

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

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan  
Osman CİNGÖZ**

**Danışman  
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

**Doktora Tezi**

**Eylül 2019  
KAYSERİ**



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

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**(Doktora Tezi)**

**Hazırlayan  
Osman CİNGÖZ**

**Danışman  
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

**Eylül 2019  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Osman CİNGÖZ





**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**REKTÖRLÜĞÜ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**



**Tez Başlığı: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 291 Sayfalık kısmına ilişkin, 08/10/2019 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı: % 16' dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Giriş dahil
- 2- Ana Bölümler dahil
- 3- Sonuç dahil
- 4- Alıntılar dahil/hariç
- 5- Kapak hariç
- 6- Önsöz ve Teşekkür hariç
- 7- İçindekiler hariç
- 8- Kaynakça hariç
- 9- Özet hariç
- 10- Yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumlarda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 08./10/2019

Adı Soyadı : Osman CİNGÖZ  
Öğrenci No : 4030240802  
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Bilim Dalı : Din Eğitimi  
Program Adı : Doktora

Danışman: Adı/İmza  
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Öğrenci Adı/İmza  
Osman CİNGÖZ

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

**"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri"** adlı doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Osman CİNGÖZ

Danışman

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Abdulvahap TAŞTAN

**Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK** danışmanlığında **Osman CİNGÖZ** tarafından hazırlanan “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri** anabilim dalında **doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

10/09/2019

**JÜRİ:**

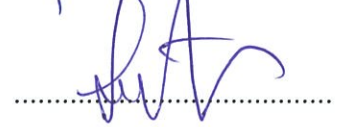
Danışman : Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK



Üye : Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN



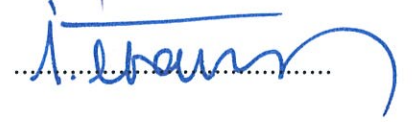
Üye : Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI



Üye : Doç. Dr. Remziye EGE



Üye : Doç. Dr. İbrahim TURAN



**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07/10/2019 tarih ve 41 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

07/10/2019  
Doç. Dr. Kenan GÜLLÜ  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Günümüzde hayatın her alanında hızlı ve baş döndürücü değişimlere şahit olmaktayız. Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyokültürel değişimler; bireyleri yeni bilgilerle karşı karşıya getirmekte, karar vermeleri gereken durumların sayısını çoğaltmaktadır. Bireyin ahlaki değerlerini yeni oluşan bu durumlar karşısında sürdürebilmesi, onları muhafaza edebilmesi, değerleriyle ilgili doğru kararlar alabilmesi ise bu durumlardan gerekli çıkarımları yapabilmesine bağlıdır. Bunun için bireylerin yorumlama, eldeki bilgilerin doğruluğunu kanıtlayabilme, doğru gözlemler yapabilme, iddialarla gerçekleri ayırt edebilme, neden-sonuç ilişkilerini kurabilme, sorgulama gibi eleştirel düşünmeye dair birtakım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu becerilere sahip bireyler, kendi davranışlarının niteliği üzerinde düşünerek değerlendirmelerde bulunabilirler. Bireyin kendi davranışlarının niteliğini sorgulayabilecek düşünme becerilerine sahip olması, bunu kazandırabilecek bir eğitimin verilmesine bağlıdır. Bireyin ahlaki değerleri içselleştirebilmesinde eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitimin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de 2004 yılından itibaren öğrencilerin sahip olması gereken temel becerileri geliştirmeye dönük olarak öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programlarında yer alan temel becerilerden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisi öğrenciye kazandırılması hedeflenen temel becerilerden biri olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer almıştır. Öğrencilere diğer temel beceriler gibi eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin nitelikleri son derece önemlidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derslerini eleştirel düşünme eğitime uygun bir şekilde planlamaları, düzenlemeleri ve değerlendirebilmeleri için eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bilgiye ve donanımına ve bu eğitimi benimseyen bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Bu sayede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bir din eğitimi hedefine ulaşılabilir. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, derslerini planlama ve düzenleme süreçlerinde eleştirel düşünme eğitimi bağlamında neler yaptıklarının ortaya çıkarılması önemlidir. Buna göre araştırmamızın temel amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.



Bu araştırma; giriş, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. “Giriş” başlığını taşıyan birinci bölümde sırasıyla araştırmanın problemi, amaç ve önemi, sınırlılıkları, araştırmayla ilgili tanımlar, konuyla ilgili yapılan çalışmalar yer almıştır. “Yöntem” başlığıyla ikinci bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği boyutlarına yer verilmiştir. Araştırmanın “Bulgular ve Yorumlar” başlığının yer aldığı üçüncü bölümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşleri on iki kategori altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırmanın “Sonuç ve Öneriler” başlığını taşıyan dördüncü bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında daha iyiye ve daha güzele ulaşabilmem için beni motive eden, azimli olma konusunda beni daima teşvik eden, cesaretlendirip ümitlerimi tazeleyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK Bey’e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştirileri ve yönlendirici rehberliği ile bana yeni ufuklar çizen, nitelikli katkılarıyla yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN Bey’e çok teşekkür ediyorum. Araştırma süresince araştırmanın farklı boyutlarıyla ilgili değerli fikirlerini benimle paylaşarak beni aydınlatan, teşvik edici rehberliğini gördüğüm saygıdeğer hocam Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI Bey’e çok teşekkür ediyorum. Bu araştırmaya katılıp görüşlerini benimle paylaşarak değerli katkılarını benden esirgemeyen, araştırmanın yapılmasında bana her türlü imkân ve kolaylığı sağlayan çok değerli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerime ayrıca teşekkür ediyorum. Çalışmalarında beni daima teşvik eden, cesaretlendiren, fedakârlık örneği sergileyen değerli eşime; bana huzur, neşe ve mutluluk kaynağı olan sevgili çocuklarıma ve bana daima değerli olduğumu hissettiren, bugünlere gelmemde en büyük pay ve emek sahibi olan, her daim yanımda olup bana ümit aşıl原因an sevgili anneme ve babama çok teşekkür ediyorum.

Osman CİNGÖZ

Kayseri, Eylül 2019

# **DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Osman CİNGÖZ**

**Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Tezi, Eylül 2019  
Danışman: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

## **ÖZET**

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüş ve uygulamaları çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu ortaya koymaya çalışan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Bu bağlamda önce literatür taraması ve sonra da alan araştırması yapılmıştır. Araştırma konusu çerçevesinde Kayseri ilinde görevli 12 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma bulgularını analiz edip, bütüncül bir değerlendirmede bulunabilmek ve görüşmelerde elde edilen veriler hakkında daha isabetli yorumlar yapabilmek için öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçları ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının eleştirel düşünme kavramına yüzeysel ve dar bir açıdan baktıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını içine alan kapsamlı bir bakış açısı geliştiremedikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünmenin yeri ile ilgili farklı boyutları içine alan kapsamlı bir değerlendirmede bulunamadıkları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimine yer vermekle neyi amaçladıkları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip oldukları;

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise ortaya koydukları eleştirel düşünme becerilerini birbiriyle ilişkilendiremedikleri ve bu becerilerin farklı boyutlarını göremedikleri, eleştirel düşünme tutumları ile ilgili bilgilerinin son derece yüzeysel ve sınırlı olduğu, eleştirel düşünmenin ölçütleri bilme konusunda da istenilen seviyede olmadıkları, konunun boyutlarını ve ayrıntılarını görme konusunda yetersiz oldukları, eleştirel düşünmenin kazanılmasıyla ilgili görüşlerini temellendirme noktasında yeterli bilgilerinin olmadığı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili dar ve yüzeysel bir bilgiye sahip oldukları, sınıf kurallarını belirleme ve öğretmen- öğrenci ilişkisiyle ilgili

olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ancak bazı öğretmenlerin bunu uygulamaya yansıtmadığı ve bunun eleştirel düşünmeyi olumsuz etkilediği, sınıfın fiziki ortamıyla eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiye dar bir çerçeveden baktıkları ve buna yönelik olarak mevcut durumla ilgili çözüme dönük çalışmalar yapamadıkları, derslerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde planlama konusunda sınırlı ve dar çerçeveli bir bakış açısına sahip oldukları, yöntem ve tekniklerin avantajları ve sınırlılıkları ve bunları eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanabilecekleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, sınırlı sayıda sadece bir kaç araç gereç kullandıkları ve bu araç gereçleri eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda da yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp kullanabilme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkilendirilebilecek herhangi bir eğitim almamalarının konu ile ilgili bilgi ve becerilerinin yetersizliğindeki etkenlerden biri olduğu, eleştirel düşünme eğitiminde karşılaştıkları sorunların eleştirel düşünme eğitimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna yönelik yeterli açıklamalarda bulunamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

**RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS'  
VIEWPOINTS ON THE EDUCATION OF CRITICAL THINKING**

**Osman CİNGÖZ**

**Erciyes University, Institute of Social Sciences  
PhD Thesis, September 2019  
Supervisor: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

**ABSTRACT**

This research is qualitative research that seeks to reveal the status of critical thinking education within the frame of teachers' viewpoints and applications related to critical thinking education in Religious Culture and Moral Knowledge lesson. In this context, first, a literature survey and then a field survey were conducted. Within the framework of the research topic, interviews were conducted with 12 Religious Culture and Moral Knowledge teachers in Kayseri province and the data from the observations and the documents obtained from the teachers' lessons were used to analyze the research findings and make a holistic assessment and more accurate comments about the data obtained during the interviews. The results of the research were then put forward and suggestions were made.

It was concluded that all the teachers participating in our research considered the concept of critical thinking from a narrow and superficial angle, did not have a comprehensive viewpoint including different dimensions of this concept, failed to have a comprehensive evaluation covering different dimensions related to moral subjects of Religious Culture and Moral Knowledge. *They* had a limited understanding of what they aimed at giving a place to critical thinking education, had a very limited and superficial knowledge about critical thinking attitudes and did not reach the wanted level about knowing the criteria of critical thinking,

Although Most of the Teachers did not have the necessary knowledge in establishing their views regarding the acquisition of critical thinking, they had positive views in setting classroom rules and relations between teachers and students. However some teachers lacked in applying these principles in the classroom environment, which influenced the critical thinking negatively, and that they approached the relationship

between the physical environment of the classroom and critical thinking education from a narrow perspective, lacked the solution to this inefficiency, had a limited and narrow ranged perspective about making plans for their lessons in order to contribute to critical thinking, did not have the required knowledge and skills about the advantages and limitedness of methods and techniques, and how they could make use of them to contribute to critical thinking, they used only a limited number of educational aids and did not have the required knowledge and skills on how they could use these pieces of equipment to improve the level of critical thinking education, they lacked the knowledge of preparing and using measurement and evaluation devices did not receive any education regarding the critical thinking education, which was one of the factors in their insufficient knowledge and skills related to this point and that they did not explain as necessary how the problems they encountered in critical thinking education had an effect on critical thinking education.

**Keywords:** Critical Thinking Education, Religious Culture and Moral Knowledge lesson

## İÇİNDEKİLER

### DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI.....</b>	<b>i</b>
<b>TEZ İNTİHAL FORMU .....</b>	<b>ii</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....</b>	<b>ii</b>
<b>KABUL ONAY .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>xv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xvi</b>

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	10
1.3. Sınırlılıklar .....	12
1.4. İlgili Tanımlar .....	12
1.5. İlgili Çalışmalar ve Yayınlar .....	12

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli .....	19
2.2. Araştırmanın Katılımcıları .....	20
2.3. Verilerin Toplanması .....	22

2.3.1. Görüşme .....	24
2.3.2. Gözlem .....	28
2.3.3. Doküman İncelemesi .....	30
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	30
2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	34

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları .....	37
3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri ile İlgili Görüşleri .....	46
3.2.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler .....	47
3.2.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tutumları ile İlgili Görüşleri .....	54
3.2.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri .....	65
3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri.....	76
3.4. Öğretmenlerin DKAB Dersi Ahlak Konularının Eleştirel Düşünme ile ilişkisine Dair Görüşleri .....	82
3.5. Öğretmenlerin DKAB Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Yer Verme Amaçlarına Dair Görüşleri .....	88
3.6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri .....	94
3.6.1. Sınıf Kuralları Belirleme .....	95
3.6.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi .....	100
3.6.3. Olumsuz Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmen Tutumları.....	107
3.6.4. Sınıfın Fiziki Yapısı .....	116
3.7. Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları .....	126
3.7.1. Hedefleri Belirleme .....	126
3.7.2. İçerik Belirleme .....	128
3.7.3. Yöntem ve Teknik Belirleme .....	132

3.7.4. Araç- Gereç Hazırlama.....	134
3.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Araçları Belirleme.....	137
3.8. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak	
Kullandıkları Yöntem ve Teknikler .....	140
3.8.1. Anlatım Yöntemi .....	141
3.8.2. Soru-Cevap Yöntemi .....	147
3.8.3. Beyin Fırtınası .....	156
3.8.4.Örnek Olay İncelemesi Yöntemi .....	159
3.8.5. Dramatizasyon Yöntemi .....	162
3.8.6.Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi .....	165
3.9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak	
Kullandıkları Araç-Gereçler.....	169
3.9.1. Ders Kitapları .....	170
3.9.2. Filmler .....	178
3.9.3. Slaytlar.....	189
3.9.4. Resim ve Fotoğraflar .....	191
3.9.5. Gazete Kupürleri ve Televizyon Haberleri.....	186
3.9.6. Ayet ve Hadisler .....	188
3.9.7. Bulmacalar.....	193
3.9.8. Kavram Haritaları .....	195
3.10. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme	
Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları .....	197
3.10.1. Çoktan Seçmeli Test Soruları.....	200
3.10.2. Açık Uçlu Sorular.....	206
3.10.3. Performans Ödevi.....	210
3.10.4. Gözlem .....	220
3.11. Hizmet İçi ve Lisansüstü Eğitimlerin DKAB Dersinde Eleştirel	
Düşünme Eğitimine Yönelik Uygulamalarına Katkı Sağlama Durumuna	
İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	224



3.12. Öğretmenlerin DKAB Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri.....	228
3.12.1. Anne Baba Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar .....	229
3.12.2. Öğretmen Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlar .....	231
3.12.3. Sınava Dayalı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar .....	234
3.12.4. Medyadan Kaynaklanan Sorunlar .....	237

#### 4. BÖLÜM

#### SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar .....	239
4.2. Öneriler .....	252
4.2.1. DKAB Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler .....	252
4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler.....	253
4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:.....	254
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>279</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>262</b>
EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ .....	263
EK 2. GÖRÜŞME FORMU .....	264
EK 3. GÖZLEM FORMU .....	270
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>274</b>

## KISALTMALAR

- A.S.** : Aleyhisselam
- bkz.** : Bakınız
- C.C.** : Celle Celaluh
- Çev.** : Çeviren
- DKAB** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- ens.** : Enstitü
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- s.** : Sayfa
- S.A.V.** : Sallallahu Aleyhi Vesellem
- SBE** : Sosyal Bilimler Enstitüsü
- vb.** : Ve benzeri
- Yay.** : Yayınları

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	22
Tablo 2. Araştırmanın Kategori ve Temaları .....	32
Tablo 3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları .....	43
Tablo 4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler .....	48
Tablo 5. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tutumları ile İlgili Görüşleri .....	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri .....	69
Tablo 7. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri .....	78
Tablo 8. Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları.....	126
Tablo 9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....	141
Tablo 10. Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Araç-Gereçler .....	170
Tablo 11. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları.....	200
Tablo 12. Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri .....	229

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada kullanılan tanımlara ve konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır.<sup>1</sup> Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayacak ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız.<sup>2</sup> Bu anlamda bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği; araştırma, bilgiye ulaşma, anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, yeni bilgiler üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bütün bu becerilerin ortaya çıkmasında düşünme becerisi temel bir konumda bulunmaktadır. Ancak düşünme becerisi gelişmiş insanlar gerçekten görebilir, anlayabilir ve eleştiride bulunabilirler.<sup>3</sup>

Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı, kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan korur. İnsana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine, düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla eylemlerine yön vermesini sağlar. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak onları karşılamada en önemli rolü oynar. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey

<sup>1</sup> MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2.

