdir.

“Sınıfa nazaran daha kalıcı oluyor. Uygulamalı olarak görmemiz de bizim için daha kalıcı oluyor. Orada gördüklerimiz bize bir anı olarak kaldığı için kafamıza kazınmış oluyor.” (K1)

“Dışarıda yapılan bir eğitim insanın aklında bir anı olarak kalıyor, o yüzden de uzun süre silinmiyor. Okulda bu dersleri görseydik çok fazla takmazdık.” (K2)

“Çoğu insanın görsel hafızası daha iyidir. Oralara gittik, yerinde gördük; sınıfta okuyarak öğrenmektense bence daha iyi ve daha kalıcı oldu.” (K3)

Katılımcılardan K7 ve K10 bu soruya okul dışı öğrenmeyle okulda sınıf ortamında yapılan öğrenmeyi kıyaslayarak şu cevap vermişlerdir.

“Bu konuları okulda işlese sıkıcı olacaktı, belki anlamayacaktık, belki başka şeylerle meşgul olacaktık, ancak gezi şeklinde işlediğimiz için daha eğlenceli oluyor, daha iyi öğreniyoruz, öğrenme kabiliyetimizi artırıyor, yani hem öğreniyoruz hem eğleniyoruz.” (K7)

“Normalde meslek derslerinde pek aktif olmayan, sıkılan, dersin sonuna doğru dersten kopan biriyim. Ama bu gezilerde hiç sıkılmadım ve konulara daha fazla odaklandım. Ayrıca okulda kelimeler genelde akılda kalmıyor, uçup gidiyor. Ancak orada uçup gitmiyor, akılda kalıyor. Bir de sıkılmıyorum, eğlenceli oluyor.” (K10)

K9, K12 ve K13 ise soruya okul dışı gezisinde karşılaştıkları bazı olumlu duygularını açıklayarak şöyle cevap vermişlerdir.

“Okul dışındaki bu etkinliklerin bize çok faydası oldu. Okulda genellikle kitaplarda resim olarak görüyorduk. Ancak orada uygulamalı olarak nasıl yapılacağını, ilerde başımıza geldiğinde nasıl yapabileceğimizi öğrendik.” (K9)

“Bu üç gezi de çok faydalı oldu. Özellikle camiilerde gerçekleştirdiğimiz gezilerdeki hem imam hem müezzin beni büyüledi. Mezarlık gezimizde de doğru bildiğimiz bazı yanlışlar olduğunu öğrenmiş oldum.” (K12)

“Gezileri yapmamız benim açımdan çok iyi oldu, her gittiğimiz yerdeki konularla ilgili bilgilendim. Ondan dolayı çok verimli oldu.” (K13)

Katılımcılardan K11 ise soruya çok daha dikkat çekici detaylı bir cevap vermiştir.

“*Hutbe ve vaaz için gittiğimiz camide hocanın biraz da bize yönelik olarak bunları vermesi güzel oldu. Kernek Camii’ndeki müezzin olsun, hoca olsun bizlere karşı gösterdikleri samimiyet çok iyiydi. Son olarak da gittiğimiz mezarlıkta o duyguları yaşamak zaten bambaşkaydı, ayrıntılar çok önemliydi. Şu an artık birini iyi kötü yıkayıp gömebiliriz. Sonuç olarak okul dışında yapılan bu geziler çok faydalı oldu. Okul içinde akıllı tahtadan açıp o resimleri gösterseydiniz ben çok takmazdım. Sadece sınava dönük notumu alırdım devam ederdim. Ben Hitabet dersi yazılısında kitabı hiç açmadan sadece okul dışında yaptığımız bu gezilerden dolayı 95 aldım.*” K11, hem okul dışı gezilerde karşılaştığı olumlu durumlardan hem uygulamalı olarak öğrenip gerektiğinde bunları kendisinin de uygulayabileceğinden hem de sınava hazırlanmadığı halde sadece okul dışı öğrenme ortamlarından elde ettiği bilgilerle yüksek bir puan aldığını ifade etmektedir.

Faydalı – faydasız:

“Faydalı - faydasız” alt temasıyla ilgili olarak yapılan mülakatta öğrencilere “Okul dışı öğrenme etkinliklerini faydalı mı yoksa faydasız mı buldunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplara ait kodlar, frekanslar ve soruya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 37. Faydalı - faydasız alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri

| Kodlar | Katılımcılar | | | | | | | | | | | | | Top (frekans) |
|---------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|---------------|
| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | |
| Faydalı | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 13 |

Tablo 37’ye baktığımızda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin faydalı mı yoksa faydasız mı olduğu sorusuna katılımcıların tamamı faydalı diyerek olumlu cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 7’si bu soruya genellikle birkaç kelimeyle cevap verirken, K1, K3, K5, K8, K11 ve K12 gerekçeleriyle birlikte sırasıyla şu cevapları vermişlerdir.

“*Tabi ki faydalı buldum. Her üç uygulama da etkili oldu ama özellikle mezarlıkta yaptığımız gezinin daha etkili olduğunu düşünüyorum.*” (K1)

“Bence çok faydalıydı, ayrıca çok eğlenceli oldu. Herkes gideceğimiz günü ipe çektii.”(K3)

“Tabii ki faydalı buldum. Örneğin Eyüp Sultan Camii’ndeki hocanın hitabet şekilleri beni etkiledi. Orada hocanın cemaate nasıl hitap ettiğini, nasıl iletişim kurduğunu gördüm. Kernek Camii’nde oradaki hocalar makamlar hakkında bilgi verdi, bilmediğim birçok şey öğrendim. Mezarlıktaysa zaten her şeyi ilk defa orada gördüm ve öğrendim.”(K5)

“Tabii ki de faydalı buldum, biraz öncede belirttiğim gibi uygulamalı ders işlemek farklı bir kalıcılık oluşturuyor.”(K8)

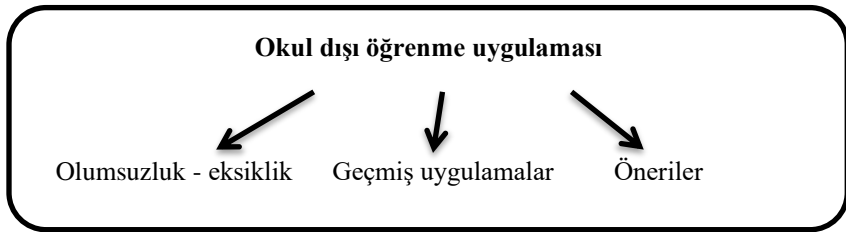
“Yüzde yüz faydalı buldum, daha önce dediğim gibi ölüyü yıkayabilirim şu anda.”(K11)

“Faydalı oldu. Yerinde öğrendiğimiz için daha fazla aklımızda kaldı. Okulda işleseydik belki bir kulağımızdan girip diğerinden çıkacaktı ancak yerinde öğrendiğimiz için daha anlamlı ve kalıcı oldu.”(K12)

3.2.2. Nitel Alan İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

İkinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin okul dışı öğrenme uygulamalarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu problemle ilgili olarak ana tema “Okul dışı öğrenme uygulaması”, alt temalarda “olumsuzluk – eksiklik, geçmiş uygulamalar ve öneriler” şeklinde oluşturulmuştur.



Şekil 4. Okul dışı öğrenme uygulaması temasına ait alt temalar

Olumsuzluk - eksiklik alt teması:

Olumsuzluk - eksiklik alt temasıyla ilgili olarak yapılan mülakatta öğrencilere “Okul dışı öğrenme etkinliklerinde hoşunuza gitmeyen, eksik bulduğunuz olumsuz herhangi bir durum oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplara ait kodlar, frekanslar ve soruya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 39’a göre, K1 dışındaki tüm katılımcılar daha önce herhangi bir okul dışı öğrenme etkinliğine katılmadığını ifade ederken K1 soruya olumlu olarak şöyle cevaplandırmıştır:

“Sadece 6.sınıftayken sınıfça trafik eğitimine gitmişim. Onu hala hatırlıyorum, unutmadım.”

K1, daha önce bir defa eğitim amaçlı okul dışı gezisine katıldığını ifade ederken aradan uzun zaman geçmesine rağmen hala unutamadığını belirtmesi, okul dışı öğrenmenin kalıcı öğrenme sağladığı tezini de desteklemektedir.

Öneriler alt teması:

Öneriler alt temasıyla ilgili olarak öğrencilere “Bundan sonra hem kendin için hem de genel olarak tüm eğitim süreçlerinde bu tür eğitim amaçlı okul dışı gezilerinin yapılmasını önerir misin?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplara ait kodlar, frekanslar ve soruya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 40. Öneriler alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri

| Kodlar | Katılımcılar | | | | | | | | | | | | | Top (frekans) | |
|---------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|---------------|----|
| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | | |
| Evet öneririm | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 13 |

Tablo 40’a göre katılımcıların tamamı soruya evet, öneririm şeklinde olumlu cevap vermişlerdir. K1, K2, K3, K9, K12 ve K13 isimli katılımcılar, okul dışı öğrenmenin daha kalıcı bir öğrenmeyi sağladığından dolayı önerdiklerini belirterek aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Uygulamalı eğitimi kesinlikle öneririm. Uygulamalı eğitimin sözlü eğitimden daha iyi ve daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.” (K1)

“Öneririm. İnsan için bir anı oluyor ve kolay kolay unutulmuyor.” (K2)

“Ben tavsiye ederim. Gezip görüp öğrenmek öğrenci için daha kalıcı olur. Okuduğum şeyler gözümün önünde canlanmaz ancak gezip gördüklerim ister istemez gözümün önünde canlanıyor. Bu konuda bana soru gelse hemen gözümün önünde canlanır ve cevap verebilirim.” (K3)

“Öneririm, çünkü dersi sınıfta görmüş olsak sadece not için, dersi geçmek için işlemiş olacaktık. Bunun da hayatımıza bir faydası olmayacaktı.

Oysa uygulamalı olarak görmek daha iyi öğrenmemizi ve kalıcı olmasını sağlıyor.” (K9)

“Tabi ki tavsiye ederim. Çünkü bizzat yerinde görüyorsun, bundan daha güzel bir şey olabilir mi? Okulda olsak hoca anlatacak, bir gün sonra unutacaksın, ancak yerinde gördüğümüz için hafızamızdan kolay kolay silinmez.” (K12)

“Öneririm çünkü çok faydalı oluyor, akılda kalıcı oluyor.” (K13)

K4, K5, K8 ve K11 isimli katılımcılar ise okul dışı öğrenmenin daha etkili bir öğrenme sağladığını vurgulayarak şöyle cevaplandırmışlardır:

“Bence okul dışı gezileri daha fazla kullanılmalı. Çünkü bu tür uygulamalar daha öğretici.”(K4)

“Evet, isterim. Eğitimde bu tür geziler öğrencinin daha rahat anlamasını sağlıyor.”(K5)

“Evet, tabi ki isterim. Çünkü öğrenmeye çok etkisi var.”(K8)

“Kesinlikle tavsiye ederim. Ben hitabet yazılısından 95 aldım. Sınıftaki diğer arkadaşların da yazılı notu hep yüksekti. Ayrıca ders çalışmamıza rağmen notlarımızın bu kadar yüksek olmasının dersleri uygulamalı olarak görmemizden kaynaklandığını düşünüyorum.”(K11)

K6, K7 ve K10 isimli katılımcılar ise okul dışı öğrenmenin etkili ve kalıcı öğrenmenin yanında daha zevkli ve eğlenceli öğrenme imkânı sağladığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Fazlasıyla tavsiye ederim. Hem daha detaylı hem daha kalıcı hem de daha zevkli oluyor.”(K6)

“Öneririm çünkü her dersi sınıfta gördüğümüz için belli bir zaman sonra bunalıyoruz, öğrenme kabiliyetimiz azalıyor, o yüzden bir şey öğrenemiyoruz. Dışarıda olunca hem gezi oluyor hem arkadaş ortamı oluyor ve öğrenmek de hem daha iyi hem de daha eğlenceli oluyor.”(K7)

“İsterim. Çünkü hem eğlenceli oluyor hem de daha kolay ve kalıcı öğreniyoruz.”(K10)

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde, tüm katılımcıların soruya, okul dışı öğrenmenin daha kalıcı, etkili ve eğlenceli öğrenme imkânı sağladığı gerekçeleriyle olumlu cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 41'e bakıldığında katılımcıların soruya 8 farklı cevap verdikleri, en fazla cevabın "Yapabileceğime inandım." olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cevaplarını sınıflandırdığımızda genel olarak iki farklı grup oluştuğu söylenebilir.

