



www.turkishstudies.net/religion

Turkish Studies - Comparative Religious Studies

eISSN: 2667-5544

Research Article / Araştırma Makalesi



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

An Evaluation of the Kinesthetic Learning Style in DKAB Instruction

*DKAB Öğretiminde Kinestetik Öğrenme Stilinin Değerlendirilmesi**

Hatice Kayaokay** - Yusuf Aydın***

Abstract: The kinesthetic learning style, which is based on acquiring knowledge and skills through bodily movements, physical activities, and experiential learning, is a dynamic approach that supports "learning by doing." However, given that every student has unique preferences and individual differences in the process of receiving and interpreting information, the success of instructional environments depends on the teacher adopting a student-centered approach and acting as a guide who is aware of individual differences and diverse learning styles. When this issue is evaluated within the context of religious education, it is evident that the primary responsibility lies with Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers. Therefore, it is essential to reveal the perspectives of DKAB teachers regarding various learning styles, specifically the kinesthetic learning style. This study aims to examine the views of teachers regarding the use of the kinesthetic learning style in primary school DKAB lessons. Prior to the research, ethical approval was obtained from the Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Committee (dated 27.09.2023, protocol no. E.109586-E.109783), and research implementation permission was granted by the Muş Provincial Directorate of National Education (MEB.TT.2025.020816). The study group was determined using convenience sampling, a purposive sampling method, and consisted of 15 DKAB teachers working in the province of Muş during the 2024–2025 academic year. A case study design, one of the qualitative research methods, was employed, and research data were collected through semi-structured interview forms developed based on expert opinions. The data collection tool consists of two parts: the first part includes demographic questions such as gender, age, years of service, and school level, while the second part contains open-ended questions prepared in line with the purpose of the study. Data were collected through individual, face-to-face

* - This study is derived from the corresponding author's master's thesis titled "Kinesthetic Learning and Religious Education."

Bu çalışma sorumlu yazara ait "Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- At the beginning of the research process, ethical approval was obtained from the Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Committee (dated 27–28.09.2023; reference numbers E.109586 and E.109783), and research implementation permission was obtained from the Muş Provincial Directorate of National Education (reference number MEB.TT.2025.020816)

Araştırma süreci başında, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (27-28.09.2023 tarihli) ve (E.109586- E.109783 sayılı) etik komisyon onayı ve Muş MEB'den (MEB.TT.2025.020816 tarih ve numaralı) araştırma uygulama izni alınmıştır.

** Corresponding Author: Teacher, Muş Provincial Directorate of National Education

Sorumlu Yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Muş İl Müdürlüğü

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2665-6708>

haticekayaokay@hotmail.com

*** Asst. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi ABD

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1907-0100>

y.aydin@alparslan.edu.tr

Cite as/ Atıf: Kayaokay, H., & Aydın, Y. (2026). An evaluation of the kinesthetic learning style in dkab instruction / DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stilinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Comparative Religious Studies*, 21(3), 4867-4933. Ankara Bilim University Publications. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.94970>

Received/Geliş: 16 June/ Haziran 2026

Accepted/Kabul: 20 September/Eylül 2026

Published/Yayın: 25 September/Eylül 2026

Checked by plagiarism software



interviews with the teachers, then imported into the MAXQDA software and analyzed using content analysis. The results obtained from the teachers' views indicate the necessity of improving the physical conditions of classrooms, raising awareness of students' individual differences and learning styles, reorganizing the teaching process and lesson flow according to these styles, creating activities that align with students' learning styles, making lessons more enjoyable to ensure permanent learning, and utilizing a variety of teaching methods and techniques. Based on the findings, it is recommended that activities in DKAB textbooks be revised to incorporate the kinesthetic learning style, that tools to comprehensively assess students' learning styles be developed, and that in-service training seminars be organized for DKAB teachers to identify or increase their awareness of learning styles.

Keywords: Religious Education, learning, Learning styles, Kinesthetic Learning, Religious Culture and Moral Knowledge Course

Öz: Eğitim süreçlerinde bilgi ve becerileri, bedensel hareketler, fiziksel etkinlikler ve deneyim yoluyla edinmeyi temel alan kinestetik öğrenme stili, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen dinamik bir yaklaşımdır. Her öğrencinin bilgiyi alma ve anlamlandırma sürecinde kendine özgü tercihleri ve bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretim ortamlarından elde edilecek başarı, öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşımla bireysel farklılıklara dikkat ederek ve öğrenme stillerinin farkında olarak bir rehber olma rolü üstlenmesine bağlıdır. Bu konu din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde en önemli sorumluluğun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinde olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin söz konusu öğrenme stilleri ve özel olarak kinestetik öğrenme stili hakkında fikirlerini ortaya koymak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımıyla yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiş olup, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan 15 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış olup araştırma verileri uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerle bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Toplanan bu veriler MAXQDA programına aktarılmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, DKAB öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda: Ders kitabı etkinliklerinin yapısı ve uygulama engelleri, öğrenci profili ve öğrenme stili farkındalığı, kinestetik öğrenme stiline uygun konular ve üretilen etkinlikler, öğretim sürecinde karşılaşılan davranışsal ve yapısal sorunlar temaları altında şekillenmiştir. Bu doğrultuda DKAB öğretmenleri; sınıfların fiziki şartlarının iyileştirilmesine, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılmasına, öğrencilerin öğrenme stillerine (özellikle kinestetik) uygun etkinlik üretilmesine dikkat çekmiştir. Ayrıca derslerin kalıcı ve eğlenceli hale getirilebilmesi için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler ile alternatif etkinlikler kullanması gerektiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin kinestetik öğrenme stilini de kapsayacak şekilde yeniden revize edilmesi, DKAB ders kitaplarında öğretmenlerin isteği doğrultusunda etkinlikler oluşturulması, Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilmesi, okullarda fiziki ve yapısal engellerin giderilmesi ve DKAB öğretmenleri için öğrenme stillerine yönelik farkındalıklarını belirleme ya da artırmaya ilişkin hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Kinestetik Öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

Structured Abstract:

This study aims to examine teachers' views regarding the use of the kinesthetic learning style in primary education Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) lessons. In this context, the study focuses primarily on teachers' practices and perspectives within these lessons. Consequently, the study is unique in that it reveals teachers' experiences. It is anticipated that the study will contribute to enhancing the quality of instruction through the more effective use of the kinesthetic learning style, improving the methods and techniques of the DKAB curriculum based on the obtained data, and enabling students to achieve the learning outcomes targeted by the Ministry of National Education (MEB) at a higher level. Accordingly, the research's central problem statement is: "What are the views of primary education (grades 4, 5, 6, 7, and 8) DKAB teachers regarding the use of the kinesthetic learning style in the instructional process?"

The unique value of this research stems from its comprehensive examination of the kinesthetic learning style within the context of Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) instruction based on teacher perspectives and its evaluation of textbook activities tailored to this style from an implementation standpoint. While the literature contains various studies on learning styles, there is a noticeable lack of research that holistically examines the kinesthetic learning style specifically within DKAB courses regarding textbook activities, the instructional process, and teacher practices. Drawing on teachers' classroom experiences, this research makes a significant contribution to the existing literature by identifying the needs of students with a kinesthetic learning style, the practical challenges encountered, and proposed solutions to these difficulties. Furthermore, the research findings offer valuable data for textbook development processes, the enrichment of curricula, and teacher training and in-service professional development activities. In this respect, the study contributes to the field by offering original, practice-oriented recommendations aimed at developing a more effective and inclusive DKAB instructional approach that prioritizes students' individual differences.

This article examines the learning styles approach within the context of teaching Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) and investigates, in particular, the role of the kinesthetic learning style in the instructional process based on teachers' views. The first section of the study defines the concept of learning styles and highlights their importance in the educational process. Subsequently, the fundamental characteristics of visual, auditory, and kinesthetic learning styles are explained, and their significance regarding individual differences and effective learning is evaluated. The study then addresses the relationship between the kinesthetic learning style and religious education, discussing from both theoretical and practical perspectives the potential contributions that teaching activities tailored to this style can make to the learning process. The methodology section details the study design, participants, data collection instrument, and data analysis process. The findings section presents teachers' views regarding textbook activities, instructional practices suited to the kinesthetic learning style, and the challenges and needs encountered. Finally, the findings are discussed in light of the relevant literature, the conclusions are evaluated, and recommendations are offered regarding the improvement of textbooks, the organization of instructional processes according to learning styles, and the more effective use of diverse teaching methods and techniques by teachers.

This study employed a case study design, a qualitative research method. Data was gathered by asking open-ended questions to the study group. The data obtained from the interviews were transferred to a computer and analyzed using the MAXQDA 2020 software package to evaluate the findings in alignment with the study's objectives. Data collection involved the use of documents and semi-structured interview forms. The interview form originally prepared by Mervener Yarıllı was revised to suit the specific context of the field and used in this study after obtaining the necessary permissions.

An overall assessment of the findings reveals that, while teachers consider the implementation of activities in Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) lessons important for supporting learning and achieving learning outcomes, they also reported facing various practical challenges. These difficulties stem from factors such as large class sizes, insufficient lesson duration, the limited functionality of certain activities, and the diverse learning styles of students. According to the teachers, visual and kinesthetic learners constitute the majority in the classrooms. Although conducting DKAB lessons in a manner that accommodates different learning styles is deemed possible, teachers noted that success depends not only on the structure of the lesson but also on the teacher's competence and the availability of suitable instructional environments. It was specifically noted that kinesthetic learners tend to lose interest and experience attention issues when movement-based activities are not sufficiently incorporated into the instructional process. Teachers emphasized that

implementing kinesthetic activities for teaching abstract religious concepts is more challenging, methods such as drama, role-playing, games, model making, field trips, and hands on activities are effective for topics related to acts of worship, stories of the prophets, morality, and daily life.

When the research findings are evaluated overall, it appears that planning the Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) instructional process with due regard for students' individual characteristics and learning styles would enhance the quality of instruction. Accordingly, it is recommended that activities in textbooks particularly those catering to the kinesthetic learning style be diversified and utilized more effectively during instruction. Furthermore, it is crucial to improve the physical conditions of classrooms, ensure teachers gain awareness and competence regarding students' learning styles, enable them to tailor lesson plans to these differences, and encourage the use of varied teaching methods and techniques. Additionally, empowering teachers to develop original activities suited to students' learning characteristics will contribute to making lessons more engaging, student-centered, and practice oriented. This approach will both foster active student participation and facilitate more lasting and effective learning. Recommendations have also been put forward regarding the development of comprehensive assessment tools to measure students' learning styles, the removal of physical and structural barriers in schools, and the provision of in service training seminars for DKAB teachers to assess or enhance their awareness of learning styles.

Keywords: Religious Education, learning, Learning styles, Kinesthetic Learning, Religious Culture and Moral Knowledge Course.

ملخص منظم:

«تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف آراء المعلمين بشأن استخدام أسلوب التعلم الحركي في دروس «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية في التعليم الابتدائي». وفي هذا السياق، تركز الدراسة في المقام الأول على ممارسات المعلمين ووجهات نظرهم في إطار هذه الدروس (DKAB) وبالتالي، فإن الدراسة فريدة من نوعها من حيث أنها تكشف عن تجارب المعلمين. ومن المتوقع أن تسهم الدراسة في تحسين جودة التدريس من خلال الاستخدام الأكثر فعالية لأسلوب التعلم الحركي، وتحسين أساليب وتقنيات منهج «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية» استناداً إلى البيانات بمستوى أعلى. وبناءً على ذلك (MEB) التي تم الحصول عليها، وتمكين الطلاب من تحقيق نتائج التعلم التي تستهدفها وزارة التعليم الوطني في التعليم الابتدائي (الصفوف) (DKAB) فإن صيغة المشكلة المركزية للبحث هي: «ما هي آراء معلمي مادة الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية (و5 و6 و7 و8) بشأن استخدام أسلوب التعلم الحركي في العملية التعليمية؟» 4

«تتبع القيمة الفريدة لهذا البحث من دراسته الشاملة لأسلوب التعلم الحركي في سياق تدريس «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية» استناداً إلى وجهات نظر المعلمين، وتقييمه لأنشطة الكتب المدرسية المصممة خصيصاً لهذا الأسلوب من منظور التنفيذ. ورغم أن (DKAB) الأدبيات تحتوي على دراسات متنوعة حول أنماط التعلم، إلا أن هناك نقصاً ملحوظاً في الأبحاث التي تدرس أسلوب التعلم الحركي بشكل شامل فيما يتعلق بأنشطة الكتب المدرسية، والعملية التعليمية، وممارسات (DKAB) «وتحديداً في مقررات «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية» المعلمين. واستناداً إلى تجارب المعلمين في الفصول الدراسية، تقدم هذه الدراسة مساهمة مهمة في الأدبيات الحالية من خلال تحديد احتياجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، والتحديات العملية التي يواجهونها، والحلول المقترحة لهذه الصعوبات. علاوة على ذلك، توفر نتائج الدراسة بيانات قيمة لعمليات تطوير الكتب المدرسية، وإثراء المناهج الدراسية، وأنشطة تدريب المعلمين والتطوير المهني أثناء الخدمة. وفي هذا الصدد تساهم الدراسة في هذا المجال من خلال تقديم توصيات مبتكرة وموجهة نحو الممارسة تهدف إلى تطوير نهج تعليمي أكثر فعالية وشمولية لمادة يولي الأولوية للاختلافات الفردية بين الطلاب (DKAB) الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية

وتستكشف، على وجه (DKAB) تتناول هذه المقالة نهج أنماط التعلم في سياق تدريس مادة الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية الخصوص، دور أسلوب التعلم الحركي في العملية التعليمية استناداً إلى آراء المعلمين. يحدد القسم الأول من الدراسة مفهوم أنماط التعلم ويسلط الضوء على أهميتها في العملية التربوية. بعد ذلك، يتم شرح الخصائص الأساسية لأنماط التعلم البصري والسمعي والحركي، وتقييم أهميتها فيما يتعلق بالاختلافات الفردية والتعلم الفعال. ثم تتناول الدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم الحركي والتربية الدينية، وتناقش من المنظورين النظري والعملية المساهمات المحتملة التي يمكن أن تقدمها الأنشطة التعليمية المصممة خصيصاً لهذا الأسلوب لعملية التعلم. يقدم قسم المنهجية تفاصيل حول تصميم الدراسة، والمشاركين، وأداة جمع البيانات، وعملية تحليل البيانات. ويعرض قسم النتائج آراء المعلمين بشأن أنشطة الكتب المدرسية والممارسات التعليمية الملائمة لأسلوب التعلم الحركي، والتحديات والاحتياجات التي واجهوها. وأخيراً، تتم مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات ذات الصلة، وتقييم الاستنتاجات، وتقديم توصيات بشأن تحسين الكتب المدرسية، وتنظيم العمليات التعليمية وفقاً لأنماط التعلم، والاستخدام الأكثر فعالية للأساليب والتقنيات التعليمية المتنوعة من قبل المعلمين

اعتمدت هذه الدراسة تصميم دراسة الحالة، وهي إحدى طرق البحث النوعي. تم جمع البيانات عن طريق طرح أسئلة مفتوحة على MAXQDA المجموعة قيد الدراسة. نُقلت البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات إلى جهاز كمبيوتر وتم تحليلها باستخدام حزمة برامج لتقييم النتائج بما يتماشى مع أهداف الدراسة. تضمن جمع البيانات استخدام الوثائق ونماذج المقابلات شبه المنظمة. تم تنقيح نموذج المقابلة 2020 الذي أعدته في الأصل ميرفينور يارلي ليتناسب مع السياق المحدد للميدان، واستُخدم في هذه الدراسة بعد الحصول على الأذونات اللازمة

أمراً (DKAB) يكشف التقييم الشامل للنتائج أنه في حين يعتبر المعلمون تنفيذ الأنشطة في دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية مهما لدعم التعلم وتحقيق النتائج التعليمية، فقد أفادوا أيضاً بمواجهة تحديات عملية متنوعة

، وتتبع هذه الصعوبات من عوامل مثل حجم الفصول الدراسية، وقصر مدة الحصص الدراسية، ومحدودية فعالية بعض الأنشطة وتنوع أنماط التعلم لدى الطلاب. ووفقاً للمعلمين، يشكل المتعلمون البصريون والحركيون الغالبية في الفصول الدراسية. وعلى الرغم من أن بطريقة تستوعب أنماط التعلم المختلفة يُعتبر أمراً ممكناً، فقد أشار المعلمون إلى (DKAB) «إجراء دروس «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية» أن النجاح لا يعتمد فقط على هيكل الدرس، بل أيضاً على كفاءة المعلم وتوافر بيئات تعليمية مناسبة. وقد لوحظ على وجه التحديد أن المتعلمين الحركيين يميلون إلى فقدان الاهتمام ومواجهة مشكلات في التركيز عندما لا يتم دمج الأنشطة القائمة على الحركة بشكل كافٍ في العملية التعليمية، وشدد المعلمون على أن تنفيذ الأنشطة الحركية لتدريس المفاهيم الدينية المجردة يمثل تحدياً أكبر، إلا أن أساليب مثل الدراما، ولعب الأدوار، والألعاب، وصنع النماذج، والرحلات الميدانية، والأنشطة العملية، تُعد فعالة للمواضيع المتعلقة بأعمال العبادة، وقصص الأنبياء، والأخلاق والحياة اليومية.

مع إيلاء (DKAB) «وعند تقييم نتائج البحث بشكل عام، يتضح أن تخطيط العملية التعليمية لمادة «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية» الاعتبار الواجب للخصائص الفردية للطلاب وأساليب تعلمهم من شأنه أن يعزز جودة التعليم. وبناءً على ذلك، يُوصى بتنوع الأنشطة الواردة في الكتب المدرسية، لا سيما تلك التي تلبي احتياجات أسلوب التعلم الحركي، واستخدامها بشكل أكثر فعالية أثناء التدريس. علاوة على ذلك، من الأهمية بمكان تحسين الظروف المادية للفصول الدراسية، وضمان اكتساب المعلمين الوعي والكفاءة فيما يتعلق بأنماط تعلم الطلاب، وتمكينهم من تكييف خطط الدروس وفقاً لهذه الاختلافات، وتشجيع استخدام أساليب وتقنيات تدريس متنوعة. بالإضافة إلى ذلك، فإن تمكين المعلمين من تطوير أنشطة مبتكرة تتناسب مع خصائص تعلم الطلاب سيسهم في جعل الدروس أكثر جاذبية، ومتمحورة حول الطالب، وموجهة نحو الممارسة. وسيعزز هذا النهج المشاركة النشطة للطلاب وييسر تعلمًا أكثر ديمومة وفعالية. كما تم تقديم توصيات تتعلق بتطوير أدوات تقييم شاملة لقياس أنماط تعلم الطلاب، وإزالة الحواجز المادية والهيكلية في المدارس، وتوفير ندوات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي مادة «الثقافة الدينية والمعرفة لتقييم أو تعزيز وعيهم بأنماط التعلم (DKAB) «الأخلاقية»

«الكلمات المفتاحية: التربية الدينية، التعلم، أنماط التعلم، التعلم الحركي، مادة «الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية»

Résumé Structuré:

Cette étude vise à examiner les points de vue des enseignants concernant l'utilisation du style d'apprentissage kinesthésique dans les cours de « Culture religieuse et éducation morale » (DKAB) de l'enseignement primaire. Dans ce contexte, l'étude se concentre principalement sur les pratiques et les points de vue des enseignants au sein de ces cours. Par conséquent, cette étude se distingue en ce qu'elle met en lumière les expériences des enseignants. Elle devrait contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement grâce à une utilisation plus efficace du style d'apprentissage kinesthésique, à perfectionner les méthodes et techniques du programme DKAB sur la base des données recueillies, et à permettre aux élèves d'atteindre à un niveau supérieur les acquis visés par le ministère de l'Éducation nationale (MEB). En conséquence, la question centrale de la recherche est la suivante : « Quels sont les points de vue des enseignants de DKAB de l'enseignement primaire (niveaux 4, 5, 6, 7 et 8) concernant l'utilisation du style d'apprentissage kinesthésique dans le processus pédagogique ? »

La valeur unique de cette recherche réside dans son examen exhaustif du style d'apprentissage kinesthésique dans le contexte de l'enseignement de la culture religieuse et de l'éducation morale (DKAB), à partir du point de vue des enseignants, ainsi que dans son évaluation des activités proposées dans les manuels scolaires adaptées à ce style, sous l'angle de la mise en œuvre. Bien que la littérature comporte diverses études sur les styles d'apprentissage, on constate un manque notable de recherches examinant de manière holistique le style d'apprentissage kinesthésique spécifiquement dans les cours de DKAB, en ce qui concerne les activités des manuels scolaires, le processus pédagogique et les pratiques des enseignants. En s'appuyant sur les expériences des enseignants en classe, cette recherche apporte une contribution significative à la littérature existante en identifiant les besoins des élèves ayant un style d'apprentissage kinesthésique, les défis pratiques rencontrés et les solutions proposées pour surmonter ces difficultés. De plus, les résultats de la recherche fournissent des données précieuses pour les processus d'élaboration des manuels scolaires, l'enrichissement des programmes d'études, ainsi que pour la formation initiale et continue des enseignants. À cet égard, l'étude apporte une contribution au domaine en proposant des recommandations originales et orientées vers la pratique, visant à développer une approche pédagogique de la DKAB plus efficace et inclusive qui accorde la priorité aux différences individuelles des élèves.

Cet article examine l'approche des styles d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement de la culture religieuse et de l'éducation morale (DKAB) et étudie, en particulier, le rôle du style d'apprentissage kinesthésique dans le processus pédagogique à partir des points de vue des enseignants. La première partie de

l'étude définit le concept des styles d'apprentissage et souligne leur importance dans le processus éducatif. Par la suite, les caractéristiques fondamentales des styles d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique sont expliquées, et leur importance en matière de différences individuelles et d'apprentissage efficace est évaluée. L'étude aborde ensuite la relation entre le style d'apprentissage kinesthésique et l'éducation religieuse, en discutant, tant d'un point de vue théorique que pratique, des contributions potentielles que des activités pédagogiques adaptées à ce style peuvent apporter au processus d'apprentissage. La section consacrée à la méthodologie détaille le plan de l'étude, les participants, l'instrument de collecte des données et le processus d'analyse des données. La section des résultats présente les points de vue des enseignants concernant les activités proposées dans les manuels scolaires, les pratiques pédagogiques adaptées au style d'apprentissage kinesthésique, ainsi que les défis rencontrés et les besoins identifiés. Enfin, les résultats sont discutés à la lumière de la littérature pertinente, les conclusions sont évaluées et des recommandations sont formulées concernant l'amélioration des manuels scolaires, l'organisation des processus pédagogiques en fonction des styles d'apprentissage et l'utilisation plus efficace de méthodes et de techniques d'enseignement variées par les enseignants.

Cette étude a utilisé un plan d'étude par cas, une méthode de recherche qualitative. Les données ont été recueillies en posant des questions ouvertes au groupe étudié. Les données issues des entretiens ont été transférées sur un ordinateur et analysées à l'aide du logiciel MAXQDA 2020 afin d'évaluer les résultats en fonction des objectifs de l'étude. La collecte des données a fait appel à des documents et à des formulaires d'entretien semi-structurés. Le formulaire d'entretien initialement élaboré par Mervenur Yarıllı a été adapté au contexte spécifique du terrain et utilisé dans cette étude après obtention des autorisations nécessaires.

Une évaluation globale des résultats révèle que, si les enseignants considèrent la mise en œuvre d'activités dans les cours de culture religieuse et d'éducation morale (DKAB) comme importante pour soutenir l'apprentissage et atteindre les acquis d'apprentissage, ils ont également signalé être confrontés à divers défis pratiques.

Ces difficultés découlent de facteurs tels que la taille importante des classes, la durée insuffisante des cours, la fonctionnalité limitée de certaines activités et la diversité des styles d'apprentissage des élèves. Selon les enseignants, les apprenants visuels et kinesthésiques constituent la majorité dans les classes. Bien qu'il soit jugé possible de mener des cours de DKAB de manière à s'adapter aux différents styles d'apprentissage, les enseignants ont noté que la réussite dépend non seulement de la structure du cours, mais aussi des compétences de l'enseignant et de la disponibilité d'environnements pédagogiques adaptés. Il a notamment été souligné que les apprenants kinesthésiques ont tendance à se désintéresser et à rencontrer des problèmes d'attention lorsque les activités basées sur le mouvement ne sont pas suffisamment intégrées au processus pédagogique. Les enseignants ont insisté sur le fait que la mise en œuvre d'activités kinesthésiques pour enseigner des concepts religieux abstraits est plus difficile ; toutefois, des méthodes telles que le théâtre, les jeux de rôle, les jeux, la fabrication de maquettes, les sorties scolaires et les activités pratiques s'avèrent efficaces pour les thèmes liés aux actes de culte, aux récits des prophètes, à la morale et à la vie quotidienne.

L'évaluation globale des résultats de la recherche montre que la planification du processus pédagogique de la matière « Culture religieuse et connaissances morales » (DKAB), en tenant dûment compte des caractéristiques individuelles et des styles d'apprentissage des élèves, permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement. En conséquence, il est recommandé de diversifier les activités proposées dans les manuels scolaires, en particulier celles adaptées au style d'apprentissage kinesthésique, et de les utiliser plus efficacement pendant les cours. En outre, il est essentiel d'améliorer les conditions matérielles des salles de classe, de veiller à ce que les enseignants acquièrent une prise de conscience et des compétences concernant les styles d'apprentissage des élèves, de leur permettre d'adapter leurs plans de cours à ces différences et d'encourager l'utilisation de méthodes et de techniques pédagogiques variées. De plus, donner aux enseignants les moyens de développer des activités originales adaptées aux caractéristiques d'apprentissage des élèves contribuera à rendre les cours plus captivants, centrés sur l'élève et axés sur la pratique. Cette approche favorisera à la fois la participation active des élèves et facilitera un apprentissage plus durable et plus efficace. Des recommandations ont également été formulées concernant le développement d'outils d'évaluation complets pour mesurer les styles d'apprentissage des élèves, la suppression des barrières physiques et structurelles dans les établissements scolaires, ainsi que l'organisation de séminaires de formation continue

destinés aux enseignants de DKAB afin qu'ils puissent évaluer ou approfondir leur connaissance des styles d'apprentissage.

Mots-clés : Éducation religieuse, apprentissage, styles d'apprentissage, apprentissage kinesthésique, cours de culture religieuse et de connaissances morales.

Resumen Estructurado:

El presente estudio tiene como objetivo examinar las opiniones de los profesores sobre el uso del estilo de aprendizaje cinestésico en las clases de Cultura Religiosa y Conocimientos Morales (DKAB) de la educación primaria. En este contexto, el estudio se centra principalmente en las prácticas y perspectivas de los profesores en el marco de estas clases. Por consiguiente, el estudio es único en el sentido de que revela las experiencias de los profesores. Se prevé que el estudio contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza mediante un uso más eficaz del estilo de aprendizaje cinestésico, a perfeccionar los métodos y técnicas del plan de estudios de DKAB a partir de los datos obtenidos, y a permitir que los alumnos alcancen los resultados de aprendizaje fijados por el Ministerio de Educación Nacional (MEB) a un nivel más alto. En consecuencia, la pregunta central de la investigación es: «¿Cuáles son las opiniones de los profesores de DKAB de educación primaria (cursos 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º) respecto al uso del estilo de aprendizaje cinestésico en el proceso educativo?».