<sup>2</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6. 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s.5-6.

<sup>3</sup> Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yay., Ankara 2001, s.18.

için anlam kazanmasında rol oynar. Düşünme, hem bireylerin hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar.<sup>4</sup>Bu bağlamda bireyin kullanması gereken düşünme türlerinden birisi de eleştirel düşünmedir. Bireye eleştirel düşünme bilgi, beceri ve tutumunu kazandırmanın ve geliştirmenin yolu eleştirel düşünme eğitiminden geçmektedir. Zira eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği gibi varlığının anlamını fark etmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca böyle bir eğitim ile öğrencinin karşılaştığı problemleri çözmesine, doğru kararlar almasına ve davranışlarının kontrolünü elinde tutmasına katkı sağlanmaktadır. Geleneksel ezbere dayalı eğitim anlayışı ile bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir. Bundan dolayı yeni öğretim programları hazırlanırken öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında eleştirel düşünme de yer almaktadır.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasını ve geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim sisteminin mevzuatını, öğretim programlarını, ders kitaplarını ve yardımcı kaynaklarını, ders materyallerini, öğretmenlerini bu çerçevede öğretmen yetiştiren kurumlarını ve hizmet içi eğitimini ilgilendiren çok yönlü ve boyutlu bir dönüşümü sağlaması gerekmektedir.<sup>5</sup>

Ülkelerin pek çoğu, vatandaşlarının sahip olması gereken temel becerileri geliştirmeye dönük olarak öğretim programlarında değişiklikler yapmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde de 2004 ve 2005 yıllarında ilköğretim programları yenilenmiştir. Bu bağlamda yenilenen öğretim programlarından birisi de 2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'dır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, "inanç, ibadet, Hz. Muhammed (S.A.V), Kur'an ve yorumu, ahlak, din ve kültür"den oluşan altı öğrenme alanı ve bunlara bağlı üniteler şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenme alanları, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmektedir.<sup>6</sup> Günümüze gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, günümüz ihtiyaçlarını ve bilimsel gelişmeleri de dikkate almış ve program geliştirme çalışmaları çerçevesinde ilkokul, ortaokul ve lise DKAB öğretim programlarını yeniden

<sup>4</sup> Osman Kazancı, *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Kitap A.Ş., İstanbul 1989, s. 2-3.

<sup>5</sup> İpek Gürkaynak, Füsün Üstel ve Sami Gülgöz, *Eleştirel Düşünme*, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul 2008, s.6.

<sup>6</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.13.

hazırlayarak 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur.<sup>7</sup> 2018 programında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı; üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar şeklinde yapılandırılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Ünite Açıklamaları" bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir.<sup>8</sup> Konu alt başlıkları, kazanım ve açıklamalarından hareketle oluşturulmuştur. Ünite ve konuların oluşturulmasında; öğretim hedefleri, dersin amaçları, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazır bulunuşlukları, konuların aşamaları ve birbiriyle olan ilişkisi dikkate alınmıştır.<sup>9</sup> 2010 DKAB öğretim programındaki "Öğrenme Alanları" başlığının altında düzenlenen ünite ve konular, 2018 DKAB öğretim programında "Öğrenme Alanları" kaldırılarak ünite ana başlıkları altında doğrudan düzenlenmiştir. Ünite sayısı her bir sınıf seviyesi için 6'dan 5'e indirilmiştir. 2010 programında olduğu gibi kazanımlar ve açıklamalara yer verilmiştir. 2010 DKAB programındaki bazı ünite ve konuların 2018 programında sınıf bazında yerinin değiştiği, bazı sınıf düzeylerine yeni konuların eklendiği veya çıkarıldığı görülmüştür.<sup>10</sup>

2018 DKAB öğretim programında 2010 öğretim programında olduğu gibi öğrencilerin araştırmaları ve sorgulama gibi eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek bazı temel becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmüştür.<sup>11</sup> Araştırmamızın, alandaki veri toplama çalışmalarını yürütürken öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları 2010 İlköğretim DKAB öğretim programı çerçevesinde mülakatlar yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiş ve bu çerçevede veriler elde edilerek değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmamızla ilgili veriler toplanırken ve değerlendirilirken 2010 yılı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır.

<sup>7</sup> DKAB öğretim programının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç izlenen yol için bkz. MEB, *DKAB Dersi (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018, s.7.

<sup>8</sup> Sınıf düzeylerine göre ünite, konu, kazanım ve açıklamaları için bkz., DKAB öğretim programının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç izlenen yol için bkz. MEB, *DKAB Dersi (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018, s.16-40.

<sup>9</sup> DKAB öğretim programının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç izlenen yol için bkz. MEB, *DKAB Dersi (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018, s.11.

<sup>10</sup> DKAB öğretim programlarının konuları yönüyle karşılaştırmak için bkz. MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.72-76.; MEB, *DKAB Dersi (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018, s.16-40.

<sup>11</sup> MEB, *DKAB Dersi (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018, s.8.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenciye kazandırılması hedeflenen 8 adet ortak temel beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden birisi de “eleştirel düşünme” becerisidir.<sup>12</sup>

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında eleştirel düşünme becerisine yer verilmesi, Türk millî eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer alan eğitimin düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine yönelik amacının da bir gereğidir. Bu amaç Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde ifade edilmektedir:

*Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;*

*Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı; Türk Milleti'nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;<sup>13</sup>*

Türk millî eğitiminin genel amaçları doğrultusunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı'yla öğrencilerin temel becerilerini geliştirmenin hedeflendiği ise şöyle ifade edilmektedir:

*“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı'yla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.”<sup>14</sup>*

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'yla ulaşılmaması beklenen temel becerilerden birisinin de Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinden sonra 2. Sırada yer alan eleştirel düşünme becerisi

<sup>12</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.20. ; Eleştirel Düşünmenin Öğretim Programlarındaki yeri ile ilgili olarak bkz. MEB Tebliğler Dergisi; *Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı*, Sayı 2563, 2004, s.734.

<sup>13</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.1.

<sup>14</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2.

olduğu görülmektedir.<sup>15</sup>İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin okullarda niçin yer alması gerektiği eleştirel düşünmeyle de ilişkilendirilerek şöyle ifade edilmektedir:

*“Bu dersin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunacağı da açıktır. Değişik felsefi görüş ve ideolojiler; insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili yorumlar getirirken dinin getirdiği yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, onların da eleştiri konusu yapılabileceğini ortaya koyacaktır. Böylece gerçekliğe ilişkin bakış açılarının ve onu yorumlamanın tek yönlü olmadığı ortaya konularak yeni yetişenlerin ufku zenginleştirilecek, onların da bu konuda düşünüp katkıda bulunabileceği belirtilmiş olacaktır.”<sup>16</sup>*

Burada görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin önemli katkıları olacağı ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak da, bu derste eleştirel düşünmeye yer verilmesinin gerekliliği ile ilişkilendirilebilecek şu ifadeler yer almaktadır:

*“Geçmiş ile gelecek arasında uyumlu bir geçiş temin etmek, kültürün muhtevasını aktarmak, kültürün zenginleşmesini sağlamak ve uygarlığın gelişimi için elverişli ortamı oluşturmak, eğitimin görev ve sorumlulukları arasındadır. Kültür ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Kendi kültürel ortamını oluşturmayan ve bu ortamı yetismekte olan neslin katkılarıyla besleyemeyen, özenti ve taklitten öteye gitmeyen bir eğitim sisteminde bireylere yön vermenin zorluğu ortadadır. İslam'da sorma, öğrenme önemli bir yer tutar. Hz. Muhammed (S.A.V.) hayatta iken, onun arkadaşları (ashap), bilmediklerini veya tereddüt ettiklerini soruyor ve yeri geldikçe de önerilerde bulunuyorlardı. Onlar, Hz. Muhammed (S.A.V.) vefat ettikten sonra da bu uygulamayı sürdürmüşlerdir. İslâm'ın ilk nesilleri dinin öğretilerini doğru anlamak ve anlatabilmek için yoğun çaba sarf etmiş ve kendilerinden sonra gelenlere bu konuda çok zengin örnekler bırakmışlardır. Onlar yorumlarda (içtihatlarda) bulunmuş ve kendi ilmî anlayışlarını oluşturmuşlardır. İlk Müslümanlar, problemleri kendilerine özgü şartları çerçevesinde ele almış ve onlara “eleştirel” bir tutumla yaklaşmışlardır. Sonraki dönemlerde ise problemleri, içinde yaşanan zaman diliminin ihtiyaçlarına göre çözme gayreti yerine, önceki asırlardaki hazır çözüm yollarını aynen benimseme eğilimi baş göstermiş, toplumun şartlarına uyan bir eğitim anlayışı geliştirilememiş, daha öncekilerin yaptıkları yorumlar günlük sorunların gerisinde kalmıştır. Bu sürecin sonunda gelişen tavır ise taklit ve eskiyi kutsallaştırma olmuştur. Geçmişten devralınan eserlerle yetinilmiş, onlara yeni katkılar, yeni anlayışlar ilave edilememiştir. Hâlbuki kültürel miras, durağan, kapalı, cansız bir yığın veya insanın kendini uydurmak zorunda olduğu bir olgu olmaktan çok, üzerinde çalışılması, anlaşılması ve problem çözmede kullanılması gereken bir olgudur.”<sup>17</sup>*

<sup>15</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.19.

<sup>16</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 7.

<sup>17</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2-3.; Konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Mualla Selçuk, “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan Özel Sayısı, 1999, s.255-264.



Programda yer alan bu ifadelerde, ortaya çıkan problemlere içinde bulunulan zamanın ihtiyaçlarını dikkate alan eleştirel bir eğitim anlayışı ile çözüm bulunabileceği dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak Selçuk, din öğretimi çerçevesinde kültürel mirasın bireylere aktarılmasıyla ilgili şu soruları sormaktadır:

*Din öğretiminde, öğrenciye, mevcut kültürel mirastan ne öğretilim meselesi üzerinde çok duruldu. Bir başka deyişle hep muhteva ön plana çıkarıldı, bu muhteva öğrencide hangi yeteneklerin gelişmesine yardımcı olacaktır? sorusu ise ihmal edildi. Kültürel mirasa nasıl bakıyoruz? Kültürel mirasa nasıl yaklaşıyoruz? Kültürel muhtevayı, öğrencilerimizin bilincini uyandıracak, seçme yeteneklerini geliştirecek tarzda mı kullanıyoruz yoksa onlar bu muhtevaya körü körüne bağlansınlar diye mi sunuyoruz? Öğrencilerimiz tenkitçi tutuma, çözümlemeci yaklaşıma hazır olsunlar mı istiyoruz yoksa pasif alıcılar olmaları bizim için yeterli mi? Öğrencilerimiz kültürel mirası değerlendirsin mi, yoksa destanlaştırsın mı? Öğrencilerimiz, kültürel muhtevaya, kendilerine ait bir kişisel fikir sahibi olmak, kendilerini klişelerden, ön yargılardan kurtarmak, yaşadıkları hayatı aydınlatmak için mi yaklaşsınlar yoksa taklit etsinler diye mi...?*<sup>18</sup>

Bu sorulara verilecek cevapların öğrencilere yaklaşımı belirleyeceğini ifade eden Selçuk, bu yaklaşıma bağlı olarak da kültürel mirası, nakilleri, gelenekleri tanıyan, anlayan, öğretilenleri kendi düşünce süzgecinden geçiren, kendini tanımlayan, benliğini ve anlam sistemini oluştururken kültürel mirasın katkılarını keşfeden öğrencilerin yetiştirilebilmesinin yönünün tayin edilebileceğini ifade etmektedir.<sup>19</sup>

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'yla ilgili açıklamalarda din dersinde eleştirel düşünmenin gerekliliği ile ilgili ifadeler yer aldığı gibi programın ahlaki açıdan genel amaçlarında da eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebilecek şu ifadeler yer almaktadır:

*“Öğrencilerin ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri”*<sup>20</sup>

Bu amaçtan yola çıkılarak ahlaki değerlerin öğrencinin dünyasında anlamlı hale gelebilmesi için öğrencilere anlatılanların günlük hayatında da yansımalarını görebilmesinin önemi İlköğretim DKAB öğretim programında şöyle ifade edilmektedir:

<sup>18</sup> Selçuk, “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme”, s. 258.

<sup>19</sup> Selçuk, s. 258-259.

<sup>20</sup> TC. M.E.B, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.12.