Birinci grup, okul dışı gezilerinden sonra her üç üniteyle ilgili olumlu tutum kazandıklarını ve gerektiğinde artık uygulama yapabileceklerini ifade etmişlerdir. K2, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13 isimli katılımcılar genel olarak ihtiyaç duyulması halinde uygulamaları yapabileceklerini sırasıyla şu cümlelerle belirtmişlerdir:

"Ezan okumaya cesaretim yoktu ama artık bir cesaret oluştu ve artık yapabilirim. Cenaze adabıyla ilgili olarak şu an hemen yapamam ancak ileride mecbur kalınması durumunda yapabileceğimi düşünüyorum." (K2)

"Hutbe ve ezana dair bilgilerimiz en azından vardı ama cenaze adabıyla ilgili bir bilgim yoktu. En çok da bu konuyla ilgili bilgi öğrendim ve bu yüzden de artık cenaze adabıyla ilgili işleri yapabileceğimi düşünüyorum." (K5)

"Makamlar bana zor geliyordu ama artık yapabileceğimi düşünüyorum. Diğer durumlar için de aynı şeyi söyleyebilirim." (K6)

"Mesela hutbenin çok zor bir iş olduğunu düşünüyordum ama hocamız anlattıktan sonra o kadar da zor bir iş olmadığını gördüm. Aynı şekilde ezan okuma vesaire uygulamaları da elimden geldiğince becereceğimi düşünüyorum. Mezarlıkla ilgili, orada ölüleri gördükten sonra hayatımda bazı değişiklikler oldu. Namaza bakış açım, Allah'a imanda bakış açım da değişiklik oldu. Orada ağlayan insanları görünce eninde sonunda kendimizin de öleceğini düşündürdü bana. Zorunluluk olunca yapabilirim ancak zorunluluk olmazsa kesinlikle yapamam." (K7)

"Olumsuz baktığım herhangi bir konu yoktu ancak bilgi eksikliğimin olduğu konularda eksiklerimi gidermiş oldum. Bundan sonra vaaz verebileceğimi ve bir ölünün gerektiğinde yıkamasını, kefenlemesini yapabileceğimi düşünüyorum." (K10)

"Bu işlerin yapılmasıyla ilgili bakış açımı değiştirdi. Nasıl yapıldığını görmekle, uzaktan görmek arasında dağlar kadar fark var. Biz uygulamalı olarak gördüğümüz için aklımızda soru işareti kalmadı. Herhangi bir mecburiyette bu işlemleri yapabileceğimi düşünüyorum." (K11)

“Örneğin cami musikisiyle ilgili makamları öğrenme isteğim arttı. Cenazeye ilgili de bir cenazeye hangi işlemlerin yapılacağını öğrendim ancak çok zor durumda kalırsam yaparım.” (K12)

“Benim babam da imamdı. Bu ölü yıkama ve kefenleme yüzünden imamlığı bırakmıştı. Ben de çok zor olduğunu düşünmüştüm. Ancak şimdi artık o kadar zor olmadığını ve iş başa düşerse yapabileceğimi düşünüyorum. Diğer konular için de geziler benim için teşvik edici oldu.” (K13)

İkinci grup ise uygulamalardan bazılarını yapabileceklerini, bazılarını ise yapamayacaklarını belirtmişlerdir. K1, K3 ve K4 isimli katılımcılar soruyu sırasıyla şöyle cevaplamışlardır.

“Cenazenin yıkayıp kefenlendiği odaya daha önce gitseydim cesaret edemezdim oraya girmeye. Ancak sınıfça arkadaşlarımızla gitmemiz bana cesaret verdi. Bir cenazeye hangi işlemlerin yapılacağını çok iyi öğrenmeme rağmen bu işlere cesaret edebileceğimi düşünmüyorum. Hutbe ve vaazı ise gerektiğinde yapabilirim.” (K1)

“Hutbe ve musikiyi yapabilirim ama cenaze ile ilgili aynı şeyleri söyleyemem, oraya gittiğimizde gerçek bir ölü cenazesi görmemiz beni olumsuz etkiledi. O yüzden cenazeye ilgili işleri yapabileceğimi düşünmüyorum.” (K3)

“Sela okuma falan yapamam ancak cenaze namazı kaldırabilirim, defnedebilirim.” (K4)

Cevaplardan anlaşıldığı gibi K1 ve K3 isimli katılımcılar, Hutbe ve Vaaz ile Cami Musikisi üniteleriyle ilgili uygulama yapabileceklerini ancak cenazeye ilgili uygulamaları çok iyi öğrendikleri halde yapmaya cesaret edemeyeceklerini ifade etmişlerdir. K3 isimli katılımcı, diğerlerinin aksine Cami Musikisi ile ilgili uygulama yapamayacağını ancak cenazeye ilgili işlemleri yapabileceğini belirtmiştir.

K8 isimli katılımcı ise soruya *“Başka yerlerde ezanı dinlediğimde çok sıradan geliyordu ancak orada dinlediğimde beni çok etkiledi.”* cevabını vererek sadece okunan ezandan etkilendiğini ifade etmiştir.

Motivasyon ve heyecan alt teması:

Motivasyon ve heyecan alt teması ile alakalı öğrencilere “Okul dışı öğrenme gezileri konuları öğrenme ilgili bir heyecan ve motivasyon sağladı mı?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplara ait kodlar, frekanslar ve soruya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 42. Motivasyon ve heyecan alt temasıyla ilgili öğrencilerin ifadeleri ve frekans değerleri

| Kodlar | Katılımcılar | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|---------------|
| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | Top (frekans) |
| Motivasyon sağladı | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | x | 10 |
| Heyecanlandırdı | | x | x | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | 11 |
| Merak uyandırdı | x | | | | | | | | | | | | | 1 |

Tablo 42’ye baktığımızda katılımcılardan K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 ve K13 okul dışı gezilerinin öğrenmeleri üzerinde hem motivasyon hem de heyecan sağladığını belirtmişlerdir. Cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Evet, gerçekten fazlasıyla sağladı. Gideceğimiz günü iple çektik. Hatta hasta olup perşembe günü gelmeyen arkadaşlar, cuma günü sadece gezi için geldiler.”(K3)

“Sağladı, örneğin gassalık bana çok acayip geliyordu; nasıl yapabiliyorlar diyordum ancak artık ölüden korkmamaya başladım. Oraya gidince korkum kalmadı.”(K4)

“Sağladı. Mesela cenaze namazının nasıl kılındığını, hangi duaların okunduğunu bilmiyordum. Orada öğrendim. Artık cenaze namazı kılabilirim.”(K8)

“Bir şeyi ortamında öğrenmenin motivasyon sağladığını düşünüyorum. Benim için de hem heyecan verici hem de motivasyon sağlayıcı oldu.”(K13)

K11 ve K12, bu gezilerin kendilerini heyecanlandırdığını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Heyecanım çok yüksekti. Özellikle mezarlığa gideceğimizde acaba orada neler göreceğiz, nelerle karşılaşacağız diyerek çok heyecanlanmıştım.”(K11)

“Heyecan sağladı. Özellikle Şehir Mezarlığı gezimizde çok heyecanlanmıştım”(K12)

K1 isimli katılımcı bu gezilerin kendisinde merak uyandırdığını, K5 ise motivasyon sağladığını belirtmiştir.

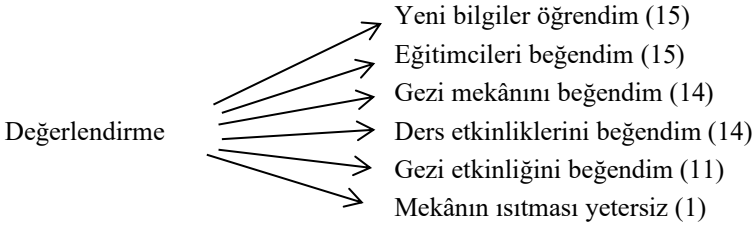
Değerlendirme alt teması:

“Okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili öğrencilerin değerlendirmeleri nasıldır?” sorusuna cevap arama amacıyla öğrencilerden okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerden sonra okula dönünce geziyi değerlendirmeleri, gezi ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrenciler Cami Musikisi ve Cenaze Adabı üniteleri okul dışı öğrenme gezileriyle ilgili olarak günlükler yazmıştır.

Cami Musikisi ünitesi için okul dışı öğrenme gezisine katılan öğrencilerden 19’u, Cenaze Adabı gezisindeyse 18’i değerlendirme için günlük yazmıştır.

Değerlendirme alt temasıyla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere ait kodlar, frekanslar ve bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Cami Musikisi ünitesi öğrenci günlükleri:



Şekil 6. Cami Musikisi ünitesi değerlendirme alt temasıyla ilgili kodlar ve frekans değerleri

Şekil 6’ya baktığımızda geziyi değerlendirmek için günlük yazan 19 öğrenciden sadece bir tanesi mekânın ısıtmasının yetersiz olduğu şeklinde olumsuz bir değerlendirmede bulunmuştur. Diğer öğrenciler ise, eğitimi de gezi mekânını da eğitimcileri de ders etkinliklerini de ve genel olarak yapılan geziyi de beğendiklerini ve burada yeni bilgiler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Toplam frekans sayısı, bir öğrencinin birden fazla görüş belirttiğini ve okul dışı öğrenme gezisinden memnun kaldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yazdığı günlüklerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Cuma günü Cuma namazını kılmak ve yeni bilgiler öğrenmek için öğretmenimizle beraber Kernek Karagözlüler camisine gittik. Muazzam bir camiydi. Elimden gelse her zaman o camide namaz kılmak isterim. Namaza başlarken müezzinlerin sesi o kadar hoşuma gitti ki anlatamam. Namazdan sonra imam ve müezzinle bir ders yaptık. Derste çok yeni bilgiler öğrendim.

İlahi, ezan ve salaların değişik okunuş şekillerini ve yeni makamlar öğrendim.”

“Kernek Karagözlüler camisine Cuma namazı için gittik. İmam ve müezzinlerin kıraatları ve makamları çok güzeldi. Namazdan sonra imam ve müezzin bilmediğimiz kavramları açıkladı. Mevlit örneği sundular, ilahi dinletisi yaptılar. İmamlık ve müezzinliği anlattılar. Makamların özelliklerini ve nerede kullanıldıklarını gösterdiler. Bu program her bakımdan çok faydalı oldu. Hepsinden Allah razı olsun.”

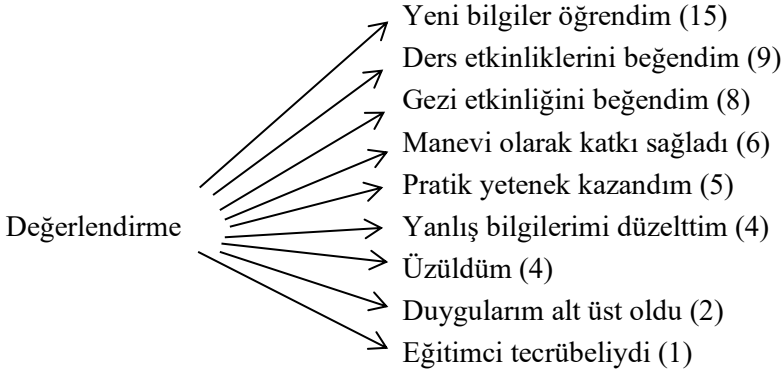
“Kernek Karagözlüler Camisi güzeldi. Keőke biraz daha kalabilseydik. Sesler çok güzeldi. Caminin mimarisi de güzeldi. Sala, salatü’s-selam, ezan, makamlar gibi yeni şeyler öğrendim.”

“Eğitim güzeldi, faydalı oldu. Hocaların hem bilgisi hem ilgisi hem de cami ortamı çok hoşuma gitti. Böyle eğitimlerin devamının gelmesi eğitim açısından iyi ve güzel olur.”

“Kernek Karagözlüler camiine namaza gittiğimizde öncelikle dış görünümünün ihtiőamına kapıldık. İçeri girdiğimizde caminin ferahlığı ve büyüklüğü de dikkatimi çekti. İmam ve müezzinin sesi çok güzeldi. Namaz bittikten sonra bizimle ilgilendiler ve ders halkası oluőturdular. Dini musiki hakkında detaylıca bilgi verdiler. Bilmediğimiz birçok şeyi öğretiler. Okuyuőlar yaptık, oldukça güzel vakit geçirdik. Zaman buldukça gitmek isterim.”

“Bu camiye ilk defa gittim. Karagözlüler camiindeki hocalardan daha önce duymadığım makamları duydum. Hocalardan birinin tiz, diğerinin tok sesli olması birbirini tamamlıyor. Mevlit okuyanın mevlithan olduğunu öğrendim. Her vakit ezanın farklı makamda okunduğunu öğrendim. Caminin mimarisi hoşuma gitti. Müezzinin sesi beni maneviyata götürdü. Müezzin ve imamın bize karşı davranışları beni çok memnun etti.”

Cenaze Adabı ünitesi öğrenci günlükleri:



Şekil 7. Cenaze Adabı ünitesi değerlendirme alt temasıyla ilgili kodlar ve frekans değerleri

Şekil 7'ye baktığımızda geziyi değerlendirmek için günlük yazan 18 öğrenciden dördü “Üzüldüm!”, ikisi de “Duygularım alt üst oldu!” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. 15 öğrenci “Yeni bilgiler öğrendim.” ifadesiyle gezi etkinliğinin öğrenmeye olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Toplam frekansa göre bir öğrencinin birden fazla konuda düşüncelerini söylediği, genel olarak yapılan geziyi beğendiklerini ve gezinin birçok konuda kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazdığı günlüklerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Gasilhanede çok farklı şeyler öğrendim. Mesela bir ölünün nasıl yıkanacağını öğrendim. İşin ilginç yanı halk arasında pamuk tükama olarak adlandırılan işlem aslında yokmuş, buna çok şaşırdım. Gassal abi sağ olsun ayrıntısına kadar anlattı. Sonra cenaze namazının nasıl kılındığını anlattı. Mezarların neden eğik olduğunu öğrendik. Kafa kısmı kibleye geleceği için hafif eğik eşilmişti.”

“Bu geziyle vefat eden kişinin son yolculuğunun nasıl olduğunu öğrendik. Vefat eden kişinin kefenlenmesinde kullanılan eşyaların isimlerini öğrendik. Sonra tabuta konulmasını, defnedilmesini öğrendik. Dinen hükümlerini, neden ve nasıl yapıldığını öğrendik.”

“Gasilhane ortamı çok farklıydı. Ölüm bilincini biraz olsun anladım. Birkaç tekrar ile cenaze yıkayabileceğimi düşünüyorum. Cenaze hakkında birçok şeyi yeni öğrendim.”