El valor singular de esta investigación radica en su análisis exhaustivo del estilo de aprendizaje cinestésico en el contexto de la enseñanza de Cultura Religiosa y Conocimientos Morales (DKAB), basado en las perspectivas de los profesores, así como en su evaluación de las actividades de los libros de texto adaptadas a este estilo desde el punto de vista de su aplicación. Si bien la bibliografía contiene diversos estudios sobre estilos de aprendizaje, se observa una notable carencia de investigaciones que examinen de manera integral el estilo de aprendizaje cinestésico específicamente en las asignaturas de DKAB en lo que respecta a las actividades de los libros de texto, el proceso de enseñanza y las prácticas docentes. Partiendo de las experiencias de los docentes en el aula, esta investigación supone una importante contribución a la bibliografía existente al identificar las necesidades de los alumnos con un estilo de aprendizaje cinestésico, los retos prácticos a los que se enfrentan y las soluciones propuestas para estas dificultades. Además, los resultados de la investigación ofrecen datos valiosos para los procesos de elaboración de libros de texto, el enriquecimiento de los planes de estudios y las actividades de formación inicial y continua del profesorado. En este sentido, el estudio contribuye al campo al ofrecer recomendaciones originales y orientadas a la práctica, destinadas a desarrollar un enfoque didáctico de DKAB más eficaz e inclusivo que dé prioridad a las diferencias individuales de los alumnos.

Este artículo examina el enfoque de los estilos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza de Cultura Religiosa y Conocimiento Moral (DKAB) e investiga, en particular, el papel del estilo de aprendizaje cinestésico en el proceso didáctico a partir de las opiniones de los profesores. La primera sección del estudio define el concepto de estilos de aprendizaje y destaca su importancia en el proceso educativo. Posteriormente, se explican las características fundamentales de los estilos de aprendizaje visual, auditivo y cinestésico, y se evalúa su relevancia en relación con las diferencias individuales y el aprendizaje eficaz. A continuación, el estudio aborda la relación entre el estilo de aprendizaje cinestésico y la educación religiosa, analizando, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, las posibles contribuciones que las actividades didácticas adaptadas a este estilo pueden aportar al proceso de aprendizaje. La sección de metodología detalla el diseño del estudio, los participantes, el instrumento de recogida de datos y el proceso de análisis de datos. La sección de resultados presenta las opiniones de los profesores sobre las actividades de los libros de texto, las prácticas didácticas adecuadas al estilo de aprendizaje cinestésico y los retos y necesidades detectados. Por último, se discuten los resultados a la luz de la bibliografía pertinente, se evalúan las conclusiones y se ofrecen recomendaciones sobre la mejora de los libros de texto, la organización de los procesos didácticos según los estilos de aprendizaje y el uso más eficaz de diversos métodos y técnicas de enseñanza por parte de los profesores.

Este estudio empleó un diseño de estudio de caso, un método de investigación cualitativo. Los datos se recopilaron formulando preguntas abiertas al grupo de estudio. Los datos obtenidos de las entrevistas se transfirieron a un ordenador y se analizaron utilizando el paquete de software MAXQDA 2020 para evaluar

los resultados en consonancia con los objetivos del estudio. La recopilación de datos implicó el uso de documentos y formularios de entrevista semiestructurados. El formulario de entrevista elaborado originalmente por Mervener Yarıllı se revisó para adaptarlo al contexto específico del ámbito y se utilizó en este estudio tras obtener los permisos necesarios.

Una evaluación general de los resultados revela que, si bien los profesores consideran que la implementación de actividades en las clases de Cultura Religiosa y Conocimientos Morales (DKAB) es importante para apoyar el aprendizaje y alcanzar los resultados de aprendizaje, también señalaron que se enfrentaban a diversos retos prácticos.

Estas dificultades se derivan de factores como el elevado número de alumnos por clase, la duración insuficiente de las clases, la funcionalidad limitada de ciertas actividades y los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos. Según los profesores, los alumnos con estilos de aprendizaje visual y cinestésico constituyen la mayoría en las aulas. Aunque se considera posible impartir las clases de DKAB de manera que se adapten a los diferentes estilos de aprendizaje, los profesores señalaron que el éxito depende no solo de la estructura de la clase, sino también de la competencia del profesor y de la disponibilidad de entornos educativos adecuados. Se señaló específicamente que los alumnos cinestésicos tienden a perder interés y a tener problemas de atención cuando las actividades basadas en el movimiento no se incorporan suficientemente al proceso de enseñanza. Los profesores hicieron hincapié en que la implementación de actividades cinestésicas para enseñar conceptos religiosos abstractos resulta más complicada; sin embargo, métodos como el teatro, los juegos de rol, los juegos, la construcción de maquetas, las excursiones y las actividades prácticas son eficaces para temas relacionados con los actos de culto, las historias de los profetas, la moral y la vida cotidiana.

Al evaluar los resultados de la investigación en su conjunto, parece que planificar el proceso de enseñanza de Cultura Religiosa y Conocimientos Morales (DKAB) teniendo debidamente en cuenta las características individuales y los estilos de aprendizaje de los alumnos mejoraría la calidad de la enseñanza. En consecuencia, se recomienda que las actividades de los libros de texto, en particular aquellas dirigidas al estilo de aprendizaje cinestésico, se diversifiquen y se utilicen de forma más eficaz durante la enseñanza. Además, es fundamental mejorar las condiciones físicas de las aulas, garantizar que los profesores adquieran conciencia y competencia respecto a los estilos de aprendizaje de los alumnos, capacitarlos para adaptar los planes de clase a estas diferencias y fomentar el uso de métodos y técnicas didácticas variadas. Asimismo, capacitar a los profesores para que desarrollen actividades originales adaptadas a las características de aprendizaje de los alumnos contribuirá a que las clases sean más atractivas, centradas en el alumno y orientadas a la práctica. Este enfoque fomentará la participación activa de los alumnos y facilitará un aprendizaje más duradero y eficaz. También se han formulado recomendaciones relativas al desarrollo de herramientas de evaluación integrales para medir los estilos de aprendizaje de los alumnos, la eliminación de las barreras físicas y estructurales en los centros educativos y la organización de seminarios de formación continua para los profesores de DKAB con el fin de evaluar o mejorar su conocimiento de los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Educación religiosa, aprendizaje, estilos de aprendizaje, aprendizaje cinestésico, asignatura de Cultura Religiosa y Conocimientos Morales.

结构化摘要：

本研究旨在探讨教师对在小学“宗教文化与道德知识”（DKAB）课程中运用动觉学习风格的想法。在此背景下，本研究主要聚焦于教师在这些课程中的教学实践与观点。因此，本研究的独特之处在于揭示了教师的实际教学经验。预计本研究将有助于通过更有效地运用动觉学习风格来提升教学质量，基于所得数据改进DKAB课程的方法与技巧，并使学生能够以更高的水平达成国家教育部（MEB）设定的学习目标。据此，本研究的核心问题陈述为：“小学（4、5、6、7、8年级）DKAB教师对在教学过程中运用动觉学习风格持何种观点？”

本研究的独特价值在于：它基于教师视角，全面考察了“宗教文化与道德知识”（DKAB）教学中动觉学习风格的应用，并从实施角度评估了针对该学习风格设计的教材活动。尽管现有文献中关于学习风格的研究众多，但针对DKAB课程中动觉学习风格——特别是教材活动、教学过程及教师

实践——进行整体性考察的研究却明显匮乏。本研究依托教师的课堂实践经验，通过识别具有动觉学习风格学生的需求、指出现实教学中遇到的挑战并提出相应解决方案，为现有文献做出了重要贡献。此外，研究结果还为教材开发、课程优化以及教师培训和在职专业发展活动提供了宝贵的数据支持。就此而言，本研究通过提出原创且面向实践的建议，致力于发展一种更有效、更具包容性的DKAB教学方法，该方法将学生的个体差异置于首位，从而为该领域做出了贡献。

本文在宗教文化与道德知识（DKAB）教学背景下探讨了学习风格理论，并特别基于教师的观点，探究了动觉学习风格在教学过程中的作用。研究的第一部分界定了学习风格的概念，并强调了其在教育过程中的重要性。随后，阐述了视觉型、听觉型和动觉型学习风格的基本特征，并评估了它们在个体差异和有效学习方面的意义。接着，研究探讨了动觉型学习风格与宗教教育之间的关系，从理论和实践两个角度讨论了针对该学习风格量身定制的教学活动对学习过程可能产生的积极影响。方法论部分详细阐述了研究设计、研究对象、数据收集工具及数据分析流程。研究结果部分呈现了教师们对教科书活动、适合动觉学习风格的教学实践以及所面临的挑战和需求的看法。最后，结合相关文献对研究结果进行讨论，评估结论，并就教科书的改进、根据学习风格组织教学过程以及教师更有效地运用多样化的教学方法和技巧提出建议。

本研究采用案例研究设计，属于定性研究方法。数据收集通过向研究对象提出开放式问题进行。从访谈中获得的数据被录入计算机，并使用MAXQDA 2020软件包进行分析，以根据研究目标对研究结果进行评估。数据收集涉及文档和半结构化访谈表。由Mervener Yarli最初编制的访谈表经修订以适应该领域的具体背景，并在获得必要许可后用于本研究。

对研究结果的总体评估表明，尽管教师认为在宗教文化与道德知识（DKAB）课程中开展活动对于支持学习和实现学习成果至关重要，但他们也表示面临着各种实际挑战。这些困难源于班级规模过大、课时不足、某些活动功能有限以及学生学习风格多样等因素。据教师反映，视觉型和动觉型学习者在课堂中占多数。尽管以适应不同学习风格的方式开展DKAB课程被认为可行，但教师指出，成功不仅取决于课程结构，还取决于教师的能力以及是否具备合适的教学环境。研究特别指出，当教学过程中未能充分融入以动作为基础的活动时，动觉型学习者往往会失去兴趣并出现注意力不集中等问题。教师们强调，在教授抽象的宗教概念时，实施动觉型活动难度较大；而对于礼拜仪式、先知故事、道德教育及日常生活等主题，戏剧、角色扮演、游戏、模型制作、实地考察和动手实践等方法则较为有效。

综合评估研究结果可知，在规划“宗教文化与道德知识”（DKAB）教学过程时，充分考虑学生的个体特征和学习风格，将有助于提高教学质量。因此，建议在教学中丰富教科书中的活动内容——特别是那些针对动觉学习风格的活动，并更有效地加以运用。此外，改善教室的硬件条件至关重要；应确保教师了解并掌握学生的学习风格，使其能够根据这些差异调整教案，并鼓励采用多样化的教学方法和技巧。同时，赋能教师开发适合学生学习特征的原创活动，将有助于使课程更具吸引力、以学生为中心并注重实践。这种方法既能促进学生的积极参与，也有助于实现更持久、更有效的学习。此外，还提出了关于开发综合评估工具以测量学生学习风格、消除学校中的物理和结构性障碍，以及为DKAB教师提供在职培训研讨会以评估或提高其对学习风格认知的建议。

关键词：宗教教育、学习、学习风格、动觉学习、宗教文化与道德知识课程。

Структурированное Резюме:

Целью данного исследования является изучение взглядов учителей на использование кинестетического стиля обучения на уроках предмета «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) в начальной школе. В данном контексте исследование в первую очередь сосредоточено на практике и взглядах учителей в рамках этих уроков. Таким образом, данное исследование является уникальным, поскольку раскрывает опыт учителей. Ожидается, что исследование будет способствовать повышению качества обучения за счет более эффективного использования кинестетического стиля обучения, совершенствованию методов и приемов учебной

программы по предмету «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) на основе полученных данных, а также позволит учащимся достигать целевых результатов обучения, установленных Министерством национального образования (MEB), на более высоком уровне. Соответственно, центральная проблема исследования сформулирована следующим образом: «Каковы взгляды учителей предмета «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) начальной школы (4, 5, 6, 7 и 8 классы) на использование кинестетического стиля обучения в учебном процессе?»

Уникальная ценность данного исследования заключается в всестороннем рассмотрении кинестетического стиля обучения в контексте преподавания курса «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) с точки зрения учителей, а также в оценке заданий из учебников, адаптированных к этому стилю, с позиции практической реализации. Хотя в литературе имеются различные исследования, посвященные стилям обучения, заметно отсутствие работ, в которых бы комплексно рассматривался кинестетический стиль обучения именно в рамках курса DKAB с точки зрения заданий из учебников, учебного процесса и практики работы учителей. Опираясь на опыт учителей, полученный в классе, данное исследование вносит значительный вклад в существующую литературу, выявляя потребности учащихся с кинестетическим стилем обучения, практические проблемы, с которыми они сталкиваются, и предлагая решения этих трудностей. Кроме того, результаты исследования предоставляют ценные данные для процессов разработки учебников, обогащения учебных программ, а также для подготовки учителей и мероприятий по повышению квалификации без отрыва от работы. В этом отношении исследование вносит вклад в данную область, предлагая оригинальные, ориентированные на практику рекомендации, направленные на разработку более эффективного и инклюзивного подхода к преподаванию предмета «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB), в котором приоритет отдается индивидуальным различиям учащихся.

В данной статье рассматривается подход, основанный на стилях обучения, в контексте преподавания предмета «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) и, в частности, исследуется роль кинестетического стиля обучения в учебном процессе на основе мнений учителей. В первом разделе исследования дается определение понятия «стили обучения» и подчеркивается их важность в образовательном процессе. Затем объясняются основные характеристики визуального, аудиального и кинестетического стилей обучения и оценивается их значение с точки зрения индивидуальных различий и эффективного обучения. Далее в исследовании рассматривается взаимосвязь между кинестетическим стилем обучения и религиозным образованием, при этом как с теоретической, так и с практической точек зрения обсуждается потенциальный вклад, который учебные мероприятия, адаптированные к этому стилю, могут внести в процесс обучения. В разделе, посвященном методологии, подробно описаны структура исследования, участники, инструмент сбора данных и процесс их анализа. В разделе «Результаты» представлены мнения учителей относительно заданий из учебников, методических приёмов, адаптированных к кинестетическому стилю обучения, а также возникающих трудностей и потребностей. Наконец, полученные результаты обсуждаются в свете соответствующей литературы, дается оценка выводов и предлагаются рекомендации по совершенствованию учебников, организации учебного процесса с учётом стилей обучения, а также более эффективному использованию учителями разнообразных методов и приёмов преподавания.

В данном исследовании использовался дизайн «кейс-стади», представляющий собой качественный метод исследования. Сбор данных осуществлялся путем задавания открытых вопросов участникам исследования. Данные, полученные в ходе интервью, были перенесены на компьютер и проанализированы с использованием программного пакета MAXQDA 2020 для оценки результатов в соответствии с целями исследования. Сбор данных включал использование документов и полуструктурированных анкет для интервью. Анкета для интервью, первоначально подготовленная Мервенур Ярлы, была переработана с учётом специфики данного контекста и использована в данном исследовании после получения необходимых разрешений.

Общая оценка полученных результатов показывает, что, хотя учителя считают проведение практических занятий на уроках «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) важным для содействия обучению и достижения результатов обучения, они также сообщили о том, что сталкиваются с различными практическими трудностями.

Эти трудности обусловлены такими факторами, как большая наполняемость классов, недостаточная продолжительность уроков, ограниченная эффективность определенных видов деятельности, а также разнообразие стилей обучения учащихся. По словам учителей, в классах преобладают визуальные и кинестетические типы учащихся. Хотя проведение уроков DKAB с учетом различных стилей обучения считается возможным, учителя отметили, что успех зависит не только от структуры урока, но и от компетентности учителя, а также от наличия подходящей учебной среды. В частности, было отмечено, что кинестетические учащиеся склонны терять интерес и испытывать проблемы с концентрацией внимания, когда в учебный процесс недостаточно интегрированы задания, основанные на движении. Учителя подчеркнули, что внедрение кинестетических заданий для преподавания абстрактных религиозных концепций представляет собой более сложную задачу, однако такие методы, как драматизация, ролевые игры, игры, изготовление моделей, экскурсии и практические занятия, являются эффективными при изучении тем, связанных с обрядами поклонения, историями пророков, нравственностью и повседневной жизнью.

При общей оценке результатов исследования становится очевидным, что планирование учебного процесса по предмету «Религиозная культура и нравственное воспитание» (DKAB) с должным учетом индивидуальных особенностей учащихся и их стилей обучения позволит повысить качество преподавания. Соответственно, рекомендуется диверсифицировать задания в учебниках, особенно те, которые ориентированы на кинестетический стиль обучения, и более эффективно использовать их в процессе обучения. Кроме того, крайне важно улучшить материально-технические условия в классах, обеспечить осведомленность и компетентность учителей в отношении стилей обучения учащихся, дать им возможность адаптировать планы уроков с учетом этих различий, а также поощрять использование разнообразных методов и приемов преподавания. Помимо этого, предоставление учителям возможности разрабатывать оригинальные задания, соответствующие особенностям обучения учащихся, будет способствовать тому, чтобы уроки стали более увлекательными, ориентированными на учащихся и практико-ориентированными. Такой подход будет способствовать как активному участию учащихся, так и более устойчивому и эффективному усвоению знаний. Также были выдвинуты рекомендации по разработке комплексных инструментов оценки для определения стилей обучения учащихся, устранению физических и структурных барьеров в школах, а также организации семинаров повышения квалификации для учителей курса «Религиозная культура и нравственные знания» (DKAB) с целью оценки или повышения их осведомленности о стилях обучения.

Ключевые слова: религиозное образование, обучение, стили обучения, кинестетическое обучение, курс «Религиозная культура и нравственные знания».

संरचित सारांशः

इस अध्ययन का उद्देश्य प्राथमिक शिक्षा के धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान (DKAB) पाठों में काइनेस्थेटिक सीखने की शैली के उपयोग के संबंध में शिक्षकों के विचारों की जांच करना है।

इस संदर्भ में, यह अध्ययन मुख्य रूप से इन पाठों में शिक्षकों के व्यवहार और दृष्टिकोण पर केंद्रित है। परिणामस्वरूप, यह अध्ययन अनूठा है क्योंकि यह शिक्षकों के अनुभवों को प्रकट करता है। यह अपेक्षित है कि यह अध्ययन काइनेस्थेटिक शिक्षण शैली के अधिक प्रभावी उपयोग के माध्यम से शिक्षण की गुणवत्ता को बढ़ाने, प्राप्त आंकड़ों के आधार पर डीकेएबी पाठ्यक्रम के तरीकों और तकनीकों में सुधार करने, और छात्रों को राष्ट्रीय शिक्षा मंत्रालय (एमईबी) द्वारा लक्षित सीखने के परिणामों को उच्च स्तर पर प्राप्त करने में सक्षम बनाने में योगदान देगा। तदनुसार, शोध की केंद्रीय समस्या कथन है: "शिक्षण प्रक्रिया में काइनेस्थेटिक सीखने की शैली के उपयोग के संबंध में प्राथमिक शिक्षा (कक्षा 4, 5, 6, 7, और 8) के डीकेएबी शिक्षकों के क्या विचार हैं?"

इस शोध का अनूठा मूल्य शिक्षक के दृष्टिकोण पर आधारित धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान (डीकेएबी) निर्देशन के संदर्भ में काइनेस्थेटिक सीखने की शैली की व्यापक जांच और कार्यान्वयन के दृष्टिकोण से इस शैली के लिए तैयार पाठ्यपुस्तक गतिविधियों के मूल्यांकन से उत्पन्न होता है। हालांकि साहित्य में सीखने की शैलियों पर विभिन्न अध्ययन मौजूद हैं, फिर भी पाठ्यपुस्तक गतिविधियों, निर्देशात्मक प्रक्रिया और शिक्षक प्रथाओं के संबंध में विशेष रूप से डीकेएबी पाठ्यक्रमों के भीतर काइनेस्थेटिक सीखने की शैली की समग्र रूप से जांच करने वाले शोध की एक उल्लेखनीय कमी है। शिक्षकों के कक्षा के अनुभवों पर आधारित, यह शोध काइनेस्थेटिक सीखने की शैली वाले छात्रों की जरूरतों, सामना की

जाने वाली व्यावहारिक चुनौतियों और इन कठिनाइयों के लिए प्रस्तावित समाधानों की पहचान करके मौजूदा साहित्य में एक महत्वपूर्ण योगदान देता है। इसके अलावा, शोध के निष्कर्ष पाठ्यपुस्तक विकास प्रक्रियाओं, पाठ्यक्रमों को समृद्ध करने, और शिक्षक प्रशिक्षण तथा सेवाकालीन व्यावसायिक विकास गतिविधियों के लिए मूल्यवान डेटा प्रदान करते हैं।

इस संबंध में, यह अध्ययन एक अधिक प्रभावी और समावेशी डीकेएबी (DKAB) शिक्षण दृष्टिकोण विकसित करने के उद्देश्य से मूल, अभ्यास-उन्मुख सिफारिशें प्रदान करके इस क्षेत्र में योगदान देता है, जो छात्रों के व्यक्तिगत मतभेदों को प्राथमिकता देता है।

यह लेख धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान (डीकेएबी) सिखाने के संदर्भ में सीखने की शैलियों के दृष्टिकोण की जांच करता है और विशेष रूप से, शिक्षकों के विचारों के आधार पर शिक्षण प्रक्रिया में काइनेस्थेटिक (शारीरिक) सीखने की शैली की भूमिका की जांच करता है।

अध्ययन के पहले खंड में सीखने की शैलियों की अवधारणा को परिभाषित किया गया है और शैक्षिक प्रक्रिया में उनके महत्व पर प्रकाश डाला गया है। इसके बाद, दृश्य, श्रव्य और काइनेस्थेटिक सीखने की शैलियों की मूलभूत विशेषताओं की व्याख्या की गई है, और व्यक्तिगत अंतर और प्रभावी सीखने के संबंध में उनके महत्व का मूल्यांकन किया गया है। फिर अध्ययन काइनेस्थेटिक सीखने की शैली और धार्मिक शिक्षा के बीच संबंध को संबोधित करता है, और सैद्धांतिक तथा व्यावहारिक दोनों दृष्टिकोणों से इस शैली के अनुरूप शिक्षण गतिविधियों द्वारा सीखने की प्रक्रिया में किए जा सकने वाले संभावित योगदानों पर चर्चा करता है। पद्धति खंड में अध्ययन डिजाइन, प्रतिभागियों, डेटा संग्रह उपकरण और डेटा विश्लेषण प्रक्रिया का विवरण दिया गया है। निष्कर्ष खंड पाठ्यपुस्तक गतिविधियों, काइनेस्थेटिक सीखने की शैली के अनुरूप शिक्षण प्रथाओं, और सामना की गई चुनौतियों और आवश्यकताओं के संबंध में शिक्षकों के विचार प्रस्तुत करता है। अंत में, प्रासंगिक साहित्य के आलोक में निष्कर्षों पर चर्चा की जाती है, निष्कर्षों का मूल्यांकन किया जाता है, और पाठ्यपुस्तकों में सुधार, सीखने की शैलियों के अनुसार शिक्षण प्रक्रियाओं के संगठन, और शिक्षकों द्वारा विविध शिक्षण विधियों और तकनीकों के अधिक प्रभावी उपयोग के संबंध में सिफारिशें दी जाती हैं।

इस अध्ययन में एक केस स्टडी डिजाइन, एक गुणात्मक अनुसंधान विधि का उपयोग किया गया। अध्ययन समूह से खुले-अंत प्रश्न पूछकर डेटा एकत्र किया गया। साक्षात्कारों से प्राप्त डेटा को एक कंप्यूटर में स्थानांतरित किया गया और अध्ययन के उद्देश्यों के अनुरूप निष्कर्षों का मूल्यांकन करने के लिए MAXQDA 2020 सॉफ्टवेयर पैकेज का उपयोग करके उसका विश्लेषण किया गया।

डेटा संग्रह में दस्तावेजों और अर्ध-संरचित साक्षात्कार प्रपत्रों के उपयोग शामिल था। मर्विनूर याल्सी द्वारा मूल रूप से तैयार किया गया साक्षात्कार प्रपत्र, क्षेत्र के विशिष्ट संदर्भ के अनुरूप संशोधित किया गया और आवश्यक अनुमति प्राप्त करने के बाद इस अध्ययन में उपयोग किया गया।

निष्कर्षों के समग्र मूल्यांकन से पता चलता है कि, जबकि शिक्षक धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान (DKAB) पाठों में गतिविधियों के कार्यान्वयन को सीखने में सहायता करने और सीखने के परिणाम प्राप्त करने के लिए महत्वपूर्ण मानते हैं, उन्होंने विभिन्न व्यावहारिक चुनौतियों का सामना करने की भी सूचना दी।

ये कठिनाइयाँ बड़ी कक्षाओं के आकार, पाठ की अपर्याप्त अवधि, कुछ गतिविधियों की सीमित कार्यक्षमता और छात्रों की विविध सीखने की शैलियों जैसे कारकों से उत्पन्न होती हैं। शिक्षकों के अनुसार, कक्षाओं में दृश्य और काइनेस्थेटिक (शारीरिक) शिक्षार्थी बहुमत में होते हैं। यद्यपि विभिन्न सीखने की शैलियों को समायोजित करने वाले तरीके से डीकेएबी (DKAB) पाठों का संचालन करना संभव माना जाता है, शिक्षकों ने उल्लेख किया कि सफलता न केवल पाठ की संरचना पर बल्कि शिक्षक की क्षमता और उपयुक्त शिक्षण वातावरण की उपलब्धता पर भी निर्भर करती है। विशेष रूप से यह उल्लेख किया गया कि जब शिक्षण प्रक्रिया में गति-आधारित गतिविधियों को पर्याप्त रूप से शामिल नहीं किया जाता है, तो शारीरिक रूप से सीखने वाले छात्रों की रुचि कम हो जाती है और उनका ध्यान भटकता है। शिक्षकों ने जोर देकर कहा कि अमूर्त धार्मिक अवधारणाओं को सिखाने के लिए शारीरिक गतिविधियों को लागू करना अधिक चुनौतीपूर्ण है, पूजा-पाठ, पैगंबरों की कहानियों, नैतिकता और दैनिक जीवन से संबंधित विषयों के लिए नाटक, रोल-प्ले, खेल, मॉडल बनाना, फील्ड ट्रिप और व्यावहारिक गतिविधियों जैसे तरीके प्रभावी हैं।

जब शोध के निष्कर्षों का समग्र मूल्यांकन किया जाता है, तो ऐसा प्रतीत होता है कि छात्रों की व्यक्तिगत विशेषताओं और सीखने की शैलियों का उचित ध्यान रखते हुए धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान (DKAB) शिक्षण प्रक्रिया की योजना बनाने से शिक्षण की गुणवत्ता में सुधार होगा। तदनुसार, यह अनुशंसा की जाती है कि पाठ्यपुस्तकों में

गतिविधियों, विशेष रूप से उन गतिविधियों को जो काइनेस्थेटिक (शारीरिक) सीखने की शैली के अनुरूप हैं, में विविधता लाई जाए और शिक्षण के दौरान उनका अधिक प्रभावी ढंग से उपयोग किया जाए। इसके अलावा, कक्षाओं की भौतिक स्थितियों में सुधार करना, यह सुनिश्चित करना कि शिक्षकों को छात्रों की सीखने की शैलियों के बारे में जागरूकता और क्षमता प्राप्त हो, उन्हें इन अंतरों के अनुसार पाठ योजनाओं को तैयार करने में सक्षम बनाना, और विविध शिक्षण विधियों और तकनीकों के उपयोग को प्रोत्साहित करना महत्वपूर्ण है। साथ ही, छात्रों की सीखने की विशेषताओं के अनुरूप मूल गतिविधियों को विकसित करने के लिए शिक्षकों को सशक्त बनाना, पाठों को अधिक आकर्षक, छात्र-केंद्रित और अभ्यास-उन्मुख बनाने में योगदान देगा। यह दृष्टिकोण सक्रिय छात्र भागीदारी को बढ़ावा देगा और अधिक स्थायी और प्रभावी सीखने में भी सहायता करेगा। छात्रों की सीखने की शैलियों को मापने के लिए व्यापक मूल्यांकन उपकरणों के विकास, स्कूलों में भौतिक और संरचनात्मक बाधाओं को हटाने, और डीकेएबी शिक्षकों के लिए सीखने की शैलियों का आकलन या उन्हें बढ़ाने के लिए इन-सर्विस प्रशिक्षण सेमिनार प्रदान करने के संबंध में भी सिफारिशें प्रस्तुत की गई हैं।

कीवर्ड: धार्मिक शिक्षा, सीखना, सीखने की शैलियाँ, काइनेस्थेटिक लर्निंग, धार्मिक संस्कृति और नैतिक ज्ञान पाठ्यक्रम।

Yapılandırılmış Özet:

Bu çalışmada, İlköğretim DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stiline ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana çerçevesini DKAB derslerinde öğretmen uygulamaları ve görüşleri oluşturmaktadır. Böylece çalışma öğretmen deneyimlerini ortaya koyması bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Kinestetik öğrenme stiline derslerde daha etkin kullanılması yoluyla öğretimin niteliğinin artırılmasına, elde edilecek veriler ışığında DKAB müfredatının yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin MEB'in hedeflediği kazanımlara daha yüksek düzeyde ulaşmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesi, 'İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) DKAB öğretmenlerinin, öğretim sürecinde kinestetik öğrenme stiline kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?' şeklindedir.