*“İnsanoğlu, teknik olarak gelişmiş bir dünya meydana getirmesine rağmen aynı başarıyı ahlaki olgunlukta insanlar yetiştirmede gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Modern dünyada insanların her geçen gün gönül ve zihin huzuru, vicdan ile barışık olma, ruh zenginliği gibi hâllerin eksikliğini daha fazla hissettiği açıktır. Teknik açıdan olağanüstü imkânlarla sahip olunsa bile hâlen yeterince güçlü bir ahlaki yapıya sahip olamadığımızın altı çizilmelidir. İyinin ne olduğunu bilen insanın da her zaman iyiyi yapmadığı görülmektedir. İşte burada inancın bireyleri teşvik edici yönünden faydalanılabilir. İnsanlara yalnızca güzel sözler söylemek, konferanslar vermek, öğütlerde, tavsiyelerde bulunmak, örnek insan ve örnek durumlar anlatmak yetmemektedir. Çünkü insan hayatında etkin olan ve onun yönünü tayin eden şey, sözlerden çok yapılan işler ve eylemlerdir. Bir çağın ahlaki yapısına, doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana ve mala saygı gibi değerler hâkimse, o zaman bu özellikleri taşıyan insanlar yetişir ve etkili olur. Eğer çağın yapısı bozulmuş, ahlaki olmayan kavramlarla düşünölmeye başlanmışsa o vakit de bu tip davranış gösterenler etkin hâle gelirler. Bireyleri etkileyen şey hayatın kendisidir.”<sup>21</sup>*

Yukarıda ifade edildiği gibi değerlerin toplum hayatında etkili olabilmesi; bireylerin ahlaki değerlerin anlamını ve önemini çok yönlü olarak düşünüp değerlendirmesine, bunları anlamlandırarak içselleştirebilmesine bağlıdır. Bu içselleştirme gerçekleştiğinde birey, kendi davranışlarını kontrol ederek istenmeyen davranışlardan kaçınabilir. Böylece birey, değerlerini tercih edip benimseyerek günlük hayatında değerlerini aktif bir biçimde kullanabilir. Zira bu vasfı kazanmış bir birey, bu değerlere göre kendi kendini yöneterek denetleyebilir.<sup>22</sup> Dolayısıyla ahlaki değerlerin zayıflaması sonucunda bireysel ve toplumsal hayatta pek çok sorunun yaşandığı bugünün şartları düşünüldüğünde ahlaki değerlerinin bilincinde bireyleri yetiştirmeye yönelik din eğitimi uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu noktada önemli bir soru da “Nasıl bir din eğitimiyle bunu gerçekleştirebiliriz?” sorusudur.

Bununla ilgili olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nda din eğitiminin amacı ve niteliği konusunda ise şu ifadeler yer almaktadır:

*“Öğün eğitim kurumlarımızda din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olmalıdır. Bu noktada karşımıza din öğretiminin önemli bir amacı çıkmaktadır: Bu amaç, “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmektir.” Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki*

<sup>21</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.5.

<sup>22</sup> M. Şevki Aydın, “Özgürleştirici Din Eğitimi”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 213 Eylül 2008, s.26.; Mualla Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştirilen Bir Süreç Olabilir mi?”, *İslamiyat*, Cilt 1, Sayı 1, Mart 1998, s.215.

*tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur. Bu amaçlara uygun olarak din eğitimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur.”<sup>23</sup>*

Yukarıda ifade edilen amacın gerçekleşebilmesi için din eğitimi anlayış ve uygulamalarının niteliği önemlidir. Ezberci din eğitimi anlayışından, anlamlı öğrenmeyi hedefleyen din eğitimi anlayışına geçişi sağlamalıyız.<sup>24</sup> Birincisi, bu dinî bilgi kalıplarının öğrenene aynen nakledilmesini gerekli görürken; ikincisi, öğrenen bireyin hazır bilgi kalıplarının pasif alıcısı olmak yerine bilgiyi keşfetmeye, bizzat elde etmeye kılavuzlanmasını öngörmektedir.<sup>25</sup> Bunu yapabilmek için de öğrenenlere hazır bilgi kalıplarını aktarıp bunları hafızalarına depolamalarıyla uğraşmak yerine; onların bilgi elde etme, elde ettikleri bilgileri kullanabilme ve dolayısıyla sorun çözme yeteneğini kazanmalarına kılavuzluk etmek gerekmektedir. Bu nedenle günümüz din eğitimi; öğrencinin din üzerinde düşünme, dinî bilgileri anlamlandırma, onları hayatla irtibatlandırıp bütünleştirme, tutum ve davranışlarını onlara göre bizzat belirleme yeteneğini sürekli besleyip geliştirmek zorundadır.<sup>26</sup> Bu eğitim; bireyin anlama ve kavrama kabiliyetini geliştirici, olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfedebilmesini, çıkarımlarda bulunarak yargıya ulaşmasını sağlayıcı niteliğe sahip olmalıdır. Ancak böyle bir eğitim ile anlamlı öğrenme gerçekleştirilerek bireyin sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneği geliştirilebilir. Bu sayede öğrencinin, davranışlarının kendisine kazandırdıkları ve kaybettirdikleri üzerinde düşünmesine ve ahlaki değerleri içselleştirmesine katkı sağlanabilir.<sup>27</sup>

Eleştirel düşünmenin özellikleri dikkate alındığında böyle bir din eğitimi hedefinin gerçekleştirilmesinin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimine yer verilmesine bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ve öğretme süreçleri de ayrı bir önem kazanmaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim

<sup>23</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi(4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2-3.; Ayrıca Din eğitiminde eleştirel düşünmenin yeri ile ilgili olarak bkz. Aydın, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 228, Aralık 2009, s. 28-31.; Aydın, “Dini Bilgiyi Tecdit”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 223, Temmuz 2009, s.11-14.; Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, s. 73–87.

<sup>24</sup> Aydın, “Dini Bilgiyi Tecdit”, s.14.

<sup>25</sup> Aydın, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir”, s.28-29.

<sup>26</sup> Aydın, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir”, s.29.

<sup>27</sup> Bkz. Aydın, “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 215, Kasım 2008, s.20-23.; Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, s. 73–87.

Programı, öğrenme – öğretme sürecinde eleştirel düşünme eğitimini dikkate almalıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve teknikler, araç-gereç ve materyaller belirlenmelidir.<sup>28</sup> Bu aynı zamanda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı'nın hazırlanmasında esas alınan yapılandırmacı yaklaşımın bir gereğidir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri dikkate alındığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünme eğitime yer verilmesi ve buna bağlı olarak da öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin kullanabileceği uygun strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin ortaya konulmasının gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.<sup>29</sup>

Öğrencide eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedef alan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirme sürecini de buna göre yapılandırmalıdır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerileri farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmelidir.<sup>30</sup>

Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılabilmesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın niteliği önemli olduğu gibi bunları sınıfta uygulamaya koyacak olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin nitelikleri de son derece önemlidir. Mevcut bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle öğrencilere bilgi aktarma yaklaşımının önemi azalmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilebilmesi daha önemli hâle gelmiştir. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun kazanımlar belirlenmiş olsa bile bu kazanımları hayata geçirecek öğretmendir. Bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesindeki en önemli rolü “öğretmen” oynamaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinden haberdar olan ve öğrencinin bu becerilerini geliştirmeye yönelik bir tutum benimseyen öğretmen, eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarıyla bu becerileri geliştirebilecektir. Bunun için de öğretmenlerin;

<sup>28</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.23.

<sup>29</sup> Bkz. Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 49, Sayı 2, Ankara 2008, s 199-200.; MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.23.

<sup>30</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.208.

öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyecek şekilde öğretim sürecini planlaması, düzenlemesi ve değerlendirebilmesi gerekmektedir.<sup>31</sup> Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derslerini eleştirel düşünme eğitimiye uygun bir şekilde planlamaları düzenlemeleri ve değerlendirebilmeleri için de eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili yeterli bilgi beceri ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrencilerde sorgulayıcı eleştirel düşünme yeteneğini geliştirerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bir din eğitimi hedefine ulaşmaya katkı sağlanabilir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin dinî bilgileri anlamlandırma, onları hayatla irtibatlandırıp bütünleştirme, tutum ve davranışlarını onlara göre bizzat belirleme yeteneğini sürekli besleyip geliştirme üzerindeki önemli etkisi olduğu görülmektedir. Bu etkiyi sağlamada en önemli faktör olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamaları araştırılması gereken bir konudur. Buna göre, araştırmanın temel problemi şudur: **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimiye İlişkin Görüş ve Uygulamaları nelerdir?**

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt soruları şunlardan oluşmaktadır:

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşleri (eleştirel düşünmenin tanımı, eleştirel düşünme beceri, tutum, ölçüt ve eleştirel düşünmenin kazanılması) nelerdir?
2. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin DKAB dersinin eleştirel düşünme ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derslerinde eleştirel düşünme eğitimiye yer verme amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

<sup>31</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 22.

4. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak sınıf ortamına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak gerçekleştirdikleri uygulamalar (öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, öğretimi değerlendirme) nelerdir?

6. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Günümüzde bireylerin dinî bilgileri içselleştirerek tutum ve davranışlarına yansıtamamalarında en büyük engellerden biri bireyin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaması ve bunu kazandırabilecek eğitimin verilememesidir. Dinin bireyin düşünme biçiminden davranışlarına kadar çok yönlü etkileri düşünüldüğünde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili görüş ve uygulamalarının araştırılması ile ulaşılabilecek verilerin, konuyla ilgili doğru değerlendirmeler yapılmasına ve sorunlara çözüm önerileri getirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Ülkemizde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların daha çok diğer derslerle ilgili olduğu görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu öğretmenlerin görüş ve uygulamaları çerçevesinde derinlemesine ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan da bu tür nitel bir çalışmanın yapılmamış olması da bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derslerini planlama ve düzenleme süreçlerinde eleştirel düşünme eğitimi bağlamında neler yapıp ettikleriyle ilgili mevcut durumlarının ortaya konulması ile olması gerekenle mevcut durum arasında karşılaştırmalar yapılarak değerlendirmelerde bulunulmasına katkı sağlanması umulmaktadır. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına, öğretmenlere ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## 1.2. Sınırlılıklar

Bu araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ilişkin görüş ve uygulamalarının ne olduğu araştırılacaktır. Bu çerçevede araştırma,

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ahlak konularındaki eleştirel düşünme eğitimi yönelik uygulamalarıyla ilgili elde edilecek verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları; Kayseri il merkezinde görev yapan ve 6. 7. ve 8. sınıflarda derse giren on iki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine uygulanan mülakat, sınıflarında yapılan gözlem ve onlardan alınan dokümanların incelenmesiyle elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.4. İlgili Tanımlar

Literatürdeki eleştirel düşünme tanımları incelenerek oluşturulan ve araştırmamızda da esas alacağımız eleştirel düşünme tanımı şöyledir:

**Eleştirel Düşünme:** Eleştirel düşünme; herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde amaçlı ve kontrollü olarak açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçütleri esas alıp sunulan bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme biçimidir.

**Eleştirel Düşünme Eğitimi:** Bireyin eleştirel düşünme ile ilgili beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik olarak kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirme sürecidir.<sup>32</sup>

## 1.5. İlgili Çalışmalar ve Yayınlar

Eleştirel düşünmenin diğer derslerle ve farklı becerilerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olmasına karşın, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme eğitimi açısından durumunu öğretmenlerin görüş ve uygulamaları çerçevesinde doğrudan konu alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte eleştirel

<sup>32</sup> Bu tanım oluşturulurken Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Aş. Yay., 10. Baskı, Ankara, 1998, s.12. deki formal eğitim tanımından yararlanılmıştır.

düşünme eğitimi ile öğretmen ve DKAB programı arasında ilişki kuran veya dolaylı olarak konuya ilişkin tespitlerin olduğu bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Konuyla ilgili olarak din eğitimi alanında yapılan ve eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkilendirilebilecek bu çalışmalar kronolojik sıra ile sunulacaktır.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkilendirilebilecek çalışmalardan bazıları şunlardır:

**Mualla Selçuk:** “Din Öğretimi Özgürleştirici Bir Süreç Olabilir mi?”<sup>33</sup> adlı makalede dinin okulda niçin öğretim konusu olduğu, okulun görevleriyle ilişkilendirilerek açıklanmakta, okulda din öğretiminin yer almasının insanın özgürlüğünün bir gereği olduğu ifade edilmektedir. İnsanın özgürlüğü ile seçim yapması arasındaki ilişki vurgulanarak bireyin düşünme, problem çözüme gibi kabiliyetlerini geliştirmeyi sağlayacak bir din öğretiminin bireyi inancının ve davranışlarının öznesi konumuna getireceği belirtilmektedir. Bankacı ve problem çözücü eğitim modellerinin karşılaştırmasının yapıldığı çalışmada din öğretiminin problem çözücü modeli esas alması gerektiği gerekçeleriyle ortaya konmaya çalışılmış ancak din öğretiminde problem çözüme yaklaşımı ile eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişki incelenmemiştir.

**Arzu Şahbat:** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”<sup>34</sup> adlı araştırma İstanbul’da 4 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma sonucunda din dersi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin zihinsel etkinliklerine olumlu katkıda bulunduğu ve hayatlarında karşılaştıkları dini problemlerin üzerinde düşünme becerisini kazanmalarında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırma ile öğrencilerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin dini düşüncüyü olumlu yönde etkileyeceği ve gelişimine katkıda bulunabileceği fikrinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğu tespit edilen çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili uygulamaları hakkında öğrencilere sorulan anket

<sup>33</sup> Selçuk; “Din Öğretimi Özgürleştirici Bir Süreç Olabilir mi?”, s. 73–87.

<sup>34</sup> Arzu Şahbat, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Selçuk Üniversitesi SBE, Konya 2002 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).



sorularıyla bilgi toplanmaya çalışılmış öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına yer verilmemiştir.