“Hocamızla birlikte şehir mezarlığına gittik. Çok büyük ve geniş bir yerdi. Orada gasilhaneye gittik. Ölü yıkamayla ilgili bilmediğim şeyler vardı. Onları gassal eşliğinde görerek öğrendim. Kefenlenme nasıl olur, kaç

kısımdan oluşur? bunları iyi bir şekilde öğrendim. Bunları öğrendikten sonra cenaze namazının nasıl kılındığını öğrenmek için musalla taşı önünde görsellerle bize anlatıldı. Bundan sonra mezarların olduğu yere giderek vefat eden kişinin nasıl mezara konulduğu, hangi duaların okunduğu ve benzeri çok şey öğrendim. Kısacası bu mezarlık gezisinin çok faydası oldu. Cenaze namazı hiç kılmamıştım. Artık öğrendim, kılabilirim. Son olarak, bu gezi çok güzeldi ve birçok faydalı ve yeni bilgiler öğrendim.”

“Öncelikle güzel bir geziydi. Arkadaşlarla hem üzüntü yaşadık hem de bilgilendik. İnsanın öldükten sonra nasıl yıkandığını, nasıl kefenlendiğini öğrendik. Kefenle ilgili kavramların neler olduğunu öğrendik. Cenaze namazının nasıl kılındığını, nereye konulduğunu öğrendik.”

“Bu gezi sayesinde kefenin kısımlarını, ölünün nasıl yıkandığını, pamuk tıkamak diye bir şey olmadığını, yüzünün kibleye çevrilerek gömüldüğünü, yapılması gereken duaları öğrendim.”

“Cuma günü gittiğimiz mezarlık gezisinde çok eğlendik fakat çok da üzüldük. Ortam çok farklıydı. Bir arkadaşımızı yıkadık, bir arkadaşımızı da kefenledik. Gezi güzel verimli ve öğreticiydi.”

“Gittiğimiz gezide öğrendiğim birçok şey vardı. Başlıca öğrendiklerim şunlardır: Cenaze nasıl yıkanır, nasıl temizlenir, farklı durumlarda cenazenin herhangi bir yerinden kan akıyorsa ne yapılmalı, cenaze nasıl kefenlenir, kefenlenirken kefenin boyu ve kefenleme çeşitlerini öğrendim. Mezarlıkta her canlının ölümü tadacağını anladım. Bütün duygularım alt üst oldu. Yapmış olduğumuz gezinin bana katkıları yazmakla bitmez.”

“Öncelikle hocama ve bize bu uygulamalarda yardımcı olan herkese teşekkür ederim. Ben uygulamalarda belki de bir daha göremeyeceğim şeyleri gördüm, duydum, öğrendim. Görmek ve uygulamak derste dinlemekten çok farklı, çok daha etkili ve katkı sağlayıcı oldu. Gerek ölü yıkama, gerek taşıma işlerinde birçok yeni bilgiler edindim. Özellikle kefen ve defin işlerinde çok etkilendim. Sadece dünyalık işlerimizi değil, öbür dünyayı da düşünmemi sağladı. Belki yapacağım birçok kötü amelden de uzak kalmamı sağladı. Allah razı olsun.”

“Gasilhane ortamı çok verimliydi. Biz oradayken cenaze gelmesi iyi olmadı, içimizde bir burukluk bıraktı. Orada arkadaşlarımız üzerinde yıkama ve kefenlemeyi öğrendik. Erkek ve kadın için kefenin kaç parça olduğunu öğrendik. Cenaze namazı nasıl kılınır, kaldırılır öğrendik. Şehit cenazesi

vardı. Ailesine başsağlığı dileyip bir aşır okuduk. O günkü duygularım çok karmaşıktı. Bu uygulamalı ders gezisi epey verimli oldu.”

“Daha önce böyle bir aktivite ile karşılaşmamıştım. Özellikle cenaze görmek, mezarın nasıl yapıldığına şahit olmak çok farklıydı ve bilgilendiriciydi. Orada birçok şey öğrendim. Bana çok şey kattığını düşünüyorum. Ben çok memnun kaldım. Özellikle cenazeye ilgili bilgileri daha önce bilmiyordum. Bence bunları her genç bilmeli. Bu tür uygulamalı ders gezilerine öğrenciler götürülmeli, çünkü daha öğretici oluyor.”

İlgi alt teması:

İlgi temasıyla ilgili olarak “Öğrencilerin okul dışı öğrenme etkinliklerine ilgileri nasıldır?” sorusuna cevap arama amacıyla okul dışı öğrenme etkinliği kapsamında yapılan üç farklı gezide, deney grubu öğrencileri gözlenerek öğrenme etkinliklerine yaklaşımları, ilgili olup olmadıkları, uygulamalar esnasındaki hal ve hareketleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı, her üç gezide de öğrencilerle birlikte tüm öğrenme etkinliklerine bizzat katılarak uygulamaların bir kısmını videoya kaydederek, resimler çekerek süreci yakından takip etmiş ve uygulamanın hemen akabinde tüm öğrenme etkinliklerini yazarak kayıt altına alarak gözlem formları oluşturmuştur. Okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili oluşturulan gözlem formları aşağıda gösterilmiştir.

Hutbe ve Vaaz Ünitesi Gözlem Formu

Bu gözlemin amacı Hutbe ve Vaaz ünitesi kazanımlarını elde etmede okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinliklerin genel olarak öğrenciler tarafından ilgiyle izlenip izlenmediğini, öğrencilerin aktif katılım sağlayıp sağlamadıklarını, öğrenciler için uygun öğrenme ortamı olup olmadığını tespit etmeğe çalışmaktır.

Tablo 43. Hutbe ve Vaaz ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu

| | | | | | |
|--|---------------|----------------|------------|-----------|------------------|
| Gözlem Tarihi: 25.02.2022 | | | | | |
| Gözlem Yeri: Malatya Eyüp Sultan Camii | | | | | |
| Gözlem Süresi: 3 Saat | | | | | |
| Gözlem Konusu: Hutbe ve Vaaz | | | | | |
| Gözlemci Adı Soyadı: Ahmet YAMAN | | | | | |
| Okul Dışı Gözlem Formu Maddeleri | Her Zaman (5) | Genellikle (4) | Kısmen (3) | Bazen (2) | Hiçbir Zaman (1) |
| 1. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 2. Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı? | () | () | (x) | () | () |
| 3. Etkinlikler sırasında soru sordular mı? | () | () | () | () | (x) |
| 4. Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi? | (x) | () | () | () | () |
| 5. Etkinliklere katılarak katkı sundular mı? | () | () | () | () | (x) |
| 6. Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu? | (x) | () | () | () | () |
| 7. Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 8. Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi? | () | () | (x) | () | () |
| 9. Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu? | (x) | () | () | () | () |

Tablo 43'deki gözlem formuna göre yapılan analizde elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 44. Hutbe ve Vaaz ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri

| | | Frekans | Yüzde | Toplam yüzde |
|----------|--------------|---------|-------|--------------|
| Değerler | Hiçbir Zaman | 2 | 22,2 | 22,2 |
| | Kısmen | 2 | 22,2 | 44,4 |
| | Her Zaman | 5 | 55,6 | 100,0 |
| | Total | 9 | 100,0 | |

Tablo 44'e göre beşli ölçeğe göre dokuz sorudan üç tanesi değerlendirmeye girmiştir. İki soru *hiçbir zaman* (%22), iki soru *kısmen* (%22), beş soru da *her zaman* (%55,6) olarak işaretlenmiştir.

“Etkinlikler sırasında soru sordular mı?” ve “Etkinliklere katılarak katkı sundular mı?” sorularında *hiçbir zaman* işaretlenmiştir. Bunun nedeni hutbe ve vaazın cami imam hatibi tarafından sunulması ve cemaatin tamamının da yapılan sunumu sadece izlemesinden kaynaklanmaktadır.

“Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı?” ve “Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi?” sorularında *kısmen* işaretlenmiştir. Bunun sebebi yukarıda da belirtildiği gibi hutbe ve vaazın imam hatip tarafından sunulması ve cemaatin bu sunumu izlemesi ve dinlemesi söz konusudur. Kısmen cevabı verilmesinin sebebi, öğrenciler cami imam hatibi ile hutbe ve vaaz öncesinde tanışmışlar, hutbe ve vaazı dikkatle takip etmişlerdir.

“Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi?”, “Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi?”, “Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu?”, “Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi?”, “Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu?” sorularında ise *her zaman* değeri işaretlenmiştir.

Sonuç olarak, hutbe ve vaaz cami imam hatibinin tek tarafı olarak sunması ve cemaatin de izleyip dinlemesinden ibaret olduğu için bu maddelerle ilgili işaretlemeler hiçbir zaman ve kısmen olmuştur. Ancak öğrencilerin hutbe ve vaaz sunumuna yaklaşımları, ilgileri, geziyle ilgili düşünceleri olumlu olmuştur.

Cami Musikisi ünitesi gözlem formu:

Bu gözlemin amacı Cami Musikisi ünitesi kazanımlarını elde etmede okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinliklerin genel olarak öğrenciler tarafından ilgiyle izlenip izlenmediğini, öğrencilerin aktif katılım sağlayıp sağlamadıklarını, öğrenciler için uygun öğrenme ortamı olup olmadığını tespit etmeğe çalışmaktır.

Tablo 45. Cami Musikisi ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu

| | | | | | |
|--|---------------|----------------|------------|-----------|------------------|
| Gözlem Tarihi: 25.03.2022 | | | | | |
| Gözlem Yeri: Malatya Kerem Karagözlüler Camii | | | | | |
| Gözlem Süresi: 4 Saat | | | | | |
| Gözlem Konusu: Cami Musikisi | | | | | |
| Gözlemci Adı Soyadı: Ahmet YAMAN | | | | | |
| Okul Dışı Gözlem Formu Maddeleri | Her Zaman (5) | Genellikle (4) | Kısmen (3) | Bazen (2) | Hiçbir Zaman (1) |
| 1. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 2. Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı? | () | (x) | () | () | () |
| 3. Etkinlikler sırasında soru sordular mı? | () | (x) | () | () | () |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4. Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi? | (x) | () | () | () | () |
| 5. Etkinliklere katılarak katkı sundular mı? | () | (x) | () | () | () |
| 6. Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu? | (x) | () | () | () | () |
| 7. Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 8. Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi? | (x) | () | () | () | () |
| 9. Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu? | (x) | () | () | () | () |

Tablo 45'deki gözlem formuna göre yapılan analizde elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 46. Cami Musikisi ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri

| | | Frekans | Yüzde | Toplam Yüzde |
|----------|------------|---------|-------|--------------|
| Değerler | Genellikle | 3 | 33,3 | 33,3 |
| | Her Zaman | 6 | 66,7 | 100,0 |
| | Total | 9 | 100,0 | |

Tablo 46'ya göre beşli ölçeğe göre dokuz sorudan iki tanesi değerlendirmeye girmiştir. Üç soru *genellikle* (%33,3), altı soru da *her zaman* (%66,7) olarak işaretlenmiştir.

“Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı?”, “Etkinlikler sırasında soru sordular mı?”, “Etkinliklere katılarak katkı sundular mı?” sorularında *genellikle* ifadesi işaretlenmiştir. Cami musikisi formları cami imam hatibi ve müezzini tarafından sunulmuş, öğrenciler de imam ve müezzinin karşısında hilal şeklinde oturarak bu sunumları takip etmiştir. Öğrencilerin birkaçı hariç tamamı sunuma aktif katılmış, imam ve müezzine eşlik etmişler ve sunum sırasında musiki formlarıyla ilgili sorular sormuşlardır.

Diğer tüm maddelerle ilgili *her zaman* değeri işaretlenmiştir. Çünkü tüm öğrenciler geziye severek katıldı, ders etkinliklerine karşı ilgili, yüz ifadeleri mutluydu. Yaklaşık iki saat süren sunumları sonuna kadar ilgiyle takip ettiler. Rehber öğretmenlerle hem eğitim öncesinde hem eğitim sırasında hem de sonrasında iletişim kurdular. Eğitim sonrasında tek tek teşekkür ederek memnuniyetlerini dile getirdiler. Rehber öğretmenler bütün cami musikisi formlarını tek tek öğrencilere sundular.

Sonuç olarak birkaç öğrenci dışında tüm öğrencilerin cami musiki için yapılan okul dışı gezisine ilgi duydukları, derse aktif katıldıkları, sorular sordukları ve genel olarak geziden memnun kaldıkları söylenebilir.

Cenaze Adabı ünitesi gözlem formu:

Bu gözlemin amacı Cenaze Adabı ünitesi kazanımlarını elde etmede okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinliklerin genel olarak öğrenciler tarafından ilgiyle izlenip izlenmediğini, öğrencilerin aktif katılım sağlayıp sağlamadıklarını, öğrenciler için uygun öğrenme ortamı olup olmadığını tespit etmeğe çalışmaktır.