Bu araştırmanın özgün değeri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretiminde kinestetik öğrenme stiline öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı biçimde ele alması ve bu öğrenme stiline yönelik ders kitabı etkinliklerini uygulama boyutuyla değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Alinyazında öğrenme stilleri üzerine çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, DKAB dersleri özelinde kinestetik öğrenme stiline ders kitabı etkinlikleri, öğretim süreci ve öğretmen uygulamaları açısından bütüncül olarak incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinden hareketle kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını, karşılaşılan uygulama güçlüklerini ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini ortaya koyarak mevcut literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, ders kitabı geliştirme süreçlerine, öğretim programlarının zenginleştirilmesine, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine veri sağlayabilecek niteliktedir. Bu yönüyle çalışma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkeze alan, daha etkili ve kapsayıcı bir DKAB öğretiminin geliştirilmesine yönelik özgün ve uygulamaya dönük öneriler sunması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır.

Bu makalede, öğrenme stilleri yaklaşımı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretimi bağlamında ele alınmış ve özellikle kinestetik öğrenme stiline öğretim sürecindeki yeri öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde öğrenme stili kavramı açıklanarak öğrenme stillerinin eğitim-öğretim sürecindeki önemi üzerinde durulmuştur. Ardından görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin temel özellikleri açıklanmış, bu stillerin bireysel farklılıklar ve etkili öğrenme açısından taşıdığı önem değerlendirilmiştir. Devamında, kinestetik öğrenme stiline din eğitimiyle ilişkisi ele alınmış; DKAB derslerinde bu öğrenme stiline uygun öğretim etkinliklerinin öğrenme sürecine sağlayabileceği katkılar kuramsal ve uygulamalı yönleriyle tartışılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde çalışma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bulgular bölümünde öğretmenlerin ders kitabındaki etkinliklere, kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim uygulamalarına, karşılaşılan güçlük ve ihtiyaçlara ilişkin görüşleri sunulmuştur. Son olarak elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış, ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş ve ders kitaplarının geliştirilmesi, öğretim süreçlerinin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi ile öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini daha etkin kullanmalarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması modeline dayanan araştırmada çalışma grubuna açık uçlu sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşme sonucu elde edilen veriler bilgisayara aktararak araştırmanın amacına uygun olacak biçimde elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler MAXQDA 2020 paket programına taşınarak içerik analizinde bulunulmuştur. Araştırmanın verileri, dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Mervenur YARLI tarafından hazırlanan görüşme formu gerekli izinler alınarak ve alana uygun bir şekilde yeniden revize edilerek bu çalışmada kullanılmıştır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler DKAB derslerinde etkinliklerin uygulanmasını öğrenmeyi desteklemesi ve kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlaması açısından önemli görmekte birlikte, sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresinin yetersizliği, etkinliklerin işlevselliğinin sınırlı olması ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmaları gibi nedenlerle uygulamada çeşitli güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre sınıflarda görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler ağırlıktadır. DKAB derslerinin farklı öğrenme stillerine uygun biçimde yürütülmesi mümkün görülse de bunun dersin yapısı kadar öğretmenin yeterliliğine ve uygun öğretim ortamlarının varlığına bağlı olduğu belirtilmiştir. Özellikle kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğretim sürecinde hareket temelli etkinliklere yeterince yer verilmediğinde derse ilgilerinin azaldığı ve dikkat sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler, soyut dinî kavramların öğretiminde kinestetik etkinliklerin uygulanmasının daha zor olduğunu, buna karşın ibadetler, peygamber kıssaları, ahlak ve günlük yaşamla ilişkili konularda drama, canlandırma, oyun, model hazırlama, gezi ve uygulamalı etkinliklerin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, DKAB öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri dikkate alınarak planlanmasının öğretimin niteliğini artıracakı görülmektedir. Bu doğrultuda, ders kitaplarında özellikle kinestetik öğrenme stiline hitap eden etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğretim sürecinde daha etkin biçimde kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda farkındalık ve yeterlik kazanmaları, ders planlarını bu farklılıklara göre düzenlemeleri ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaları önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun özgün etkinlikler geliştirebilmeleri, derslerin daha ilgi çekici, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı bir yapıya kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır. Böylece hem öğrencilerin derse aktif katılımı desteklenecek hem de öğrenmelerin daha kalıcı ve etkili olması mümkün olacaktır. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilmesi, okullarda fiziki ve yapısal engellerin giderilmesi ve DKAB öğretmenleri için öğrenme stillerine yönelik farkındalıklarını belirleme ya da artırmaya ilişkin hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Kinestetik Öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

www.turkishstudies.net/religion**Turkish Studies - Comparative Religious Studies**

eISSN: 2667-5544

**ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY**

An Evaluation of the Kinesthetic Learning Style in DKAB Instruction

Introduction

Kinesthetic learning style is an approach based on learning information and skills through body movements and physical activities, by doing and experiencing. Students with this learning style learn information more effectively and permanently through application, movement, touching, and experiencing processes. It is known that the student's physical participation and applications involving physical activity in the teaching process increase the retention of learned information. In this context, unlike traditional teaching approaches, contemporary educational understanding emphasizes that using methods suitable for various learning styles makes the learning process more efficient. Kinesthetic learning style is also considered an important approach that offers more interactive and application-based learning environments in this direction (Kayaokay, 2025, 42) .

In learning processes, lessons need to be organized according to different learning styles based on students' intelligence types. In this context, the kinesthetic learning style makes significant contributions to religious education practices. Connecting abstract religious concepts with kinesthetic activities helps students understand more easily, leading to lasting and meaningful learning. Religious education considers the learning styles of individuals, based on the fact that sensory, emotional, behavioral, and cognitive aspects of the individual constitute a whole (Demir, 2015, 93) . With the increasing use of student-centered approaches today, and the idea that each student learns in different ways, significant importance is given to individual differences among students in the education process. As in the past, the way teaching is carried out and the learning styles of students are now becoming more carefully considered. Students learn in different ways; by seeing, hearing, thinking, moving, reasoning, memorizing, visualizing, etc. How much a student learns in a lesson depends on their prior preparation, natural ability, and the compatibility of their learning style with their teacher's teaching style (Felder-Silverman, 1988, 674) . Each individual differs in the ways and methods they prefer to acquire and interpret information (Karasu, 2021, 94) . Some students focus on facts, while others focus on mathematical concepts, some on images, some on verbal forms, or interactive learning. For the learning process to be efficient and for desired behaviors to occur in the individual, these individual differences must be taken into account, and the educational processes and environments must be organized accordingly (Yazar-Karataş, 2018, 15) .

Learning styles enable students to gain self-awareness and to construct knowledge more permanently through doing and experiencing. In this context, the Turkish Century Education Model (TYMM) adopts a holistic approach that does not view education solely as the transfer of cognitive knowledge; it centers on the integrity of virtue, values, and actions, a skill-based structure, and learning through student experience (MEB, 2024) . This dynamic structure of the model necessitates that religious knowledge find practical application and be transformed into behavior . A review of the literature reveals that studies on learning styles are mostly concentrated within the framework of

general education theories. However, the unique structure of religious education, particularly in Religious Culture and Ethics (DKAB) courses where abstract concepts and value transfer are prominent, presents a significant gap regarding the practical needs and teacher perspectives on the applicability of the kinesthetic learning style. While the existing literature discusses general pedagogical approaches at a theoretical level, it does not sufficiently illuminate how teaching environments can be related to the kinesthetic learning style in a verbal and metaphysical field like DKAB courses, and the difficulties teachers encounter in this process.

This research aims to examine the use of kinesthetic learning style in primary school Religious Culture and Ethics (DKAB) lessons, focusing on teachers' practices and opinions. Furthermore, it is unique in that it reveals teachers' experiences. It is believed that the more effective use of kinesthetic learning style in lessons will contribute to improving the quality of teaching, developing the methods and techniques of the DKAB curriculum in light of the data obtained, and enabling students to achieve the learning outcomes targeted by the Ministry of National Education at a higher level. Accordingly, the main problem statement of the research is: 'What are the opinions of primary school (4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grade) DKAB teachers regarding the use of kinesthetic learning style in the teaching process?' The sub-problems of the study are as follows:

1. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the implementation of the activities in the Religious Culture and Ethics textbook?
2. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the distribution of learning styles in the activities in the Religious Culture and Ethics textbook?
3. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding increasing the number of activities in the Religious Culture and Ethics textbook that are suitable for the kinesthetic learning style and implementing them in class?
4. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the learning styles of their students?
5. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding how Religious Culture and Ethics lessons should be taught in a way that suits the students' learning styles?
6. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the behaviors exhibited by students with a kinesthetic learning style in processes where different teaching styles are implemented?
7. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the subjects where it is considered difficult to implement teaching suitable for the kinesthetic learning style?
8. What are the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the topics on which it is appropriate to create activities based on the kinesthetic learning style?
9. Regarding the activities used and produced by Religious Culture and Ethics teachers in accordance with the kinesthetic learning style. What are their opinions?

1. Learning Styles

The concept of learning style was first introduced by Rita Dunn in 1960 (Ünal et al., 2014, 57). However, it is argued that the idea that people learn differently and various concepts related to individual differences date back to ancient Greece (Akşit, 2024, 19). Since then, this topic has been the subject of scientific research and remains relevant today. The aim of these studies has been the idea that individuals have different learning styles. Throughout history, many new meanings and definitions have been derived for the concept. In short, learning style has been defined as *"the totality*

of a learner's preferences in the learning process" (Erden-Altun, 2006, 21) . Another definition states that learning styles are characteristic features that an individual possesses from birth and that affect their success (Boydak, 2019, 20) . Rita Dunn defines learning styles as *"Learning styles are the different and unique ways each student uses to prepare for, learn, and remember new and difficult information"* (Boydak, 2019, 15) . Many other researchers have also offered definitions of the learning style concept, describing it as the way individuals perceive their environment, the way they interact with this environment, and their individual characteristics and preferences. Researchers approach learning styles from a different dimension of learning. The general consensus in social sciences is that individual learning styles vary, and that when appropriate pedagogical frameworks are prepared to accommodate these differences, each individual can successfully complete the learning process. Learning styles, shaped by the student's personal characteristics, are an element aimed at increasing the retention of information and facilitating a meaningful learning process. These styles are a whole of individual preferences and characteristics reflecting how students perceive, interact with, and react to their environment.

The application of learning styles in the classroom helps to achieve individualized instruction. Based on the premise that every child can learn, but this process will be implemented through different methods, restructuring teaching environments, materials, and processes taking different styles into account is inevitable (Kaf Hasırcı, 2005, 5) .

Although learning styles are categorized in different ways in educational literature, as mentioned earlier, they can be grouped into three main categories: visual, auditory, and kinesthetic/tactile. This type of grouping provides a simple framework for understanding and explaining different learning styles (Oral - Avanoğlu, 2018, 321) . Some sources that mention these three styles are: Walter B. Barbe and Michael N. Milone stated that learning styles can be grouped into three categories. Barbara K. Given mentioned these three styles. Barbe and Swassing group learning styles into the same three categories. Catherina M. Petrini mentions these three styles in her work titled *Training 101. Angela Klavas Learning Style Program Boosts Achievements and Test Scores* In his study, he provides information about some characteristics of students in these three styles. Additionally, some researchers who discuss learning styles in general include: Dunn, Claxton and Murrell, Cornett, De Bello, Hill, Keefe, Kolb, McCarthy, Price, Smith, and Grinder. (Boydak, 2019, 16-17) .

Richard M. Felder and Linda K. Silverman stated that the mismatch between learning and teaching styles in education can lead to a loss of potential talents, resulting in inattentiveness , boredom, and even school dropout (Felder-Silverman, 1988, 674) .

In line with the theoretical assessments presented above, it can be said that learning styles are one of the fundamental personal variables that directly influence individual acquisition processes and determine learner paradigms. Identifying the learning styles that individuals tend to exhibit allows for the restructuring of pedagogical practices, prioritizing individual differences, and thus enriching teaching processes. Within this framework, the following sections of the study will detail visual, auditory, and kinesthetic/tactile learning styles, which are frequently accepted as fundamental orientations in the literature.

1.1. Visual Learning Style

Visual learning style is one of the approaches that refers to individuals learning information more effectively through seeing, observing, and visual materials. Those with this learning style have the opportunity to learn information more permanently thanks to visual elements such as pictures, graphs, tables, diagrams, videos, and color charts. Order, color, and visual details are important to them in the learning process, and they strive to organize their study environment (Oral - Avanoğlu, 2018, 321-322; Felder - Silverman, 1988, 676) .

Learners with a visual learning style, while generally valuing order and organization in their daily lives, cannot adequately benefit from direct instruction methods when learning. They strengthen their learning by carefully following the teacher's gestures and facial expressions, body language, and visuals used on the board. Furthermore, techniques such as concept maps, posters, colorful notes, and underlined phrases contribute to their knowledge construction (Boydak, 2019, 17; Oral - Avanoğlu, 2018, 321-322) . Generally good observers, these individuals are quite successful at remembering what they see. The effective use of visual materials in educational settings increases the academic success of students with this learning style and makes the learning process more efficient.

1.2. Auditory Learning Style

Auditory learning style is a learning approach in which individuals learn information more effectively through listening, hearing, and verbal expression. Individuals with this style understand and remember information better by listening to lectures, participating in discussions, and repeating what they have learned aloud. According to the VARK model, individuals with an auditory learning style prioritize speaking, listening, and verbal interaction in the learning process (Fleming-Mills, 1992, 140) .

These individuals are generally sociable, possess strong verbal communication skills, and are sensitive to rhythm and music. They tend to engage in internal monologue while learning, repeating information aloud and reinforcing it by explaining it to others. Their note-taking habits may be limited; instead, they benefit more from oral activities such as lecturing, discussion, question-and-answer sessions, and group work. Audiobooks, podcasts, music, and verbal explanations are important tools that support auditory learning (Oral - Avanoğlu, 2018, 322-323) .

1.3. Kinesthetic Learning Style

Kinesthetic learning, one of the learning styles, is a learning method based on movement, touch, and more practice. Individuals with this learning style are inclined to acquire information through touch (Yarlı, 2023, 21) . Kinesthetic learning is a style that offers individuals the opportunity to experience and learn through firsthand interaction, and initial experiments and research in education have proven that touch gives learners a greater sense of involvement in learning and increases their connection with the learning material (Hamza Lup, 2018, 188) . As in all areas of their lives, movement, touch, and physical activities are important in learning. Therefore, it is considered important for teachers to use concrete tools that students can touch and three-dimensional teaching materials in classroom practices. Individuals with a kinesthetic learning style are often skilled in using body language. They can perceive things better by doing and have muscle memory. Therefore, they can perceive things by doing. They often have difficulty sitting in the same place for a long time and prefer to move frequently (Çolak, 2024, 7-8) . Because of these characteristics, they benefit more from being active in the classroom and from physical activities such as group games and physical education. Sitting and listening to lectures for long periods can also be difficult for individuals with this style. They learn through experience by actively using their manual skills and making use of various materials to understand a subject. They enjoy doing things in interactive computer programs (Erden - Altun, 2006, 53) .

Grinder, kinesthetic learners need to convert external sounds and images into their own perceptual system, which is kinesthetic form. However, in doing so, they may sometimes miss other messages given by the teacher, and while they may understand some topics well, they may not fully understand others. To fully perceive external sounds and images, they must necessarily convert them into movement. Students with this learning style learn better by moving, experiencing, and tactilely. Focusing on how theoretical knowledge is applied in practice rather than on the information itself,

these individuals find that doing projects and experiments, creating models or prototypes, are effective methods in their learning processes. Students show greater success in such practical activities. They internalize information best through physical activities (Boydak, 2019, 47-51) .

Learning by touching, testing, and doing is more meaningful for individuals with a kinesthetic learning style, which necessitates active participation. They can enhance their learning by using the educational materials available in the classroom. These individuals love activities involving movement, games, dancing, running, swimming, and traveling (Boydak, 2019, 86) . Educational environments should be arranged to facilitate learning by doing for students with this learning style. Individuals with kinesthetic learning skills generally need drama, theater, and movement in their learning. They examine their surroundings, objects, and items by touching and moving them; they enjoy taking objects apart and putting them back together. They prefer to touch or use what they learn; they enjoy holding physical objects and materials with their hands during the learning process; they learn better with active participation and remember what is done more than what is said (Oral - Avanoğlu, 2018, 323) . Kinesthetic individuals essentially use their bodies to understand the world. Regarding this topic , Grinder states : *“Visual learners use visual memory, auditory learners use auditory memory, and kinesthetic learners use muscle memory”* (Boydak, 2019, 45) . Rita Dunn illustrates the tactile characteristics of kinesthetic learners with the example : *“Kinesthetic elementary school students understand books better when they read while riding an exercise bike”* (Boydak, 2019, 50) .

The role of kinesthetic learning style in education is quite significant because it offers an effective learning experience by moving beyond traditional classroom settings and enabling students to actively participate in the learning process through enjoyment, creating significant advantages for both teachers and students. Since kinesthetic learning is a concrete and experiential process, it allows students to reinforce their knowledge through application. The kinesthetic learning style has a positive effect on students' development, not only mentally but also physically. Students who learn with this style improve their hand-eye coordination, enhance their motor skills, and strengthen their body awareness. The dynamic and active learning process carried out in this style motivates students and increases their interest in the lesson (Begel et al., 2008, 183-184) . By touching an object or conducting an experiment, they reinforce the information they learn and increase its retention. Because learners with a kinesthetic learning style are active participants rather than passive listeners, they learn by applying and experiencing the subjects they learn. Kinesthetic learners often get bored and distracted when they sit for long periods. However, when a movement-focused process is developed in lessons, students' distractions decrease and it becomes easier for them to focus on the subjects they are learning (Yarlı, 2023, 21-23) .

1.4. Kinesthetic Learning and Religious Education

Kinesthetic learning style is a learning style characterized by individuals preferring to learn through touch and physical movement/experience in the learning process. Individuals with this learning style prefer learning through activities involving tactile and physical movements; they make their knowledge more permanent and meaningful by accessing abstract information through physical experience with an active practical approach (Gilakjani, 2012, 106) . Especially in the field of religious education, where abstract concepts are heavily discussed, the effective use of kinesthetic learning can facilitate students' internalization of religious values and knowledge.

Religious education, with its holistic approach aimed at creating changes in knowledge, emotions, and behavior in the individual, addresses the physical, physiological, moral, and cognitive aspects of the human being together. Starting from the fact that the sensory, emotional, behavioral, and cognitive aspects of the individual constitute a whole, it also adds the spiritual reality of the individual to these (Demir, 2015, 93) . From this perspective, the knowledge gained through religious education should be acquired not only at the cognitive level but also at the affective and psychomotor

levels. Especially for children and young people, the abstract nature of religious knowledge necessitates the use of more concrete methods and techniques. At this point, it can be said that a process conducted with a kinesthetic learning style can make significant contributions to religious education. As a discipline aiming for the development of the individual both affectively and cognitively, religious education aims not only to transmit knowledge but also to instill values and behaviors. In this context, the kinesthetic learning style plays an important role in the transformation and practical application of religious knowledge into behavior in the field of religious education.

2. Method

This research was designed using a case study design, which is a qualitative research method. The case study model is a model that focuses on the questions of "why," "how," and "for what reason," allowing the researcher to examine an event or phenomenon in depth (Yıldırım - Şimşek, 2008, 276) . The aim of a case study is to examine more than one event or phenomenon in depth, to collect data systematically, and to examine what happens in a real environment (Subaşı - Okumuş, 2017, 420; Demirel et al., 2023, 24; Büyüköztürk et al., 2011, 273) . In the case study model, the social event or phenomenon examined is not kept under control by the researcher but is subjected to examination within its own natural process (Çapcıoğlu - Kalkan Açıkgöz, 2018, 215) . This study aimed to conduct a detailed and in-depth examination of the views of primary school Religious Culture and Ethics (DKAB) teachers regarding the use of kinesthetic learning styles in DKAB lessons; therefore, a case study design was chosen.

2.1. Working Group

In this study, interviews were conducted on a voluntary basis with Religious Culture and Ethics (DKAB) teachers working in Muş province during the 2024-2025 academic year. Fifteen DKAB teachers were interviewed. Data saturation was used as the basis for determining this number for the study group. When the number of teachers interviewed reached 15, it was observed that the repetitions in the responses increased, and it was concluded that no new data was being generated. Therefore, the interviews were terminated. The convenience sampling method, a type of purposeful sampling, was chosen to determine the study group. In the convenience sampling method, participants conduct the interviews on a voluntary basis. Convenience sampling eliminates the difficulties the researcher experiences in reaching participants and provides speed and practicality to the research (Yıldırım - Şimşek, 2008, 113) .

Table 1: Demographic Characteristics of Teachers Interviewed

Code	Gender	Age	Professional Seniority	School Grade Level
O1	Woman	32	6	Elementary School - 4th Grade
O2	Male	29	5	Elementary School - 4th Grade
O3	Woman	31	6	Elementary School - 4th Grade
O4	Male	27	3	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O5	Woman	27	4	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O6	Woman	33	7	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O7	Woman	28	4	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O8	Woman	31	6	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O9	Woman	32	6	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O10	Male	27	4	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O11	Male	26	2	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O12	Male	30	5	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O13	Woman	32	4	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O14	Male	29	2	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade
O15	Male	32	6	Middle school - 5th, 6th, 7th, 8th grade

Table 1 shows that 8 of the teachers participating in the study are female and 7 are male. The age range of the teachers is between 26 and 33 years. Their professional experience is between 2 and 6 years. According to the school level and grade level where they work, 3 of the teachers teach in the 4th grade of primary school, and the remaining 12 teach in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of secondary school. In the study, participants were coded as Ö1, Ö2, Ö3... This coding makes it possible to examine the demographic characteristics of individuals in direct quotations.

2.2. Data Collection Tool and Analysis

At the beginning of the research process, approval was obtained from the Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Board (dated 27-28.09.2023) and the ethics committee (numbered E.109586- E.109783), and research implementation permission was obtained from the Muş Ministry of National Education (numbered MEB.TT.2025.020816). A semi-structured interview form was used to examine the opinions of Religious Culture and Ethics teachers. Interviews are a data collection technique used to seek answers to research conducted through verbal communication (Karasar, 2023, 210). The semi-structured interview technique aims to obtain similar types of information from the participants on the subject of the research. In a semi-structured interview technique, there are predetermined questions and topics, and the researcher guides the

interview within the framework of these predetermined questions. However, where deemed appropriate during the interview, the participant may be asked to explain their views with different questions, and the process can be rearranged. (Çapcıoğlu - Kalkan Açıkgöz, 2018, 210) . In order to increase the depth of the data obtained in the research and to structure the participants' opinions in a flexible framework, a semi-structured interview form was preferred.

Before preparing the semi-structured interview questions, a literature review was conducted and relevant research on the subject was examined. Two academics specializing in Religious Education and a Religious Culture and Ethics teacher were interviewed to obtain their opinions on the subject. The interview form prepared by Mervener YARLI was used in the study after obtaining the necessary permissions and adapting it to the field (Yarlı, 2023) . The data collection tool consists of two parts. The first part includes questions about the demographic characteristics of Religious Culture and Ethics teachers, such as gender, age, years of experience, school level, and school type; the second part contains open-ended questions prepared in line with the purpose of the study.

Within the scope of the research, individual, face-to-face interviews were conducted in an environment where participants could express themselves comfortably. The audio recordings obtained from the interviews were transferred to Word for each participant, and the prepared files were presented to the participants for their approval after obtaining "participant confirmation" regarding the accuracy of the data. Content analysis method was used in the analysis of the data. Content analysis is a systematic technique that provides summaries with smaller content categories made with coding according to specific rules (Büyüköztürk et al., 2011, 269) . In content analysis, the main thing is to determine whether certain features are present in certain content or how frequently they are found (Türer, 2013, 321) . In this process, a deep reading process was carried out on the texts by the researchers in order to give the data a conceptual structure. After the participants' approval, the opinions of all participants were written under each question in the interview form. In this way, the aim was to see the opinions of all participants holistically under each interview question. In the coding phase, two researchers carried out a simultaneous and independent study. The codes defined in the first stage were compared, and after reaching a consensus on the points of discrepancy, compatible codes were created and revised.

The finalized data was transferred to the **MAXQDA 2020** software package. MAXQDA is an analysis program primarily used in social research for the analysis of qualitative data, and it heavily utilizes visual tools (Kuckartz - Rädiker, 2019, 4-5) . At this stage, the data were placed within a thematic framework using codes in a hierarchical "code-subcode" model. Furthermore, to ensure the internal validity of the research data, participant opinions were included as direct quotations in the findings section; however, since multiple opinions were expressed, the frequencies exceeded the number of participants.

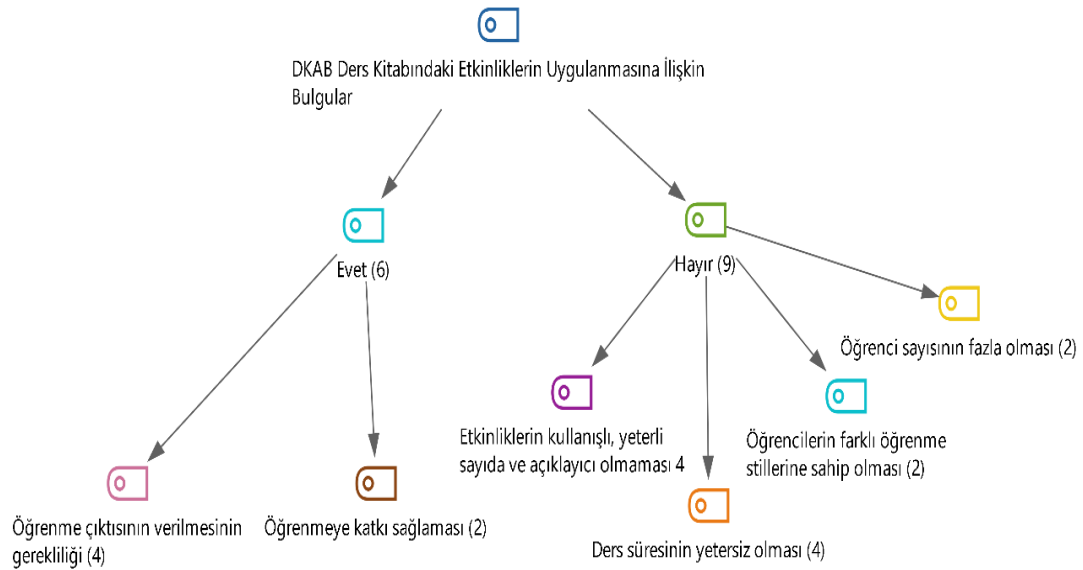
3. Findings

This section presents the findings obtained from the research data analysis.

3.1. Findings Regarding the Implementation of Activities in the Religious Culture and Ethics Textbook

During the interview with the participants, the question "Are all the activities in the Religious Culture and Ethics textbook implemented in the lessons, and why?" was asked to determine the teachers' opinions regarding the activities they implement in their lessons. The codes created based on the data obtained, the frequency values for the codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 1.