**Muhammed Şevki Aydın:** “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek.”<sup>35</sup> Makalede dinî değerleri/ilkeleri anlamlandırarak onlara uygun tutum ve davranışları belirleme, bu bağlamda uygun kararlar alabilmenin, belli bir bilgi birikimini, bireysel gelişmişliği, yetkinliği, kendi değerlerini oluşturmuş olmayı gerektirdiği; bunun için ise anlama/kavrama ve sorun çözme yeteneğini, kalbini, kafasını, vicdanını geliştirebilmiş, öğrenmeyi öğrenmiş olmanın gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme ile din eğitimi arasında ilişki kurularak öğrencilerde sorgulayıcı eleştirel düşünme yeteneğini geliştirerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedefleyen bir din eğitimi anlayış ve uygulamalarının kendi davranışlarının farkında olan ve kontrolü elinde tutan, davranışlarının nesnesi değil öznesi olan bireyin yetişmesini sağlayabileceği dile getirilmektedir. Bu çalışmada eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitimin bireyde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmekte ancak hâlihazırdaki din eğitimi uygulamalarının eleştirel düşünme eğitimi açısından durumu konu edilmemektedir.

**Nail KARAGÖZ:** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları”<sup>36</sup> Bu çalışmada öncelikle eleştirel düşünme tanımlarından hareketle eleştirel düşünmenin özünde yer alan süreç ve olguların öne çıkartılması hedeflenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin programında son zamanlarda yapılan değişikliklere değinilerek öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayacak yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Daha sonra “Kırmızı Kitap” olarak da bilinen “Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri”<sup>37</sup> adlı kitapta yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine uygun bazı yöntemler, değerlendirmeli olarak verilmiş; en sonunda da din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin bu yöntemlerle düzenlenmiş örnek planlarına yer almıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminde kullanabilecekleri yöntemler

<sup>35</sup> M. Şevki Aydın; “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek”, s.20-23.

<sup>36</sup> Nail Karagöz, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, 2011, s.155-189.

<sup>37</sup> Alan Crawford, Wendy Saul, Samuel R. Mathews vd., *Teaching and Learning Strategies for The Thinking Classroom* (Çev. Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz ve Sami Gülgöz), Biltur Basım Yayın, İstanbul 2009.

açısından katkı sağlayabilecek bu çalışmada öğretmenlerin sadece "Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri" adlı kitapta yer alan yöntemler, eleştirel düşünme eğitimi açısından değerlendirilmiş; farklı yöntem ve tekniklere dönük öğretmen uygulamaları çalışmada yer almamıştır.

**Mustafa Çetin:** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi.”<sup>38</sup> Bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretiminin imkânını saptamak amacıyla dersin öğretmen kılavuz kitaplarında ünitelerin işlenişyle ilgili olarak verilen yöntem ve teknikler, etkinlikler ve sorular belgesel tarama yöntemiyle incelenmiş; bu eğitim etkinliklerinin eleştirel düşünme stratejilerine uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen kılavuz kitaplarındaki pek çok etkinlik, soru, yöntem ve tekniğin eleştirel düşünme stratejileri açısından anlamlı olduğu, DKAB dersinde eleştirel düşünme öğretiminin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma; bu etkinlik, soru, yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenler tarafından ne kadar ve nasıl kullanıldığı hakkındaki sorulara cevap vermemektedir.

**Mehmet Kamil COŞKUN:** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması).”<sup>39</sup> Bu çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin (KEDEÖ) örneklem üzerinde uygulanmasından elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Atatürk, Dicle, İnönü, On Dokuz Mayıs ve Uludağ Üniversitelerinin İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 273 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri olumlu (orta) düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet, lise türü, fakülte türü, ekonomik düzey ve anne baba eğitimine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken çocukluğun geçtiği yerleşim

<sup>38</sup> Mustafa Çetin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi.” *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, 2013, s. 137-168.

<sup>39</sup> M. Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 2013, s. 143-162.

birimi değişkeninde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine yönelik uygulamalarıyla ilgili elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmamıza katkı sağlayabilir.

**Hacer Âşık Ev:** “Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri.”<sup>40</sup> 2007-2008 öğretim yılından itibaren ilkököl ve ortaokullarda uygulamaya konulan DKAB ders programının eleştirel düşünme bakımından nasıl bir yapıya sahip olduğunu araştırmayı, değerlendirmeyi ve bu becerinin DKAB derslerinde geliştirilmesine katkı sağlayacak ders işleyiş örnekleri sunmayı amaçlayan çalışma dört bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde eleştirel düşünmenin ne olduğu; temel yapıları, eleştirel düşünme becerileri, tanımları, standartları ve eleştirel düşünmenin Kur’an’daki temelleri ortaya konulmaya çalışılırken, eleştirel düşünmenin bu temel yapılarının DKAB dersleri açısından önemi de açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yine bu bölümde eleştirel düşünebilen bir bireyin hangi eğilim ve becerilere sahip olduğu üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde genelde eğitim- öğretimde özelde de DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin önemi üzerinde durulmuş, üçüncü bölümde ise İlköğretim DKAB dersi öğretim programında eleştirel düşünmeye ne kadar yer verildiği incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik örnek ders işlenişlerine yer verilmiştir. Çalışma DKAB programının eleştirel düşünme açısından durumunu ortaya koymaya çalışmış ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine yönelik yaptıkları uygulamaların durumuna değinmemiştir.

**Hacer Âşık Ev:** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi.”<sup>41</sup> İki temel bölümden oluşan bu çalışmada birinci bölümde DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının önemi ve gerekliliği “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ndeki ana yeterlikler ve bunlara bağlı alt yeterlikler ve program açısından ortaya konulmuştur. İkinci bölümde,

<sup>40</sup> Hacer Aşık EV, *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, Tıbyan Yayıncılık, İzmir 2012.

<sup>41</sup> Hacer AŞIK EV, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi.” *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/12 Fall 2013, p. 71-93.

alanda DKAB öğretmenleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ve DKAB öğretmen adayları ile ilgili yapılan bir araştırma analiz edilerek DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması, hem “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” hem de program, öğrenci ve öğretim konusu yapılan din açısından zorunlu ve kaçınılmaz görüldüğü ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre DKAB öğretmenleri, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ve bunları etkin bir şekilde kullanabilme bakımından bazı konularda yeterli görülürken bazı yönlerinin ise güçlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu nedenle de eleştirel düşünme becerilerinin DKAB öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında kazandırılması gerektiği dile getirilmiştir. Bunun için de DKAB öğretmenliği bölümü lisans ve lisansüstü programlarına eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak konması ve bölümün diğer derslerinin de eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya çıkartıp besleyerek, öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacak şekilde işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiye yönelik uygulamalarıyla ilgili elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmamıza katkı sağlayabilir.

**Hacer Âşık Ev:** “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme(Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği).”<sup>42</sup>Bu çalışmanın amacı, ilahiyat fakülteleri İDKAB eğitimi bölümü 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek ve onların ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretmenleri veya İHL/AİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ne kadar katkı sağladıklarını ortaya koymaya çalışmaktır. Betimsel nitelikli tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe Uyarlaması (CEDEÖ-T) yardımıyla; adayların DKAB veya İHL/ AİHL öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkılarının olup olmadığı da nitel olarak (açık uçlu sorularla) belirlenmeye çalışılmıştır.

<sup>42</sup> Hacer Âşık Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 32, 2014, s.425-456.

Bilgisayar ortamında SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilen verilerin analizinde t testi, scheffe post hoc testi, LSD post hoc testi uygulanmış, varyans analizi yapılmış, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre DKAB öğretmen adaylarının doğruyu arama dışındaki diğer alt boyutlarda orta veya yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Bütün değişkenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinde etkili olduğu görülen araştırmada üniversiteye giriş puanı arttıkça doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve meraklılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı DKAB veya İHL/ AİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını düşünürken bir kısmı ise herhangi bir katkı sağladığını düşünmedikleri araştırmayla ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak DKAB veya İHL/ AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlama durumları ortaya konmaya çalışılmış ancak öğretmen uygulamalarıyla ilgili gözlem ve mülakat verilerinin olmaması öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırmalar yapılarak kontrol edilmesine engel teşkil etmektedir. Araştırmamızda ise öğretmen görüşlerinin geçerliği hem gözlemle hem de doküman analiziyle kontrol edilmektedir.

Sonuç olarak, konuyla ilgili olarak din eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların bir kısmının eleştirel düşünme eğitimiyle dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek çalışmalar olduğu görülmüştür. Konuyla doğrudan ilişkilendirilebilecek çalışmalarda ise konunun farklı boyutlarının eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkisinin çalışıldığı ancak din eğitimiyle eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiyi kapsamlı ve sistemli olarak ortaya koyan çalışmaların yapılmadığı görülmüştür.

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemle ilgili olarak araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği konularına yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak ortaya koymaya çalışan bu araştırma nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırma, sosyal yaşamla ilgili olayların nasıl anlaşıldığıyla ve yorumlandığıyla ilgilenmektedir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.<sup>43</sup>

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden olan durum çalışmasının desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.<sup>44</sup> Nitel durum çalışmasının desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül algılanabilecek durum söz konusudur. Bu durumlardan her biri kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu desende önemli olan araştırmacının, tek bir problem durumundan yola

---

<sup>43</sup> Ali Yıldırım ve Hasan şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*, Seçkin Yay. 6.baskı, Ankara 2006, s.39.;Bir araştırmanın nitel özellik taşıyıp taşımadığı konusunda daha geniş bilgi için bkz., Philipp, Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*,(Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Baki Kitabevi, Adana 2000, s.28,29.

<sup>44</sup> Yıldırım ve şimşek, s.77.

çıkarak alana ya da okullara standart bir araçla gitmesi(örneğin standart gözlem ve görüşme formları) ve karşılaştırılabilir veriyi elde ederek onları uygun şekilde bir araya getirebilmesidir.<sup>45</sup> Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırılan durumu nasıl anladıklarını, açıkladıklarını ve yorumladıklarını derinlemesine tespit etmek için onların görüşleri ve uygulamaları belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek ortaya konulmuştur.

## 2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın evrenini, Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki görev yapan ve 6. 7. ve 8. Sınıflarda derse giren din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdem, mezuniyet gibi durumları incelendiğinde örneklem çeşitliliğine katkı sağlayabilecek araştırma evrenini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiş olan 12 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

Nitel araştırmada öncelikli amaç, genelleme değil bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma, çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir. Bu amaca dayalı olarak bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına katkı sağlamaktadır. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.<sup>46</sup> Burada çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koyma çabası vardır.<sup>47</sup> Nitel araştırma büyük çaba ve zaman gerektirmektedir. Nitel araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çokluğu ve bu verilerin betimlenmesi ve yorumlanması da zorlu bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu

<sup>45</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.291, 292.

<sup>46</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.107.

<sup>47</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.109.

nedenle örneklem büyüklüğünün, maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde ve sınırlı tutulması gerekmektedir. Araştırmaya 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilecek verilerin genişliği ve derinliği dikkate alındığında, örnekleme dahil edilen birey sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramlar ve süreçler doyum noktasına ulaştığında yani toplanan veriler birbirini tekrar etmeye başladığında veri toplama işi durdurulabilir.<sup>48</sup>Buna dayalı olarak araştırmada 12 öğretmenden sonra verilerin birbirini tekrarı başladığından veri toplama işi durdurulmuştur.

Maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak öğretmenlerin çeşitliliğini sağlayabilecek şekilde öğretmen seçimine gidilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, kıdem, mezuniyet, lisansüstü eğitim yapma durumu bu çeşitliliğin sağlanmasına temel oluşturacak boyutlar olarak dikkate alınmıştır. Bu amaçla ilgili kurum olan Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerin listesi alınmış bu liste üzerindeki incelemelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda DKAB öğretmenleri arasından cinsiyet, kıdem, mezuniyet, lisansüstü eğitim yapma durumu, dikkate alınarak maksimum çeşitliliği sağlayacak biçimde 21 öğretmen seçilmiş ve tümüne ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına gidilerek önce okul idaresiyle görüşülüp çalışma hakkında bilgi verilmiş daha sonra öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilmiş ve kendilerinin bu araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunup bulunamayacakları sorulmuştur. Bu öğretmenlerin tümü, araştırmamıza gönüllü olarak katılabileceklerini ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerden yalnızca 1 tanesi önce araştırmaya katılabileceğini söylemiş ancak gözlem yapılacak zaman ve sınıfların uygun olmamasından dolayı araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

---

<sup>48</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.115.



Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezuniyet Durumu	Lisansüstü Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	5	İlahiyat-İDKAB	Y. Lisans
Ö2	Erkek	28	İslami İlimler Fakültesi	-
Ö3	Erkek	19	İlahiyat- Eski Lisans	-
Ö4	Kadın	8	İlahiyat-Eski Lisans	Y. Lisans
Ö5	Erkek	26	İlahiyat-Eski Lisans	-
Ö6	Erkek	13	İlahiyat-Eski Lisans	-
Ö7	Erkek	7	İlahiyat- Yeni Lisans	Y. Lisans
Ö8	Erkek	1	Eğitim-İDKAB	-
Ö9	Erkek	22	İlahiyat-Eski Lisans	-
Ö10	Kadın	24	İlahiyat-Eski Lisans	-
Ö11	Kadın	3	İlahiyat-İDKAB	Y. Lisans
Ö12	Erkek	11	İlahiyat-Eski lisans	-

Tablo 1'de görüleceği üzere araştırmaya 8 erkek, 4 kadın olmak üzere toplam 12 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 3'ü 1-5 yıl, 2'si 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl, 1'i 16-20 yıl, 2'si 21-25 yıl 2'si ise 26-30 yıl mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 1'i İslami İlimler Fakültesi, 7'si İlahiyat Eski Lisans, 1'i İlahiyat Yeni Lisans, 2'si İlahiyat Fakültesi İDKAB ve 1'i Eğitim Fakültesi İDKAB mezunudur.<sup>49</sup> Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 4 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada önce literatür taraması, sonra da alan araştırması yapılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlar ortaya konmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın teorik alt yapısının oluşturulmasında eğitim, eleştirel düşünme eğitimi, din eğitimi, ahlak eğitimi, felsefe, psikoloji gibi alanlarda yayınlanmış kitap, makale,

<sup>49</sup> YÖK, 11 Temmuz 1997 tarihinde aldığı bir kararla İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı adlarıyla iki yeni program ortaya çıkmıştır.1998 yılında uygulamaya konulan lisans programı İlahiyat Yeni Lisans daha önceki program ise İlahiyat Eski Lisans Programı olarak isimlendirilmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı ise 2006 yılına kadar İlahiyat Fakülteleri bünyesinde devam etmiş, bu yıldan itibaren YÖK'ün aldığı bir kararla, tüm İDKAB programları eğitim fakültelerine İDKAB olarak aktarılmıştır.2010 yılında YÖK'ün kararıyla programın ismi yeniden İDKAB olmuştur.2012 yılında ise YÖK'ün aldığı diğer bir kararla İDKAB adıyla tekrar ilahiyat fakültelerine aktarılmıştır. Daha geniş bilgi için bkz. Bayramali Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları", *Türkiyede Din Eğitimi ve Sorunları Kitabı*, , Dem Yay., İstanbul 2018, s. 169-209.

tebliğ ve hazırlanmış tezler ile resmî belgelerden literatür taraması yoluyla elde edilen verilerden faydalanılmıştır.