Tablo 47. Cenaze Adabı ünitesi okul dışı öğrenme etkinlikleri gözlem formu

| | | | | | |
|--|---------------|----------------|------------|-----------|------------------|
| Gözlem Tarihi: 06.05.2022 | | | | | |
| Gözlem Yeri: Malatya BB Şehir Mezarlığı | | | | | |
| Gözlem Süresi: 3 Saat | | | | | |
| Gözlem Konusu: Cenaze Adabı | | | | | |
| Gözlemci Adı Soyadı: Ahmet YAMAN | | | | | |
| Okul Dışı Gözlem Formu Maddeleri | Her Zaman (5) | Genellikle (4) | Kısmen (3) | Bazen (2) | Hiçbir Zaman (1) |
| 1. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 2. Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı? | (x) | () | () | () | () |
| 3. Etkinlikler sırasında soru sordular mı? | (x) | () | () | () | () |
| 4. Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi? | (x) | () | () | () | () |
| 5. Etkinliklere katılarak katkı sundular mı? | () | (x) | () | () | () |
| 6. Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu? | () | (x) | () | () | () |
| 7. Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi? | (x) | () | () | () | () |
| 8. Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi? | (x) | () | () | () | () |
| 9. Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu? | (x) | () | () | () | () |

Tablo 47'deki gözlem formuna göre yapılan analizde elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 48. Cenaze Adabı ünitesi gözlem formu frekans ve yüzde değerleri

| | | Frekans | Yüzde | Toplam Yüzde |
|----------|------------|---------|-------|--------------|
| Değerler | Genellikle | 2 | 22,2 | 22,2 |
| | Her Zaman | 7 | 77,8 | 100,0 |
| | Total | 9 | 100,0 | |

Tablo 48'e göre beşli ölçeğe göre dokuz sorudan iki tanesi değerlendirmeye girmiştir. Bir soru *genellikle* (%22,2), yedi soru da *her zaman* (%77,8) olarak işaretlenmiştir.

“Etkinliklere katılarak katkı sundular mı?” ve “Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu?” sorularında *genellikle* işaretlenmiştir. Yapılan gözlemlerde birkaç öğrenci hariç tamamı, yıkanmasından defnedilmesine kadar bir cenazeye yapılması gereken işlerle ilgili tüm eğitim etkinliklerini ilgiyle takip ettikleri ve aktif olarak katılıp eğitime katkı da sunmuşlardır. Fakat birkaç öğrenci, daha sonra günlüklerde ve yapılan mülakatlarda da belirttiği gibi, gerçek cenazelerin gasilhaneye gelmesinden ve yakınlarının ağlaşmasından dolayı olumsuz etkilendiklerini ve üzüldüklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durumun onların özellikle gasilhanede cenazenin yıkanması ve kefenlenmesi süreçlerine yeterince katkı sunamamalarını açıklamaktadır.

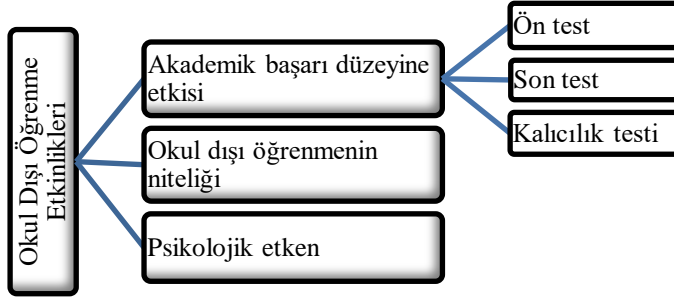
Sonuç olarak Cenaze Adabı ünitesi kazanımları için yapılan okul dışı öğrenme gezisinde, cenazenin yıkanması ve kefenlenmesi işlemlerinde birkaç öğrencinin olumsuz etkilenmesi dışında tüm öğrencilerin geziden ve gezide yapılan öğrenme etkinliklerinden memnun kaldığı ve yapılan eğitim etkinliklerinin Cenaze Adabı ünitesindeki kazanımları elde etmek için yeterli olduğu söylenebilir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler, karma araştırma yöntemine uygun biçimde, bir bütün olarak birbirini destekleyecek şekilde ele alınmış; literatürle birlikte değerlendirilerek giriş bölümünde belirtilen alt problemlere bağlı olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tartışma, sistematik olması ve daha iyi anlaşılabilmesi için nicel ve nitel veriler üç ana tema altında birbiriyle ilişkilendirilerek yapılmıştır. Bu çerçevede değerlendirme yapılacak temalar Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Okul dışı öğrenmenin karma yöntem kapsamındaki tartışma başlıkları

4.1.1. Akademik Başarı Düzeyine Etkisi

Akademik başarı; eğitim öğretim süreçlerinde, eğitimle ilgili olan hemen herkesin dile getirdiği veya duymaya alıştığı bir kavramdır. Eğitimin amaçlarından biri de ders/konu/kazanım açısından öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamaktır. Cevizci (2010, s. 23) akademik başarıyı, öğrencinin belli bir dersin veya programın sonucunda, programın hedefleriyle ilgili sergilediği yeterlilik düzeyi olarak tanımlamaktadır. Güneş de benzer şekilde, program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olarak ifade etmektedir (2015, s. 15). Öğretim programlarının amaçlarına baktığımızda uzak hedefler, yakın hedefler, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin tamamı bu tanımlamaların kapsamına girmektedir. Ancak ülkemizde akademik başarı denildiği zaman daha çok okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler kastedilmektedir (Sarier, 2016, s. 610). Okutulan derslerle ilgili belli bir öğretim sürecinin sonunda ve belli

aralıklarla, öğrencilerin akademik başarıları çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ölçülmekte ve kazanımlara ne seviyede ulaştıkları belirlenmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok faktör vardır. Eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri de akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Derse, konuya ve öğrenci seviyesine göre kullanılacak uygun strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Bu açıdan kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenme üzerindeki etkinliğinin ve etkisinin incelenmesi ve araştırılması, gelecek süreçte eğitim alanında kullanımlarıyla ilgili çok önemli ipuçları verecek ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara da rehberlik edecektir. Nitekim bu çerçevede okul dışı öğrenme yöntemiyle ilgili olarak da birçok araştırma yapılmış, bu yöntemin eğitim öğretim süreçlerinde kullanımıyla ilgili önemli bilgiler sunulmuştur.

Okul dışı öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar, okul dışında yapılan eğitimsel etkinliklerin akademik başarıyı önemli şekilde arttırdığını (Balkan Kıyıcı & Atabek Yiğit, 2010; Bloomberg,1967; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan & Kavcı, 2016; Bozdoğan & Yalçın, 2006; Griffin & Symington, 1997; Kulalığıl, 2015; Ramey-Gassert, 1997; Rennie & McClafferty, 1996; Salmi, 1993; Şahin & Sağlamer-Yazgan, 2013; Taşoğlu, 2010; Türkmen, 2010; Yavuz, 2012) göstermektedir.

Bu çalışmanın da en temel problemlerinden biri, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimsel etkinliklerin akademik başarıya etkisinin araştırılmasıdır. Bu çerçevede araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ön test, son test ve kalıcılık testleri şeklinde çalışma grubuna uygulanmış; deney grubu ve kontrol grubu arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Başarı testleri Hitabet dersindeki Hutbe ve Vaaz, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı olmak üzere üç üniteden ayrı ayrı hazırlanmış ve ünitelerin akademik takvime uygun olarak öğretim programında belirtilen sıraya uygun olarak işleniş esnasında çalışma gruplarına uygulanmıştır.

4.1.1.1. Ön Test

Deney öncesi kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında Hutbe ve Vaaz, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerinin kazanımlarıyla ilişkili olarak hazırlanan başarı testlerinde, istatistiksel olarak anlamlı bir seviye farklılığı olup olmadığını tespit etmek için ön test yapılmıştır. Ön test sonuçları bağımsız örneklem için t- testi yapılarak elde edilmiştir. Üç ünitenin toplam puanları üzerinden elde edilen verilere göre (**Tablo 22.**), deney grubuyla kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=16,15$ ve $\bar{x}=16,68$ olarak anlamlılık değeri $p=,401$ olarak bulunmuştur. Deney öncesi yapılan ön test ortalama puanlarına göre, kontrol grubunun puan ortalaması deney grubundan daha yüksek olmasına rağmen deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. **Tablo 22'**ye göre üç ünitenin testlerini ayrı ayrı ele aldığımızda da deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar, seçilen iki grubun da homojen olduğunu ve deneysel araştırma yapabilmek için uygun nitelikte olduklarını göstermektedir.

4.1.1.2. Son Test

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimsel etkinliklerden sonra okul dışı öğrenmenin akademik başarıya etkisini inceleme amacıyla deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Veriler elde edilirken nicel alan alt problemlere cevap arama maksadıyla çeşitli analizler yapılmıştır.

Öncelikle deney grubunun ön testi ile son testi bağımlı örneklem için t-testi (Paired-Samples t-test) yapılarak analiz edilmiştir. Analizlerde elde edilen sonuçlara göre (**Tablo 23.**) hem üç ünitenin toplam puanları üzerinden ($p=,000$) hem de ayrı ayrı değerlendirildiğinde (Hutbe ve Vaaz için $p=,020$; Cami Musikisi için $p=,001$; Cenaze Adabı için $p=,000$) deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum okul dışında yapılan eğitimsel etkinliklerin akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Kontrol grubunun ön testi ile son testi bağımlı örneklem için t-testi (Paired-Samples t-test) yapılarak analiz edilmiştir. Analizlerde elde edilen sonuçlar (**Tablo 24.**) toplam puanlar üzerinden değerlendirildiğinde ($p=,023$) kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. Ancak üç ünite puanları ayrı ayrı değerlendirildiğinde (Hutbe ve Vaaz için $p=,678$, Cami Musikisi için $p=,162$, Cenaze Adabı için $p=,176$) çıkan sonuca göre ön test puanlarına göre son test puanlarında sayısal olarak bir artış olmasına rağmen ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Son test puanlarını hem toplam hem de üç ünite için ayrı ayrı ele alarak deney ve kontrol gruplarını karşılaştırdığımızda, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. Akademik açıdan bir başka önemli nokta da kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x}=16,68$) deney grubundan ($\bar{x}=16,15$) daha yüksek olmasına rağmen, deney grubu son test puan ortalaması ($\bar{x}=20,08$) kontrol grubundan ($\bar{x}=17,90$) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, okul dışı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı arttırmada, okulda sınıf ortamında yapılan eğitime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını kıyaslamak için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, (**Tablo 25.**) toplam puanlar üzerinden değerlendirildiğinde ($p=,000$) son test toplam puana göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Testler ayrı ayrı değerlendirildiğinde (Hutbe ve Vaaz için $p=,016$, Cami Musikisi için $p=,000$, Cenaze Adabı için $p=,103$) Hutbe ve Vaaz ile Cami Musikisi başarı testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık varken, Cenaze Adabı başarı testindeyse deney grubu daha başarılı puan ortalamasına sahip olmasına rağmen anlamlı bir farklılık yoktur.

Son testle ilgili son olarak, ön test puanları dikkate alınarak son test verilerine göre yapılan deneysel çalışmanın akademik başarıya etkisi olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem için iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analizler; test değişkeni (ön test, son test), grup değişkeni (kontrol ve deney grubu), test ve grup değişkeni olmak üzere üç farklı değişken üzerinden yapılmıştır. **Tablo 33'**e bakıldığında test değişkenine göre $p=0,000$ sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç, deney öncesi yapılan ön testler ile deney sonrası yapılan son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Grup değişkenine göre $p=0,042$ sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç, deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Test ve grup değişkenine göre ise $p=0,001$ sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç da öğrencilerin

deney ve kontrol grubunda olmalarının ön teste göre son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Son test açısından yapılan tüm analizlerden elde edilen bulgular bütüncül açıdan değerlendirildiğinde, test ve grup değişkenine göre çıkan sonuçta deney grubunun akademik açıdan daha başarılı olduğu, dolayısıyla okul dışı öğrenmenin akademik başarıyı okulda sınıf ortamında yapılan eğitime kıyasla daha fazla arttırdığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonucun, okul dışı öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik arz ettiği söylenebilir. Bu sonucun çıkması okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, bu tür ortamların öğrencilerin öğrenme isteklerini ve ilgilerini arttırmasıyla izah edilebilir. Nitekim gerek ulusal gerekse uluslararası araştırmalarda (Balkan Kıyıcı & Atabek Yiğit, 2010; Braund & Reiss, 2006; Dori & Tal, 2000; Ramey-Gassert, 1997; Sontay vd. 2016) okul dışı öğrenme ortamlarının bu yönde olumlu katkılar sunduğu rapor edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatta öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamlarının (**Tablo 36.**) daha iyi ve detaylı öğrenme imkânı sağladığını, uygulamalı olduğu için daha fazla odaklandıklarını ve eğitimlerin daha etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan üç deneysel uygulama süresince araştırmacı tarafından yapılan gözlemler de (**Tablo 43.**, **Tablo 45.** ve **Tablo 47.**) bu süreci desteklemektedir. Her üç uygulamada da öğrencilerin eğitimsel etkinlikleri ilgiyle takip ettikleri, sorular sordukları, etkinliklere aktif katıldıkları, gezi boyunca yüz ifadelerinin olumlu olduğu gözlenmiştir. Yine deney grubu öğrencilerinin geziyi değerlendirmek için yazdıkları günlüklerde (**Şekil 6.** ve **Şekil 7.**) geziyi, eğitimsel etkinlikleri, rehber eğitimcileri ve gezi mekanlarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu verileri bütüncül olarak değerlendirdiğimizde, okul dışı öğrenmenin ilk elden öğrenme imkânı sağlaması, uygulamalı olması, öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması vb. etkenlerden dolayı öğrencilerin derslere daha fazla ilgi gösterdikleri, daha iyi ve etkili öğrenme sağladıkları ve bunun sonucunda da akademik olarak okulda sınıf ortamında yapılan öğrenmeye göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.1.1.3. Kalıcılık Testi

Son test yapıldıktan yaklaşık dokuz ay sonra kalıcılık testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. İki farklı t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem için t-testi, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testlerini kıyaslamak için de bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır.