Figure 1 : Model Formed from Opinions Regarding the Implementation of Activities in the Religious Culture and Ethics Textbook



When Figure 1 is examined, teachers expressed their opinions on the implementation of all activities in the Religious Culture and Ethics textbook as “yes” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15) and “no” (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14). The reasons why teachers who answered “yes” to the implementation of the activities in the Religious Culture and Ethics textbook thought the activities were implemented were coded according to frequency values as; “Necessity of providing learning outcomes” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö15) and “Contribution to learning” (Ö10, Ö12). The reasons why teachers who answered “no” to the implementation of the activities in the Religious Culture and Ethics lesson thought the activities were not implemented were coded according to frequency values as follows; The following issues were coded: “the activities are not useful, sufficient in number, and explanatory” (Ö6, Ö8, Ö9, Ö11), “the lesson time is insufficient” (Ö4, Ö7, Ö11, Ö13), “students have different learning styles” (Ö13, Ö14), and “the number of students is too large” (Ö1, Ö11). Direct examples of excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö3: “Yes, it is done. Because every activity aims to achieve the learning outcomes that the student needs to acquire and is mandatory.”

Ö10: “Yes. I make sure to do all the activities because they are for the benefit of the students and contribute to their learning.”

Ö12: “Yes, all of these are done. They are implemented because they are activities that benefit children, develop them, and enrich their learning processes.”

Ö1: “No, it's not implemented. Because the school I work at is very crowded and the number of students in the classrooms is quite high, it is not possible to carry out all the activities within the physical conditions of the classroom.”

Ö6: “No, it can't be done. Because the activities are not only impractical, but they are also very time-consuming as they are geared towards discussion and research.”

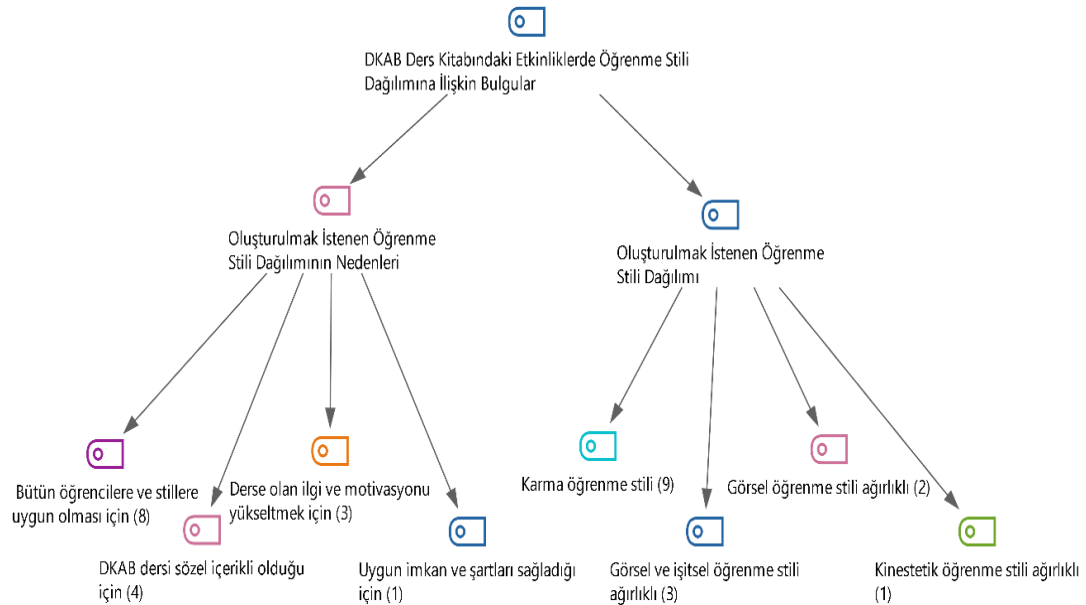
Ö13: “No, it is not implemented. Because the time is insufficient and it cannot be done completely since each student has a different learning style.”

Based on the opinions regarding the research findings, teachers' views on the implementation processes of textbook activities are concentrated on two different axes. Teachers who implemented the activities stated that their primary motivation was to achieve learning outcomes and increase the effectiveness of the lesson. Teachers who did not include the activities cited the non-functionality of the materials, the large class size, insufficient lesson time, and the diversity in students' learning styles as reasons. These opinions reveal that there are problems in implementing activities in lessons; that the physical conditions of the classroom should be improved, that student differences should be taken into consideration, and that teachers' professional competencies in this area should be supported.

3.2. Findings Regarding the Distribution of Learning Styles in Activities in the Religious Culture and Ethics Textbook

In interviews conducted with the teachers participating in the research, the question "If you were to prepare the activities in the Religious Culture and Ethics textbook, how would you distribute the learning styles, and why?" was posed to the teachers regarding their views on the distribution of learning styles in the activities of the Religious Culture and Ethics textbook. **Teacher opinions** regarding the distribution of learning styles in the activities of the Religious Culture and Ethics textbook have been determined. The codes created based on the data obtained from examining the findings on teacher opinions regarding the distribution of learning styles in the activities of the Religious Culture and Ethics textbook, the frequency values for the codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 2.

Figure 2: Model Formed from Opinions Regarding the Distribution of Learning Styles in Activities in the Religious Culture and Ethics Textbook



When Figure 2 is examined, the reasons for the desired learning style distribution in the activities of the Religious Culture and Ethics textbook are shown according to their frequency values; The textbook was coded with the following codes: “to be suitable for all students and styles” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15), “because the Religious Culture and Ethics course has verbal content” (Ö6, Ö7, Ö10, Ö14), “to increase interest and motivation in the course” (Ö1, Ö4, Ö6), and “because it provides suitable opportunities and conditions” (Ö12). The learning style distribution that

teachers wanted to create regarding the distribution of learning styles in the Religious Culture and Ethics course activities was coded with the following codes according to frequency values: “Mixed learning style” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15), “visual and auditory learning style” (Ö7, Ö10, Ö11), “visual learning style dominant” (Ö12, Ö14), “Kinesthetic learning style dominant” (Ö6). Direct examples of excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö3: “I would include all styles with an equal distribution. Because in this way, I would appeal to all my students and teach my lesson in a way that suits their individual differences and learning styles.”

Ö6: “I would prefer activities where students can participate more actively. Because Religious Culture and Ethics is a verbal subject, and distractions are inevitable in verbal subjects, I would prioritize movement-based activities to prevent this and increase student motivation, mostly using a kinesthetic learning style.”

Ö11: “I would give more emphasis to visual and auditory activities. Because my students have a greater interest in visuals and auditory materials, and I believe they have better visual memory and auditory competencies.”

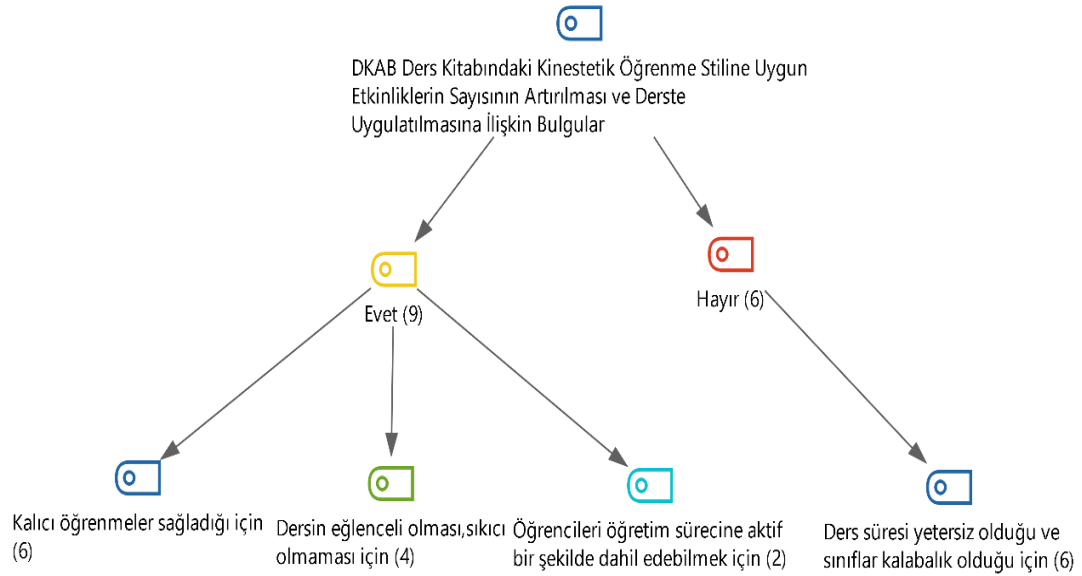
Ö12: “I would use visual activities more. Because visual activities are inexpensive and useful. I would try to use this style more intensively because it is compatible with the resources and conditions of the classroom.”

The research findings reveal teachers' expectations regarding the distribution of learning styles in the activities included in the Religious Culture and Ethics (DKAB) textbooks. A large majority of teachers prefer a blended learning style that considers the diversity of learning styles and gives equal space to all styles. In addition, opinions supporting visual and auditory learning styles, visually-dominant learning styles, and kinesthetic learning styles are also evident. While a large portion of teachers express these preferences as the necessity of addressing all students and styles, others explain them with reasons such as the necessities imposed by the verbal structure of the DKAB course, the desire to increase student interest and motivation, and the provision of existing learning opportunities and conditions. Based on these opinions, it is assessed that the learning style distribution that teachers want to create in the activities of the DKAB textbook will contribute to the way the lesson is delivered, the in-class activities, the structuring of the lesson in a way that is compatible with students' different learning styles, and instructional efficiency.

3.3. Findings Regarding Increasing the Number of Activities Suitable for Kinesthetic Learning Style in the Religious Culture and Ethics Textbook and Their Implementation in Class

In interviews conducted with the teachers participating in the study, they were asked the question, "If the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in the Religious Culture and Ethics textbooks were increased, would you implement all of these activities in your lessons, and why?" This question aimed to determine the teachers' opinions on increasing the number of kinesthetic learning style-appropriate activities in the Religious Culture and Ethics textbook and implementing them in class. The codes created based on the data obtained from examining the findings regarding opinions on increasing the number of kinesthetic learning style-appropriate activities in the Religious Culture and Ethics textbook and implementing them in class, the frequency values for these codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 3.

Figure 3: Model Consisting of Opinions Regarding Increasing the Number of Activities Suitable for Kinesthetic Learning Style in the Religious Culture and Ethics Textbook and Their Implementation in Class.



When Figure 3 is examined, it can be seen that the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in the Religious Culture and Ethics textbook should be increased and implemented in the lesson. In their responses, teachers expressed their opinions as "yes" (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15) and "no" (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13). Regarding the increase in the number of activities suitable for kinesthetic learning style in the Religious Culture and Ethics textbook and their implementation in class, the reasons given by teachers who answered "yes" were coded as follows, according to frequency values: "Because it provides lasting learning" (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15), "To make the lesson fun and not boring" (Ö2, Ö3, Ö6, Ö11), and "To actively involve students in the teaching process" (Ö1, Ö2). The reasons why teachers who said "no" to increasing the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in the Religious Culture and Ethics textbook and implementing them in class thought they could not implement these activities were coded with the codes "because the lesson time is insufficient and the classes are crowded" (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13) according to the frequency values. Direct sample excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö4: "Even though I would very much like to, I don't think I can implement it. Because the relationship between time and achievement is the main determining factor in this matter, I think the time is insufficient for its complete implementation."

Ö12: "No, I don't think I could implement it. Because the lesson time is only 2 hours, there wouldn't be enough time, and the classes would be crowded, making it difficult to implement."

Ö1: "Yes, I would implement all of them. Because the education model requires actively involving students in the process, and emphasizes the necessity of implementing everything. Although it would be difficult to ensure the implementation of all of them in large classes, I would do my best to make them happen."

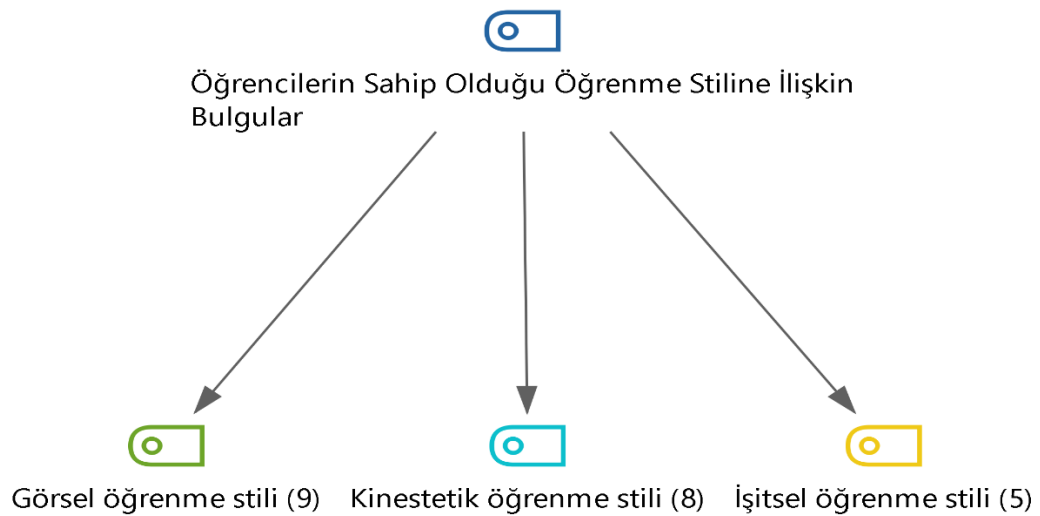
Ö2: "Yes, I would have them all implemented. This way, I would have addressed and engaged all my students in the lesson. Thus, they would learn the material better, retain what they've learned, and enjoy the lesson more."

The research findings reveal that teachers have differing opinions regarding increasing the number of activities suitable for kinesthetic learning styles in the Religious Culture and Ethics textbook and implementing them in class. Teachers who advocate for increasing the number and applicability of activities stated that these methods ensure lasting learning, make the lesson enjoyable, prevent boredom, and encourage active student participation in the learning process. Conversely, teachers who argued that implementation was not feasible cited structural obstacles such as large class sizes and insufficient lesson time. In this context, it can be interpreted that improving the physical conditions of the classroom, adapting to student styles, and making lessons enjoyable and conducive to lasting learning are necessary to meet the needs of students with kinesthetic learning styles.

3.4. Findings Regarding Students' Learning Styles

In interviews conducted with the teachers participating in the research, participants were asked the question, "Do you have any information about which learning style your students have, and which learning style is more prevalent in your class?" This aimed to determine the teachers' knowledge of the learning styles of the students in their classes. The codes created based on the data obtained from examining the findings regarding students' opinions on learning styles, the frequency values for these codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 4.

Figure 4: Model of Students' Views on Their Learning Styles



When Figure 4 is examined, the teachers' opinions regarding the learning styles of students studying Religious Culture and Ethics (DKAB) are coded according to frequency values as follows: “visual learning style” (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15), “kinesthetic learning style” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15) and “auditory learning style” (Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14). Direct sample excerpts from the opinions of DKAB teachers are given below:

Ö3: “Yes, I think the majority of my students have a visual learning style. Because these students are happier with things they learn visually and are able to apply this more effectively in exams.”

Ö6: “Yes, I am aware of my students' learning styles. My class has a high concentration of students with a visual learning style. These students understand the lesson better with visual instructions and activities.”

Ö1: “Yes, I know that. I think the majority of my students have a kinesthetic learning style because they are more willing to learn by doing and taking an active role.”

Ö9: “Yes, I know and am familiar with these students because they are generally more proficient and interested in movement-based activities. I think there are more of these students, those with a kinesthetic learning style, in my classroom.”

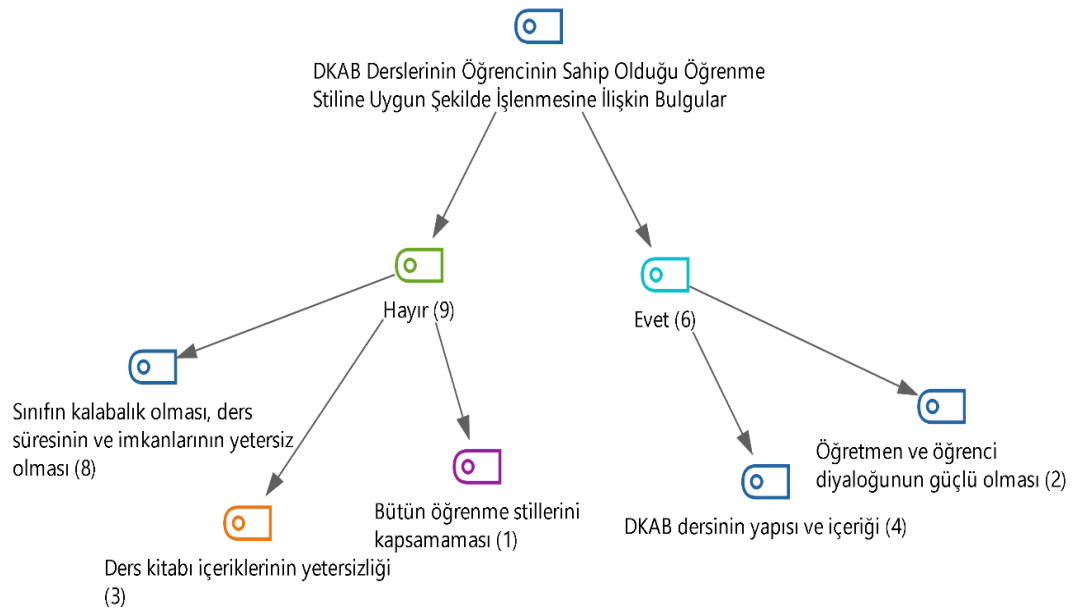
Ö8: “Yes, I am aware of that. I can say that the majority of my students have visual and auditory learning styles.”

The research findings reveal that teachers have a high level of awareness regarding students' learning styles. Based on classroom observations and implemented activities, teachers noted that students with visual and kinesthetic learning styles were more prevalent in their classes, while a group of students were more inclined towards auditory learning styles. These observations demonstrate the critical importance of considering students' individual differences. Therefore, it can be interpreted that teachers should use their knowledge of learning styles to structure their teaching processes according to these differences.

3.5. Findings Regarding the Application of Religious Culture and Ethics Lessons in a Way That Suits Students' Learning Styles

In interviews conducted with the teachers participating in the research, the question "Is it possible to teach Religious Culture and Ethics lessons in a way that suits each student's learning style, and why?" was posed to determine the extent to which teachers taught the lessons in a way that suited students' styles. The codes created based on the data obtained from examining the opinions regarding teaching Religious Culture and Ethics lessons in a way that suits students' learning styles, the frequency values for these codes, and the hierarchical code-subcode model related to these codes are presented in Figure 5.

Figure 5: Model of Opinions Regarding the Instruction of Religious Culture and Ethics Lessons in a Way That Suits the Student's Learning Style



When Figure 5 is examined, teachers expressed their opinions on whether Religious Culture and Ethics (DKAB) lessons should be taught in a way that suits the student's learning style as "yes"

(Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15) and "no" (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14). The reasons why teachers who answered "yes" to the possibility of teaching DKAB lessons in a way that suits the student's learning style believe that it is possible to teach the lesson in a way that suits their learning style are coded according to frequency values as: "The structure and content of the DKAB lesson" (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12) and "The strength of teacher-student dialogue" (Ö13, Ö15). The reasons why teachers who answered "no" to the possibility of teaching DKAB lessons in a way that suits the student's learning style believe that it is not possible to teach the lesson in a way that suits their learning style are coded according to frequency values as follows: The following issues were coded as : "overcrowded classrooms, insufficient lesson time and resources" (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14), "inadequate textbook content" (Ö2, Ö3, Ö5), and "failure to cover all learning styles" (Ö5). Direct examples of excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö3: "No, frankly, due to insufficient class time and the book not being suitable for all students, it is not possible to conduct the lessons in a way that suits the learning style of all students."

Ö5: "No. Because some topics in the textbook appeal entirely to auditory learning, while others are only supported by visuals."

Ö12: "Yes, I think it's possible. Because Religious Culture and Ethics is a verbal subject and stems from real-life experiences, it can be taught in a way that suits each student."

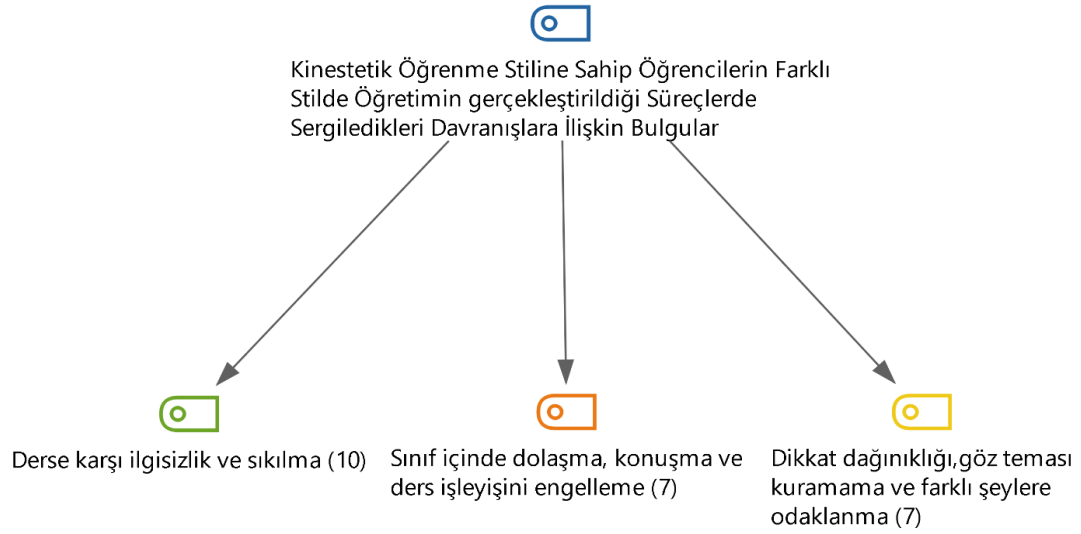
Ö15: "Yes, I think it's possible. Because I know my students well, I establish a strong bond and dialogue with them, and at the same time, being aware that they have different learning styles, I organize their classes using different methods, taking their differences into account. Lessons can be taught in a way that suits all of them, and I think the class time is sufficient for this."

Research findings indicate that there are generally difficulties in teaching Religious Culture and Ethics (DKAB) lessons in a way that suits students' learning styles. While some teachers state that style-appropriate teaching is possible thanks to the structure of the lesson and strong teacher-student interaction, others emphasize the difficulty of achieving this goal due to large class sizes, limited lesson time, inadequate physical facilities, and the fact that textbook content does not cover different learning styles. In light of this data, it can be concluded that improving the physical conditions of the classroom, diversifying teaching materials, and supporting teachers' professional competencies in this area are necessary to create a learning environment suitable for learning styles.

3.6. Findings Regarding the Behaviors of Students with Kinesthetic Learning Style in Processes Where Different Teaching Styles Are Implemented

In interviews conducted with the teachers participating in the research, the question "What do your students with a kinesthetic learning style do and what behaviors do they exhibit in processes where only visual or only auditory learning is prioritized?" was asked to determine the teachers' opinions. The codes created based on the data obtained from examining the teachers' opinions regarding the behaviors exhibited by students with a kinesthetic learning style in processes where different teaching styles are implemented, the frequency values for the codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 6.

Figure 6: Model of Views on Behaviors Exhibited by Students with Kinesthetic Learning Style in Processes Where Different Teaching Styles Are Implemented.



When Figure 6 is examined, teachers' opinions regarding the behaviors exhibited by students with a kinesthetic learning style in processes where different teaching styles were implemented were coded according to frequency values as follows: “lack of interest and boredom towards the lesson” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14), “wandering around the classroom, talking and hindering the lesson” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15) and “distractibility, inability to make eye contact and focusing on other things” (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15). Direct sample excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö6: “During these periods, my students may become uninterested in the lesson, get bored, and not participate enough in class.”

Ö3: “Students with this style get bored very quickly during these processes, their attention is easily distracted, they stop listening to the lesson, and they start exhibiting behaviors that disrupt the lesson process.”

Ö14: “They may experience apathy and distractibility, wander around the classroom, and not listen to the lesson.”

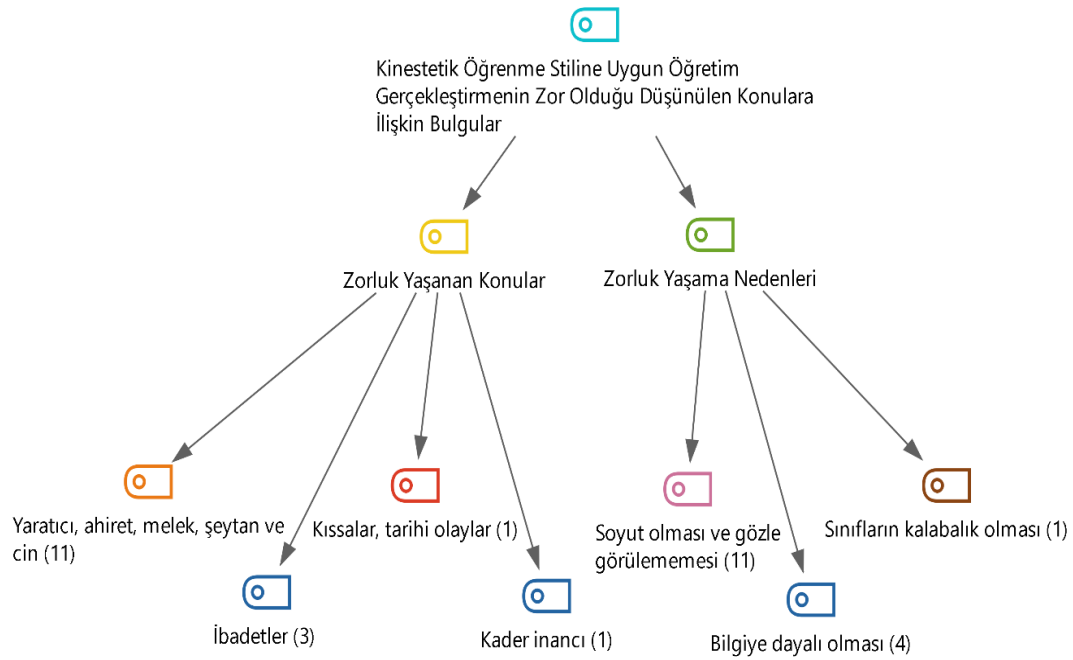
Research findings reveal that students with a kinesthetic learning style experience various adjustment problems in teaching processes where different teaching styles are implemented. Based on teacher opinions, these findings indicate that students become bored and uninterested in class, wander around and talk, disrupt the lesson, experience distractibility, have difficulty making eye contact, and are easily distracted. In light of this data, it is clear that educators must consider the individual differences and learning styles of students. Therefore, designing teaching processes to address learning styles and improving teachers' pedagogical competencies regarding student styles to adapt teaching environments accordingly is of great importance.

3.7. Findings Regarding Topics Considered Difficult to Implement in Instruction Suitable for the Kinesthetic Learning Style

In interviews conducted with the teachers participating in the research, participants were asked the question, "Are there any topics in Religious Culture and Ethics lessons that you think are difficult to adapt to the kinesthetic learning style, and why?" This question was posed to the teachers

regarding the topics where they found it difficult to implement teaching in a way that suits the kinesthetic learning style. Opinions were determined. The codes created based on the obtained data, the frequency values for the codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 7.

Figure 7. Model of Opinions Regarding Topics Considered Difficult to Implement in a Way Suitable for Kinesthetic Learning Style.



When Figure 7 is examined, teachers' opinions regarding topics where it is considered difficult to implement teaching suitable for the kinesthetic learning style are coded according to frequency values as follows: the reasons for experiencing difficulties in topics that teachers who answered "yes, there are" are coded according to frequency values as "being abstract and not visible" (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13), "being knowledge-based" (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) and "the classes being crowded" (Ö12). The topics that teachers found difficult to adapt to the kinesthetic learning style were coded according to their frequency values as follows: "creator, afterlife, angel, devil and jinn" (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15), "worship" (Ö8, Ö10, Ö12), "stories, historical events" (Ö5), "belief in fate" (Ö3). Direct examples of excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö1: "Yes, I think it's difficult in some areas, especially because they are abstract. For example, we have difficulty with kinesthetic learning on topics like the afterlife, the devil, and the creator."