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarının başında görüşme ve gözlem gelmektedir. Bunların yanı sıra çeşitli türdeki dokümanlar da (belgeler, yazışmalar, fotoğraflar gibi) nitel araştırmada kullanılan verilere temel oluşturabilir. Araştırmacı kendi araştırma probleminin özelliğine göre bu yöntemlerden bir veya birkaçını kullanabilir. Nitel araştırmada elde edilen verilerin geçerliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğu için birçok araştırmacı, bu veri toplama yöntemlerinden birden fazlasını kullanarak elde ettiği verileri teyit etmeye ve geçerliklerini çok boyutlu olarak kanıtlamaya çaba gösterir. Böylece bir veri toplama aracının diğerini desteklemesi ve birinde ortaya çıkmayan bir durumun diğerinde ortaya çıkarılabilmesi mümkün olabilmektedir. Bu şekilde bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır. Aynı araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasına "veri çeşitlemesi" (data triangulation) denir. Bu durum araştırmada elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğini artırma konusunda önemli katkılarda bulunabilir.<sup>50</sup>

Veri çeşitlemesini sağlayarak araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için literatür taraması ile elde edilen verilerden hareketle ve araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde veri toplama aracı olarak kullanılacak olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu<sup>51</sup> ve gözlem türlerinden yarı yapılandırılmış alan çalışmasına<sup>52</sup> yönelik gözlem formu taslağı hazırlanmıştır. Mülakat ve gözlem formu taslağı hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme ve gözlem formlarının alanda ön denemesi gerçekleştirilmiştir. Bu formların geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış formlara son şekli verilmiştir. Daha sonra mülakat formu kullanılarak öğretmenlerle mülakat gerçekleştirilmiş, ayrıca hazırlanan gözlem formuyla da sınıflarda gözlemler yapılmıştır.

Nitel alan araştırmasında ve özellikle durumun incelemesinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme (öğretmenlerle) ve gözlemlerle (okuldaki derslerde ) veri

<sup>50</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.88-89.

<sup>51</sup> Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun özellikleri için bkz. Yıldırım ve Şimşek, s.123.

<sup>52</sup> Yarı yapılandırılmış alan çalışması için bkz. Yıldırım ve Şimşek, s. 172.

toplanmıştır. Katılımlı gözlem, görüşmeleri tamamlamak üzere yapılmıştır.<sup>53</sup>Veri toplama esnasında “alan notları” tutulmuştur. Görüşme yapılırken tutulan “alan notları” daha çok görüşmenin nasıl geçtiği üzerinedir. Gözlem esnasında tutulan “alan notları” ise bazı önemli durumların tespitini kolaylaştırmak için kullanılmıştır.

Aşağıda çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına (görüşme, gözlem, doküman incelemesi)ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

### 2.3.1. Görüşme

Görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmaktadır. Görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir. Görüşme, beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamaktadır.<sup>54</sup>

Genellikle üç görüşme türünden söz edilir. Bunlar; “yapılandırılmamış”, “yapılandırılmış” ve “yarı yapılandırılmış” görüşme teknikleridir. Yapılandırılmamış görüşme tekniği, genellikle araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Sorular, etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, görüşmenin hangi yöne gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez. Sorular konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden gelişir. Bu nedenlerden dolayı bu görüşme tekniğine “sohbet tarzı” görüşme tekniği de denir. Bu teknik, araştırmacının araştırma ortamında görel olarak uzun kalabileceği araştırma problemleri için uygundur. Araştırmacı, probleminin değişik yönlerine ilişkin gerekli ve yeterli veriyi toplayabilmek için ilgili bireyle birden fazla sohbet gerçekleştirebilir. Görüşme soruları ve konuları, görüşmelerde açılan konuların ve elde edilen yeni ipuçlarının ışığında değiştirilir.<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Katılımlı gözlemin özellikleri için bkz., Mayring, s. 68-72.

<sup>54</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.88-89.; Zeki Aslantürk, *Araştırma Metod ve Teknikleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak. Yayınları No:103, 4. Baskı, İstanbul 1999, s.117.

<sup>55</sup> Mayring, s.55.;Yıldırım ve Şimşek, s.120-121.

Yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi soru vardır ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Bu tarz görüşmede görüşmeciye tanınan esneklik epeyce sınırlanmıştır. Bu teknik, bazı insanlardan daha yoğun ve çok; bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan "görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini" azaltır. Bu teknikte duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci, etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır. Bu özelliklerinden dolayı bu görüşme tekniğine "standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" de denilmektedir. Bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde artırır. Yani aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında da benzer bir biçimde kullanılabilir. Ayrıca çok sayıda görüşmecinin çalışması gereken geniş araştırma projelerinde bu tür görüşme tekniği etkili bir biçimde kullanılabilir. Bu tekniğin zayıf yanı, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini engelleme olasılığıdır. Bu nedenle bu tür görüşmede bireysel farklılıklar, görüşme sürecinin akışına ve görüşmenin geçtiği duruma ilişkin değişiklikler dikkate alınmaz.<sup>56</sup>

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. Bu tekniğe "görüşme formu yöntemi" de denilmektedir. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiştir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir.<sup>57</sup>

Görüşme formu tekniği, yukarıda sözü edilen sohbet tarzı (yapılandırılmamış görüşme tekniği) görüşmeyle karşılaştırıldığında bazı olumlu yönleri sahiptir. İlk olarak

<sup>56</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.123.

<sup>57</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.122.

araştırmacıya olabildiğince esneklik sağlar. Örneğin, görüşmeci görüşülen birey tarafından yanıtlanmış soruları tekrar sormayabilir, bazı soruları atlayabilir veya sormaktan vazgeçebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile hazırlanan soruların yanında, görüşme gerçekleştirilirken konuşmanın akışına göre ek sorular ya da konuyu açıcı sorular da sorulabilmektedir Aynı zamanda belirli bir forma dayalı olan bu görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi de sağlar. Elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle formda kapsanan soru veya konu alanları altında elde edilmiştir. Görüşme esnasında kullanılan “yarı yapılandırılmış form”, görüşmenin amacından kaymasını engelleyerek araştırmacıya görüşme hedefini hatırlatma fonksiyonunu da görmektedir. Araştırmacıya esneklik sağlayan bu teknik; öğretmenlerin ihtiyaç, beklenti, öneri ve eleştirilerinin tespiti için uygun bir teknik olarak görülebilir.<sup>58</sup>Tüm bu özelliklerinden dolayı bu araştırmada ana (temel) veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniğinin (görüşme formu) kullanılması kararlaştırılmıştır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde örneklemdaki öğretmenlere yönelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır.<sup>59</sup>

Araştırmamızda kullanılan “görüşme formu”, “Giriş” bölümüyle birlikte dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmacının kendisini tanıttığı, araştırmanın amacı ve görüşme sürecine ilişkin bilgilere ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Birinci bölümde, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair genel düşüncelerine; ikinci bölümde, din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki uygulamaların eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkisine dair görüşlerine; üçüncü bölümde ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimiye yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştığı sorunlara yer verilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde önce literatür taranarak konuyla ilgili olabilecek yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili yapabilecekleri uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu süreçte eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalardaki görüşme formları incelenmiş ve bu araştırma için görüşme formu hazırlanmıştır.<sup>60</sup> Araştırmanın geçerliği

<sup>58</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.122, 123.

<sup>59</sup> Görüşme Formu için bkz. Ek 2

<sup>60</sup> Görüşme formu hazırlanırken; Figen Kanık, *An Assessment Of Teachers' Conceptions Of Critical Thinking And Practices For Critical Thinking Development At Seventh Grade Level, The Graduate*

ve güvenilirliğini etkileyeceğinden dolayı görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır olmasına ve konuyu açıcı sonda soruların içinde yer almasına, çok boyutlu ve yönlendirici sorulardan kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan form, tez izleme komitesinde yer alan danışman öğretim üyesi ve diğer iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve değerlendirilmeleri alınmış ve form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmelerin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak, görüşme formunun öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini görebilmek ve forma eklenecek veya formdan çıkarılacak soruları belirlemek amacıyla 2011-2012 öğretim yılı şubat ayı Kayseri ili Melikgazi ilçesi 8. Eğitim Bölgesi 2. Dönem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Zümre Toplantısı'nda görüşme formu taslağı 13 öğretmene dağıtılmış ve öğretmenlerden sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca anlaşılmayan sorular varsa veya eklenmesini ya da çıkarılmasını düşündükleri sorular mevcut ise bunu gerekçeleriyle belirtmeleri istenmiştir. Zümre toplantısına katılan ve formu dolduran öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde 6'sının kadın, 7'sinin erkek; 2'sinin Yüksek İslam Enstitüsü, 6'sının İlahiyat Eski Lisans, 3'ünün İlahiyat Fakültesi İDKAB, 2'sinin ise Yüksek Lisans mezunu oldukları ve 3'ünün 1-5 yıl, 4'ünün 6-10 yıl, 2'sinin 11-15 yıl, 1'inin 16-20 yıl, 3'ünün 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Bu bilgiler, değerlendirmesi alınan bu öğretmenlerin de maksimum çeşitliliğe uygun olduklarını göstermiştir. Daha sonra zümre başkanı olarak zümre toplantısında araştırma problemi çerçevesinde öğretmenlere araştırma konusu ile ilgili sorular sorularak öğretmenlerin değerlendirmeleri alınmıştır. Öğretmenlerin yazılı ve sözlü tüm bu değerlendirmeleri çerçevesinde yeniden düzenlenen formlar hakkında uzmanlarla tekrar görüşülerek onların değerlendirmeleri alınmıştır. Düzenlenen yeni görüşme formu kullanılarak 2 öğretmenle görüşme formunun ön uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada, öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve formdaki sorular sıraya uygun şekilde sorulmuştur. Bu süreçte soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı konusunda öğretmenlerin sorulara verdikleri tepkilerden çıkarımlar yapılarak notlar tutulmuştur. Görüşme sonunda öğretmenlerin sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri sorular ve gerekçeleri alınmış, anlamadıkları soruların anlaşılmama sebepleri üzerinde kendileriyle konuşulmuştur. Böylece görüşme sorularının anlaşılma ve amaca hizmet etme durumu

denenmiştir. Öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Bu çerçevede soruların daha açık, anlaşılır olmasına, ayrıntıya ve açıklamaya yönelik sonda soruların artırılmasına karar verilmiştir. Görüşme formu, bu doğrultuda düzenlendikten sonra tez izleme komitesinde yer alan danışman öğretim üyesi ve diğer 2 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş; onların değerlendirmeleri alınarak öğretmen görüşme formuna son şekli verilmiş ve böylece görüşme formu uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için araştırma izni alınmıştır.<sup>61</sup>

### 2.3.2. Gözlem

Nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlemdir. Gözlem, araştırmacıya bir ortamda oluşan davranışla ilgili ilk elden, kapsamlı, derinlemesine ve ayrıntılı veri elde etme imkanı sağlar.<sup>62</sup> Gözlem sayesinde insan davranışları doğal ortamı içinde doğrudan gözlemlenerek bu davranışların gerçekçi bir biçimde incelenmesi ve bu incelemelerden elde edilen sonuçların geçerliğinin yüksek olmasına katkı sağlanabilir.<sup>63</sup> Araştırmaya katılan bireylerin mülakatta söyledikleriyle yaptıkları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı gözlem sayesinde ortaya çıkarılabilir. Bu araştırmada da problemin derinlemesine anlaşılabilmesi için yapılan mülakatların yanında gözlem tekniği de kullanılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili neler bildiklerinin yanı sıra neler yaptıkları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda gözlenen olgunun diğer çevresel değişkenlerden bağımsız bir biçimde gözlenmesi, toplanan verilerin anlamlılığına gölge düşürülebilir. Bu nedenle gözlemin kavramsal çerçevesine göre bütüncül gözlem yapmak ve gözlenen ortamı ve bu ortamda yer alan davranışları birbiriyle ilişkili bir biçimde gözlemek için gözlem formunda hangi boyutların gözlenmesi gerektiğinin açık bir biçimde belirlenmesi önemlidir.<sup>64</sup> Bu bağlamda bu araştırmada gözleme başlanmadan önce ilgili literatür taranarak, araştırmacının alt problemleri çerçevesinde neyin hangi amaçla gözleneceğiyle ilgili gözlem boyutları ortaya konmaya çalışılmış ve uzman görüşleri alınarak gözlem

<sup>61</sup> Araştırma izni için bkz. Ek 1

<sup>62</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.169.

<sup>63</sup> Aslantürk, s.119.; Mayring, s.68.; Yıldırım ve Şimşek, s.173.