Tablo 34'e göre deney grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=20,08$ ve $\bar{x}=19,44$ olarak bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $p=,220$ sonucu çıkmıştır. Sonuca göre deney grubunun kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=17,90$ ve $\bar{x}=17,20$ olarak bulunmuştur. İki testin değerleri karşılaştırıldığında $p=,178$ sonucu çıkmıştır. Buna göre kontrol grubu içinde kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu veriler hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dokuz ay sonra yapılmasına rağmen bilgileri unutmadıklarını göstermektedir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarıyla, okulda yapılan eğitimlerin kalıcılık üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği kanaatini de yaratmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi kıyaslandığında (**Tablo 35.**) kalıcılık test puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=19,44$ ve $\bar{x}=17,20$ olarak bulunmuştur. İki grubun test değerleri karşılaştırıldığında $p=,000$ sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarında olduğu gibi deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Kalıcılık testlerini bütüncül olarak değerlendirdiğimizde, her iki grubun son testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak sadece kalıcılık testi üzerinden kıyasladığımızda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarıyla kalıcılık testi puanlarının birbirine çok yakın olması hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerini büyük oranda unutmadıklarını ve dokuz ay gibi uzun bir süre sonra dahi bilgileri hatırladıklarını, dolayısıyla okul dışı

öğrenme veya okulda sınıf ortamında öğrenmenin kalıcılık üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatta (*Tablo 36.*), okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulda sınıf ortamında yapılan eğitime kıyasla daha kalıcı öğrenmeler sağladığı, okul dışı öğrenmenin bir anı olarak hafızalarına kazındığı belirtilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar da bu ifadeleri desteklemektedir. Çünkü deney grubu öğrencilerinin son test ile kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Hem deney hem de kontrol grubunun, aradan dokuz ay geçmesine rağmen bilgileri unutmamaları, her üç ünitenin içeriğinin de günlük yaşamla bağlantılı bilgiler içermesine ve sürekli bu içeriklerle karşılaşılmasına bağlanabilir. Literatürü incelediğimizde ise, okul dışı öğrenmenin daha kalıcı öğrenme sağladığına dair araştırma sonuçları (Anderson & Pisticelli, 2002; Falk & Dierking, 1997) olduğu gibi, kalıcılık yönünden okul dışı öğrenmenin bir fark oluşturmadığına dair araştırmalar (Bakioğlu, 2017; Bozdoğan, 2007; Yavuz, 2012) da bulunmaktadır.

4.1.2. Okul Dışı Öğrenmenin Niteliği

Yukarıda okul dışı öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığından söz edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye olumlu katkı sunmasına neden olan birçok sebep vardır. Bunlar okul dışı öğrenme yönteminin niteliğiyle ilgilidir. Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalarda, okul dışı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmasındaki etkisine gerekçe olabilecek birçok niteliğine vurgu yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamında yapılan eğitimlerin uzun yıllar sonra dahi hatırlandığı, dünyayı anlamlandırılmalarına katkı sağladığı (Anderson & Piscitelli, 2002; Falk & Storksdieck, 2005; Gerber vd., 2001; Guisasola vd., 2005; Salmi, 2003), konuyu anlamalarına ve günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerini arttırdığı (Ertaş vd., 2011) belirtilmiştir. Bloomberg (1967)'e göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere doğrudan öğrenme deneyimi sunmakta ve öğrenme için daha iyi bir ortam oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerini elde ederken yapılan mülakatlarda, öğrenci günlüklerinde ve gözlemlerde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerindeki niteliğine işaret eden birçok bulguya rastlamak mümkündür.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatta onlara “Üç farklı okul dışı öğrenme etkinliği yaptık. Bu etkinliklerle ilgili genel görüşünüz nedir?”

sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler verdikleri cevaplarda literatürdeki sonuçlara benzer şekilde okul dışı öğrenmenin birçok niteliğini ifade etmişlerdir. Mülakata katılan on üç öğrenciden bazıları soruya birden fazla cevap vermişlerdir. **Tablo 36.**'daki frekanslara baktığımızda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi sağladığı (5 K), öğretici olduğu (4 K), faydalı olduğu (3 K), etkili olduğu (3 K), anı olarak iz bıraktığı (2 K), daha iyi öğrenme sağladığı (2 K), eğlenceli olduğu (2 K) şeklinde cevap verilmiştir. Birer öğrenci de okul dışı öğrenme etkinliklerinin sosyal aktivite ve iç açıcı olduğunu, detaylı öğrenme sağladığını, uygulamalı öğrenme imkânı sağladığını ve konulara daha fazla odaklanma imkânı verdiğini belirtmişlerdir. Birden fazla cevap veren katılımcıların verdiği cevaplar şu şekilde olmuştur: Hem kalıcı öğrenmeye yol açtığı hem de anı olarak iz bıraktığı (2 K); iç açıcı ve daha iyi öğrenme sağladığı (1 K); kalıcı ve sosyal aktivite olduğu (1 K); daha iyi öğrenme sağladığı ve eğlenceli olduğu (1 K); uygulamalı ve etkili öğrenme sağladığı (1 K); etkili ve öğretici olduğu (1 K); kalıcı, eğlenceli ve konuya odaklanma imkânı verdiği (1 K); öğretici ve faydalı olduğu (2); etkili, öğretici ve faydalı olduğu (1 K) şeklinde toplam 26 cevap verilmiştir.

Cevaplara baktığımız zaman mülakata katılan öğrencilerin, okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili tamamen olumlu konuştukları, olumsuz herhangi bir durumdan bahsetmedikleri görülmektedir. İç açıcı, sosyal aktivite, eğlenceli, anı olması gibi öznel yargıların yanında etkili, öğretici, kalıcı, faydalı, uygulamalı gibi deney grubunun kontrol grubuna kıyasla akademik açıdan daha başarılı olmasını izah edecek ifadelerin çoğunlukta olduğu açıkça görülmektedir. Bu durumla alakalı olarak ön test, son test ve kalıcılık testi bulgularıyla katılımcıların verdiği cevapları birlikte değerlendirdiğimizde tutarlı bir sonucun çıktığını yani nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediğini söylemek mümkündür.

Aşağıda mülakata katılan öğrencilerin okul dışı öğrenmenin niteliğine vurgu yapan ifadelerinden birkaç örnek verilmiştir.

“Okul dışı öğrenme gezisi faydalı oldu. Yerinde öğrendiğimiz için daha fazla aklımızda kaldı. Okulda işleseydik belki bir kulağımızdan girip diğerinden çıkacaktı ancak yerinde öğrendiğimiz için daha anlamlı ve kalıcı oldu(K12).” K12 isimli öğrenci okul dışı ile sınıf içini kıyaslayarak okul dışı öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığını vurgulamıştır. Yine aynı şekilde K1 isimli katılımcı da *“Daha önce 6.sınıftayken sınıfça trafik*

eğitimine gitmiştim. Onu hala hatırlıyorum, unutmadım(K1)” diyerek okul dışı öğrenme etkinliklerinin kalıcı olduğunu belirtmiştir. Verilen cevaplardan en dikkat çekici ifadelerden biri de okul dışı öğrenmenin bir anı olarak hafızalara kazındığıdır. “...İnsan için bir anı oluyor ve kolay kolay unutulmuyor (K2).” “...Gezip görüp öğrenmek öğrenci için daha kalıcı olur. Okuduğum şeyler gözümün önünde canlanmaz ancak gezip gördüklerimiz ister istemez gözümün önünde canlanıyor. Bu konuda bana soru gelse hemen gözümün önünde canlanır ve cevap verebilirim (K3)”.

Bazı katılımcılar (K4, K5, K8 ve K11) ise okul dışı öğrenmenin daha etkili bir öğrenme sağladığını vurgulamışlardır. *“Bence okul dışı gezileri daha fazla kullanılmalı. Çünkü bu tür uygulamalar daha öğretici (K4).”*

Bazı katılımcılar ise (K6, K7 ve K10) okul dışı öğrenmenin etkili ve kalıcı öğrenmenin yanında daha zevkli ve eğlenceli öğrenme imkânı sağladığını belirtmişlerdir. *“...Okul dışı öğrenme hem daha detaylı hem daha kalıcı hem de daha zevkli oluyor (K6).” “... her dersi sınıfta gördüğümüz için belli bir zaman sonra bunalıyoruz; öğrenme kabiliyetimiz azalıyor, o yüzden bir şey öğrenemiyoruz. Dışarıda olunca hem gezi oluyor hem arkadaş ortamı oluyor ve öğrenmek de hem daha iyi hem de daha eğlenceli oluyor (K7).” “... hem eğlenceli oluyor hem de daha kolay ve kalıcı öğreniyoruz (K10).”* Bazı araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamlarının zevkli ve eğlenceli olmasının eğitimin önüne geçebileceği (Rennie & McClafferty, 1996, s. 35) ve öğrencilerin geziyi sadece bir oyuna indirgeyebileceğinden (Eshach, 2006, s. 167) bahsedilmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmeden beklenen eğitimsel hedeflerin gerçekleşmesini güçleştirebilecektir. Bu araştırma özelinde belirtilecek olursa ifade edildiği gibi bir sorunla karşılaşılmamış, öğrenciler tüm eğitimsel etkinlikleri sonuna kadar ilgiyle takip etmişlerdir. Ancak genel olarak meseleye yaklaştığımızda bu tür sorunların olabileceği hatırdan çıkarılmamalı, yapılan okul dışı gezilerinin sadece zevkli ve eğlenceli bir gezintiden veya oyundan ibaret olmaması için iyi planlama yapılmalı, gerekli tedbirler alınmalıdır.

Verilen cevaplardan yola çıkarak okul dışı öğrenmenin niteliği ile ilgili olarak şunlar söylenebilir. Okul dışı öğrenme sınıf içi öğrenmeye kıyasla

- Daha kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlıyor.
- Anı olarak hafızlara kazınıyor.
- Daha iyi, daha etkili ve detaylı öğrenme sağlıyor.

- Daha zevkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunuyor
- İç açıcı, ferahlatıcı etkiye sahiptir.
- Derse daha fazla odaklanmayı sağlıyor.
- Uygulamalı öğrenme imkânı sağlıyor.
- Sosyal bir aktivite oluyor.

Okul dışı öğrenmeyle ilgili öğrencilerin bu düşünceleri; başarı testleri verileriyle, öğrenci günlüklerindeki ifadelerle ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle örtüşmekte, nicel ve nitel tüm veriler birbirini desteklemektedir. Yukarıda, akademik başarıyla ilgili tartışma kısmında belirtildiği gibi başarı testlerinde elde edilen sonuçlar akademik açıdan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğunu, aralarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göstermektedir. Bu başarının altında yatan sebebin okul dışı öğrenmenin yukarıda tespit edilen nitelikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin deney sonrası okul dışı gezilerini ve buralarda yapılan eğitimleri değerlendirmek için yazdıkları günlükler de bunu desteklemektedir. Zira deney grubunda yer alan 22 öğrencinin büyük çoğunluğu (**Şekil 6.**) eğitimcileri (15 K), gezi mekanını (14 K), ders etkinliklerini (14 K) ve gezi etkinliğini (11 K) beğendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci günlükte şu ifadeleri kullanmıştır: *“Cuma günü Cuma namazını kılmak ve yeni bilgiler öğrenmek için öğretmenimizle beraber Kernek Karagözlüler camisine gittik. Muazzam bir camiydi. Elimden gelse her zaman o camide namaz kılmak isterim. Namaza başlarken müezzinlerin sesi o kadar hoşuma gitti ki anlatamam. Namazdan sonra imam ve müezzinle bir ders yaptık. Derste çok yeni bilgiler öğrendim. İlahi, ezan ve salaların değişik okunuş şekillerini ve yeni makamlar öğrendim.”* Görüldüğü gibi okul dışı gezisine katılan öğrenci genel olarak hem ders etkinlikleri hem gezi mekânı hem rehber öğretmenler hem de gezi etkinliğini çok beğendiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler okul dışı öğrenmenin niteliğiyle ilgili belirtilen özellikleri destekler mahiyettedir. Birçok öğrenci de buna benzer ifadelerle geziyi değerlendirmişlerdir.

Üç ünite için yapılan üç farklı okul dışı gezisinde araştırmacı gözlemlerde bulunmuş; resim, video ve notlarla bu gözlemleri kayıt altına almıştır. Her üç gezide öğrenciler dikkatle takip edildiklerinde, tüm öğrencilerin ders etkinliklerini sonuna kadar ilgiyle takip ettikleri, zaman

zaman sorular sordukları, yapılan etkinliklere katkı sundukları, yüz ifadelerinin daima olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin okul dışı öğrenmenin nitelikleriyle ilgili belirttikleri düşünceleriyle paralellik arz etmekte, onlarla örtüşmektedir.

4.1.3. Psikolojik Etki

Okul dışı öğrenmenin niteliğinin yanında, öğrencilerde olumlu veya olumsuz bir takım psikolojik etki oluşturduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Mülakat, öğrenci günlükleri ve gözlemlerde elde edilen bulgular okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerinde yol açtığı psikolojik etkileri de ortaya koymaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara baktığımızda okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerinde motivasyon, heyecan, özgüven, cesaret ve ilgi gibi psikolojik anlamda genellikle olumlu, kısmi olarak da olumsuz etki yaptığı görülmektedir.