Ö3: "Yes, there are. Concepts and topics such as the belief in fate, angels, and the belief in God as a creator are abstract, so they are difficult to adapt to a kinesthetic learning style."

Ö5: "Yes. I think subjects that only involve the transfer of information are difficult. For example, subjects containing parables and historical information are difficult to adapt to a kinesthetic learning style."

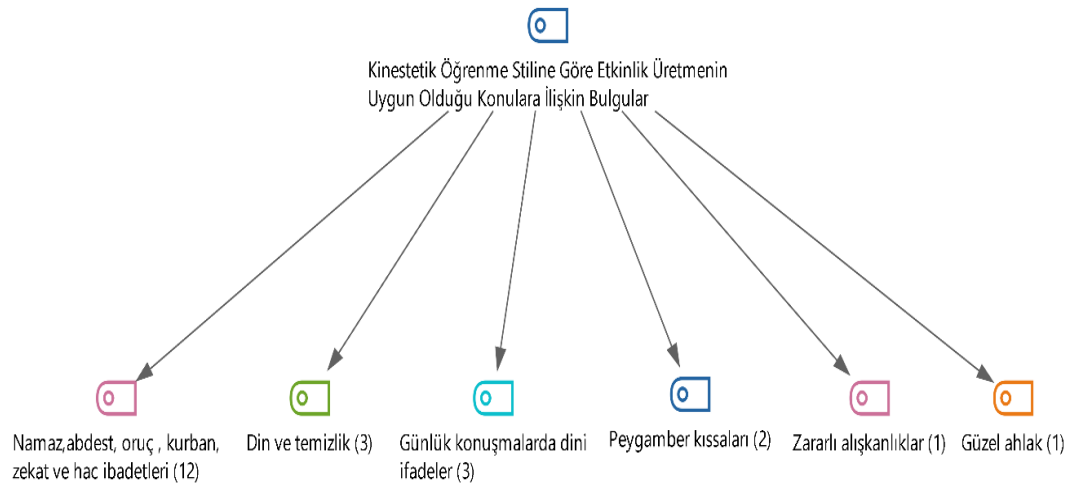
Ö12: "Yes, there are religious topics. I think it's difficult to implement these kinds of topics in crowded classrooms."

Research findings reveal that teachers experience various difficulties in implementing and applying teaching methods that are suitable for kinesthetic learning styles. Teachers stated that factors such as the density of the subject matter, the abstract nature of the information, and the large class size make this process difficult. It was found that significant difficulties are encountered in adapting abstract or theoretically oriented topics such as the creator, the afterlife, angels, demons and jinn, fate, worship, stories, and historical events to the kinesthetic learning style. Based on these observations, the necessity of teaching abstract concepts in a concrete way in Religious Culture and Ethics lessons is highlighted. Revising teaching methods to suit students' learning styles is considered a fundamental requirement to facilitate the understanding of these concepts.

3.8. Findings Regarding Topics Where Creating Activities Based on Kinesthetic Learning Style is Suitable

In interviews conducted with the teachers participating in the research, they were asked the question, "In your opinion, which topics are most suitable for creating activities for students with a kinesthetic learning style?" This question aimed to determine the teachers' opinions on topics suitable for creating activities according to kinesthetic learning style. The codes created based on the data obtained from examining the teachers' opinions on topics suitable for creating activities according to kinesthetic learning style, the frequency values for these codes, and the hierarchical code-subcode model related to these codes are presented in Figure 8.

Figure 8: Model of Opinions Regarding Topics for Which Creating Activities Based on Kinesthetic Learning Style is Appropriate.



When Figure 8 is examined, teachers' opinions regarding topics suitable for generating activities according to the kinesthetic learning style are coded according to frequency values as follows: "prayer, ablution, fasting, sacrifice, zekat and pilgrimage" (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15), "religion and cleanliness" (Ö1, Ö2, Ö3), "religious expressions in daily conversations" (Ö1, Ö2, Ö3), "stories of the prophets" (Ö5, Ö13), "harmful habits" (Ö9) and "good morals" (Ö1). Direct sample excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö1: "Topics such as religious expressions in daily conversations, religion and cleanliness, and good morals are suitable subjects for creating activities that are compatible with the kinesthetic learning style."

Ö5: “Topics related to worship, such as Hajj and prayer, and the dramatization of historical events, such as stories of prophets, are suitable for creating practice-based activities for our students who have a kinesthetic learning style.”

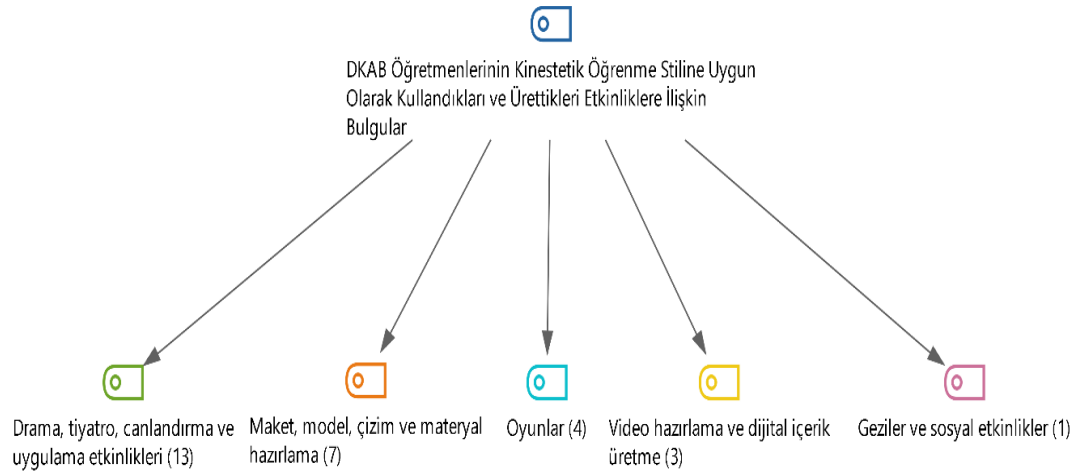
Ö9: "Topics such as prayer, Hajj, and sacrifice, as well as harmful habits, are suitable for generating activities."

The research findings indicate that a large majority of teachers stated that topics such as prayer, ablution, fasting, sacrifice, zakat, and pilgrimage are more suitable for creating activities for students with a kinesthetic learning style. Other topics mentioned by some teachers include religion and cleanliness, religious expressions in daily conversation, stories of prophets, harmful habits, and good morals. Based on these opinions, it can be interpreted that recognizing students' individual differences and learning styles, creating activities appropriate to these styles, and teachers need to be knowledgeable about student styles and organize the teaching process accordingly are crucial.

3.9. Findings Regarding Activities Used and Produced by Religious Culture and Ethics Teachers in Accordance with the Kinesthetic Learning Style

In interviews conducted with the teachers participating in the research, participants were asked, "Apart from the activities in the textbooks, can you give examples of activities that you have created or used that are suitable for the kinesthetic learning style?" This question aimed to identify the types of activities that Religious Culture and Ethics teachers used and created in accordance with the kinesthetic learning style. The codes created based on the data obtained, the frequency values for these codes, and the hierarchical code-subcode model related to the codes are presented in Figure 9.

Figure 9: Model of Religious Culture and Ethics Teachers' Views on Activities Used and Produced in Accordance with the Kinesthetic Learning Style



When Figure 9 is examined, the opinions of Religious Culture and Ethics teachers regarding the activities they use and produce in accordance with the kinesthetic learning style are coded according to the frequency values of the teachers as follows: “drama, theater, role-playing and application activities” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), “model, prototype, drawing and material preparation” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö15), “games” (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11), “video preparation and digital content production” (Ö1, Ö11, Ö14) and “trips and social activities” (Ö11). Direct sample excerpts from the opinions of Religious Culture and Ethics teachers are given below:

Ö1: "I frequently use hands-on activities such as playing games, drama activities, creating fun videos with students, and preparing materials."

Ö3: "I use playing cards to do various games, create posters, perform dramas, and assign daily tasks (e.g., let's choose the cleanest class, etc.)."

Ö11: "I frequently use activities and practices such as mosque visits, charity boxes, alms boxes, animal shelters, practical prayer activities, greening the environment, planting trees in the garden, family visits, activities based on mutual assistance and sharing, drama activities, mini theaters, showing Hajj simulations, producing videos, games, etc."

The research findings reveal the tendencies of Religious Culture and Ethics (DKAB) teachers regarding the activities they develop and implement in accordance with the kinesthetic learning style. Teachers stated that they incorporate drama, theater, role-playing, and applied activities into their lessons; design models, drawings, and materials; use game-based learning methods; prepare videos and produce digital content; and enrich the teaching process through field trips and social activities. In light of this data, it can be said that teachers use various methods and techniques in their lessons, are aware of students' individual differences and learning styles, and exhibit an approach that structures their teaching processes accordingly.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study, conducted with 15 Religious Culture and Ethics (DKAB) teachers working in Muş province during the 2024-2025 academic year, examined the teachers' views on the use of kinesthetic learning style in primary school DKAB lessons. The findings obtained in the research were subjected to content analysis.

As part of the first sub-problem of the research, participants were asked the question, "Are all the activities in the Religious Culture and Ethics textbook implemented in lessons, and why?" and the data obtained were examined. Teachers' opinions regarding the implementation of all activities in the Religious Culture and Ethics textbook in lessons stemmed from the desire to achieve learning outcomes and contribute to learning; while reasons for not implementing them included the activities' lack of usefulness, large class sizes, insufficient lesson time, and the diverse learning styles of the students. Some teachers criticized the lack of usefulness of the activities when not implementing all of them. However, according to Cuaresma, for students to succeed, activities related to all learning styles should be included in the teaching process by teachers (Gilakjani, 2012, 105). Therefore, it can be stated that the textbooks are insufficient in fulfilling their functions. At the same time, the teachers' mention of insufficient lesson time and large student numbers suggests that this may play a role in hindering the potential success of students with a kinesthetic learning style. It is to be expected that some teachers, for the reasons mentioned, may not complete all the activities in the textbook and may use their discretion to advance the teaching process. However, it is important to know which learning style the activities that teachers do not focus on are aimed at. Because the inclusion of any activity aimed at the kinesthetic learning style among these activities creates a negative situation for students with this style.

As part of the second sub-problem of the research, participants were asked, "If you were to prepare the activities in the Religious Culture and Ethics (DKAB) textbook, how would you distribute the learning styles, and why?" and the data obtained were analyzed. Teachers' opinions regarding the distribution of learning styles in the DKAB textbook activities were as follows: preferring a mixed style to equally include all styles, visual and auditory learning styles, predominantly visual learning styles, and predominantly kinesthetic learning styles. Regarding the reasons for preferring these distributions, they stated that it is necessary to appeal to all students and styles, that the DKAB course has verbal content, increasing interest and motivation in the course,

and providing suitable opportunities and conditions. It is noteworthy that teachers prefer a mixed learning style rather than kinesthetic-focused activities in the textbook activities. The limited number of kinesthetic activity suggestions and the greater tendency towards a mixed style can also be interpreted as an effort to adapt to the curriculum structure. Furthermore, their preference for a mixed learning style distribution reflects their efforts to consider the diversity of students (visual, auditory, kinesthetic) within the classroom. While teachers' preference for mixed methods, taking into account student diversity in the classroom, is a positive trend from a pedagogical perspective, the limited number of activities specifically designed for kinesthetic learning indicates that the needs of this learning group are not fully met. This situation reveals that teachers may have practical reservations about designing kinesthetic activities and developing materials, and that they need supportive studies in this area, thus highlighting the necessity of this research. Accordingly, it has become clear that textbooks and the activities within them, which are used as the main resources in Religious Culture and Ethics education, need to be adapted to each student's learning style and implemented by teachers accordingly.

As part of the third sub-problem of the research, participants were asked the question, "If the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in Religious Culture and Ethics textbooks were increased, would you implement all of these activities in your lessons, and why?" and the data obtained were analyzed. In their opinions, teachers stated that they thought it was possible to increase the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in the Religious Culture and Ethics textbook and implement them in the lesson, citing reasons such as providing lasting learning, making the lesson fun, not boring, and aiming to actively involve students in the teaching process; while they stated that it was not possible due to reasons such as the large class size and insufficient lesson time. The fact that teachers support increasing the number of activities suitable for the kinesthetic learning style in terms of lasting learning, lesson motivation, and active participation reveals the functionality of this method in the education and teaching process and shows that the majority are willing to implement activities aimed at the kinesthetic learning style. The fact that teachers who stated they could not implement the activities based this on structural reasons such as large class sizes and insufficient lesson time strengthens the assumption that these teachers would also be willing to implement the activities if appropriate conditions and environment were provided. This is one of the findings of the study that supports each other. However, based on the conclusion that the current textbook content and physical conditions affect learning environments, it clearly shows that it is necessary to move beyond traditional verbal transmission with a student-centered approach. This situation is consistent with the structure of the New Education Model, which prioritizes the integrity of virtue-value-action, skill-based production, and student participation (MEB, 2024). Indeed, as emphasized in some recent studies evaluating the Religious Culture and Ethics curriculum according to teachers' opinions (Ceylan, 2025, 56), the dynamic and skill-oriented structure of the new Education Model emphasizes that religious knowledge should not remain only at the cognitive level but should be transferred to practical life and transformed into behavior. Our research also identified the need to overcome structural obstacles, such as the limited number of activities in textbooks. The findings also show a strong parallel with the holistic and inclusive education approach envisioned by TYMM.

As part of the fourth sub-problem of the research, participants were asked, "Do you know which learning style your students have, and which learning style is more prevalent in your classroom?" and the data obtained were analyzed. Teachers' opinions regarding their students' learning styles indicated that visual and kinesthetic learning styles were in the majority in the classrooms, while some students predominantly possessed an auditory learning style. Examining the research findings, it can be concluded that Religious Culture and Ethics teachers have a high level of awareness regarding their students' learning styles, and despite expressing the negative aspect of large classrooms in other findings, all 15 participating teachers knew and understood their students'

learning styles. Furthermore, it revealed that they observed a predominance of visual and kinesthetic learning styles in the classrooms. This aligns with Demir's (2015) principle that religious education should address the sensory, emotional, and cognitive aspects of the individual holistically. Knowing the learning style plays a significant role in understanding the student. If teachers can achieve this, instruction can be planned more effectively, which could lead to increased student achievement. This finding reinforces the conclusion that teachers value students' learning styles.

As part of the fifth sub-problem of the research, participants were asked the question, "Is it possible to teach Religious Culture and Ethics (DKAB) lessons in a way that suits each student's learning style, and why?" and the data obtained were examined. Regarding teachers' opinions, reasons for believing that it is possible to teach DKAB lessons in a way that suits the student's learning style include the structure and content of the DKAB lesson and the strong dialogue between teacher and student; reasons for believing it is not possible include the large class size, insufficient lesson time and resources, inadequate textbook content, and the failure to cover all learning styles. While some teachers argued that it is possible to cater to learning styles thanks to strong teacher-student interaction and the flexibility of the lesson content, others emphasized that structural obstacles such as large class sizes, short lesson time, and insufficient textbook content to cover different learning styles constitute the main obstacles in implementing this style. Teacher opinions indicate a significant gap between pedagogical goals and structural barriers. This data reveals the difficulty of implementing student-centered teaching approaches in practice without improving classroom physical and material conditions.

As part of the sixth sub-problem of the research, participants were asked, "What do your students with a kinesthetic learning style do and what behaviors do they exhibit in processes where only visual or only auditory elements are prioritized?" and the data obtained were examined. Teachers' opinions mostly indicated that the students were uninterested and bored in class, wandered around and talked, disrupted the lesson, experienced distraction, could not make eye contact, and focused on other things. The teachers' statement that students with a kinesthetic learning style exhibited uninterest, boredom, distraction, and disruptive behaviors in class when taught using traditional methods confirms the need for learning processes based on movement and active participation for students with a kinesthetic style (Çolak, 2024, 3; Yarlı, 2023, 22). According to Grinder, students with a kinesthetic style need to convert external sounds and images into movement in order to perceive them (Boydak, 2019, 51). On the other hand, many teachers explain that the Religious Culture and Ethics (DKAB) course is a verbally oriented subject. The predominantly verbal structure of the DKAB course creates a need for movement and active participation for kinesthetic learners. This mismatch between learning style and the teaching process is not only an individual issue but also reflects on the general situation, leading to disruptions in classroom interaction and making classroom management more difficult. The persistent inability of kinesthetic students to adapt to the course forms the basis of a process that leads not only to academic failure but also to the student being labeled as "incompatible" or "uninterested in the course." Felder and Silverman's findings (Felder-Silverman, 1988, 674) that this mismatch between learning style and teaching method can lead to students becoming disinterested in the course parallel the observations of teachers in this research regarding the behavior of kinesthetic students. Due to these different learning styles, it is important for teachers to include activities related to each learning style in their curriculum so that all students can succeed in their classes. Students will be successful if the lessons are conducted along these lines (Gilakjani, 2012, 105). One of the important responsibilities of education, the goal of winning over every student, can only be achieved by considering individual learning characteristics as a fundamental determinant in the teaching process.

As part of the seventh sub-problem of the research, participants were asked, "Are there any topics in Religious Culture and Ethics (DKAB) lessons that you think are difficult to adapt to the kinesthetic learning style, and why?" and the data obtained were examined. When the teachers' opinions were examined, the density of abstract religious concepts, the information-oriented and theoretical structure of the content, and the large class sizes were identified as the main limitations. In this context, the units and topics where the most difficulty was experienced in implementing kinesthetic applications were categorized as metaphysical/abstract themes such as the belief in a creator, the afterlife, angels, demons, jinn, and fate, as well as worship, stories, and historical events. Piaget's theoretical framework regarding the learning needs of students in the concrete operational stage plays a decisive role at this point. The way students in this developmental stage understand the world is based on objective, physical, and interactive processes. However, based on the teachers' opinions, the fact that DKAB lessons have a predominantly verbal and theoretical structure cannot fully meet the learning needs of kinesthetic students through doing and experiencing. This mismatch creates a situation where a student with a dominant kinesthetic learning style experiences the issues highlighted in previous findings (distractibility, talking to classmates about non-academic topics) when these subjects are being taught. This adaptation process experienced by students with a kinesthetic learning style points to a risk that could negatively affect not only their success in Religious Culture and Ethics lessons, but also their overall academic success and attitudes towards educational processes in the long term. Furthermore, significant obstacles have been identified in implementing kinesthetic-style teaching in Religious Culture and Ethics lessons. In particular, the difficulty of concretizing abstract and metaphysical topics such as "belief in a Creator, the afterlife, angels, and fate" using kinesthetic methods is one of the limitations most frequently emphasized by teachers. This result shows that the lack of materials and methods suitable for different learning styles in religious education, where abstract concepts are prevalent, directly affects the quality of education.

As part of the eighth sub-problem of the research, participants were asked, "Which topics do you think are most suitable for creating activities for students with a kinesthetic learning style?" and the data obtained were analyzed. Teachers' opinions regarding topics suitable for creating activities according to kinesthetic learning style were: prayer, ablution, fasting, sacrifice, zakat and pilgrimage, religion and cleanliness, religious expressions in daily conversations, stories of prophets, harmful habits, and good morals. One of the striking findings of the research is the methodological confusion regarding religious practices. While some teachers stated that they had difficulty adapting religious practices to kinesthetic learning, other teachers in the same sample defined topics such as prayer, ablution, pilgrimage, and zakat as the "most suitable" topics for creating kinesthetic activities, reflecting a significant contradiction. This situation may be related to whether teachers consider kinesthetic learning in a narrow framework as "physical movement" or in a broader context as "experiential learning". The practical nature of religious practices, when properly guided and supported with materials, offers a wonderful learning opportunity for kinesthetic learners; however, the lack of this support can create a sense of "difficulty" for some teachers.

As part of the ninth sub-problem of the research, participants were asked, "Apart from the activities in textbooks, can you give examples of activities that you have created or used that might be suitable for kinesthetic learning style?" and the data obtained were examined. Teachers stated that they use drama, theater, role-playing, and application activities; prepare models, drawings, and materials; play games; create videos and produce digital content; and organize field trips and conduct social activities. In addition, there are studies showing that creative methods such as gamification, which support students' kinesthetic learning, can also be used (Bilmez - Şimşek, 2025, 101). The examples of activities suitable for kinesthetic learning style given by the teachers constitute an important resource in terms of the use of kinesthetic learning style in Religious Culture and Ethics Education. Furthermore, while teachers previously identified structural problems such as large class sizes and limited lesson time in their findings, their attempts to overcome these structural challenges

by using laborious methods such as drama, games, model making, and field trips can be considered an indication of their pedagogical creativity and their efforts to adopt student-centered approaches.

When the results of the research based on teachers' opinions are examined holistically, it has been determined that the effective use of the kinesthetic learning style in Religious Culture and Ethics lessons increases students' interest in the lesson, ensures the retention of information, and makes students active participants. However, it is understood that the current curriculum, textbook content, physical conditions of the classroom, and lesson durations are insufficient in providing a learning environment suitable for the individual differences of each student. In conclusion, the need for a holistic teaching approach in Religious Culture and Ethics lessons that centers students' learning styles, is based on learning by doing and experiencing, and can concretize abstract concepts is clearly seen. In this context, it has been concluded that the physical conditions of classrooms should be improved, the individual differences of students should be recognized, teachers should be knowledgeable about student styles and reorganize the teaching process and the way the lesson is delivered, and produce activities accordingly, lessons should be made fun and provide lasting learning, and teachers should use different methods and techniques in the lesson. Based on the research findings, the following recommendations can be developed:

- Activities in Religious Culture and Ethics textbooks could be revised to shift away from a purely visual and auditory focus and incorporate kinesthetic learning styles. In particular, three-dimensional materials, simulations, and interactive digital content could be developed and integrated into the curriculum for teaching abstract concepts .
- Activities can be created in Religious Culture and Ethics textbooks according to teachers' requests, and researchers can identify in detail which activities from the Religious Culture and Ethics textbooks are not implemented in lessons by teachers.
- By developing assessment tools that comprehensively measure students' learning styles, these styles can be examined.
- workshops focusing on practical rather than theoretical knowledge regarding learning styles can be organized for Religious Culture and Ethics teachers to help them identify or increase their awareness of these styles .
- To facilitate activities suitable for kinesthetic learning styles, schools can make physical and structural adjustments within classrooms, or utilize appropriate areas within the school (prayer room, practice room, garden) as "laboratories" during class hours.
- This research, conducted as a qualitative case study, involved a limited number of teachers and was limited to the province of Muş. Similar studies could be conducted in other provinces to more thoroughly and comprehensively determine teachers' perspectives. Furthermore, studies comparing the viewpoints of teachers from different disciplines on kinesthetic learning styles could contribute to the field.

www.turkishstudies.net/religion**Turkish Studies - Comparative Religious Studies**

eISSN: 2667-5544

**ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY**

DKAB Öğretiminde Kinestetik Öğrenme Stilinin Değerlendirilmesi*

Giriş

Kinestetik öğrenme stili, bilgi ve becerileri beden hareketleri ve fiziksel etkinliklerle, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı bir yaklaşımdır. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgiyi uygulama, hareket etme, dokunma ve deneyimleme süreçleriyle daha etkili ve kalıcı olarak öğrenmektedirler. Öğretim sürecinde öğrencinin bedensel katılımı ve fiziksel etkinlik içeren uygulamaların, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı olarak çağdaş eğitim anlayışı, çeşitli öğrenme stillerine uygun yöntemlerin kullanılmasının öğrenme sürecini daha verimli kıldığını vurgulamaktadır. Kinestetik öğrenme stili de bu doğrultuda, daha etkileşimli ve uygulamaya dayalı öğrenme ortamları sunan önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Kayaokay, 2025, s. 42).

Öğrenme süreçlerinde dersler, öğrencilerin zeka türlerine bağlı olarak farklı öğrenme stillerine göre organize edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kinestetik öğrenme stili, din eğitimi uygulamalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Soyut Dinî kavramların kinestetik etkinliklerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin daha kolay anlamalarına yardımcı olarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlamaktadır. Din eğitimi bireyin, duyuşsal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönlerinin bir bütünlük arz ettiği gerçeğinden hareket ederek insanın öğrenme stillerini de dikkate almaktadır (Demir, 2015, s. 93). Günümüzde öğrenci merkezli yaklaşımların artması ile birlikte her öğrencinin farklı şekillerde öğrenebildiği düşüncesinden hareketle, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara da fazlasıyla önem verilmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretimin gerçekleştirilme şekli ve öğrencinin sahip olduğu öğrenme stilleri de artık üzerinde daha fazla düşünülen bir konu haline gelmektedir. Öğrenciler farklı şekillerde öğrenmektedirler; görerek, duyarak, düşünerek, hareket ederek, akıl yürüterek, ezberleyerek, görselleştirerek vs. çeşitli yollarla öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bir öğrencinin bir derste ne kadar öğreneceği onun ön hazırlığı, doğal yeteneği ve kendi öğrenme tarzı ile öğretmenin öğretim tarzının uyumuna bağlıdır (Felder & Silverman, 1988, s. 674). Her birey bilgiyi alma ve anlamlandırma sürecinde tercih ettiği yol ve yöntemler yönüyle farklılık arz etmektedir (Karasu, 2021, s. 94). Kimi öğrenciler olgulara odaklanırken, bazıları matematiksel kavramlara bazıları resimlere bir kısmı sözel formlara veya etkileşimli öğrenmelere odaklanmaktadır. Öğrenme sürecinin verimli geçmesi ve bireyde istendik davranışlar meydana gelebilmesi bu bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına ve eğitim-öğretim süreç ve ortamlarının buna uygun olarak düzenlenmesine bağlıdır (Yazar & Karataş, 2018, s. 15).

Öğrenme stilleri, öğrencilerin öz farkındalık kazanmalarına ve bilgiyi yaparak-yaşayarak daha kalıcı şekilde yapılandırılmalarına olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, Türkiye Yüzyılı Maarif

* Bu çalışma sorumlu yazara ait “Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Modeli (TYMM) eğitimi sadece bilişsel bilgi aktarımı olarak görmeyen; erdem, değer, eylem bütünlüğünü, beceri temelli yapıyı ve öğrencinin bizzat deneyimleyerek öğrenmesini merkeze alan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2024). Modelin bu dinamik yapısı, dinî bilginin pratikte karşılık bulmasını ve davranışa dönüştürülmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaların daha çok genel eğitim kuramları çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, din eğitiminin kendine özgü yapısı, özellikle soyut kavramların ve değer aktarımının ağırlıkta olduğu DKAB derslerinde, kinestetik öğrenme stili uygulananabilirliğine yönelik pratik ihtiyaçlar ve öğretmen perspektifleri konusunda önemli bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut literatür, genel pedagojik yaklaşımları kuramsal düzeyde tartışırken; DKAB dersi gibi sözel ve metafizik içerikli bir alanda, öğretim ortamlarının kinestetik öğrenme stiliyle nasıl ilişkilendirileceği ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sıkıntılar yeterince aydınlatılmamıştır.