<sup>64</sup> Mayring, s.69.; Yıldırım ve Şimşek, s.175.

formu hazırlanmıştır. Daha sonra gözlem formunda yer alan davranış listelerinin, gözlenecek olgunun tüm boyutlarını kapsayıp kapsamadığını değerlendirip gerekli düzenlemeleri yapabilmek için ilköğretim 2. kademe din kültürü ve ahlak bilgisi dersine giren üç öğretmenin sınıfında ön gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlere dayalı olarak gözlenecek davranışlarla ilgili listeler Din Eğitimi Bilim Dalından 2, Eğitim Bilimleri Bilim Dalından 1 öğretim üyesinin görüş ve önerileri çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir.<sup>65</sup> Araştırma sürecinde gözlem formlarındaki ilgili davranış listelerine işaretlemeler yapılmasının yanı sıra araştırmaya katkı sağlayabilecek herhangi bir davranış, olay vb., ayrıntılarıyla anında not edilmiştir. Zira gözlem yaparken temel kural araştırmanın amacına göre önemli görülen her şeyin kaydedilmesidir. Gözlem sürecinde fırsat bulunan her anda gözlemin nerede ve hangi ortamda yapıldığı, ortamda kimlerin bulunduğu, fiziksel çevrenin ne tür özellikleri olduğu, ne tür etkinliklerin ve davranışların bu süreçte oluştuğu, iletişim sürecinin özellikleriyle ilgili sonuç için gerekli ana noktalar ayrıntılı olarak not edilmelidir.<sup>66</sup> Bu araştırmada ayrıntılı notlar alınırken ortam içerisindeki davranışların birbiriyle ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın amacına ve gözlenecek boyutlara katkı sağlayabilecek davranış ve sözler özenle not edilmiştir. Gerekli yerlerde bireylerin söylediklerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca gözlenen davranışlardan yola çıkılarak yapılan çıkarımlar ve yorumlarla ilgili notlar, betimleyici gözlem notlarıyla karıştırılmamaya dikkat edilmiştir.

Sınıf içi gözleme başlamadan önce araştırmanın amacı ve alana sağlayacağı katkılar üzerinde araştırmaya katılan öğretmenlerle konuşulmuş, öğretmenlerin araştırmaya katkı sağlamaya dönük olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmüştür. Karşılıklı güven ve anlayış içerisinde gözlem sürecine geçilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde 2 veya 3 ayrı gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde gözlenen ortamdaki davranışları daha derinlemesine defalarca inceleyebilmek araştırmanın boyutlarıyla ilgili verileri gözden kaçırmamak için not almanın yanı sıra katılımcılardan ve yöneticilerden alınan izinle kayıt cihazıyla sınıf içi sözel iletişim kayıt altına alınmıştır. Sınıfta bütün öğrencileri görebilecek ve dersi izleyebilecek bir şekilde sınıfın en arkasında uygun bir yere oturulmuş ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.

<sup>65</sup> Gözlem Formu için bkz. Ek 3

<sup>66</sup> Mayring, s.70.



### 2.3.3. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu çalışmada görüşme ve gözlemle birlikte doküman incelemesi de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme ve gözlem verileriyle birlikte, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin incelenmesinden elde edilen veriler de kullanılabilir. Bu durum “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artıracaktır.<sup>67</sup>Bu araştırma sürecinde kendileriyle yapılan mülakatta doküman kullandığını ifade eden veya gözlem sürecinde dokümanlar kullandığı görülen öğretmenlerden bunların birer fotokopisi istenmiştir. Çalışma yapıları, yazılı soruları vb. dokümanların eleştirel düşünmenin hangi boyutuyla nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Bu dokümanların incelenmesinden elde edilen veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilenlerle karşılaştırılarak daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırmada çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri okuyucu için anlaşılır hale getirebilmek için verilerin analizi ve yorumlanması önemlidir. Nitel veri analizinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen zengin ve ayrıntılı verilerin betimlenmesi, temaların ortaya çıkarılarak yorumlanması ve temaların anlamlı bir bütün oluşturabilecek şekilde ilişkilendirilebilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada “betimsel analiz” kullanılmıştır. “Betimsel analiz” daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analizde veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategori ve temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır. Bunun için öncelikle veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri kurularak sonuçlara ulaşılmaya çalışılır. Araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve tahminlerde bulunulması da yer alabilir. Betimsel analizde, gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla

<sup>67</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.187-188.: Doküman incelemesinin aşamaları için bkz., Mayring, s.38.

doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilir.<sup>68</sup> Araştırma problemini ortaya koymak için oluşturulan sorulardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Bu kategori ve temalar hakkında tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyelerinin görüşleri alınmış birbirine benzer olanlar birleştirilmiş, kategori ve temalar sistemli bir şekilde sınıflanmıştır. Sonrasında elde edilen veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek bu kategori ve temalar altında düzenlenmiştir.

Görüşme ve gözlemlerle ilgili veriler öncelikle Word belgesine aktarılmış, bu veriler dikkatli ve özenli bir şekilde tekrar tekrar okunmuş, notlar alınmıştır. Ders gözlemi sırasında alınan notlarla okunup altı çizilen verilerin ilişkisi kurulmuş araştırmamıza katkı sağlayabilecek hiçbir verinin gözden kaçırılmamasına dikkat edilmiştir. Böylece verilerin detaylarına inilerek bütüncül doğru analizler, yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızda nitel verilerin düzenlenmesinde önemli ölçüde kolaylık sağlayan NVivo 7 programı kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin transkripsiyonu ve alanda tutulan notlarla ilişki kurulduktan sonra NVivo programına aktarılmış bu sayede verilerin sistemli bir şekilde kodlanması sağlanmıştır. Böylece veriler daha kolay bir biçimde kategori ve temalar altında toplanmış, düzenlenmiş ve daha hızlı bir şekilde verilere, sonuçlara ulaşılabilmiştir. Araştırmayla ilgili kategori ve temalarla ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 2'ye bakılabilir.

---

<sup>68</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.223, 224.

Tablo 2. Araştırmanın Kategori ve Temaları

KATEGORİLER	TEMALAR
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları</b>	Eleştirel Düşünmenin Mahiyeti-Eleştirel Düşünmenin İşlevi
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri ile İlgili Görüşleri</b>	Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler-Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tutumları ile İlgili Görüşleri-Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri</b>	Eleştirel Düşünme Doğustandır-Eleştirel Düşünme Geliştirilebilir
<b>Öğretmenlerin DKAB Dersi Ahlak Konularının Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri</b>	
<b>Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitime Yer Verme Amaçlarına Dair Görüşleri</b>	
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayacak Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri</b>	Sınıf Kurallarını Belirleme- Öğretmen Öğrenci İlişkisi- Olumsuz Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmen Tutumları -Sınıfın Fiziki Yapısı
<b>Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları</b>	Hedefleri Belirleme-İçerik Belirleme-Yöntem ve Teknik Belirleme- Araç Gereç Hazırlama-Ölçme ve Değerlendirme Araçları Belirleme
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Yöntem ve Teknikler</b>	Anlatım Yöntemi-Soru Cevap Yöntemi-Beyin Fırtınası- Örnek Olay İncelemesi Yöntemi-Dramatizasyon Yöntemi- Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi
<b>Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Araç-Gereçler</b>	Ders Kitapları-Filmler-Slaytlar-Resim ve Fotoğraflar-Gazete Kupürleri ve Televizyon Haberleri-Ayet ve Hadisler-Bulmacalar- Kavram Haritaları

<b>Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları</b>	Çoktan Seçmeli Test Soruları-Açık Uçlu Sorular- Performans Ödevi-Gözlem
<b>Hizmet İçi ve Lisansüstü Eğitimlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Uygulamalarına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</b>	
<b>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri</b>	Anne Baba Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar Öğretmen Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlar Sınava Dayalı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Medyadan Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmamızda belli kategori ve temalar altında bir araya getirilen veriler rapor haline getirilmiştir. Bu aşamada verileri kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlamaya ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlem verilerini tam yansıtabilmek için öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleriyle ilgili notlardan doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Böylece konuyla ilgili daha bütüncül ve anlaşılır bir tablo ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bulgular ortaya konulduktan sonra bunlarla ilgili yorumlamalara gidilmiştir. Bu aşamada bulgular açıklanmaya, ilişkilendirilmeye ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaya ve farklı olguları karşılaştırılarak nitelikli yorumlar yapılmaya gayret edilmiştir. Yapılan yorumlarla araştırma bulgularının okuyucular tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın okuyucular tarafından daha kolay anlaşılması için tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları ortaya konulurken bulgularla ilişkilendirilebilecek literatürden alıntılara ve araştırma raporunda yer alan aynen alıntılara yer verilip neden sonuç ilişkileri ve bağlantılar kurularak verilerin anlamlandırılmasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik, bilimsel bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını ortaya koymada kullanılan iki temel ölçüttür. Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ve araştırmacının doğru bilgiye ulaşırken gerekli tedbirleri almasıyla ilgilidir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği; iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğidir. Güvenirlilik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir. Dış güvenirlilik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine; iç güvenirlilik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına ilişkindir.<sup>69</sup>

Nitel araştırmalarda yüz yüze görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edilebilmesi, gözlemler yoluyla doğal ortam içerisinde bilgi toplayabilme, elde edilen bulguların teyidi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması; araştırmada geçerliği oluşturabilmeyi sağlayan önemli özelliklerdendir.<sup>70</sup> Araştırmamızda ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi sırasında anlaşılmayan noktalar ve yazıya geçirildikten sonraki metinler üzerinde yapılan görüşmelerin, öğretmenlerin görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda onlarla iletişime geçilerek onların teyitleri alınmıştır.<sup>71</sup>

Araştırmadan elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, araştırmanın güvenirliliğini sağlamada önemli ölçütlerdendir. Yani araştırmacı; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır. Araştırmacının doğrudan alıntılarla desteklediği betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Ayrıca nitel bir araştırmada verilerin kendi içerisindeki tutarlılığı ve anlamlılığı, bulguların farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle teyit edilmesi araştırmanın güvenirliliğini sağlamada bir diğer önemli faktördür.<sup>72</sup> Bu şekilde elde edilen verilerin doğruluğu test edilebilir ve ulaşılan sonuçların inandırıcılığı artırılabilir. Araştırmamızda öncelikle, gözlem görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, alıntılara yer verilerek okuyuculara

<sup>69</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.255.;Nitel araştırmada doğrulama ölçütleri için bkz., Mayring, s.128-133.

<sup>70</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.255-256.;Mayring, s.129,130.

<sup>71</sup> Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinde “İletişimsel Geçerleme” için bkz.,Mayring,s.130.

<sup>72</sup> Mayring, 130,131.;Yıldırım ve Şimşek, s.262, 263.

sunulmuştur. Daha sonra veri toplama araçlarından elde edilen veriler arasında anlamlı ve tutarlı ilişkiler kurulmaya çalışılarak bütüncül bir bakış açısıyla yorumlara gidilmiştir. Böylece okuyucuya araştırmacının elde ettiği verileri yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı verilmiş, daha sonra da araştırmacının ulaştığı sonuçların tutarlılığını bu verilere göre değerlendirebilmesine imkan sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma boyunca kullanılmak üzere oluşturulan gözlem ve görüşme formlarının amacı, araştırmacının sistemli bir biçimde veri toplamasına ve araştırmaya katılanların konu ile ilgili düşüncelerini konu dışına çıkmadan ifade etmelerine katkı sağlayıp araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırabilmektir. Bu nedenle araştırmamızda kullanılmak üzere gözlem ve görüşme formları hazırlanmış ve kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği sağlama konusunda önemli ölçütlerden birisi de araştırma verilerinin sistemli ve düzenli bir biçimde oluşturulması ve korunabilmesidir.<sup>73</sup> Araştırma süresince mülakat ve gözlemden elde edilen verilerin yer, gün ve saat bilgileri ile tüm kayıtları, transkriptleri ve gözlem notları alınmış, bunların korunmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilecek ölçütlerden birisi de araştırmanın gerçekleştiği sosyal ortamların tanımlanmasıdır. Bunun gerekliliği, sosyal ortamların insan davranışı ve algısı üzerinde önemli bir etken olmasındandır. Bu nedenle verilerin elde edildiği sosyal ortamın açık bir şekilde tanımlanması araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir.<sup>74</sup> Araştırmamızda gözlemin yapıldığı sosyal ortama dair notlar tutulmuş kategori ve temalarla ilgili yorumlar yapılırken alınan bu notlarla ilişki kurularak araştırmayla ilgili verilerin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmanın güvenilirliği konusunda dikkat edilmesi gerekenlerden birisi de, araştırmacının araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlaması, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yaptığını anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesidir. Böylece araştırmacı, elde ettiği sonuçların topladığı verilere bağlı olduğunu ve kendi varsayımlarının ya da ön yargılarının sonuçları etkilemediğini göstermiş olacaktır.<sup>75</sup> Bu nedenle araştırmada kullanılan yöntemle ilgili boyutlar ayrıntılı bir biçimde ortaya

<sup>73</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.261.

<sup>74</sup> Yıldırım ve Şimşek, s.261.

<sup>75</sup> Mayring, s.129.;Yıldırım ve Şimşek, s.261, 262.

konmuş ve sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.



### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarından elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, belirli kategori ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin farklı ifadelerle benzer noktalara değindikleri durumlarda her bir öğretmenin ifadelerine tek tek yer vermek yerine, kategori ve temayı en iyi temsil edebilecek öğretmen görüşleri aynen alıntılanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin görüşleri ve bu amaca yönelik planlama; uygulama ve değerlendirme süreçlerinde neler yaptıkları şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları ortaya konurken görüşme verilerini destekleyici olarak gözlem ve dokümanlardan elde edilen bulgulardan da yararlanılmıştır. Böylece görüşmede söylenenlerin ne kadar gerçekleştirildiği konusunda daha yerinde yorumlar yapılmasına katkı sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiştir.