Mülakatta öğrencilere “Okul dışı öğrenme etkinlikleri, üç ünitenin uygulanması hususunda herhangi bir özgüven sağladı mı? Yani geziden önce öğrenemem, yapamam derken, geziden sonra artık öğrendim ve yapabilirim duygusuna yol açtı mı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar soruya yapabileceğime inandım (9), kısmen yapabilirim (3), cesaretlendirdi (1), etkilendim (1), bakış açım değişti (1), öğrenme isteği oluştu (1), teşvik edici oldu (1), olumsuz etkiledi (1) ve cesaret edemem (1) şeklinde 8 farklı toplamda 19 cevap vermişlerdir. Bazı öğrenciler soruya birden fazla cevap vermiştir. En fazla “Yapabileceğime inandım.” cevabı verilmiştir. Buna göre dokuz öğrenci, daha önce yapamazken okul dışında yapılan eğitimlerden sonra artık gerektiğinde hutbe ve vaaz verebileceklerini, cami musikisiyle ilgili başta ezan olmak üzere diğer cami musikisi formlarını uygulayabileceklerini, cenaze adabıyla ilgili işlemleri yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Üç öğrenci, üç üniteden bir kısmını yapabileceklerini belirtmiştir. Bunlardan ikisi hutbe ve vaaz ile cami musikisi formlarını uygulayabileceklerini ancak cenaze adabıyla ilgili işlemleri kesinlikle yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise diğerlerinin aksine hutbe ve vaaz ile cami musikisini yapamayacağını, sadece cenaze adabıyla ilgili işlemleri yapabileceğini belirtmiştir. Cenaze adabıyla ilgili işlemleri yapamayacağını söyleyen öğrencilerden biri aynı zamanda cenazeyle ilgili yapılan uygulamalardan olumsuz etkilendiğini, o yüzden kesinlikle

yapamayacağını belirtirken bir diğer öğrenci cenazeyle ilgili işlemleri yapmaya kesinlikle cesaret edemeyeceğini ifade etmiştir. Mülakata katılan sadece bir öğrenci uygulama yapıp yapamayacağı ile ilgili herhangi bir görüş belirtmezken sadece okunan ezanlardan etkilendiğini belirtmiştir. Yapabileceğime inandım diyen dokuz öğrenciden bazıları aynı zamanda gerekçelerini de sırasıyla şu şekilde belirtmişlerdir: Yaptığımız okul dışı eğitimler beni cesaretlendirdi (K2); okul dışı eğitimler bakış açımı değiştirdi (K11); okul dışı eğitimler öğrenme isteği oluşturdu (K12); okul dışı eğitimler teşvik edici oldu, o yüzden artık yapabilirim (K13).

Sonuç olarak dokuz öğrenci yapılan okul dışı eğitimler sayesinde gerektiğinde kendilerinin de uygulamaları yapabileceklerini, 3 öğrenci kısmen yapabileceklerini belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci uygulama yapıp yapamayacağıyla ilgili herhangi bir fikir belirtmemiştir. Bu durum, yapılan okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilere uygulama yapmaları konusunda özgüven kazandırdığını göstermektedir. Bir öğrencinin Cenaze Adabı ünitesi için yapılan şehir mezarlığı gezisinde cenazenin yıkanıp kefenlenmesi konusu işlenirken olumsuz etkilendiğini ve cenaze işlerini kesinlikle cesaret edememesi de olumsuz etkiye bir örnektir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, gezi öncesinde gezinin tüm detayları öğrencilere anlatılmalı ve geziden olumsuz etkilenebilecek öğrenciler tespit edilmeli, gerektiğinde bu öğrenciler geziye götürülmemelidir.

Yine öğrencilere “Okul dışı öğrenme gezileri, konuları öğrenmeyle ilgili bir heyecan ve motivasyon sağladı mı?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya motivasyon sağladı (10), heyecanlandırdı (11) ve merak uyandırdı (1) şeklinde üç farklı, toplamda da 22 cevap verilmiştir. K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 ve K13 isimli öğrenciler okul dışı gezilerinin öğrenmeleri üzerinde hem motivasyon hem de heyecan sağladığını belirtmişlerdir. K1 merak uyandırdığını, K5 motivasyon sağladığını, K11 ve K12 de heyecanlandırdığını söylemişlerdir. Bu cevaplardan yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamlarına yapılacak eğitimsel gezilerin ders konularını öğrenme noktasında öğrencileri motive ettiği, onları heyecanlandırdığı ve merak duygusu uyandırdığı söylenebilir. Salmi (1993) de yaptığı çalışmada, bilim merkezlerine yapılan okul dışı gezilerinin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci günlüklerinde de okul dışı öğrenmenin psikolojik olarak genellikle olumlu, kısmi olarak da olumsuz etkilerini görmek mümkündür. Öğrenciler Cami Musikisi gezisi için yazdıkları günlüklerde

- Yeni bilgiler öğrendim (15 K).
- Eğitimcileri beğendim (15 K).
- Gezi mekânını beğendim (14 K).
- Ders etkinliklerini beğendim (14 K).
- Gezi etkinliğini beğendim (11 K), şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Verilen ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, yapılan okul dışı eğitimsel gezilerin öğrencilere hem akademik açıdan yeni bilgiler öğrenme imkânı sağladığı hem de geziyi, okul dışı öğrenme mekânını, rehber eğitimcileri, eğitimsel etkinlikleri beğenmeleri noktasında onlara keyifli bir öğrenme ortamı sağladığı söylenebilir. Özellikle yeni bilgiler öğrendiklerine vurgu yapmaları, onların öğrenme konusunda motive olduklarını, dolayısıyla okul dışı öğrenmenin motivasyon kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Cenaze Adabı gezisi için öğrenciler:

- Yeni bilgiler öğrendim (15 K).
- Ders etkinliklerini beğendim (9 K).
- Gezi etkinliğini beğendim (8 K).
- Manevi olarak katkı sağladı (6 K).
- Pratik yetenek kazandım (5 K).
- Yanlış bilgilerimi düzelttim (4 K).
- Üzüldüm (4 K).
- Duygularım alt üst oldu (2 K), şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir.

Günlük yazan 18 öğrenciden dördü “üzüldüm”, ikisi de “duygularım alt üst oldu” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. Bu konuda yazılan günlüklerde; cenazenin yıkanması ve kefenlenmesinin, gasilhanede gerçek ölülerle karşılaşmalarının kendilerini üzdüğünü, ölüm gerçekliğiyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan mülakatlarda da buradaki değerlendirmeye tutarlı cevaplar ifade edilmişti. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta; bu altı öğrenci gezi etkinliği, eğitimsel etkinlikler hakkında değil sadece gasilhanedeki ortamla ilgili olarak olumsuz ifadeye bulunmuşlardır. Altı öğrenci ise mezarlık gezisinin manevi olarak kendilerine katkı sağladığını

ifade etmişlerdir. Bu gezinin hayatta sadece dünyanın değil, ahiretin de var olduğunu kendilerine hatırlattığını belirtmişlerdir. On beş öğrenci “Yeni bilgiler öğrendim.” ifadesiyle gezi etkinliğinin öğrenmeye olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Dört öğrenci yanlış bilgilerimi düzelttim, orada doğrusunu öğrendim diyerek yine öğrenmeye katkı faktörüne vurgu yapmışlardır.

Bu verileri bütüncül olarak değerlendirdiğimizde, okul dışı gezilerinin öğrenme üzerinde psikolojik olarak olumlu katkı sunduğu, öğrencileri motive ettiği söylenebilir. Çünkü ön test puanlarıyla son test puanlarını karşılaştırdığımızda, son test puanlarındaki artış, öğrencilerin “Yeni bilgiler öğrendim.”, “Yanlış bilgilerimi düzelttim.” gibi ifadelerle örtüşmektedir. Öğrencilerin geziyi, ders etkinliklerini, rehber öğreticileri, gezi mekanlarını beğendiklerini ifade etmeleri de iyi planlandığı takdirde okul dışı öğrenmenin hem dersleri hem de işlenen konuları severek, beğenerek takip etmelerini sağladığını, bunun da akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Ayrıca bilgi açısından akademik başarıyı arttırmasının yanında manevi olarak katkı sağlaması da bir başka olumlu katkıdır. İnanç ve dindarlık açısından meseleye baktığımızda, iyi planlanmış bir okul dışı gezisinin dinin öğretilmesi konusunda da çok olumlu etki yapacağı söylenebilir.

Tüm bu olumlu etkilerin yanında özellikle cenazeyle ilgili gezilerde öğrencilerden bazılarının olumsuz etkilendiğinden bahsedilmişti. Özelde cenaze adabıyla ilgili, geneldeyse tüm gezilerle ilgili öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenebileceği göz önünde bulundurularak gezilerin planlamasının yapılması, geziye katılacak öğrencilerin karşılaşacağı muhtemel durumlar ve ortamlar hakkında önceden bilgilendirilmeleri de gerekmektedir. Yapılan bilgilendirmelerde olumsuz etkileneceği kanaati uyandıran öğrencilerin bu gezilere götürülmemelerinin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Geziler esnasında yapılan gözlemler de okul dışı öğrenmenin psikolojik katkısını dolaylı olarak göz önüne sermektedir. **Tablo 43.**, **Tablo 45.** ve **Tablo 47.**’deki veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin her üç gezide ders etkinliklerini başından sonuna kadar ilgiyle takip ettikleri (her zaman), derslerde sorular sordukları (kısmen), etkinliklere bizzat katılım sağlayıp katkı sundukları (kısmen), derslere aktif olarak katıldıkları (genellikle), gezilere katılmaya istekli oldukları (her zaman), rehber eğitimciyle etkili iletişim

kurdukları (genellikle) ve gezi boyunca yüz ifadelerinin olumlu olduğu (genellikle) gözlenmiştir. Tüm bu veriler okul dışı öğrenme gezilerinin öğrencileri mutlu ettiğini, dersleri sevdirdiğini ve öğrenme konusunda motive ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin sevmedikleri, güdülenmedikleri, motive olmadıkları hiçbir derse ilgi göstermedikleri, dersi takip etmedikleri eğitimcilerin bildiği bir hakikattir.

Sonuç olarak mülakattan, öğrenci günlüklerinden, gözlemlerden ve somut bir veri olarak akademik başarılarından elde edilen bulgular; okul dışı öğrenmenin öğrencilere dersleri sevdirmeye ve ilgiyle takip etmeye, öğrenme konusunda motive etmeye ve heyecanlandırma, uygulama konusunda cesaretlendirme ve özgüven aşılama gibi psikolojik açıdan olumlu etkilerde bulunduğunu göstermektedir. Ancak Cenaze Adabı ünitesi için gidilen şehir mezarlığında, cenazenin yıkanması ve kefenlenmesi derslerinde olduğu gibi kısmi de olsa olumsuz etki ettiği, sadece bu ders konusunda bazı öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımların gerçekleşmesine etki düzeyini Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi örneğinde tespit etmektir.

Araştırmada konunun daha derinlemesine incelenmesi için karma yöntemli desenlerden, yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu çerçevede nicel ve nitel araştırma süreçleri birlikte işe koyulmuş, nicel ve nitel veriler paralel bir şekilde toplanmış, ayrı ayrı analiz edildikten sonra elde edilen bulgular birleştirilerek birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırma için İHL meslek derslerinden biri olan Hitabet dersindeki Hutbe ve Vaaz, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı üniteleri seçilmiştir. Bu ünitelere uygun olarak seçilen Malatya ilindeki okul dışı öğrenme mekânları ziyaret edilmiş, ilgili üniteler rehber öğretici eşliğinde işlenmiştir.

Araştırma için çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Malatya AİHL’de 11. sınıfta okuyan 22’si deney grubu için, 22’si de kontrol grubu için olmak üzere 44 erkek öğrenciden meydana gelmiştir.

Nicel ve nitel veri kaynakları tespit edilmiştir. Nicel veriler için araştırmacı tarafından hazırlanan Hutbe ve Vaaz, Cami Musikisi ve Cenaze Adabı ünitelerini kapsayan başarı testleri hazırlanmıştır. Nitel veriler ise

deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatlar, gezi sonrası yazılan öğrenci günlükleri ve gezi esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmek üzere hazırlanmıştır.

Nicel verilere öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için de parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi (Independent Samples t-test), bağımlı örneklem için t-testi (paired sample t-test) ve iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Nitel verileri betimsel analiz yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Mülakat, gözlem ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler önce kodlanmış, sonra da temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Nicel ve nitel veriler analiz edildikten sonra elde edilen bulgular karma araştırma yöntemine uygun biçimde, bir bütün olarak birbirini destekleyecek şekilde ele alınmış; literatürle birlikte değerlendirilerek giriş bölümünde belirtilen alt problemlere bağlı olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tartışma, sistematik olması ve daha iyi anlaşılabilmesi için nicel ve nitel veriler akademik başarı, öğrenmenin niteliği ve psikolojik etken olmak üzere üç ana tema altında birbiriyle ilişkilendirilerek yapılmıştır.

Akademik başarı temasında ön test, son test ve kalıcılık testleri değerlendirilmiştir. Deney öncesi, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir seviye farklılığı olup olmadığını tespit etmek için ön test sonuçları bağımsız örneklem için t- testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hem toplam puanlar üzerinden hem de üç ünitenin ayrı ayrı puanları üzerinden deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, deney öncesi seçilen iki grubun da homojen olduğunu ve deneysel araştırma yapabilmek için uygun nitelikte olduklarını göstermiştir.