Bu araştırma, ilköğretim DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımını öğretmen uygulamaları ve görüşleri merkezinde ele almayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmen deneyimlerini ortaya koyması bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Kinestetik öğrenme stili derslerde daha etkin kullanılması yoluyla öğretimin niteliğinin artırılmasına, elde edilecek veriler ışığında DKAB müfredatının yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin MEB'in hedeflediği kazanımlara daha yüksek düzeyde ulaşmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesi, 'İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) DKAB öğretmenlerinin, öğretim sürecinde kinestetik öğrenme stili kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?' şeklindedir. Ortaya konan çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. DKAB öğretmenlerinin, DKAB ders kitabındaki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. DKAB öğretmenlerinin, DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. DKAB öğretmenlerinin, DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşleri nelerdir?
5. DKAB öğretmenlerinin, DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. DKAB öğretmenlerinin, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. DKAB öğretmenlerinin, kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğu düşünülen konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. DKAB öğretmenlerinin, kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
9. DKAB öğretmenlerinin, kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır (Ünal vd., 2014, s. 57). Ancak insanların farklı şekilde öğrendikleri ve bireysel farklılıklarla ilgili çeşitli fikirlerin antik Yunan dönemine kadar dayandığı ileri sürülmektedir (Akşit, 2024, s. 19). O dönemlerden beri bilimsel çalışmaların araştırma nesnesi haline gelen konu günümüzde de

güncelliğin korumaktadır. Bu araştırmaların amacı bireylerin birbirinden farklı öğrenme biçimlerinin olduğu düşüncesi olmuştur. Tarihi süreçte kavram üzerine birçok yeni anlam türetilmiş ve tanımlamalar yapılmıştır. Özetle öğrenme stili, “ *Öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü*” olarak tanımlanmıştır (Erden & Altun, 2006, s. 21). Bir başka tanımlamada öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleridir denmektedir (Boydak, 2019, s. 20). Rita Dunn ise öğrenme stillerini “ *Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır.*” şeklinde tanımlamaktadır (Boydak, 2019, s. 15). Öğrenme stili kavramı için diğer araştırmacılar tarafından da birçok tanım yapılmış olup bireylerin çevrelerini algılama biçimleri, bu çevreyle kurdukları etkileşimin şekli, bireysel özellik ve seçimler olarak ifade edilen öğrenme stilleri için araştırmacıların öğrenmenin farklı bir boyutundan stilleri ele aldıkları görülmektedir. Sosyal bilimlerdeki genel kanı, bireysel öğrenme biçimlerinin çeşitlilik gösterdiğini ve bu farklılıklara uygun pedagojik zeminler hazırlandığında her bireyin öğrenme sürecini başarıyla tamamlayabileceğini savunmaktadır. Öğrencinin kişisel özelliklerinden yola çıkarak şekillenen öğrenme stilleri; bilginin kalıcılığını artırmayı ve anlamlı öğrenme sürecini kolaylaştırmayı amaçlayan bir unsurdur. Bu stiller, öğrencilerin çevreyi algılama, çevreyle etkileşime girme ve ona tepki verme biçimlerini yansıtan bireysel tercih ve karakteristiklerin bir bütünüdür.

Öğrenme stillerinin sınıf ortamında uygulanması, bireyselleştirilmiş öğretimin gerçekleştirilmesine yardım eder. Her çocuğun öğrenebileceği ancak bu sürecin farklı yöntemlerle uygulanacağı savından hareketle; öğretim ortamlarının, materyallerinin ve süreçlerinin farklı stiller göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması kaçınılmaz bir durumdur (Kaf Hasırcı, 2005, s. 5).

Eğitim literatüründe öğrenme stilleri farklı şekillerde sınıflara ayrılmakta olmasına rağmen daha önce bahsedildiği üzere görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal denilebilecek üç ana grupta toplanabilmektedir. Bu tarz bir gruplama farklı öğrenme stillerini anlama ve açıklamada basit bir çerçeve sağlamaktadır (Oral & Avanoğlu, 2018, s. 321). Bu üç stilden bahseden bazı kaynaklar şunlardır; Walter B. Barbe ve Michael N. Milone öğrenme stillerinin üç grupta toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Barbara K. Given bu üç stilden bahsetmiştir. Barbe ve Swassing öğrenme stillerini aynı üç grupta toplamaktadır. Catherina M. Petrini *Training 101* isimli çalışmasında bu üç stilden bahsetmektedir. Angela Klavas *Learning Style Program Boosts Achievements and Test Scores* adlı çalışmasında bu üç stildeki öğrencilerin bazı özelliklerine dair bilgiler vermektedir. Ayrıca genel olarak öğrenme stillerinden bahseden bazı araştırmacılar ise şunlardır: Dunn, Claxton ve Murrell, Cornett, De Bello, Hill, Keefe, Kolb, McCarthy, Price, Smith, Grinder (Boydak, 2019, ss. 16-17).

Richard M. Felder ve Linda K. Silverman, mühendislik öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada eğitimde öğrenme ve öğretme stillerinin uyumsuzluğunun, potansiyel olarak yetenekli öğrencilerin dikkatsizleşmelerine, sıkılmalarına ve hatta okulu bırakmalarına varan bir kayba yol açabileceğini belirtmektedirler (Felder & Silverman, 1988, s. 674).

Yukarıda yer verilen kuramsal değerlendirmeler doğrultusunda, öğrenme stillerinin bireysel edinim süreçlerini doğrudan etkileyen ve öğrenen paradigmalarını belirleyen temel kişisel değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Bireylerin eğilim gösterdiği öğrenme stillerinin tespit edilmesi; pedagojik uygulamaların yeniden yapılandırılmasına, bireysel farklılıkların ön planda tutulmasına ve böylece öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde literatürde sıklıkla kabul gören temel yönelimlerden görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stilleri ele alınarak detaylandırılacaktır.

1.1. Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stili, bireylerin bilgiyi görme, gözlemlleme ve görsel materyaller aracılığıyla daha etkili şekilde öğrenmesini ifade eden yaklaşımlardan biridir. Bu öğrenme stiline sahip olanlar;

resimler, grafikler, tablolar, diyagramlar, videolar ve renkli şemalar gibi görsel unsurlar sayesinde bilgiyi daha kalıcı öğrenme imkanına sahip olurlar. Öğrenme sürecinde düzen, renk ve görsel detaylar onlar için önemlidir ve çalışma ortamlarını organize etmeye gayret ederler (Felder & Silverman, 1988, s. 676; Oral & Avanoğlu, 2018, ss. 321-322).

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, günlük hayatlarında yoğunlukla tertip ve düzene önem vermekle birlikte öğrenmeleri gerçekleştirirken düz anlatım yöntemlerinden yeterince yararlanamazlar, öğretmen'in jest ve mimiklerini, beden dilini ve tahtada kullanılan görselleri dikkatle takip ederek öğrenmelerini güçlendirmektedirler. Ayrıca kavram haritaları, posterler, renkli notlar ve altı çizili ifadeler gibi teknikler bu bireylerin bilgiyi yapılandırılmalarına katkı sağlamaktadır (Boydak, 2019, s. 17; Oral & Avanoğlu, 2018, ss. 321-322). Genel olarak iyi bir gözlemci olan bu bireyler, gördüklerini hatırlama konusunda oldukça başarılıdır. Eğitim ortamlarında görsel materyallerin etkin kullanımı, bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta ve öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmektedir.

1.2. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stili, bireylerin bilgiyi dinleme, duyma ve sözlü ifade yoluyla daha etkili bir şekilde öğrendiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu stile sahip bireyler, dersleri dinleyerek, tartışmalara katılarak ve öğrendiklerini sesli şekilde tekrar ederek bilgiyi daha iyi anlamakta ve hatırlamaktadırlar. VARK modeline göre işitsel öğrenme stiline sahip olan bireyler öğrenme sürecinde konuşma, dinleme ve sözlü etkileşimi merkeze alırlar (Fleming & Mills, 1992, s. 140).

Bu bireyler genellikle sohbet etmeyi seven, sözlü iletişim becerileri güçlü, ritim ve müziğe duyarlı kişilerdir. Öğrenirken içsel konuşma yapma, bilgileri sesli olarak tekrar etme ve başkalarına anlatarak pekiştirme eğilimindedirler. Yazılı not tutma alışkanlıkları sınırlı olabilir; bunun yerine anlatım, tartışma, soru-cevap ve grup çalışmaları gibi sözlü etkinliklerden daha fazla yararlanırlar. Sesli kitaplar, podcastler, müzik ve sözel açıklamalar işitsel öğrenmeyi destekleyen önemli araçlardır (Oral & Avanoğlu, 2018, ss. 322-323).

1.3. Kinestetik Öğrenme Stili

Öğrenme stillerinden biri olan kinestetik öğrenme stili, hareket, dokunma ve daha çok pratiğe dayalı olan bir öğrenme yoludur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi dokunarak almaya yatkındırlar (Yarlı, 2023, s. 21). Kinestetik öğrenme, bireye ilk elden etkileşim yoluyla deneyimleme ve öğrenme fırsatı sunan bir stil olup eğitimde yapılan ilk deney ve araştırmalar, dokunmanın öğrenenlere öğrenmeye daha fazla dahil olma hissi verdiğini ve öğrenme materyaliyle bağlantıyı artırdığını kanıtlamaktadır (Hamza Lup, 2018, s. 188). Hayatlarının her alanında olduğu gibi öğrenmede de hareket, dokunma ve fiziksel aktiviteler önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin dokunabilecekleri somut araçları ve üç boyutlu öğretim materyallerini kullanmaları önemli görülmektedir. Kinestetik öğrenme stiline sahip bireyler yoğunlukla beden dilini kullanmada yetenekli kimselerdir. Bir şeyleri yaparak daha iyi algılayabilirler ve kas belleğine sahiptirler. Dolayısıyla bir şeyleri yaparak algılayabilirler. Yoğunlukla uzun bir süre aynı yerde oturmakta zorlanırlar ve sık sık hareket etmeyi tercih ederler (Çolak, 2024, ss. 7-8). Bu özellikleri nedeniyle, sınıf içinde aktif olmaktan, grup oyunları ve beden eğitimi gibi fiziksel etkinliklerden daha fazla verim alırlar. Oturarak uzun süre ders dinlemek de bu stile sahip bireyler için zor olabilir. Bir konuyu anlamak için aktif bir biçimde el becerilerini kullanarak ve çeşitli materyallerden yararlanarak deneyimler yoluyla öğrenirler. Etkileşimli bilgisayar programlarında bir şeyler yapmaktan zevk alırlar (Erden & Altun, 2006, s. 53).

Grinder'a göre kinestetik öğrencinin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri kendi algılama sistemleri olan kinestetik forma dönüştürmeleri gerekmektedir. Ancak bunu yaparken öğretmenin verdiği diğer mesajları bazen kaçırabilmekte ve bazı konuları iyi anlayabilirken bazılarını ise tam

olarak anlayamamaktadırlar. Dışarıdan gelen ses ve görüntüleri tam olarak algılamak için bunları mutlaka harekete dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler hareket ederek, deneyimleyerek ve dokunsal olarak daha iyi öğrenebilmektedirler. Teorik bilgilerden ziyade bu bilgilerin pratikte nasıl kullanıldığına odaklanan bu bireyler için proje ve deneyler yapmak, model veya prototipler oluşturmak, öğrenme süreçlerinde etkili yöntemlerdir. Öğrenciler bu tür pratik etkinliklerde daha fazla başarı gösterirler. Bilgiyi en iyi şekilde fiziksel aktiviteler yoluyla içselleştirmektedirler (Boydak, 2019, ss. 47-51).

Dokunarak, test ederek, yaparak öğrenmek kinestetik öğrenme stiline sahip olan bireyler için daha anlamlıdır, bu ise etkin bir katılımı gerekli kılmaktadır. Sınıfta var olan eğitim materyallerini kullanarak öğrenmelerini artırabilirler. Bu bireyler hareket içeren etkinlikleri, oyunları, dans etmeyi, koşmayı, yüzmeyi, gezmeyi çok severler (Boydak, 2019, s. 86). Eğitim öğretim ortamları bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir. Kinestetik öğrenme becerisine sahip bireyler genel olarak öğrenmede drama, tiyatro ve hareket etmeye ihtiyaç duyarlar. Çevresini, nesneleri, eşyaları dokunarak ve hareket ederek incelerler, nesneleri parçalayıp bütünlemeyi severler. Öğrendiklerine dokunmayı ya da onları kullanmayı tercih ederler, öğrenme sürecinde elleriyle fiziksel nesneleri ve materyalleri tutmaktan hoşlanırlar, aktif katılımı daha iyi öğrenirler ve söylenenden daha çok yapıları hatırlarlar (Oral & Avanoğlu, 2018, s. 323). Kinestetik bireyler dünyayı anlamak için adeta vücutlarını kullanmaktadırlar. Bu konuyla ilgili Grinder: “*Görseller görüntü belleği, işitseller ses belleği, kinestetikler de kas belleği kullanırlar.*” ifadelerini kullanmaktadır (Boydak, 2019, s. 45). Kinestetik öğrencilerin dokunsal özelliklerini Rita Dunn: “*Kinestetik ilkökul öğrencileri kondisyon bisikletine binerek kitap okudukları takdirde daha iyi anlamaktadırlar.*” örneğiyle ifade etmiştir (Boydak, 2019, s. 50).

Kinestetik öğrenme stiline eğitimi rolü oldukça büyüktür çünkü bu stil, geleneksel sınıf ortamlarının dışına çıkarak, öğrencilerin eğlenerek aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılımlarını sağlayarak onlara etkin bir öğrenme deneyimi sunmakta hem öğretmenler hem de öğrenciler için çok önemli avantajlar oluşturmaktadır. Kinestetik öğrenme, somut ve deneyimsel bir süreç olduğu için öğrencilere bilgilerini uygulayarak pekiştirme fırsatı tanımaktadır. Kinestetik öğrenme stili öğrenciler üzerinde, sadece zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel gelişim üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu stille öğrenen öğrenciler, el-göz koordinasyonunu geliştirmekte, motor becerilerini artırmakta ve beden farkındalıklarını güçlendirmektedirler. Bu stilde gerçekleştirilen hareketli ve aktif bir öğrenme süreci, öğrencileri motive etmekte ve derse olan ilgilerini artırmaktadır (Begel vd., 2008, ss. 183-184). Bir nesneye dokunarak veya bir deney yaparak öğrendikleri bilgiler pekişmekte ve bu bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler, pasif bir dinleyici değil aktif katılımcı oldukları için öğrendikleri konuları uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenirler. Çoğunlukla kinestetik öğrenciler, uzun süre oturduklarında sıkılmakta ve dikkat dağınıklığı yaşamaktadırlar. Fakat derslerde harekete odaklı bir süreç geliştğinde, öğrencilerin dikkat dağınıklığı azalır ve öğrendikleri konulara odaklanmaları kolaylaşır (Yarlı, 2023, ss. 21-23).

1.4. Kinestetik Öğrenme ve Din Eğitimi

Kinestetik öğrenme stili öğrenme sürecinde bireylerin dokunma ve fiziksel hareketler yaparak/yaşayarak öğrenme yollarını tercih etmesiyle ifade edilen bir öğrenme stili olup bu öğrenme stiline sahip bireyler, dokunsal ve fiziksel hareketler yoluyla yapılan aktiviteler ile öğrenmeyi tercih etmekte; aktif bir pratik yaklaşımla soyut bilgiye fiziksel deneyim yoluyla ulaşarak bilgilerini daha kalıcı ve anlamlı bir hale getirmektedirler (Gilakjani, 2012, s. 106). Özellikle soyut kavramların yoğun şekilde konusu olduğu din eğitimi alanında, kinestetik öğrenmenin etkili kullanımı, öğrencilerin dini değerleri ve bilgileri içselleştirmesini kolaylaştırabilmektedir.

Din eğitimi, bireyde bilgi, duygu ve davranış değişiklikleri oluşturmayı hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla birlikte insanın fiziksel, fizyolojik, ahlaki ve bilişsel yönlerini birlikte ele alır. Bireyin,

duyusal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönlerinin bir bütünlük arz ettiği gerçeğinden hareket ederek insanın manevi gerçekliğini de bunlara ekler (Demir, 2015, s. 93). Bu açıdan düşünüldüğünde din eğitimi yoluyla kazanılan bilgilerin sadece bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve psikomotor düzeyde de kazandırılması gerekmektedir. Özellikle çocuklar ve gençler için dinî bilgilerin soyut yapısı, daha somut yöntem ve tekniklerin kullanılmasını mecburi kılmaktadır. Bu noktada kinestetik öğrenme stiliyle geçirilecek bir sürecin, din eğitimine önemli katkılar sunabileceği söylenebilir. Din eğitimi hem duyuşsal hem de bilişsel olarak bireyin gelişmesini amaçlayan bir disiplin olarak yalnızca bilgi aktarımı yapmayı değil bununla birlikte değer eğitimi ve davranış kazandırmayı da hedeflemektedir. Bu bağlamda, kinestetik öğrenme stili, din eğitimi alanında dini bilgilerin davranışa dönüştürülmesinde ve pratikleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması modeli, araştırmada “neden”, “niçin” ve “nasıl” sorularını esas alan, araştırmacının bir olay ya da olguyu derinlemesine incelemesi için olanak sağlayan bir modeldir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 276). Durum çalışmasıyla tek bir olayın veya olgunun daha fazlasını derinlemesine incelemek, verileri sistemli bir şekilde toplamak ve gerçek ortamda nelerin gerçekleştiğini incelemek hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 273; Demirel vd., 2023, s. 24; Subaşı & Okumuş, 2017, s. 420). Durum çalışması modeliyle incelenen toplumsal olay veya olgu, araştırmacı tarafından kontrol altında tutulmayarak kendi doğal süreci içerisinde incelemeye tabi tutulmaktadır (Çapcıoğlu & Kalkan Açıkgoz, 2018, s. 215). Bu çalışmada ilköğretim DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımıyla yönelik DKAB öğretmenlerinin görüşlerinin detaylı ve derin bir şekilde incelenmesi hedeflendiğinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Muş ilinde görev yapan DKAB öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada 15 DKAB öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışma grubuna ait bu sayının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmen sayısı 15’e ulaştığında öğretmenlerden alınan yanıtlarda tekrarların arttığı gözlemlenmiş ve yeni verilerin üretilmediğine kanaat getirilmiştir. Bu sebeple görüşmeler sonlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeleri gerçekleştirmesi söz konusudur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin katılımcılara ulaşmakta yaşadığı sıkıntıları ortadan kaldırmakta ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 113).

Tablo 1: Görüşme Gerçekleştirilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Çalışılan Okul Sınıf Kademesi
Ö1	Kadın	32	6	İlkokul- 4. Sınıf
Ö2	Erkek	29	5	İlkokul- 4. Sınıf
Ö3	Kadın	31	6	İlkokul- 4. Sınıf
Ö4	Erkek	27	3	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö5	Kadın	27	4	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö6	Kadın	33	7	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö7	Kadın	28	4	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö8	Kadın	31	6	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö9	Kadın	32	6	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö10	Erkek	27	4	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö11	Erkek	26	2	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö12	Erkek	30	5	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö13	Kadın	32	4	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö14	Erkek	29	2	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf
Ö15	Erkek	32	6	Ortaokul- 5, 6, 7, 8. Sınıf

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'inin kadın 7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 26 ile 33 yaş arasında değişmektedir. Mesleki kıdemleri 2 ile 6 yıl arasında arasındadır. Görev yaptıkları okul kademesi ve sınıf düzeyine göre öğretmenlerden 3'ü ilkokul 4. Sınıfta geriye kalan 12 si ise ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıfta eğitim vermektedir. Araştırmada katılımcıların Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama sayesinde doğrudan yapılan alıntılarda kişilerin sahip oldukları demografik özelliklere bakmak mümkündür.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırma süreci başında, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (27-28.09.2023 tarihli) ve (E.109586- E.109783 sayılı) etik komisyon onayı ve Muş MEB'den (MEB.TT.2025.020816 tarih ve numaralı) araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sözlü iletişim yoluyla yapılan araştırmalara yanıt aramak için gerçekleştirilen veri toplama tekniğidir (Karasar, 2023, s. 210). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırılmak istenen konu hakkında araştırmaya katılanlardan aynı türde bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde önceden belirlenen sorular ve konu başlıkları bulunmaktadır ve araştırmacı görüşmeyi önceden belirlenen bu sorular çerçevesinde yönlendirmektedir. Ancak görüşme sırasında uygun görülen yerlerde farklı sorularla da katılımcının görüşlerini açıklaması istenebilir ve süreç yeniden düzenlenebilir (Çapcıoğlu & Kalkan Açıkgöz, 2018, s. 210). Araştırmada, elde edilen verilerin derinliğini artırmak ve katılımcı görüşlerini esnek bir çerçevede yapılandırabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılarak konuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Din Eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve bir DKAB

öğretmeni ile görüşülerek konu ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Mervenur YARLI tarafından hazırlanan görüşme formu gerekli izinler alınarak ve alana uygun bir şekilde yeniden düzenlenerek çalışmada kullanılmıştır(Yarlı, 2023). Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, DKAB öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, çalışma yılı, görev yapılan okul kademesi ve okul türü gibi demografik özelliklerini içeren sorular bulunmakta, ikinci bölümde ise çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda bireysel ve yüz yüze olacak şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları, her bir katılımcı için Word programına aktarılmış ve verilerin doğruluğu hususunda "katılımcı teyidi" alınarak hazırlanan dosyalar katılımcıların onayına sunulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara bağlı olarak kodlamalarla yapılan daha küçük içerik kategorileriyle özetlemelerin sağlandığı sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 269). İçerik analizlerinde temel olarak belli içeriklerde belli özelliklerin olup olmadığı veya ne kadar sık bulunduğu saptanmaktadır (Türer, 2013, s. 321). Bu süreçte, verilerin kavramsal bir yapıya kavuşturulması amacıyla araştırmacılar tarafından metinler üzerinde derinlemesine bir okuma süreci yürütülmüştür. Katılımcıların onayının ardından görüşme formunda yer alan her bir sorunun altına kodlanan tüm katılımcıların görüşleri yazılmıştır. Bu şekilde her bir görüşme sorusu altında katılımcıların hepsinin görüşlerini bütüncül olarak görmek amaçlanmıştır. Kodlama aşamasında, iki araştırmacı eş zamanlı ve bağımsız bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlk aşamada tanımlanan kodlar karşılaştırılmış, uyumsuzluk yaşanan noktalar üzerinde fikir birliğine varılarak uyumlu kodlar oluşturularak yeniden revize edilmiştir.

Nihai hale getirilen veriler **MAXQDA 2020** paket programına aktarılmıştır. MAXQDA çoğunlukla sosyal araştırmalarda nitel verilerin analizinde kullanılan ve içerisinde görsel araçların yoğun bir şekilde yer aldığı bir analiz programıdır (Kuckartz & Rädiker, 2019, ss. 4-5). Veriler bu aşamada kodlar, hiyerarşik bir "kod-alt kod" modeli içerisinde tematik çerçeveye yerleştirilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin iç geçerliğinin sağlanması açısından katılımcı görüşlerine bulgular kısmında doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiş olup birden fazla görüş belirtildiği için frekanslar katılımcı sayısını aşmıştır.

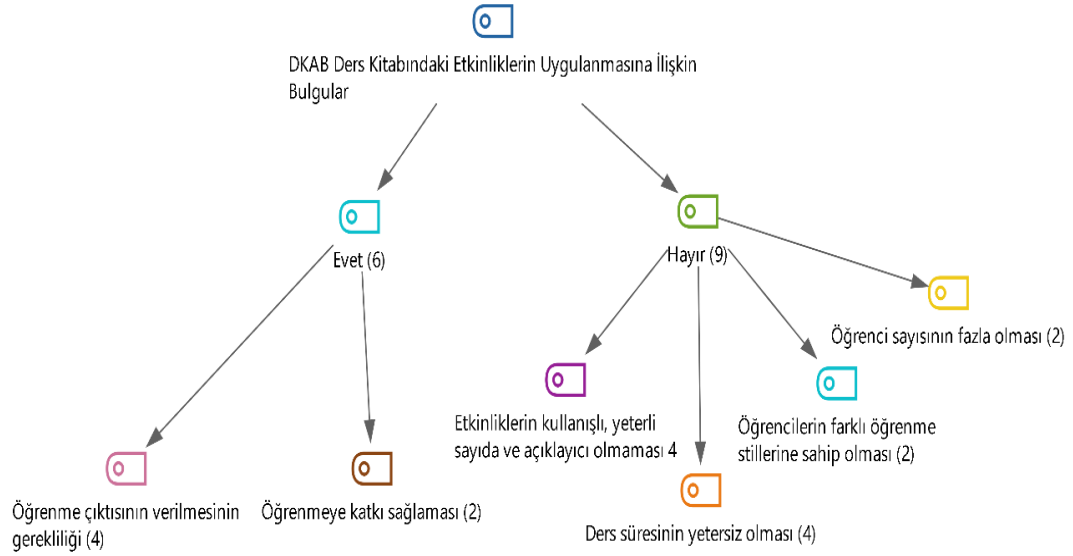
3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma veri analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmede “DKAB ders kitabındaki etkinliklerin hepsi derslerde uygulanıyor mu, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin derslerde uyguladıkları etkinliklere dair görüşleri tespit edilmiştir. Tespit edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1: DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 1 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki bütün etkinliklerin derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15) ve “hayır” (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB ders kitabındaki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin etkinliklerin uygulandığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “Öğrenme çıktısının verilmesinin gerekliliği” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö15) ve “Öğrenmeye katkı sağlaması” (Ö10, Ö12) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersindeki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmadığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “etkinliklerin, kullanışlı, yeterli sayıda ve açıklayıcı olmaması” (Ö6, Ö8, Ö9, Ö11), “ders süresinin yetersiz olması” (Ö4, Ö7, Ö11, Ö13), “Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olması” (Ö13, Ö14) ve “Öğrencilerin sayısının fazla olması” (Ö1, Ö11) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Evet yapılmaktadır. Çünkü her etkinlik öğrencinin öğrenmesi gereken kazanımları hedeflemektedir ve verilmesi zorunludur.”

Ö10: “Evet. Öğrencilerin yararına olduğu için ve onların öğrenmelerine katkı sağladığı için etkinliklerin hepsini yapmaya özen gösteriyorum.”

Ö12: “Evet hepsi yapılmaktadır. Çünkü çocukların yararına olan, onları geliştiren ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkinlikler olduğu için uygulanmaktadır.”

Ö1: “Hayır uygulanmıyor. Çünkü çalıştığım okulun kalabalık olması ve sınıflardaki öğrenci mevcudunun oldukça fazla olmasından ötürü etkinliklerin hepsini gerçekleştirmek sınıfın fiziksel şartları içerisinde uygun olmamaktadır.”

Ö6: “Hayır yapılamıyor. Çünkü etkinlikler kullanışlı olmamakla birlikte bu etkinlikler tartışmaya ve araştırmaya yönelik olduğu için çok zaman alıyor.”

Ö13: “Hayır uygulanmamaktadır. Çünkü süre yetersiz kalmakta ve öğrencilerin her biri farklı öğrenme stiline sahip olduğundan tam olarak yapılamamaktadır.”