##### 3.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları

Eleştirel düşünmenin tanımlanması konusunda eğitim literatüründe ve bilimsel kaynaklarda pek çok tanım bulunmaktadır. Bu konuda eğitimden felsefeye, psikolojiden siyaset bilimine kadar değişik alanlarda fikir geliştirenler görülmüştür. Bunun temel nedeni eleştirel düşünmenin, günümüzde felsefe, eğitim, psikoloji gibi farklı disiplinlerin araştırma alanları içinde görülmesidir. Felsefe, sağlam bir düşünme etkinliği için düşünmenin yasalarına daha çok dikkat çekerken psikoloji, düşünmenin ne olduğu ile eğitim ise düşünme becerilerinin nasıl öğretilebileceğiyle ilgilenmektedir.<sup>76</sup> Dolayısıyla bugün eleştirel düşünme yazını içinde yer alan her disiplin ve araştırmacı

<sup>76</sup> Semih Şahinel, *Eleştirel Düşünme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002, s.3.



kendi ilgi alanını merkeze aldığından birbirinden farklı birçok eleştirel düşünme tanımı ortaya çıkmaktadır.<sup>77</sup>

“Eleştirel” kelimesinin Arapça karşılığı olan **انتقاد** kelimesi, “yoklamak, incelemek, eleştirmek, tenkit etmek” anlamına gelen Arapça **نقد** kökünden gelmekte olup “eleştirmek, tenkit etmek, itiraz, yergi, yeniden gözden geçirme, kritiğini yapma” anlamlarına gelmektedir.<sup>78</sup> “Eleştirel” kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi ise “değerlendirme, yargılama, ayırt etme” anlamlarını dile getiren Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiş, Latinceye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır.<sup>79</sup>

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmenin ne olduğu ve ne işe yaradığıyla ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlar, terim olarak eleştirel düşünmenin mahiyeti ve/veya işlevleri üzerinden yapılan tanımlardır. Eleştirel düşünmenin mahiyeti üzerinden yapılan tanımlar onun neliğini ortaya koymaya çalışan tanımlardır. Eleştirel düşünmenin mahiyetine ilişkin tanımların birçoğu Dewey'in “derinlemesine düşünme” tanımından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Dewey, derinlemesine düşünmeyi, bir inancın veya bilginin, bu inancı ya da bilgiyi destekleyen kanıtlar ve ortaya koyduğu sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve sürekli bir gözden geçirmeye, değerlendirmeye tabi tutulduğu bir düşünme olarak tanımlamaktadır.<sup>80</sup> Birçok yazar, Dewey'nin bu tanımını esas aldıkları gibi, yine bu tanımla ilişkilendirilebilecek eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili başka özelliklere de tanımlarında yer vermişlerdir.

Eleştirel düşünme kavramının mahiyetiyle ilgili tanımlar ve bunlara dayalı açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Halpern ise tanımında, eleştirel düşünmenin kasıtlı ve amaç yönelimli olduğunu buna bağlı olarak da problem çözme, sonuçları formüle etme, ihtimalleri dikkate almayı

<sup>77</sup> Hakan Gündoğdu, “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2009, s.60.

<sup>78</sup> Serdar Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yayınları, İstanbul 2012, s.931.

<sup>79</sup> S. Sadi Seferoğlu ve Cenk Akbıyık, “Eleştirel Düşünme Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, Ankara 2006, s.2.

<sup>80</sup> John Dewey, *How We Think*, D.C. Heath Publications, Boston 1910, s.6.

içerdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Halpern’a göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması için de belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı ve kullanımı gerekmektedir. Kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir; farklı bağlam ve ortamlarda yeniden oluşturulmaları mümkündür.<sup>81</sup>

Kazancı ise tanımında, eleştirel düşünmenin “bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirme” özelliğine dikkat çekmekte ve eleştirel düşünmede ölçüt kullanmanın bu sürecin dayandığı temellerden biri olduğunu vurgulamaktadır.<sup>82</sup>

Glaser, “eleştirel düşünme tutumlarını benimsemeyi” Scriven, “belli düşünme becerilerine sahip olmayı”; Sternberg, Ritchart ve Perkins “problem çözme” kendi tanımlarında öne çıkarmışlardır.<sup>83</sup>

Fisher, iddia ve kanaatleri değerlendirme esnasında, “farklı bakış açıları ve senaryolar üretilmesini, sunulandan farklı başka malumatlara başvurulmasını” tanımında ön plana çıkarmıştır.<sup>84</sup>

Eleştirel düşünme kavramının işlevleri üzerinden yapılan tanımlar ise onun ne işe yaradığıyla ilgili tanımlardır. Eleştirel düşünme kavramının işlevleriyle ilgili tanımlar ve bunlara dayalı açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Haskins, eleştirel düşünme kavramını, “iddia ya da kanaatlerin tarafsız ve ön yargısız bir şekilde değerlendirilmesi” işlevi üzerinden tanımlamıştır.<sup>85</sup> Haskins’in tanımında eleştirel düşünmenin, değerlendirme yapılan konuya objektif bir yaklaşımı sağladığı ifade edilmektedir.

Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entellektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir

<sup>81</sup> Cüneyt Akar, “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007 (Yayınlanmamış Doktora Tezi), s.10.

<sup>82</sup> Kazancı, s.41.

<sup>83</sup> Eleştirel düşünme tanımları için bkz. Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University, Cambridge 2003, ss.56-58.; Ritchart Ron and David N Perkins, *Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (ed: Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison), Cambridge University Press, Cambridge 2005, ss.775-802.; Alec Fisher, *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, ss. 3-4;10-11.

<sup>84</sup> Fisher, s.13.

<sup>85</sup> Greg R. Haskins, *A Practical Guide to Critical Thinking*, August 2006, s.3. bkz.<http://skepdic.com/essays/haskins.pdf>.

süreç olarak da tanımlanmaktadır. Kişinin kendi kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme olma<sup>86</sup> özelliğine dikkat çekilen bu tanımda eleştirel düşünmenin, düşünme becerisini doğru kullanmayı sağlama ve düşünme biçiminin tutarlı olup olmadığını tespit etmedeki işlevine dikkat çekilmektedir. Ennis ise eleştirel düşünmenin “karar verme veya yargıda bulunmaya yardımcı olma”<sup>87</sup> işlevine tanımında yer vermiştir.

Eleştirel düşünme kavramının mahiyeti ve işlevlerini bir araya getiren tanımlar ise hem eleştirel düşünmenin ne olduğuna hem de ne işe yaradığına ilişkin tanımlardır. Bu tanımlar ve bunlara dayalı açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Royalty, eleştirel düşünmeyi “düşünceleri ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç” olarak görmektedir. Bu sürecin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma ulaşılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde “neden” sorusunun sorulabilmesidir. "Neden" sorusu, bize yalnızca cevabını bulmamız için sorulan bir soru değildir. Bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkisinin sorgulanmasını da sağlamaktadır.<sup>88</sup>

Watson, eleştirel düşünmeyi “varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme”<sup>89</sup> olarak görmektedir. Watson, eleştirel düşünmede “olabildiğince nesnel kararlara ulaşmanın amaçlanmasını” bunun için de “düşünmede etkili olan tüm etmenlerin göz önünde tutulmasının” gerekliliğini ifade ederken eleştirel düşünme sürecine ve bu süreç sonunda ortaya çıkacak ürünün niteliğine de dikkat çekmektedir.<sup>90</sup>

Eleştirel düşünmenin birçok ögeyi bir araya getirdiğini savunan Cüceloğlu'nun tanımında ise, “düşünme süreçlerinin bilincinde olmak”, “öğrendiklerimizi uygulayarak,

<sup>86</sup> Richard Paul and Linda Elder, *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar*, (Çev Merih Bektaş Fidan), Foundation for Critical Thinking, 2008, s.3. [www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm](http://www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm)

<sup>87</sup> Lipman, ss.56-58; Ritchart and Perkins, s.776; Fisher, ss. 3-4; 10-11

<sup>88</sup> J. Royalty; “The Generalizability of Critical Thinking: Paranormal Beliefs versus Statistical Reasoning”, *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 2000, s.477-488.

<sup>89</sup> J. B. Branch'den aktaran Seferoğlu ve Akbıyık, s.2-3.

<sup>90</sup> Nükhet Çıkrıkçı, “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form Ym) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 25, 1993, s. 559-569.

kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmek”, “etkin ve düzenli zihinsel bir süreç” gibi eleştirel düşünme özellikleri ön plana çıkarılmıştır.<sup>91</sup>

Eleştirel düşünmenin, bu farklı bakış açılarıyla tanımlamalarının dışında disiplinler arası bir tanımının yapılmasına yönelik çalışmalarda da bulunulmuştur. Örneğin, 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünme, "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" biçiminde tanımlanmıştır.<sup>92</sup> Bu tanımda eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirme sonucu farklı becerileri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir.<sup>93</sup>

Eleştirel düşünme; temelde bilgiyi elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ile tutumlara dayanır ve belirli konudaki düşünceleri değerlendirerek etkili olan ve olmayan düşünceleri birbirinden ayırır. Eleştirel düşünmenin kullanılmadığı durumlarda gerekli ve gereksiz bilgiler birbirine girerek doğru çözüm yoluna ya da karara ulaşılmasına engel olur. Bu bağlamda eleştirel düşünme bir bütündür ve bunun birçok boyutu vardır. Demirel, eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan, eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey, düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade

<sup>91</sup> Doğan Cüceloğlu, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1994, s.216.

<sup>92</sup> R. S. Evancho, Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. Southern Connecticut State University, Connecticut, unpublished master's thesis, 2000'den aktaran Seferoğlu ve Akbıyık, s.2-3.

<sup>93</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, s.1.

etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur.<sup>94</sup>

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak yapılan tanım ve açıklamalarda öne çıkan noktalar dikkate alındığında onun mahiyetine dönük olarak ‘amaçlı olma’, ‘ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma’, ‘bilgiyi kullanma’, ‘ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama’, ‘ihtimalleri dikkate alma’, ‘neden-sonuç ilişkisi kurma’, ‘sistematik düşünme’, ‘ölçüt kullanma’, ‘planlı olma’, ‘kontrollü olma’, ‘tutarlı olma’, ‘değerlendirme’, ‘yargılama’, ‘araştırma’, ‘problem çözme’, ‘sorgulama’, ‘belli beceri ve tutum ve stratejilere sahip olma ve kullanma’ gibi bir takım ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelere dayalı olarak da eleştirel düşünmenin bireyin üst düzeyde zihinsel işlemler yapmasını gerektiren bir düşünme türü olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan diğer bazı tanımlarda ise onun işlevlerine dönük olarak ‘öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizin, başkalarının fikirlerini ve çevremizdeki olayları daha iyi anlayabilme ve açıklayabilme’, ‘doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıma’, ‘varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme’, ‘bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar verebilmesine ve yargıda bulunmasına yardımcı olma’, ‘ön yargıları, varsayımları, tutarsızlıkları, düşünce ve olguları tanımak’, ‘sorunların çözümünde aktif olma’, ‘yeni düşüncelere açık olma’, ‘olaylara ön yargısız yaklaşma’, ‘hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklayabilme’, ‘nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebilme’, ‘bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanı’, ‘düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilme’, ‘düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilme’, ‘düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilme’, ‘deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilme’ ‘katı bir tutumdan çok esnek düşünme’, ‘her türlü görüşe açık olma’, ‘empati yapma’ gibi ifadeler görülmektedir.

Literatürdeki eleştirel düşünmeyle ilgili tanımların incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda bu tanımlardan her birinin eleştirel düşünme kavramını onun mahiyeti ve/veya işleviyle ilgili bir veya birkaç boyutu üzerinden dar kapsamlı olarak tanımladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini doğru değerlendirip isabetli yorumlar yapabilmek için eleştirel düşünme kavramının

<sup>94</sup> Cüceloğlu, s.221.; Özcan Demirel, (*Kuramdan Uygulamaya*) *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yay., Ankara 2002, s.214.

boyutlarını daha kapsamlı ortaya koyabilecek bir tanımlamanın yapılması ve öğretmen görüşlerinin buna göre değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Bu bağlamda literatürdeki eleştirel düşünme tanımları incelenerek araştırmamızda esas alınacak şöyle bir eleştirel düşünme tanımı oluşturulmuştur:

Eleştirel düşünme; herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde amaçlı ve kontrollü olarak açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçütleri esas alıp sunulan bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme biçimidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere eleştirel düşünme kavramından ne anladıklarıyla ilgili olarak “*Eleştirel düşünme kavramını nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları belirli temalar altında analiz edilmiştir. Öğretmenler, eleştirel düşünme kavramını bir veya daha fazla beceri ile ilişkilendirerek mahiyeti ve işlevleri üzerinden tanımlamışlardır. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 3'e bakılabilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları

	<b>Eleştirel Düşünmenin Mahiyeti</b>	<b>Eleştirel Düşünmenin İşlevi</b>
Ö1	x	-
02	x	x
03	x	-
04	-	x
05	x	-
06	x	x
07	x	-
08	-	x
09	-	x
Ö10	x	-
Ö11	-	x
Ö12	-	x
%	58.3	58.3

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili yaptıkları tanımlar şöyledir:

*“Bir olguyu bir düşünceyi değerlendirirken alternatifleriyle beraber algulayıp onun alt kısmında yatan süreçleri şöyle bir gözden geçirip en son kendi fikriyle uyumunu ortaya koyabilme sürecidir.” (Ö1)*

*“Eleştirel düşünme bize telkin edilen şu doğru denilen şey gerçekten doğru mu olduğunu düşünerek hakikati aramadır.” (Ö3)*

*“Eleştirel düşünme kavramı her duyduğumuz veya bildiğimiz konular üzerinde farklı açılardan değerlendirme yapıldığında ne tür sonuçlar çıkabilir düşüncesiyle olayları değerlendirebilmektir.” (Ö5)*

*“Herhangi bir konuyla ilgili tüm ihtimalleri göz önüne alabilecek şekilde bir düşünme tarzıdır.” (Ö7)*

*“Herhangi bir konuyu farklı yönleriyle ele alıp o yönleri tam anlamıyla inceleyerek, doğruluğunu yanlışlığını tartışarak bir sonuca varabilmedir.” (Ö10)*

*“Eleştirel düşünme öğrencinin de öğretmenin de konuya hakim olarak konu anlatıldıktan sonra birbirleriyle tartışabilme cesaretini buldukları eğitim çeşididir.” (Ö2)*

*“Öğrencinin aklındaki çelişkilerden uzak doğru bilgiyi öğrenmesini sağlayan bir yöntemdir.” (Ö6)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 5 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) (%41,6) eleştirel düşünmeyi tanımlarken onun mahiyetine dönük ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerden (Ö1, Ö5, Ö7, Ö10) “farklı açılardan bakabilme” temelinde eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanımlamayı yaparken de ‘kendi fikriyle uyumunu ortaya koyabilme sürecine’, ‘düşünme tarzı oluşuna’ ‘çıkabilecek sonuçlar üzerinden olayları değerlendirme’ ve ‘doğruluğunu yanlışlığını tartışarak bir sonuca varabilme’ şeklinde eleştirel düşünmenin mahiyetine<sup>95</sup> dönük ifadeler kullanmışlardır. Ö3 ise ‘bir şeyin doğru olup olmadığını düşünerek hakikati arama’ olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır. Eleştirel düşünmeyi onun mahiyeti üzerinden tanımlamaya çalışan 5 öğretmenden her biri (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) (%41.6), onun neliğiyle ilgili olarak bir veya iki boyuta değinerek eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışmışlardır.<sup>96</sup> 2 öğretmen ise (Ö2, Ö6) (%16.6) eleştirel düşünme kavramını ‘öğrencinin çelişkilerden uzak doğru bilgiyi öğrenmesini sağlayan bir yöntem’, ‘öğretmen ve öğrencinin tartışabilme cesaretini buldukları eğitim çeşidi’ şeklinde onun mahiyetini tanımlamaya çalışmışlar ‘yöntem’ ve ‘eğitim çeşidi’ ifadelerini eleştirel düşünmenin birer işleviyle nitelmişlerdir. Bu durum, bu 2 öğretmenin zihninde eleştirel düşünme kavramının neliğiyle ilgili bir karmaşanın var olduğu ve eleştirel düşünme kavramının içinde yer

<sup>95</sup> Eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili tanımlar için bkz. s.38,39.