Son test için yapılan analizlerde şu sonuçlar elde edilmiştir: 1) Deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir farklılık vardır. 2) Kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir farklılık vardır. 3) Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 4) Ön test puanları dikkate alınarak yani bağımsız değişken olarak kabul edilerek son test verileri, yapılan deneysel çalışmanın akademik başarıya etkisi olup

olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklemeler için iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analizler; test değişkeni (ön test, son test), grup değişkeni (kontrol ve deney grubu), test ve grup değişkeni olmak üzere üç farklı değişken üzerinden yapılmıştır. Test değişkenine göre deney öncesi yapılan ön testler ile deney sonrası yapılan son testler arasında, grup değişkenine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Test ve grup değişkenine göre ise öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının ön teste göre son test puanlarını arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Son test açısından yapılan tüm analizlerden elde edilen bulgular bütüncül açıdan değerlendirildiğinde deney grubunun akademik açıdan daha başarılı olduğu, dolayısıyla okul dışı öğrenmenin akademik başarıyı okulda sınıf ortamında yapılan eğitime kıyasla daha fazla arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bu sonucun, okul dışı öğrenmeyle ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik arz ettiği de söylenebilir.

Son test uygulamasından yaklaşık dokuz ay sonra yapılan kalıcılık testi sonucuna göre: 1) Deney grubunun son testine göre kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. 2) Kontrol grubunun da son testine göre kalıcılık puanında azalma olmasına rağmen son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 3) Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi kıyaslandığında, deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarında olduğu gibi deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kalıcılık testlerini bütüncül olarak değerlendirdiğimizde, her iki grubun son testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak sadece kalıcılık testi üzerinden kıyasladığımızda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarıyla kalıcılık testi puanlarının birbirine çok yakın olması hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerini büyük oranda unutmadıklarını ve dokuz ay gibi uzun bir süre sonra dahi bilgileri hatırladıklarını, dolayısıyla okul dışı öğrenme veya okulda sınıf ortamında öğrenmenin kalıcılık üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Nitel bulguların nicel bulgularla birleştirilerek değerlendirilmesinden elde edilen sonuca göre, okul dışı öğrenmenin, öğrenmenin niteliği açısından

birçok fırsat sunduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenmenin; daha kalıcı, anlamlı, etkili ve detaylı öğrenme sağladığı, anı olarak hafızlara kazındığı, daha zevkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu, iç açıcı, ferahlatıcı etkiye sahip olup derse daha fazla odaklanma sağladığı, uygulamalı öğrenme imkânı sağladığı ve sosyal bir aktivite olduğu sonucuna varılmıştır.

Aynı şekilde yapılan değerlendirmeler sonucunda, okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerinde öğrenme psikolojisi anlamında genellikle olumlu, kısmi olarak da olumsuz etkileri olmaktadır. Okul dışı öğrenmenin; dersleri sevdirmeye ve ilgiyle takip etme, öğrenme konusunda motive etme ve heyecanlandırma, uygulama konusunda cesaretlendirme ve özgüven aşılama gibi psikolojik açıdan olumlu etkilerde bulunduğu görülmüştür. Ancak yapılan üç farklı okul dışı öğrenme uygulamasında, sadece Cenaze Adabı ünitesi için gidilen şehir mezarlığında, cenazenin yıkanması ve kefenlenmesi derslerinde olduğu gibi kısmi de olsa olumsuz etki ettiği, sadece bu ders konusunda bazı öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan değerlendirmeler ışığında, okul dışı öğrenmenin okulda yapılan eğitime kıyasla birçok açıdan daha verimli ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, okul dışı öğrenme okuldaki öğrenmeye kıyasla akademik başarıyı daha fazla arttırmaktadır. İkincisi, okul dışı öğrenme okuldaki öğrenmeye kıyasla daha nitelikli öğrenme imkânı sunmaktadır. Örneğin okul dışındaki öğrenme etkinlikleri daha kalıcı, anlamlı, etkili ve detaylı öğrenme imkânı verir, daha zevkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar ve uygulamalı öğrenme imkânı sağlar. Üçüncü olarak, okul dışı öğrenme dersleri sevdirmeye ve ilgiyle takip etme, öğrenme konusunda motive etme ve heyecanlandırma, uygulama konusunda cesaretlendirme ve özgüven aşılama gibi psikolojik açıdan birçok olumlu katkı sağlamaktadır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında okul dışı öğrenmenin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor düzeyde öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar literatürle benzer niteliktedir. Eğitimde istenen hedeflere ulaşmanın en önemli yollarından biri uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Bu açıdan öğrenme üzerinde birçok açıdan olumlu katkısı olduğu bilimsel araştırmalarla tespit edilen okul dışı öğrenme yönteminin eğitim için mutlaka kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Her

ne kadar bu yöntemin kullanılmasıyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atılan adımlar olsa da uygulanması noktasında henüz ciddi bir mesafe katedilmiş değildir. Öneriler kısmında bu hususa daha detaylı olarak değinildiği için sadece bu tespiti yapmış olmakla yetinelim. Son söz olarak ifade edilmelidir ki, tespit edilen birçok faydasına binaen okul dışı öğrenme, giriş kısmında detaylarıyla anlatıldığı şekilde tüm süreçleriyle iyi planlanması ve organize edilmesi koşuluyla, okullarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bir öğrenme yöntemidir.

4.3. Öneriler

Öneriler kısmı, daha sistematik olması için üç kategori altında yapılmıştır.

Resmi makamlara öneriler

1. Gerek bu araştırma gerekse daha önce yapılan araştırmalar göstermektedir ki okul dışı öğrenme yönteminin okullarda kullanımı büyük önem arz etmektedir. İHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarında okul dışı öğrenmeyle ilgili herhangi bir yönlendirme olmadığı belirlenmişti. Bu açıdan okul dışı öğrenmenin öğretim programlarında yer alması ve kullanımı yönetmeliklerle zorunlu hale getirilmelidir.

2. Geçtiğimiz yıllarda 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde yapılan çalışmalarda her dersle ilgili okul dışı öğrenme ortamlarının tespit edilerek kazanım ve mekân eşleştirmesi yapılması sağlanmıştı. Bu çalışmalarda elde edilen verilerin bir an önce öğretim programlarına aktarılarak uygulanması için gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

3. Okul dışı öğrenmeyle ilgili yapılacak seminer, kurs gibi eğitimsel çalışmalarla öğretmenler bilgilendirilmeli, bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçların paylaşılarak bu yöntemin önemi vurgulanmalı, okul dışı öğrenme yönteminin uygulanması teşvik edilmelidir.

4. Hem okul idaresi hem de Millî Eğitim Müdürlükleri okul dışı öğrenme etkinliği için yapılacak gezilerde öğretmenlere yardımcı olmalı, her türlü desteği sağlamalıdır.

5. Okul dışı öğrenme gezileri yapılan planlamaya göre birkaç saat olabileceği gibi tüm gün de sürebilecektir. Bu yüzden okul idaresi, okulda eğitim-öğretimin aksamaması iyi planlama yapılmalıdır.

Öğretmenlere öneriler

1. Geziyi yapacak öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Geziyi tüm süreçleriyle iyi planlamaları ve takip etmeleri gerekmektedir. Bu gezinin sıradan bir gezinti değil eğitim için yapıldığı unutulmamalıdır. Bu yüzden bu araştırmada detaylı bir şekilde anlatılan süreçlerin takip edilmesi gerekmektedir. Öncelikle hangi kazanım için okul dışı gezisinin yapılacağı ve bu kazanıma uygun öğrenme mekânı belirlenmelidir.

2. Öğretmenlerin gezilecek mekânı önceden gidip görmeleri, varsa mekân yetkilileriyle görüşerek gerekirse randevu almaları, eğitim için rehber öğreticinin ayarlanması gerekmektedir.

3. Öğrencileri okul dışı gezisi hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirmelidir. Biyolojik veya psikolojik açıdan geziye katılması uygun olmayan öğrenciler, olumsuz bir durumun ortaya çıkmaması için gezi listesinden çıkarılmalıdır.

4. Öğretmen gezi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrasında yapılacak iş ve işlemleri çok iyi planlamalı, geziden maksimum verim almak için gerekli tedbirleri almalıdır.

5. Gezi sırasında öğrencilerle sürekli iletişim ve iş birliği halinde olunmalı, ne öğrencilerin kontrolünü kaybedecek kadar serbest bırakmalı ne de okulda sınıf ortamındaymış gibi sıkı kontrol altında tutmalıdır. İkisi arasında bir denge gözetilerek öğrencilerin araştırmalarına, incelemelerine, keşfetmelerine, kendi kendilerine öğrenebilmelerine imkân sağlayacak şekilde uygun bir ortam sağlanmalıdır.

6. Gezi etkinliği öğretmenlere ciddi sorumluluklar yüklemektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde geziye götürülüp getirilmeleri için her türlü tedbiri almaları gerekmektedir. Bu noktada gezinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi için okul idaresi ve zümre öğretmenleriyle iş birliğine gidilmeli, onlardan gerektiği şekilde yardım alınmalıdır.

7. Geziye götürülecek çocukların ailelerinden resmi gezi onayı almanın yanında, tedirginlik yaşamamaları için gezi hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Araştırmacılara öneriler

Özellikle din öğretimi alanında okul dışı öğrenmeyle ilgili yeterli araştırma olmadığı, bu alanda ciddi bir boşluk olduğu bilinmelidir.

Araştırmamızda Hitabet dersi örneğinde okul dışı öğrenmeyle ilgili çalışma yapılmıştır. Gerek İHL meslek dersleri gerekse DKAB ve seçmeli din dersleri alanlarında okul dışı öğrenmeyle ilgili birçok çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, H. (1997). *Klasik dönem Osmanlı medrese sistemi*. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Akyürek, S. (2019). *Din öğretimi: model strateji yöntem teknikler* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyürek, S. (2016). *Kabisi*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), *Klasik İslam eğitimcileri* (s. 125-156) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi* (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alpar, R. (2017). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, D. (1999). *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students' construction of knowledge* (Unpublished doctor of philosophy thesis). Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Anderson, D. & Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26–27.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, 395-407.
- Aruç, N. (2016). *İbn Rüşd*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), *Klasik İslam eğitimcileri* (s. 337-375) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan medreselerine bir model olarak imam-hatip okulları* (1. Baskı). İstanbul: DEM Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi* (1. Baskı). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2005). *Din öğretiminde yöntemler* (1. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Aytaç, K. (2000). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. Sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği*. (Doktora tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Amasya.

- Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgâr santraline teknik gezi. *Journal of Science Education*, 2(1), 225-243.
- Başaran, M. (2006). *Köy enstitüleri* (4. Baskı). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bayraktar, M. M. & Bozer Bayraktar, S. (2023). Din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının incelemesi: Kırşehir kültür varlıkları ve sanat eserleri örneği. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 7/2, 315- 339
- Bayraktar, M. F. (2016). *Muhammed İbn Sahnun*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), *Klasik İslam eğitimcileri* (s. 19-34) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Beckerlegge, G. (1988). Evaluating an educational visit to a place of worship. *British Journal of Religious Education*, 10:2, 97-101, DOI:10.1080/0141620880100207
- Behrendt M., Franklin T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *Int. J. Environ. Sci. Educ.* 9, 235–245.
- Bilen, M. (2010). *Öğretim, öğretme yöntemleri*. M. Bilen (Ed.), *Eğitimde ilke ve yöntemler içinde*. Ankara: Betik Kitap Yayınları.
- Blomberg, K. (1967). *Direct experience teaching in the out-of-doors* (Master's Thesis). University Of Minnesota. Minneapolis.
- Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 95-114.
- Bozdoğan, A. E., (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bozdoğan, A. E., & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/1, 13-30.
- Braund, M. & Reiss, M. (2006). Daha özgün bir bilim müfredatına doğru: Okul dışı öğrenmenin katkısı. *Uluslararası Fen Eğitimi Dergisi*, 28, 1373-1388.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansız Aktaş, M. (2019). *Nitel veri toplama teknikleri*. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. Baskı). (Çev. M. Sözbilir), Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3. Baskı). (Çev. ed. S. B. Demir), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J.W. & Plano Clarc, V.K. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Çev. ed. Y. Dede), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çebi, H., (2018). *Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, R. & Evcimik, S. (2021). Okul-cami buluşması projesi üzerine nitel bir araştırma. *Diyanet İlmî Dergi*, 57 (2021), 457-486.
- Çevik, M. (1995), *İmam hatip liselerinde hitabet öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Çevreme duyarlıyım, değerlerime sahip çıkıyorum projesi uygulama usul ve esasları*.
https://serinhisar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_04/06151939_Proje_Calışma_Usul_ve_Esasları.pdf (Erişim tarihi 15.07.2024).
- Çiçek, E. (2010). *Tanımlayıcı istatistikler*, Ş. Kalaycı (Ed.). Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Dam, H. (2016). *Farabi*. M Köylü ve A Koç (Ed.), *Klasik İslam eğitimcileri* (s. 38-86) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.

- Demir, G. (2000). *Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve ahilik* (2. Baskı). İstanbul: Sade Ofset Matbaası.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DİB (2006). *Kur'ân-ı Kerîm meali*. Ankara: DİB Yayınları.
- Dillon, J., vd. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 107-111.
- DOGM, https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi (Erişim tarihi 20.01.2023).
- Doğan, R. (2012). *Yaygın din eğitiminin neliği*. R Doğan & R. Ege (Ed.), *Din eğitimi* (1. Baskı) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84, 95-113.
- Ekinci, Y. (2012). *Ahilik* (12. Baskı). Ankara: Sistem Ofset Yayıncılık.
- Ekinci, Z. (2020). *İnformal öğrenme ortamlarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı ve tutum düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 5). İstanbul: Eser Matbaası,
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi,
- Ertas, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü/Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Ertas, H., vd. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, Z. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine

- etkisinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi. Erzincan.
- Eshach, H. (2006). Science literacy in primary schools and pre-schools. Springer, Dordrecht, The Netherlands.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education, *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Falk, J., & Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89(5), 744-778.
- Falk, J. & Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact, *Curator*, 40(3), 211-218.
- Fayda, M. (1992). *Bedevi*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi (1. Baskı, 5. Cilt) içinde. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gerber, B. L., vd. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23 (5), 535- 549.
- Göküş, Ş. (2020). Din öğretiminde gezi-gözlem yöntemi ve bir uygulama örneği. *TYB Akademi*, 28 (2020), 115-144.
- Griffin, J., & Symington, D.J. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums, *Science Education*, 81, 763-779.
- Guisasola, J., vd. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549
- Gül, A. (2023). Diyanet gençlik merkezlerinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının öğretmen, öğrenci, veli ve Diyanet İşleri Başkanlığı personeli görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (Eylül 2023), 543-583. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1309295>.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Güngör, A. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamları konusundaki görüşleri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27 / 2 (Aralık 2022): 175-197.

- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Hali, S. & Rencüzoğulları, S. (2017), İslamiyet öncesi dönemde türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), ss. 425-438.
- Hasançebi, B., vd. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2020/10 (1), 224-240.
- <https://www.kisiselgelisim.com/ogrenilen-her-seyin-yuzde-90-i-nasil-hatirlanir-ogrenme-piramidi/> (Erişim tarihi 22.01.2023).
- Kanad, H. F. (1976). *Pedagoji* (2. Baskı), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kanadlı, S. (2016). *Öğretim Teknikleri*. T. Yanpar Yelken (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (4. Baskı) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaatlı, M. (2010). *Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi*. Ş. Kalaycı (Ed.), Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayış, A. (2010). *Güvenilirlik Analizi*. Ş. Kalaycı (Ed.), Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keyifli, Ş. (2017). Dinî iletişim yeterliği açısından hitabet ve mesleki uygulamalar dersi ile ilgili bir araştırma. *Talim*, 2017/1 (2) , 257-292.
- Kinder, J. S. (1973). *Using instructional media*, Litton Educational Pub., New York; s. 39'dan aktaran Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (1. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kindermann, K., & Riegel, U. (2016). Experiencing churches as spiritual and religious places: a study on children's emotions in church buildings

- during scholastic field trips. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209458>
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72. doi: 10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x.
- Koç, A. (2016). *İhvan-ı Safa*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), Klasik İslam Eğitimcileri (s. 91-122) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Koçak, S. (2009). Kur'ân'da mesellerle anlatımın eğitim açısından değeri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX/2009, (1), 187-215.
- Kösa, T. (2014), *Yarı – Deneysel ve Tek Durumlu Tasarımlar*, S. B. Demir (Ed.), Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar) (4. Baskı) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Köylü, M. (2016). *İbn Haldun*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), Klasik İslam Eğitimcileri (s. 515-536) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kulahlıgil, A. (2015). *sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (26. Baskı).Ankara: Nobel Yayınları.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lundie, D., vd. (2022). A practitioner action research approach to learning outside the classroom in religious education: developing a dialogical model through reflection by teachers and faith field visitors. *British Journal of Religious Education*, 2022, 44:2, 138-148
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma* (3. Baskı). (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mücahit, M. (2016). *İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretiminde öğretmen rolü (Sivas ili örneği)*. (Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ocak, G. (2014). *Yöntem ve teknikler* (7. Baskı). G. Ocak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Öcal, M. (2013). *Dünden bugüne imam hatip liseleri (1913-2013)*, Kuruluşunun 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler, İstanbul, 23-24 Kasım 2013, 65-104.
- Özmen, H. (2019). *Deneyisel Araştırma Yöntemi*. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (2. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özsevgeç, T. (2019). *Nicel veri toplama teknikleri*. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (2. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Porman, P. E. (2012). *Tip*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi (1. Baskı, 41. Cilt) içinde. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Rennie, L.J. & McClafferty, T. P. (1996). Science centers and science learning. *Studies in Science Education*, 27(1), 53-98.
- Rickinson, M., vd. (2004). A review of research on outdoor learning. *National Foundation for Educational Research and King's College*, London.
- Riegel, U. & Kindermann, K. (2017). *Field trips to the church*. New York: Waxmann Publishing Co.
- Riegel, U. & Kindermann, K. (2016). Why leave the classroom? How field trips to the church affect cognitive learning outcomes. *Learning and Instruction*, 41 (2016), 106-114
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. (Doctoral Dissertation). University of Helsinki, Department of Teacher Education. Helsinki, Finland.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3/ 2017, (Sayı 2), 60-81.
- Sarı, N. (2012). *Tip Eğitimi*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi (1. Baskı, 41. Cilt) içinde. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) /2016, 609-627.
- Serin, E. (2003). *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin uygulanma durumu (Şanlıurfa örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sontay, G., vd. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 1-24.
- Stine, S. (1997). *Landscapes for learning*. USA: John Wiley&Sons, Inc’den akt. Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran 2017 21(2): 419-426.
- Şahin, F., & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3/3 (Aralık /December 2013), 107-122.
- Şen, A. İ., (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. A. İ. Şen (Edt.), Okul dışı öğrenme nedir? (1. Baskı, s. 2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı*. A. Şimşek & Selahattin Kaymakçı (Ed.), Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi (1. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taştekin, O. (2016). *İbnü'l-Hacc el-Abderi*. M. Köylü & A. Koç (Ed.), Klasik İslam Eğitimcileri (s. 472-510) içinde. İstanbul: Rağbet Yayınları.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018). *Öğretim programları*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> (Erişim tarihi 5.10. 2022).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *AIHL Temel Dini Bilgiler Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtdb9Onayli.pdf> (Erişim tarihi 07.07. 2024).
- Tekingür, S. (2023). *Kur'an'da geçen zihinsel süreçlere ilişkin temel kavramların din eğitiminin bilişsel hedefleri açısından analizi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tekkumru Kısa, M. (2005). *Bir okul dışı fen ortamında öğrenci kazanımlarını arttırmak için tasarlanan bilim merkezi öğrenme paketinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Temür, G. (2007). *İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, T. N. (2013). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler* (8. Baskı). A. Doğanay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, C. (1993). Din öğretiminde gezi gözlem yöntemi. *Din Öğretimi Dergisi*, 40 (1993), 23-32.
- Tosun, C. (2017). *Din eğitimi bilimine giriş* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598> (Erişim Tarihi 15.07.2024)
- Türkmen, H. (2010). İnfomal fen bilgisi öğretimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59
- Utku, A. (2006). *Değer Perspektivizmi*. A. Cevizci (Ed.), Felsefe ansiklopedisi (Cilt. IV) içinde. İstanbul: Ebabil Yayınları.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (1996). *Müzelerde çocuk eğitiminin müze koleksiyonları bağlamında değerlendirilmesi ve Rahmi M. Koç sanayi müzesi örneğinde irdelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2019). *Özel durum çalışması yöntemi*. H. Özmen (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (2. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y. (2008). *Kanuni Vakfıyesi Süleymaniye Külliyesi*. Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Yücel, T. (2022). *Her yönüyle köy enstitüleri* (1. Baskı). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayınları.
- Zengin, Z. S. (1997). *Tanzimat dönemi Osmanlı örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi (1839-1876)*. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri

EKLER

Ek 1: Uygulama izin onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-47241428
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Ahmet YAMAN)

05.04.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/03/2022 tarih ve 159026 sayılı yazılarında; Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet YAMAN'ın yürütmekte olduğu "Din Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Etkisi (Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Örneği)" konulu tez çalışmasını ilimizde bulunan resmi imam hatip anadolu liselerinde uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 31/03/2022 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüzte bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzte de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat İPEK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 () ()

E-Posta : _____

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi Şube : C. UZAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : Faks : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 79d1-62a2-308c-9e3a-ed8e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Etik Kurulu Uygunluk İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2022-E.151281

| T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu | | |
|---|--|--------------------------|
| Öturuu Tarihii : 24/02/2022 | Öturuu Sayısı : 4 | Karar Sayısı : 2022/4-17 |
| Etik Açıdan Uygun | | |
| Çalışma Adı | Din Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Etkisi (Hitabet Dersi Örneği) | |
| Araştırmacılar | Doktora Öğrencisi Ahmet YAMAN (Yürüttüctü) Doç.Dr. Recep Uçar (Danışman) | |
| Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Stileyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SIS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütüfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN | | |

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSELV8B42K&eS=151281> adresinden yapılabilir.

Ek 3: Veli onam formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Din Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Etkisi (Hitabet Dersi Örneği)**” adıyla, toplam **48** öğrenci ile 23.02.2022-02.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretimi kazanımlarına etki düzeyini Hitabet dersi kapsamında tespit etmektir.

Araştırma Uygulaması: Yarı deneysel araştırma / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Dersler boyunca tutulan görüntüler araştırma amaçlı kullanıldıktan sonra silinecektir. Derslerde ortaya çıkan veriler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa

sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İHL Meslek Dersleri öğretmeni Ahmet YAMAN

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri
gönderiniz*).

.../.../.....

Ek 4: Öğrenci onam formu

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “**Din Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Etkisi (Hitabet Dersi Örneği)**” başlıklı araştırma “**Ahmet YAMAN**” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz.** Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretimi kazanımlarına etki düzeyini Hitabet dersi kapsamında tespit etmektir.

Araştırmanın Nedeni: Özellikle 2000’li yıllardan itibaren konu/öğretmen merkezli eğitim anlayışı öğrenen/öğrenci merkezli eğitim anlayışa evrilmiştir. Bilgi, hazır olarak öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmak yerine öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından yaparak yaşayarak keşfederek elde edilen bir obje haline gelmiştir. Öğrencilere bu yeni eğitim anlayışına uygun olarak öğrenme imkânı sağlayan en önemli araçlardan biri de okulda verilen eğitime katkı sunma amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan öğrenme etkinlikleridir. Yapılan birçok bilimsel araştırma okul dışında yapılan öğrenme etkinliklerinin dersi daha keyifli hale getirdiği, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelere yol açtığını

göstermektedir. Bu alanda pek çok araştırma olmasına rağmen din öğretimi alanında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının din öğretimi kazanımlarını elde etmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi önemli bir boşluğu dolduracak olup bundan sonra yapılacak çalışmalara da öncülük edecektir.

Süresi: 3 ay (150 gün)

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Ahmet YAMAN

e-posta: ahmetyaman0101@hotmail.com

İmzası:

Ek 5: Öğrenci mülakat formu

1. Üç okul dışı gezisi yaptık. Hutbe ve Vaaz ünitesi için Eyüp Sultan Camii'ne, Cami Musikisi ünitesi için Kernek Karagözlüler Camii'ne ve Cenaze Adabı ünitesi için de Malatya Şehir Mezarlığı'na eğitim amaçlı gezi yaptık. Genel olarak bu üç geziyle ilgili neler söylemek istersiniz?

2. Bu öğrenme etkinliğini faydalı buldunuz mu?

3. Okul dışı eğitim ortamlarına yapılan bu eğitimsel geziler, konuyu daha iyi öğrenmenize yardımcı oldu mu? Kısaca üç geziyle ilgili ne gibi katkıları oldu? (Üç gezinin size ne gibi katkıları oldu?)

4. Bu etkinliklerde hoşunuza giden, olumlu bulduğunuz hususlar nelerdir?

5. Bu gezi etkinliklerinde hoşunuza gitmeyen, eksik bulduğunuz olumsuz herhangi bir durum oldu mu?

6. Daha önceden eğitim amaçlı bir okul dışı gezisine katılmış mıydınız?

7. Peki bundan sonra hem kendin için hem de genel olarak eğitim sürecinde bu tür eğitim amaçlı okul dışı gezilerinin yapılmasını ister misin? Önerir misin? Neden?

8. Bu geziler üç üniteyle ilgili tutumunuzda herhangi bir değişikliğe yol açtı mı? Yani geziden önce yapamam, edemem, öğrenemem derken geziden sonra artık öğrendim ve yapabilirim duygusuna yol açtı mı?

9. Bu geziler, konuları öğrenme ilgili bir heyecan ve motivasyon sağladı mı?

10. Okul dışı eğitim gezilerinin daha faydalı olması için ne önerirsiniz?

Ek 6: Okul dışı öğrenme gezisi gözlem formu

| | | | | | |
|--|--------------|----------------|-----------|-----------|----------------|
| Gözlem Tarihi: | | | | | |
| Gözlem Yeri: | | | | | |
| Gözlem Süresi: | | | | | |
| Gözlem Konusu: | | | | | |
| Gözlemci Adı Soyadı: | | | | | |
| Okul Dışı Gözlem Formu Maddeleri | Her Zaman(5) | Genellikle (4) | Kısmen(3) | Bazen (2) | HiçbirZaman(1) |
| 1. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgili miydi? | () | () | () | () | () |
| 2. Öğrenciler etkinliklere aktif katıldı mı? | () | () | () | () | () |
| 3. Etkinlikler sırasında soru sordular mı? | () | () | () | () | () |
| 4. Etkinlikleri sonuna kadar takip ettiler mi? | () | () | () | () | () |
| 5. Etkinliklere katılarak katkı sundular mı? | () | () | () | () | () |
| 6. Etkinlikler esnasında yüz ifadeleri olumlu muydu? | () | () | () | () | () |
| 7. Tüm öğrenciler geziye katılmaya istekli miydi? | () | () | () | () | () |
| 8. Öğrenciler rehber öğreticiyle yeterli iletişim kurabildiler mi? | () | () | () | () | () |
| 9. Etkinlikler kazanımları elde etmek için yeterli oldu mu? | () | () | () | () | () |



Publishing House



ISBN: 978-625-367-922-4