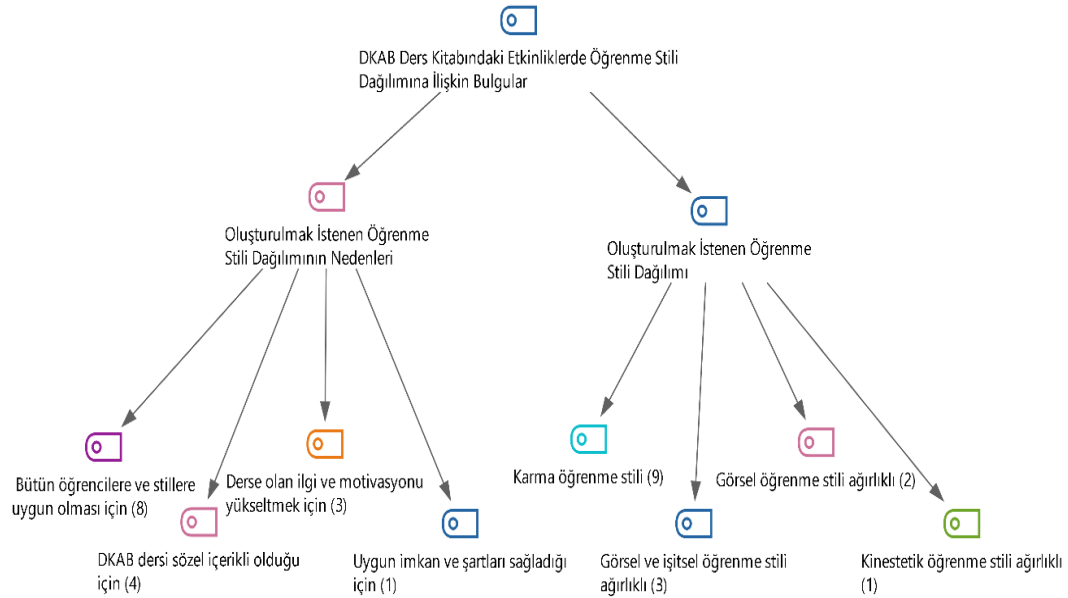
Araştırma bulgularına ilişkin görüşlerden hareketle öğretmenlerin ders kitabı etkinliklerini uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri iki farklı eksende yoğunlaşmaktadır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenler, temel motivasyonlarının öğrenme çıktılarına ulaşmak ve dersin etkililiğini artırmak

olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklere yer vermeyen öğretmenler ise gerekçe olarak; materyallerin işlevsel olmamasını, sınıf mevcudunun fazlalığını, ders süresinin yetersizliğini ve öğrencilerin öğrenme stillerindeki çeşitliliği göstermişlerdir. Bu görüşler, derslerde etkinliklerin uygulanmasında sorunlar yaşandığını; sınıfın fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, öğrenci farklılıklarına uygun hareket edilmesi ve öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.2. DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitabındaki etkinlikleri siz hazırlayacak olsanız, öğrenme stili dağılımını nasıl yapardınız, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: DKAB Ders Kitabındaki Etkinliklerde Öğrenme Stili Dağılımına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 2 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımının nedenleri frekans değerlerine göre; “bütün öğrencilere ve stillere uygun olması için” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15), DKAB dersi sözel içerikli olduğu için” (Ö6, Ö7, Ö10, Ö14), “derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltmek için” (Ö1, Ö4, Ö6), “uygun imkan ve şartları sağladığı için” (Ö12) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımı ise frekans değerlerine göre “Karma öğrenme stili” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15), “görsel ve işitsel öğrenme stili” (Ö7, Ö10, Ö11), “görsel öğrenme stili ağırlıklı” (Ö12, Ö14), “Kinestetik öğrenme stili ağırlıklı” (Ö6) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Eşit bir dağılımla bütün stillere yer verirdim. Çünkü bu şekilde bütün öğrencilerime hitap etmiş ve onların bireysel farklılıklarına, öğrenme şekillerine uygun olacak şekilde dersimi işlemiş olurum.”

Ö6: “Öğrencilerin daha aktif olarak katılabileceği etkinlikleri tercih ederdim. Çünkü DKAB dersi sözel bir ders olduğu için ve sözel derslerde dikkat dağınıklığı yaşamak kaçınılmaz olduğundan bunun önüne geçmek ve öğrencinin motivasyonunu yükseltmek için hareketli etkinlikleri ön plana çıkarır, çoğunlukla kinestetik öğrenme stilini kullanırdım.”

Ö11: “Görsel ve işitsel etkinliklere daha fazla yer verirdim. Çünkü öğrencilerimin görsellere ve işitsellere olan ilgileri fazla ve görsel hafızaları ile aynı zamanda işitsel anlamda yetkinliklerinin daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

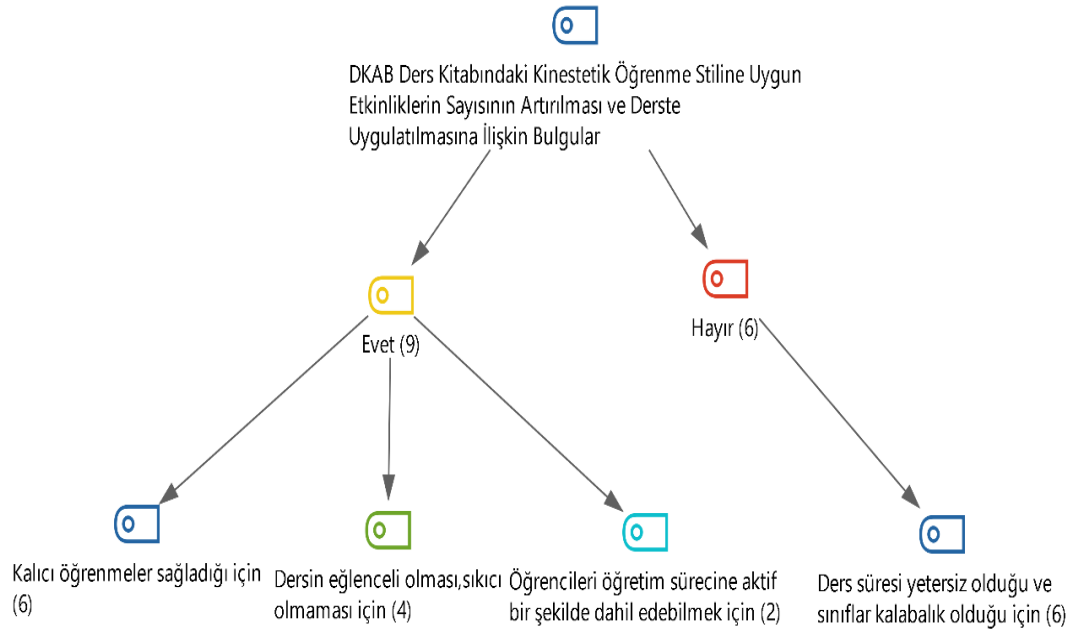
Ö12: “Görsel etkinlikleri daha fazla kullanırdım. Çünkü görsel etkinlikler masrafsız ve kullanışlı etkinliklerdir. Sınıfın imkan ve koşullarına uyumlu olması yönüyle bu stili daha yoğun bir şekilde kullanmaya özen gösterirdim.”

Araştırma bulguları, öğretmenlerin DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerde oluşturulmak istenen öğrenme stili dağılımına yönelik beklentilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrenme stillerinin çeşitliliğini gözetken ve tüm stillere eşit oranda yer veren karma öğrenme stilini tercih etmektedir. Bunun yanı sıra, görüşlerde görsel ve işitsel öğrenme stili, görsel öğrenme stili ağırlıklı ve kinestetik öğrenme stili ağırlıklı dağılımları destekleyen görüşler de göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kesimi bu tercihleri; bütün öğrencilere ve stillere hitap etmenin gerekliliği olarak ifade ederken, diğer bir kısmı ise DKAB dersinin sözel yapısının getirdiği zorunluluklar, öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırma arzusu ve mevcut öğrenme imkân ve şartlarının sağlanması gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin oluşturmak istedikleri öğrenme stili dağılımı; dersin işleniş şekline, ders içi etkinliklere, öğrencilerin farklı öğrenme stilleriyle uyumlu bir biçimde yapılandırılmasına ve öğretimsel verimliliğe katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

3.3. DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulatılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklerin sayısı artırılrsa bu etkinliklerin tamamını derslerde uygulatır mısınız, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin durumları tespit edilmiştir. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3: DKAB Ders Kitabındaki Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Etkinliklerin Sayısının Artırılması ve Derste Uygulanmasına İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 3 incelendiğinde DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15) ve “hayır” (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13,) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulatma nedenleri frekans değerlerine göre; “Kalıcı öğrenmeler sağladığı için” (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15), “dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması için” (Ö2, Ö3, Ö6, Ö11) ve “Öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilmek için” (Ö1, Ö2) kodları ile kodlanmıştır. DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasına ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulatamayacağını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “ders süresi yetersiz olduğu ve sınıflar kalabalık olduğu için” (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Çok istesem de uygulatamayacağımı düşünmekteyim. Çünkü süre ve kazanım ilişkisi bu konuda ana belirleyici konumda olduğu için tamamının uygulanması noktasında sürenin yetersiz olduğunu düşünmekteyim.”

Ö12: “Hayır uygulatamayacağımı düşünüyorum. Çünkü hem ders saati 2 saat olduğu için zaman yetmezdi hem de sınıflar kalabalık olduğu için uygulamak zor olurdu.”

Ö1: “Evet hepsini uygulattırdım. Çünkü maarif modelde öğrencileri sürece aktif bir şekilde dahil etmek gerekmekte ve bütün her şeyi uygulamanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Kalabalık sınıflarda tamamının uygulanabilirliğini sağlamak zor olsa da bunları gerçekleştirmek için elimden gelen gayreti gösteririm.”

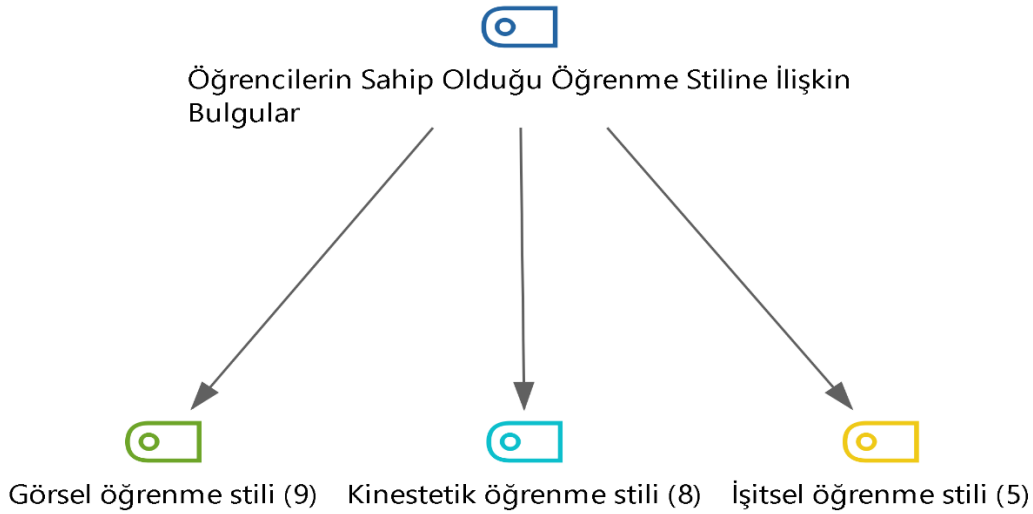
Ö2: “Evet hepsini uygulattırdım, bu şekilde öğrencilerimin hepsine hitap etmiş ve derse dahil etmiş olurum. Böylece dersi daha iyi öğrenirken, öğrendiklerini unutmazlar ve dersten daha çok keyif alırlar.”

Araştırma bulguları, DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulatılmasına ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Etkinlik sayısının artırılmasını ve uygulanabilirliğini savunan öğretmenler; bu yöntemlerin kalıcı öğrenmeler sağlaması, dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması, öğrencileri öğretim sürecine aktif katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir. Buna karşın, uygulamanın mümkün olmadığını savunan öğretmenler; sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders sürelerinin yetersiz olması gibi yapısal engelleri gerekçe göstermişlerdir. Bu görüşler bağlamında; kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına sınıfın fiziki koşullarının iyileştirilmesinin, öğrenci stillerine uygun hareket edilmesinin, derslerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacak hale getirilmesinin gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.4. Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “Öğrencilerinizin hangi öğrenme stiline sahip olduğu hakkında bilginiz var mı, sınıfınızda hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler daha yoğundur?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin derslerine giren öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin bilgi durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4: Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 4 incelendiğinde DKAB dersi öğrenimi gören öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “görsel öğrenme stili” (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15), “Kinestetik öğrenme stili” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15) ve “işitsel öğrenme stili” (Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Evet öğrencilerimin çoğunluğunun görsel öğrenme stiline sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrencilerim görerek öğrendikleri şeylerde daha çok mutlu olmakta ve sınavlarda bunu daha çok uygulayabilmektedirler.”

Ö6: “Evet öğrencilerimin sahip olduğu öğrenme stilleri hakkında bilgim var. Sınıfımda daha çok görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler yoğun olarak bulunmaktadır. Bu öğrencilerim görsel yönergeler ve etkinlikler ile dersi daha iyi anlayabilmektedir.”

Ö1: “Evet bilgim var. Öğrencilerim yaparak yaşayarak öğrenme ve aktif rol almada daha istekli oldukları için çoğunluğunun kinestetik öğrenme stiline sahip olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “Evet bu öğrenciler genellikle harekete dayalı etkinliklere karşı daha yetkin ve ilgili oldukları için onları tanıyor ve bilgi ediniyorum. Sınıfımda bu öğrencilerin yani kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yoğun olarak var olduğunu düşünüyorum.”

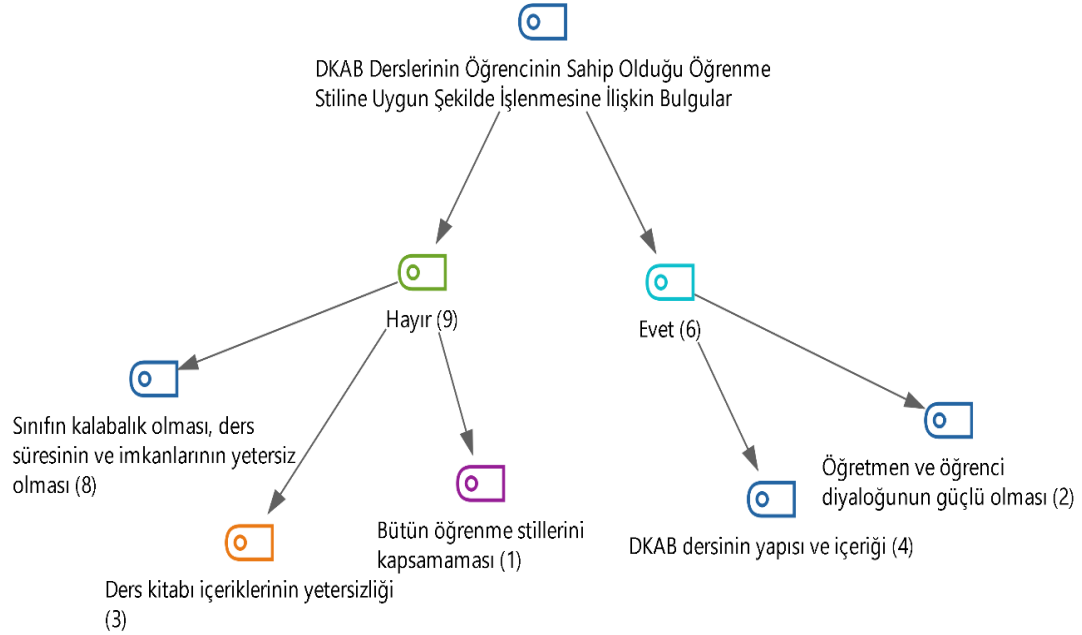
Ö8: “Evet bilgim var. Çoğunlukta görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerimin daha yoğun olduğunu söyleyebilirim.”

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerine dair farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ders içi gözlemleri ve uyguladıkları etkinlikler neticesinde sınıflarda çoğunlukla görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha fazla bulunduğunu, bir grup öğrencinin ise işitsel öğrenme stiline yatkın olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin bilgilerini, öğretim süreçlerini bu farklılıklara göre yapılandırmak için kullanmaları gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.5. DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinin her öğrencinin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün müdür, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin öğrencilerin stillerine uygun şekilde dersi işleme durumları tespit edilmiştir. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin görüşlere ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5: DKAB Derslerinin Öğrencinin Sahip Olduğu Öğrenme Stiline Uygun Şekilde İşlenmesine İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 5 incelendiğinde DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin görüşlerinde öğretmenler “evet” (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15) ve “hayır” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin “evet” diyen öğretmenlerin öğrenme stillerine uygun şekilde dersin işlenmesinin mümkün olduğunu düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “DKAB dersinin yapısı ve içeriği” (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12) ve “Öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması” (Ö13, Ö15) kodları ile kodlanmıştır. DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesine ilişkin “hayır” diyen öğretmenlerin öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olmadığını düşünme nedenleri frekans değerlerine göre; “sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14), “ders kitabı içeriklerinin yetersizliği” (Ö2, Ö3, Ö5) ve “bütün öğrenme stillerini kapsamaması” (Ö5) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Hayır açıkçası ders süresinin yetersiz olması ve kitabın bütün öğrencilere hitap etmemesi sebebiyle derslerin bütün öğrencilerin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün değildir.”

Ö5: “Hayır. Çünkü ders kitabındaki bazı konular tamamen işitsel stile hitap etmekte bazıları ise sadece görsellerle desteklenmektedir.”

Ö12: “Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Çünkü DKAB dersi sözel derslerden olduğu için ve yaşıttan doğan bir ders olduğu için her öğrenciye uygun şekilde işlenebilir.”

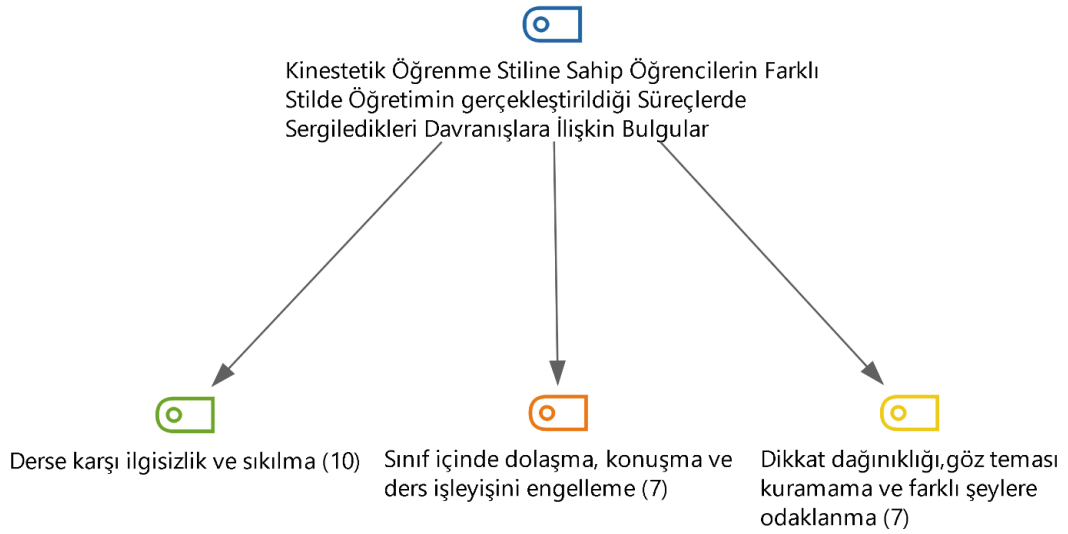
Ö15: “Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimi iyi tanıyorum, onlarla güçlü bir bağ ve diyalog kuruyorum, aynı zamanda onların farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler olduğunun farkında olarak sınıflarını onların farklılıklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntemlerle düzenliyorum. Hepsine uygun olacak şekilde ders işlenebilir ve ders saatinin de bunun için yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Araştırma bulguları, DKAB derslerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde işlenmesinde genel olarak güçlükler yaşandığını göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, dersin yapısı ve güçlü öğretmen-öğrenci etkileşimi sayesinde stillere uygun öğretimin mümkün olduğunu ifade ederken; diğer bir kısmı ise sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresinin kısıtlılığı, fiziksel imkânların yetersizliği ve ders kitabı içeriklerinin farklı öğrenme stillerini kapsamaması nedeniyle bu hedefe ulaşmanın zorluğunu vurgulamaktadır. Bu veriler ışığında; öğrenme stillerine uygun bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için sınıfın fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

3.6. Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirildiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileriniz, sadece görselliğin ya da sadece işitselliğin ön planda olduğu süreçlerde neler yapıyorlar, nasıl davranışlar sergiliyorlar?” sorusu yöneltilerek öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6: Kinestetik Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Farklı Stilde Öğretimin Gerçekleştirildiği Süreçlerde Sergiledikleri Davranışlara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 6 incelendiğinde Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “derse karşı ilgisizlik ve sıkılma” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14), “sınıf içinde dolaşma, konuşma ve ders işleyişini engelleme” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15) ve “dikkat dağınıklığı, göz teması kuramama ve farklı şeylere odaklanma” (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Öğrencilerim bu süreçlerde derse karşı ilgisiz davranabiliyor, sıkılıyor ve ders noktasında da yeteri kadar katılım sağlamayabiliyorlar.”

Ö3: “Bu stile sahip olan öğrenciler bu süreçlerde çok çabuk sıkılmakta, dikkatleri dağılmakta, dersi dinlememeye ve ders işleyişini bozacak davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar.”

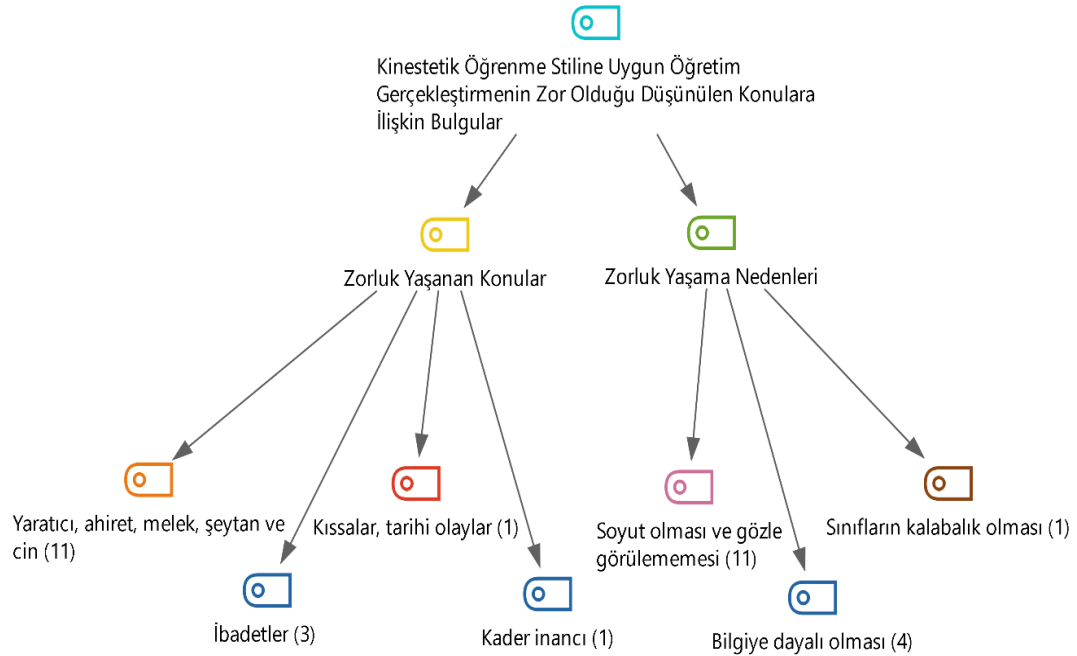
Ö14: “İlgisizlik ve dikkat dağınıklığı yaşayabiliyorlar, sınıfta dolaşabiliyorlar ve dersi dinlemiyorlar.”

Araştırma bulguları, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin, farklı stilde öğretimin gerçekleştirildiği süreçlerde çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı bu bulgular; öğrencilerin derslerde ilgisiz kalarak sıkıldıklarını, sınıf içerisinde dolaşıp konuştuklarını, dersin işleyişini kesintiye uğrattıklarını, dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, göz teması kurmakta zorlandıklarını ve dikkatlerinin kolayca dağıldığını göstermektedir. Bu veriler ışığında, eğitimcilerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate almalarının zorunluluğu açıkça görülmektedir. Dolayısıyla, öğretim süreçlerinin öğrenme stillerine hitap edecek şekilde tasarlanması ve öğretmenlerin öğrenci stilleri konusundaki pedagojik yeterliliklerini geliştirerek öğretim ortamlarını buna uygun biçimde düzenlemeleri büyük bir önem taşımaktadır.

3.7. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “DKAB derslerinde, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündüğünüz konular var mı, neden?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğunu düşündükleri konulara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Gerçekleştirmenin Zor Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 7 incelendiğinde kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirmenin zor olduğu düşünülen konulara ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “evet, var” diyen öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündükleri konularda zorluk yaşama nedenleri frekans değerlerine göre; “soyut olması ve gözle görülememesi” (Ö1,Ö2,

Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13), “bilgiye dayalı olması” (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) ve “sınıfların kalabalık olması” (Ö12) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında zorluk yaşadığı konular ise frekans değerlerine göre “yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15), “ibadetler” (Ö8, Ö10, Ö12), “Kıssalar, tarihi olaylar” (Ö5), “Kader inancı” (Ö3) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Evet özellikle soyut olduğu için bazı konularda zor olduğunu düşünüyorum. Örneğin ahiret, şeytan, yaratıcı gibi konularda kinestetik öğrenme konusunda zorluk yaşamaktayız.”

Ö3: “Evet var. Kader inancı, Melek, Allah’ın bir yaratıcı olarak var olması inancı gibi kavram ve konular soyut olduğu için kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zordur.”

Ö5: “Evet. Sadece bilgi aktarımı yapılan konuların zor olduğunu düşünüyorum. Örneğin kıssalar ve tarihi bilgiler içeren konular kinestetik öğrenme stiline uyarlanması zor olan konulardır.”

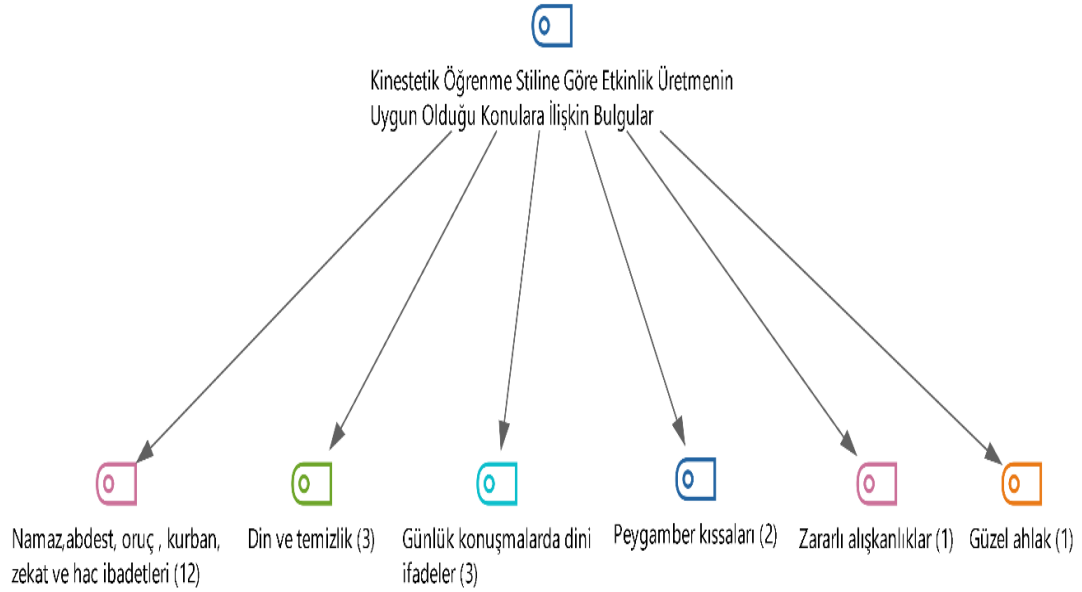
Ö12: “Evet var ibadet konuları. Bu tarz konuların kalabalık sınıflarda uygulanmasının imkan olarak zor olduğunu düşünüyorum.”

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun öğretim gerçekleştirme ve uygulama süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler; konu içeriğinin yoğunluğu, bilginin soyut nitelikte olması ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi faktörlerin bu süreci zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Özellikle yaratıcı, ahiret, melek, şeytan ve cin, kader, ibadetler, kıssalar ve tarihi olaylar gibi soyut veya teorik ağırlıklı konuların kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasında ciddi güçlüklerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Bu görüşlerden hareketle, DKAB derslerinde soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde yeniden revize edilmesi, bu kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracak temel bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir.

3.8. Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “sizce hangi konular, kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için etkinlik üretilmesine daha çok uygundur?” sorusu yöneltilerek kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait bulguların incelenmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8: Kinestetik Öğrenme Stiline Göre Etkinlik Üretmenin Uygun Olduğu Konulara İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 8 incelendiğinde kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetleri” (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15), “din ve temizlik” (Ö1, Ö2, Ö3), “günlük konuşmalarda dini ifadeler” (Ö1, Ö2, Ö3), “peygamber kıssaları” (Ö5, Ö13), “zararlı alışkanlıklar” (Ö9) ve “güzel ahlak” (Ö1) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Günlük konuşmalarda dini ifadeler konusu, din ve temizlik konusu, güzel ahlak gibi konular kinestetik öğrenme stiline uygun etkinlik üretmenin uygun olduğu konulardır.”

Ö5: “Hac ve namaz gibi ibadete dayalı konular ve peygamber kıssaları gibi tarihi olayların canlandırılması ile ilgili konular kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerimiz için uygulamaya dayalı etkinlikler oluşturmaya uygun olan konulardır.”

Ö9: “Namaz, Hac, kurban gibi ibadetler ve zararlı alışkanlıklar konusu etkinlik üretmeye uygundur.”

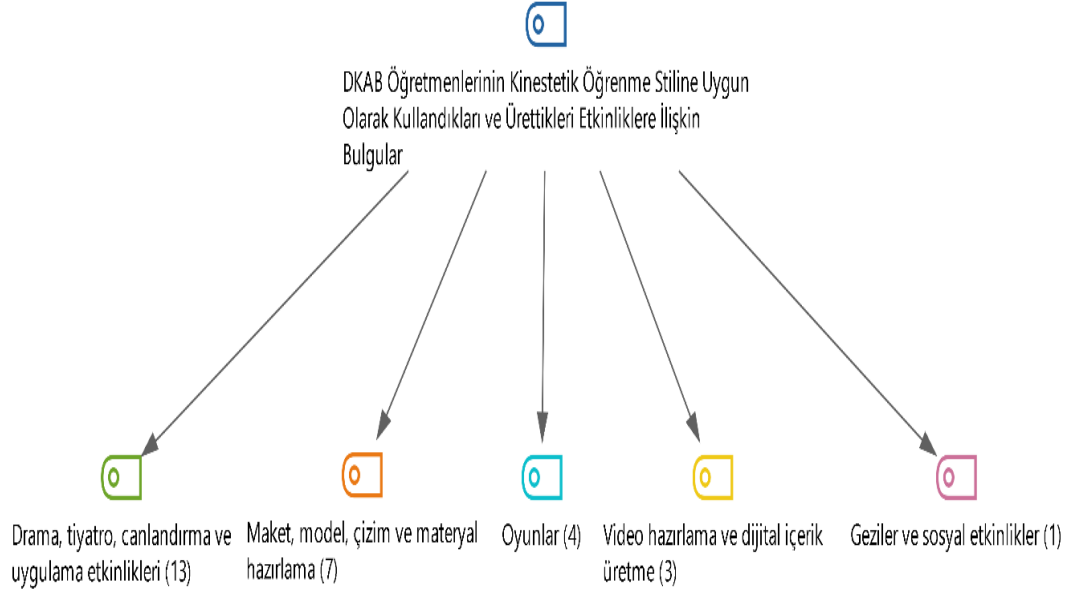
Araştırma bulgularında kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin belirtilen görüşlerden hareketle öğretmenlerin büyük bir kısmının namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetlerinin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkinlik üretmeye daha uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer bir kısım öğretmenlerin belirttikleri konular ise; din ve temizlik, günlük konuşmalarda dini ifadeler, peygamber kıssaları, zararlı alışkanlıklar ve güzel ahlakıdır. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkına varılması, bu stillere uygun olacak şekilde etkinlik üretilmesi ve öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini buna uygun şekilde düzenlemesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

3.9. DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede katılımcılara “ders kitaplarındaki etkinlikler dışında, kendinizin ürettiği ya da kullandığı kinestetik öğrenme stiline

uygun olabilecek etkinliklere örnek verir misiniz?” sorusu yöneltilerek DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin durumları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9: DKAB Öğretmenlerinin Kinestetik Öğrenme Stiline Uygun Olarak Kullandıkları ve Ürettikleri Etkinliklere İlişkin Görüşlerden Oluşan Model



Şekil 9 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak kullandıkları ve ürettikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinde öğretmenler frekans değerlerine göre; “drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinlikleri” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), “maket, model, çizim ve materyal hazırlama” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö15), “oyunlar” (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11), “video hazırlama ve dijital içerik üretme” (Ö1, Ö11, Ö14) ve “geziler ve sosyal etkinlikler” (Ö11) kodları ile kodlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Oyun oynatma, drama etkinlikleri, öğrencilerle birlikte eğlenceli video hazırlama, materyal hazırlama gibi uygulamalı etkinlikleri sıklıkla kullanmaktayım.”

Ö3: “Oyun kartları ile çeşitli oyunlar, afişler, dramalar, günlük görevlendirmeler (örneğin sınıfın en temizini seçelim vb.) uygulamalarını yaptırıyorum.”

Ö11: “Cami gezileri, iyilik kutuları, sadaka kutuları, hayvan barınakları, uygulamalı namaz etkinlikleri, çevreyi yeşillendirme, bahçeye ağaç dikme, aile ziyaretleri, yardımlaşma ve paylaşmaya dayalı faaliyetler, drama etkinlikleri, mini tiyatrolar, hac simülasyonları izletme, videolar üretme, oyunlar vesaire gibi etkinlik ve uygulamaları sıklıkla kullanmaktayım.”

Araştırma bulguları, DKAB öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline uygun olarak geliştirdikleri ve uyguladıkları etkinliklere ilişkin eğilimlerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler; derslerinde drama, tiyatro, canlandırma ve uygulamalı etkinliklere yer verdiklerini; maket, model, çizim ve materyaller tasarladıklarını, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini kullandıklarını, ayrıca video hazırlayıp dijital içerik ürettiklerini ve geziler düzenleyip sosyal etkinlikler aracılığıyla öğretim sürecini zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin derslerinde çeşitli

yöntem ve teknikleri kullandıkları, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin farkında oldukları ve öğretim süreçlerini bu doğrultuda yapılandırmaya çalışan bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

2024-2025 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan 15 DKAB öğretmeni ile yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stiline kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında katılımcılara, “DKAB ders kitabındaki etkinliklerin hepsi derslerde uygulanıyor mu, neden?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerin tümünün derste uygulanmasına ilişkin görüşlerinde; öğrenme çıktısını kazandırma ve öğrenmeye katkı sağlaması düşüncesi yatarken; uygulanmamasında ise etkinliklerin kullanışlı olmaması, sınıf mevcudunun çok oluşu, ders süresinin yetersizliği ve öğrencilerin farklı stillere sahip oluşu gibi sebeplerin var olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ders kitabı etkinliklerinin hepsini uygulamamaları noktasında etkinliklerin kullanışlı olmaması yönüyle eleştirdikleri görülmektedir. Oysa Cuaresma’ya göre öğrencilerin başarılı olması için öğrenme stillerinin hepsiyle ilgili olan etkinliklerin, öğretmenler tarafından öğretim sürecine dâhil edilmeleri gerekmektedir (Gilakjani, 2012, s. 105). Buna göre ders kitaplarının işlevlerini yerine getirme konusunda eksik kaldığı ifade edilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin ders saatlerinin azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığından bahsetmiş olmaları kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin potansiyel başarılarının ortaya çıkmasında engelleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin bahsedildiği üzere bir kısmının belirtilen nedenlerle ders kitabındaki etkinliklerin tamamını yaptırmaması ve karar verme yetkilerini kullanarak öğretim sürecini ilerletmeleri, beklenen bir durum olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin üzerinde durmadığı etkinliklerin hangi öğrenme stiline yönelik olduklarının bilinmesi önemlidir. Çünkü bu etkinlikler arasında kinestetik öğrenme stiline yönelik herhangi bir etkinliğin yer alması durumu bu stile sahip öğrenciler için olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcılara, “DKAB ders kitabındaki etkinlikleri siz hazırlayacak olsanız, öğrenme stili dağılımını nasıl yapardınız, neden?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin DKAB ders kitabındaki etkinliklerde öğrenme stili dağılımına ilişkin görüşleri; karma stili tercih ederek bütün stillere eşit bir şekilde yer verilmesi, görsel ve işitsel öğrenme stili, görsel öğrenme stili ağırlıklı, kinestetik öğrenme stili ağırlıklı şeklindedir. Bu dağılımları tercih etmelerinin nedenine ilişkin ise; bütün öğrencilere ve stillere hitap etmenin gerekliliğini, DKAB dersinin sözel içerikli olması, derse olan ilgi ve motivasyonu yükseltme ve uygun imkan ve şartları sağlaması gibi sebepleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders kitabı etkinliklerinde kinestetik ağırlıklı etkinliklerden ziyade, karma öğrenme stilini tercih etmeleri dikkat çekici bir husustur. Öğretmenlerin kinestetik etkinlik önerilerinin sınırlı kalması ve daha çok karma stile yönelmeleri, müfredat yapısına uyum sağlama çabası olarak da yorumlanabilir. Bunun yanı sıra karma bir öğrenme stili dağılımını tercih edeceklerini belirtmeleri, sınıf içerisindeki öğrenci çeşitliliğini (görsel, işitsel, kinestetik) gözetme çabalarının bir yansımasıdır. Öğretmenlerin, sınıf içerisindeki öğrenci çeşitliliğini gözeterik karma yöntemleri tercih etmeleri pedagojik açıdan olumlu bir eğilim olsa da, kinestetik stile özel etkinliklerin sınırlı kalması, bu öğrenme grubunun ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanamadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kinestetik etkinlik tasarlama ve materyal geliştirme hususlarında pratik bir çekince taşıyor olabileceklerini ve bu konuda destekleyici çalışmalara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuş ve bu araştırmanın gerekliliğini de açığa çıkarmıştır. Buna göre DKAB öğretiminde ana kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının ve içerisinde bulunan etkinliklerin her öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak düzenlenmesinin ve öğretmenler tarafından uygulanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında katılımcılara, “DKAB ders kitaplarında kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklerin sayısı artırılrsa bu etkinliklerin tamamını derslerde uygulatır mısınız, neden?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenler görüşlerinde; DKAB ders kitabındaki kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılması ve derste uygulanmasının mümkün olduğunu düşünme sebepleri arasında kalıcı öğrenmeler sağlaması, dersin eğlenceli olması, sıkıcı olmaması, öğrencileri öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilme amacı güdülmesi gibi sebepleri ifade ederken; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması gibi sebeplerin var olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin, kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin sayısının artırılmasını kalıcı öğrenme, ders motivasyonu ve aktif katılım açısından desteklemeleri, bu yöntemin eğitim öğretim sürecindeki işlevselliğini ortaya koymakta olup kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinlikleri yapmaya çoğunluğunun istekli olduğunu göstermektedir. Etkinlikleri uygulatabileceğini söyleyen öğretmenlerin ise bunu sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresinin yetersizliği gibi yapısal bazı sebeplere dayandırmış olmaları uygun şartların ve ortamın sağlanması durumunda bu öğretmenlerin de etkinliklerin uygulanması noktasında istekli olacakları varsayımını güçlendirmektedir. Bu durum çalışmanın birbirini destekleyen bulgularındandır. Bununla birlikte mevcut ders kitabı içeriklerinin ve fiziksel şartların öğrenme ortamlarını etkilediği sonucundan hareketle öğrenci merkezli bir anlayışla geleneksel sözel aktarımın ötesine geçilmesi gerektiğini de açıkça göstermektedir. Bu durum, TYMM’nin erdem-değer-eylem bütünlüğü, beceri temelli üretim ve öğrenci katılımını önceleyen yapısıyla örtüşmektedir (MEB, 2024). Nitekim DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bazı güncel çalışmalarda da (Ceylan, 2025, s. 56), vurgulandığı üzere, yeni Maarif Modelin dinamik ve beceri odaklı yapısı, dinî bilginin sadece bilişsel düzeyde kalmayıp pratik hayata aktarılmasını ve davranışa dönüştürülmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Araştırmamızda da tespit edilen; ders kitaplarındaki etkinliklerin sınırlı kalması, yapısal engellerin aşılması gerektiği vb. bulgular, TYMM’nin öngördüğü bütüncül ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla da büyük bir paralellik arz etmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında katılımcılara, “Öğrencilerinizin hangi öğrenme stiline sahip olduğu hakkında bilginiz var mı, sınıfınızda hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler daha yoğundur?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stiline ilişkin görüşleri; sınıflarda görsel öğrenme stiline sahip olan ve kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu; sınıflardaki öğrencilerin bir kısmının ise işitsel stile yoğun olarak sahip olduğu şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu ve araştırmanın diğer bulgularında sınıfın kalabalık olmasının olumsuzluğunu ifade etmelerine rağmen araştırmaya katılan 15 öğretmenin de öğrencilerinin öğrenme stilini bildiği ve öğrencisini tanıdığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bununla birlikte sınıflarda görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ağırlıkta olduğunu gözlemlediklerini de ortaya koymaktadır. Bu durum, Demir (2015) tarafından ifade edilen, din eğitiminin bireyin duyuşal, duygusal ve bilişsel yönlerini bir bütünlük içerisinde ele alması gerektiği ilkesiyle örtüşmektedir. Öğrenme stiline bilinmesi öğrencinin tanınmasında da önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bunu başarması durumunda öğretim daha etkili olacak şekilde planlanabileceği gibi bunun sonucunda da öğrenci başarısında artış meydana gelmesi söz konusu olabilecektir. Bu bulgudan elde edilen sonuç öğrencilerin öğrenme stiline öğretmenlerce önemsendiğine yönelik yargıyı güçlendirmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında katılımcılara, “DKAB derslerinin her öğrencinin öğrenme stiline uygun olacak şekilde işlenmesi mümkün müdür, neden?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin; DKAB derslerinin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline uygun şekilde işlenmesinin mümkün olduğunu düşünme

sebepleri arasında DKAB dersinin yapısı ve içeriği, öğretmen ve öğrenci diyalogunun güçlü olması olup; mümkün olmadığının düşünülmesinde sınıfın kalabalık olması, ders süresi ve imkanlarının yetersiz olması, ders kitabı içeriklerinin yetersizliği ve bütün öğrenme stillerini kapsamaması şeklindedir. Öğretmenlerin bir kısmı, güçlü öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve ders içeriğinin esnekliği sayesinde öğrenme stillerine hitap etmenin mümkün olduğunu savunurken diğer bir kısım öğretmenler ise sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders süresinin azlığı ve ders kitabı içeriklerinin farklı öğrenme stillerini kapsamakta yetersiz kalması gibi yapısal engellerin bu stili uygulamada temel engel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Öğretmen görüşleri pedagojik hedefler ile yapısal engeller arasında belirgin bir açıklık olduğunu göstermektedir. Bu veriler, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının, sınıf içi fiziksel ve materyal koşulların iyileştirilmeden pratik düzlemde yaygınlaşmasının zorluğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında katılımcılara, “Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileriniz, sadece görselliğin ya da sadece işitselliğin ön planda olduğu süreçlerde neler yapıyorlar, nasıl davranışlar sergiliyorlar?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri; çoğunlukla derslerde ilgisiz kalıp sıkıldıkları, sınıf içinde dolaşıp konuştukları, ders işleyişini engelledikleri, dikkat dağınıklığı yaşadıkları, göz teması kuramadıkları ve farklı şeylere odaklandıkları şeklindedir. Öğretmenlerin, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin geleneksel alışlagelmiş yöntemlerle işlenen derslerde ilgisizlik, sıkılma, dikkat dağınıklığı ve sınıf düzenini bozucu davranışlar sergilediklerini belirtmeleri, kinestetik stile sahip öğrencilerin hareket ve aktif katılıma dayalı öğrenme süreçlerine olan ihtiyacını doğrular niteliktedir (Çolak, 2024, s. 3; Yarlı, 2023, s. 22). Grinder’a göre de kinestetik stile sahip öğrencilerin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri algılamak için bunları harekete dönüştürmeleri gerekmektedir (Boydak, 2019, s. 51). Öte yandan DKAB dersinin sözel içerikli bir ders olduğu birçok öğretmenin açıklamasında görülmektedir. DKAB dersinin ağırlıklı olarak sözel bir yapıya sahip olması, kinestetik öğrenciler için hareket ve aktif katılıma dayalı bir ihtiyaç alanı oluşturmaktadır. Öğrenme stili ile öğretim süreci arasındaki bu uyumsuzluk, yalnızca bireysel bir durum değil genele yansiyarak, aynı zamanda sınıftaki etkileşimin aksamasına ve sınıf yönetiminin güçleşmesine neden olmaktadır. Kinestetik öğrencilerin derse uyum sağlayamama durumunun süreklilik kazanması, akademik başarısızlığın yanı sıra öğrencinin “uyumsuz” veya “derse ilgisiz” gibi tanımlamalarla etiketlenmesine yol açacak bir sürecin temelini oluşturmaktadır. Öğrenme stili ile öğretim şekli arasındaki ortaya çıkacak bu uyumsuzluğun, öğrencilerin derse karşı ilgisizleşmelerine yol açabileceği yönündeki Felder ve Silverman’ın tespitleri (Felder & Silverman, 1988, s. 674), bu araştırmadaki öğretmenlerin kinestetik öğrencilerin davranışlarına yönelik gözlemleriyle paralellik göstermektedir. Bu farklı öğrenme stilleri nedeniyle, öğretmenlerin tüm öğrencilerin sınıflarında başarılı olabilmeleri için her bir öğrenme stiliyle ilgili etkinlikleri müfredatlarına dahil etmeleri önemlidir. Dersleri bu çizgide ilerlettiğinde öğrencilerin başarılı olmaları söz konusu olacaktır (Gilakjani, 2012, s. 105). Eğitimin önemli sorumluluk alanlarından biri olan, her öğrenciyi kazanma hedefi, bireysel öğrenme özelliklerinin öğretim sürecinde temel bir belirleyici olarak gözetilmesiyle mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında katılımcılara, “DKAB derslerinde, kinestetik öğrenme stiline uyarlanmasının zor olduğunu düşündüğünüz konular var mı, neden?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; dini soyut kavramların yoğunluğu, içeriğin bilgi odaklı ve teorik yapısı ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması öne çıkan temel sınırlılıklar olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, kinestetik uygulamaların hayata geçirilmesinde en fazla güçlük yaşanan ünite ve konular; yaratıcı, ahiret, melek, şeytan, cin ve kader inancı gibi metafizik/soyut temaların yanı sıra, ibadetler, kıssalar ve tarihi olaylar şeklinde kategorize edilmiştir. Piaget’nin somut işlemler dönemindeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına dair kuramsal çerçevesi, bu noktada belirleyici bir rol oynamaktadır. Söz konusu gelişim evresindeki öğrencilerin dünyayı anlama biçimleri nesnel, fiziksel ve etkileşimsel süreçlere dayanmaktadır. Oysa öğretmen

görüşlerinden hareketle DKAB derslerinin ağırlıklı olarak sözel ve teorik bir yapıya sahip olması, kinestetik öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır. Bu uyumsuzluk, kinestetik öğrenme stili baskın olan bir öğrencinin bu konular işlenirken önceki bulgulara da üzerinde durulan durumları (dikkat dağınıklığı, diğer arkadaşları ile ders dışı konularda konuşması) yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin yaşadığı bu adaptasyon süreci, yalnızca DKAB dersindeki başarılarını değil, uzun vadede genel akademik başarılarını ve eğitim süreçlerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkileyebilecek bir riske işaret etmektedir. Bununla birlikte, DKAB derslerinde kinestetik stile uygun öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli engeller olduğu tespit edilmiştir. Özellikle "Yaratıcı, ahiret, melek, kader inancı" gibi soyut ve metafizik konuların kinestetik yöntemlerle somutlaştırılmasının zorluğu, öğretmenlerin en çok vurguladığı sınırlılıklardan biridir. Bu sonuç, soyut kavramların yoğun olduğu din eğitiminde öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntem eksikliğinin eğitim niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında katılımcılara, "sizce hangi konular, kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için etkinlik üretilmesine daha çok uygundur?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline göre etkinlik üretmenin uygun olduğu konulara ilişkin öğretmen görüşleri; namaz, abdest, oruç, kurban, zekât ve hac ibadetleri, din ve temizlik, günlük konuşmalarda dini ifadeler, peygamber kıssaları, zararlı alışkanlıklar ve güzel ahlak konusu şeklindedir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, ibadetler konusundaki yöntem karmaşasıdır. Bazı öğretmenler ibadetlerin kinestetik öğrenmeye uyarlanmasında zorlandıklarını ifade ederken, aynı örneklem içerisindeki diğer öğretmenlerin namaz, abdest, hac ve zekât gibi konuları kinestetik etkinlik üretmeye "en uygun" konular olarak tanımlaması, belirgin bir çelişkiyi yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kinestetik öğrenmeyi "fiziksel hareket" olarak dar bir çerçevede mi yoksa "deneyimsel öğrenme" olarak daha geniş bir bağlamda mı ele aldıklarıyla ilişkilendirilebilir. İbadetlerin uygulama gerektiren yapısı, doğru rehberlik ve materyal desteği sağlandığında kinestetik öğrenciler için güzel bir öğrenme fırsatı sunarken; bu desteğin eksikliği, bazı öğretmenlerde "zorlanma" algısını besleyen bir hale gelmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında katılımcılara, "ders kitaplarındaki etkinlikler dışında, kendinizin ürettiği ya da kullandığı kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklere örnek verir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenler; drama, tiyatro, canlandırma ve uygulama etkinliklerini kullandıklarını, maket, model, çizim ve materyal hazırladıklarını, oyunlar oynattıklarını, video hazırlayıp dijital içerik ürettiklerini, geziler düzenleyip sosyal etkinlikler gerçekleştirme şeklinde uygulama ve etkinlikleri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunların yanında oyunlaştırma gibi yaratıcılık gerektiren ve öğrencilerin kinestetik öğrenmelerini destekleyecek yöntemlerin de kullanılabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bilmez & Şimşek, 2025, s. 101). Öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun olabilecek etkinliklere verdiği örnekler DKAB öğretiminde kinestetik öğrenme stili kullanımı açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenler önceki bulgulara sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders süresinin kısıtlılığı gibi yapısal sorunları belirttikleri halde, drama, oyun, maket hazırlama ve saha gezileri gibi uğraş gerektiren bu yöntemleri kullanarak yapısal zorlukları aşmaya çalışmaları, pedagojik yaratıcılıklarının ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme gayretlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen görüşlerine dayanan araştırmanın sonuçları bütüncül bir şekilde incelendiğinde; DKAB derslerinde kinestetik öğrenme stili etkin kullanımının; öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, bilgilerin kalıcılığını sağladığı ve öğrencileri aktif katılımcı konumuna taşıdığı tespit edilmiştir. Ancak mevcut öğretim programı, ders kitabı içerikleri, sınıfın fiziki koşulları ve ders

sürelerinin, her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim ortamı sunmada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; DKAB derslerinde öğrencilerin öğrenme stillerini merkeze alan, yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı ve soyut kavramları somutlaştırabilen bütüncül bir öğretim yaklaşımına olan ihtiyaç açıkça görülmektedir. Bu bağlamda sınıfların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkına varılması, öğretmenlerin öğrenci stillerine ilişkin bilgi sahibi olup öğretim sürecini ve dersin işleniş şeklini yeniden düzenlemesi ve buna uygun etkinlik üretebilmesi, derslerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacak hale getirilmesi, öğretmenlerin derste farklı yöntem ve teknikler kullanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilebilir:

- DKAB ders kitaplarındaki etkinlikler, görsel ve işitsel ağırlıklı olmaktan çıkarılarak kinestetik öğrenme stilini de kapsayacak şekilde yeniden revize edilebilir. Özellikle soyut kavramların öğretimi için üç boyutlu materyaller, simülasyonlar ve etkileşimli dijital içerikler geliştirilebilir ve ders içeriklerine entegre edilebilir.
- DKAB ders kitaplarında, öğretmenlerin isteği doğrultusunda etkinlikler oluşturulabilir ve öğretmenlerin DKAB ders kitabı etkinliklerine yönelik derslerde uygulamadığı etkinliklerin neler olduğu araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.
- Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilerek öğrencilerin sahip olduğu stiller incelenebilir.
- DKAB öğretmenlerine, öğrenme stillerine yönelik farkındalıklarını belirlemeye ya da artırmaya ilişkin teorik bilgiden ziyade pratik bilgilerin yer aldığı hizmet içi eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin uygulanabilmesi için, okullarda sınıf içi fiziksel ve yapısal düzenlemeler yapılabilir veya okul içindeki uygun alanların (mescit, uygulama odası, bahçe) ders saatlerinde "laboratuvar" mantığıyla kullanılabilmesi sağlanabilir.
- Bu araştırma, nitel bir durum çalışması olarak sınırlı sayıda öğretmen ile yalnızca Muş ili kapsamında yapılmıştır. Öğretmen görüşlerini derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde tespit etmek amacıyla farklı illerde de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, farklı branş öğretmenlerinin kinestetik öğrenme stiline bakış açılarını karşılaştıran çalışmalar alana katkı sağlayabilir.

References

- Akşit, S. (2024). *Öğrenme stillerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretimin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının gelişimine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK UlusalTez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Begel, A., Garcia, D. D., & Wolfman, S. A. (2008). Kinesthetic learning in the classroom. *ACM SIGCSE Bulletin*, 36(1), 183-184. <https://doi.org/10.1145/1028174.971367>
- Bilmez, A., & Şimşek, E. (2025). Oyunlaştırılmış DKAB dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *Din ve Bilim-Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 93-111. <https://doi.org/10.47145/dinbil.1657255>
- Boydak, A. (2019). *Öğrenme stilleri* (26. baskı). Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (63), 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Çapcıoğlu, F., & Kalkan Açıkgöz, Ö. (2018). Nitel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikleri. İçinde Ö. Güngör (Ed.), *Bilimsel araştırma süreçleri: Yöntem, teknik ve etiğe giriş* (ss. 203-220). Grafiker Yayınları.
- Çolak, R. (2024). *Kinestetik öğrenme stratejisi ile matematik öğretiminin öğrencilerin matematik öz yeterlik algıları ve matematik motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi. YÖK UlusalTez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Demir, Ö. (2015). Din eğitiminde bütüncül dünya görüşü çerçevesinde bütünsel öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), Article 1.
- Demirel, F., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K., & Büyüköztürk, Ş. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Felder, R. M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on english language teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104-113. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007>
- Hamza Lup, F. (2018). Kinesthetic learning -Haptic User Interfaces for Gyroscopic Precession Simulation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13336.44804>
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi* [Doktora Tezi Çukurova Üniversitesi]. YÖK UlusalTez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (38. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karasu, T. (2021). *Din eğitiminde işlevsel akıl* (2. bs). Araştırma Yayınları.
- Kayaokay, H. (2025). *Kinestetik öğrenme ve din eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi Muş Alparslan Üniversitesi]. YÖK UlusalTez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio and video. Springer.
- MEB. (2024). *İlkokul ortaokul ve imamhatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2018). Öğrenme stratejileri ve stilleri. İçinde B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (4. bs, ss. 267-385). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), Article 2.
- Türer, C. (2013). Eğitimde içerik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), Article 3.
- Ünal, K., Alkan, G. D., Özdemir, F. B., & Çakır, Ö. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.17860/efd.96519>
- Yarlı, M. (2023). *Kinestetik öğrenme ve Türkçe öğretimi* [Yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi]. YÖK UlusalTez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yazar, T., & Karataş, K. (2018). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ile ilgili temel kavramlar. İçinde B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (4. bs, ss. 3-41). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. bs). Seçkin Yayıncılık.

ETHICAL DECLARATIONS**Research and Publication Ethics**

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıf lanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipölasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.