<sup>96</sup> Eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili tanımlar için bkz. s.38,39.

aldığı üst kavramlarla veya eleştirel düşünmenin içinde yer alan alt kavramlarla onu eş değer gördükleri şeklinde yorumlanabilir.<sup>97</sup>

Öğretmenler, tanımlarında eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili bazı ifadeler yer vermişlerdir. Ancak eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili olan, ‘ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma’, ‘bilgiyi kullanma’, ‘ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama’, ‘neden-sonuç ilişkisi kurma’, ‘sistematik düşünme’, ‘ölçüt kullanma’, ‘planlı olma’, ‘kontrollü olma’, ‘araştırma’, ‘problem çözme’, ‘sorgulama’, ‘belli beceri ve tutum ve stratejilere sahip olma ve kullanma’ gibi ifadeler tanımlarında yer vermemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin mahiyetini ortaya koyma konusunda eksiklikleri olduğu, onun neliğiyle ilgili kapsamlı bir bakış açısı geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin işlevleriyle ilgili yaptıkları tanımlar şöyledir:

*“Okuduğumu, duyduğumu, öğrendiğimi yorumlayabilmek; yorumladığı şeyi de hayatına uygulayabilmek ve düşündüklerini değişik açılardan değerlendirebilmektir.” (Ö4)*

*“Eleştirel düşünme, bir öğrencinin olaylara farklı açılardan yaklaşabilmesidir.” (Ö8)*

*“İnsanların inandığı şeylere olduğu gibi hiç düşünmeden inanması yerine neye, niçin, neden inandığını bilerek inanmasıdır.” (Ö9)*

*“Herhangi bir konu hakkında bir öğrenciye soru sorabilme yeteneğini kazandırmaktır.” (Ö11)*

*“Eleştirel düşünme, öğrencinin etrafına daha duyarlı, daha anlayışlı, araştırmacı, meraklı gözle bakmasıdır” (Ö12)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 5 öğretmen ise (Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) (%41.6) tanımlarında ‘Neye, niçin inandığını bilmek’, ‘meraklı gözle bakmak’, ‘soru sorabilme yeteneği kazandırmak’, ‘yorumladığı şeyi hayatına uygulayabilmek’, ‘ olaylara farklı açılardan bakabilmek’, ‘düşündüklerini değişik açılardan değerlendirebilmek’ şeklinde eleştirel düşünmenin işlevlerine<sup>98</sup> dönük ifadeler kullanmışlardır.

Eleştirel düşünmeyi sadece onun işlevleri üzerinden tanımlamaya çalışan 5 öğretmenden (Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) (%41.6) her biri, eleştirel düşünmenin bir veya iki işlevine değinerek eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışmışlardır. Ancak bu öğretmenler tanımlarında eleştirel düşünmenin işlevlerinden olan ‘kendimizin,

<sup>97</sup> Eleştirel düşünme tanımları ve açıklamaları için bkz. s.38-43.

<sup>98</sup> Eleştirel düşünmenin işlevleriyle ilgili tanımlar için bkz. s.39,40.



başkalarının fikirlerini ve çevremizdeki olayları daha iyi anlayabilme ve açıklayabilme’, ‘doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıma’, ‘varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme’, ‘sorunların çözümünde aktif olma’, ‘yeni düşüncelere açık olma’, ‘olaylara ön yargısız yaklaşma’, ‘hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklayabilme’, ‘nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebilme’, ‘bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanı’, ‘düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilme’, ‘düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilme’, ‘katı bir tutumdan çok esnek düşünme’, ‘her türlü görüşe açık olma’, ‘empati yapma’ gibi pek çok ifadeye yer vermemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin işlevlerini ortaya koyma konusunda eksiklikleri olduğu, onun ne işe yaradığıyla ilgili kapsamlı bir bakış açısı geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Eleştirel düşünmenin işlevlerini ortaya koyma konusunda öğretmenlerin yetersiz olmasıyla ilgili bu yorum, onların eleştirel düşünme kavramını tanımlarken onun mahiyetine değinmemeleriyle de ilişkilendirilebilir.<sup>99</sup> Öğretmenlerin tanımlarında eleştirel düşünmenin mahiyetine yer vermemeleri, onun mahiyeti hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve mahiyetini ortaya koymadıkları için de işlevleri hakkındaki bilgilerinin yüzeysel olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünmenin mahiyetinin anlaşılması, işlevlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacak; bu durum ise eleştirel düşünme eğitimini kolaylaştıracaktır.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlarında eleştirel düşünmenin mahiyeti ve/veya işlevleriyle ilgili bir veya birkaç özelliğe yer verdikleri görülmektedir.<sup>100</sup> Bu durum, onların eleştirel düşünme kavramına dar manada baktıkları; onun neliğini ve işlevlerini ortaya koymaya çalışırken farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri ile İlgili Görüşleri**

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin bileşenleri ile ilgili görüşleri kategorisinden elde edilen bulguların analizi; eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme tutumuna sahip olma ve eleştirel düşünme ölçütleri temaları altında bir araya getirilerek ortaya konulmuştur.

<sup>99</sup> Eleştirel düşünmenin işlevleriyle ilgili tanımlar için bkz. s.39,40.

<sup>100</sup> Araştırmada esas alınan tanım için bkz. s.43.

### 3.2.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler

Eleştirel düşünebilen ve eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerdir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; "*elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği*" şeklinde tanımlanmaktadır.<sup>101</sup>

Glaser eleştirel düşünme becerilerini "problemleri tanıma, problemlerin çözümü için uygun araçlar bulma, problemlerle ilgili malumat toplama, ifade edilmemiş varsayımları ve değerleri tanıma, eldeki verileri yorumlama, dili doğru, açık ve net bir şekilde kavrama ve kullanma, kanıtları ve delilleri değerlendirme, önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri tanıma, sağlam sonuçlara ve genellemelere ulaşabilme, ulaşılan genelleme ve sonuçları sınama, mevcut görüş ve inançları eldeki tecrübe temelinde yeniden inşa edebilme."<sup>102</sup> şeklinde ifade etmektedir.

Kanıtları ve delilleri değerlendirme, önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri tanıma becerileri kapsamında doğruluk ve geçerlilik, karşıtlık ve çelişiklik, çelişme ve kendi kendisiyle çelişme arasındaki ayrımı, dedüktif, endüktif ve analogik akıl yürütmeler arasındaki farkı bilmek gibi eleştirel düşünmeyle ilişkili birçok ayrı alt beceri bulunmaktadır.<sup>103</sup>

Ennis'in eleştirel düşünmede başarılı olabilmek için bireylerin şu becerilere sahip olmaları gerektiğini vurguladığı görülmektedir: Önerme ya da anlatımların anlamını kavrama, akıl yürütme zincirinde belirsizlik olup olmadığını yargılama, açıklama; verilen bir ifadenin ya da anlatımın yeterince açık olup olmadığını yargılama, ilke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme, verilen ifade gözleme dayalı ise güvenilirlik değerlendirilmediğini saptama, tümevarım yoluyla elde edilen herhangi bir sonucun doğruluğunu ve bunun ölçüsünü saptamak için yargılama, verilen yargıların yeterliğini

<sup>101</sup> Türk Dil Kurumu (TDK), *Türk Dil Kurumu Sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara 2002.

<sup>102</sup> Fisher, s.7.

<sup>103</sup> Bu becerilerle ilgili geniş bilgi için bkz., Antony Flew, *Dosdoğru Düşünmenin Yolu: Eleştirel Akıl Yürütmeye Giriş*, (çev. Hakan Gündoğdu), Liberte Yayınları, Ankara 2008, s. 19-63; D.Q. McNerny, *Being Logical: A Guide to Good Thinking*, New York: Random House 2004, ss.45-89.; Matthew Allen, *Smart Thinking Skills For Critical Understanding and Writing*, Oxford University Press. Oxford 2004, ss.55-102.; Stephan Toulmin, Richard Rieke and Janik Allan, *An Introduction to Reasoning*, MacMillan Publishing, New York-London 1984, ss. 23-123.; Lauren Starkey, *Critical Thinking Skills Success: In 20 Minutes A Day*, Learning Express, New York 2004, ss. 93-99, 105-109.

yargılama, otorite olarak kabul edilen kimselerin ileriye sürdükleri önermelerin kabul edilip edilmeyeceğine karar verme.<sup>104</sup>

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili görüşleri” kategorisi altında yer alan temalardan birisi de “eleştirel düşünmeyle ilgili beceriler” olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşlerini almak için kendilerine “‘*Eleştirel düşünebildiğine inandığınız öğrencilerinizi düşünün... Bu öğrencileri diğerlerinden farklı kılan özellikler nelerdir?*’, ‘*Bu öğrenciler, derslerde (örneğin bir konuyu eleştirel olarak ele alıp düşüncelerini ifade etmelerini gerektiren bir sınıf içi etkinlik sırasında) hangi davranışları sergiler?*’ ‘*Sınıfta eleştirel düşünme eğitimiye yönelik faaliyetleri gerçekleştirirken öğrencilerinizin, somut olarak hangi becerileri sergilemelerini amaçlıyor veya bekliyorsunuz?*’, ‘*Sizce eleştirel düşünme becerileri nelerdir?*’ ” soruları yöneltilerek bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ile ilgili öğretmen görüşleri için Tablo 4’e bakılabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler

	Soru Sorma	Farklı Açılardan Bakabilme	Anlama/ Kavrama	Yorum Yapabilme	Konuya Hakim Olm	Tartışma	Dinleme	Analiz	Karşılaştırma	Sentez	Uygulama	Günlük Hayatla İlişkilendirme
Ö1	x	x	x	-	-	-	-	x	x	x	-	-
Ö2	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-
Ö3	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ö4	x	x	x	x	-	-	x	-	x	-	-	-
Ö5	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-
Ö6	x	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-
Ö7	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
Ö8	-	x	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-
Ö9	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-
Ö10	x	x	x	x	x	x	-	-	-	x	-	-
Ö11	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
Ö12	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	80	50	%41.6	25	25	25	16.6	16.6	16.6	16.6	8.3	8.3

<sup>104</sup> H. Robert Ennis; A Taxonomy of Critical Thinking Skills: Theory and Practice. Editor: Robert J. Sternberg. NY: W. H. Freeman and Company, 1986 ‘den aktaran Şahinel, *Eleştirel Düşünme*, S.26.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu tema ile ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“...eleştirel düşünen çocuk, “Hocam tamam böyle ama şurada da şöyle demiştiniz, hayatta şöyle şöyle oluyor.” diyerek bir kıyaslama yapar. Duyduğu şeyi, öğrendiği şeyi doğru anlayıp burada ne demek isteniyor, onu analiz eder. Bunu daha önce öğrendiği bilgilerle sentezleyerek, bunların karşılaştırmasını yapar ve bir karara varır. Kendince “Bu doğru mudur, yanlış mıdır veya alternatifleri olabilir mi?” diye kafasına tam oturabilmesi ve anlayabilmek için farklı sorular sorar. Kendisine gelen şeyleri direkt alıp hemen hafızanın arkasına oturtmaz. Önce onu işlemlerden geçirir. İşlemlerden geçirirken de kendisinin kafasına yatmayan, daha önceki öğrendiği bilgilerle uyuşmayan şeyler varsa onları hemen ortaya çıkarabilir” (Ö1)

“...Sorgulayan öğrenci sayısı yok denecek kadar az. Gittikçe de azalıyor. Öğrenciler sorgulama yapmıyorlar. Hatta soruları anlattığınız tarzda değil de değişik bir şekilde sorarsanız cevaplayamıyorlar da. Çünkü sorgulama yapmıyorlar. Öğrenci konuya hakim olmalı ki arkadaşlarıyla veya öğretmenle tartışabilsin. Bazı konularda tartışır. Mesela bundan 5-6 yıl önceydi. Bir öğrencim vardı. Reenkarnasyon konusunda gitmiş araştırma yapmış. Geldi benimle aylarca tartıştı. Bende ondan zevk alıyordum. Niye? Çünkü eleştirel düşünebilen öğrenci. ... Öğrencilerin biraz daha iyi okuyup konuya iyi hazırlanmaları gerekir. Çünkü konuya hakim olmayan birisi soru soramaz veya o konuyu sorgulayamaz. Konuyla ilgili sorular hazırlar, konu anlatılırken o soruların eğer cevaplarını bulmadıysa bu sefer kalkıp sorar. Akla gelmeyen tipte sorular sorar.” (Ö2)

“Konuyu gerçekten dikkatle dinliyor, anlıyor ve anladıklarıyla ilgili yorum yapıyorlar. “Niçin?” diye sorarlar. “Neden böyle, neden yapmalıyız ya da şöyle yaparsak nasıl olur yani?” Olayın arka planına inmeye çalışıyorlar. Karşılaştırma becerileri çok güzel. Daha önce anlattığım şeylerden “Önce böyle demiştiniz hocam, şimdi de böyle diyorsunuz.” diyorlar. Mesela mezhepleri anlatırken “Üç tane ana unsuru değişmez.” dedim, sonra da mahsus dedim ki: “İnanç esaslarıyla ilgili yorum yapıyorlar.” Eleştirel düşünmeye sahip olan çocuklar diyorlar ki: “Hani değişmezdi öğretmenim, nasıl oldu da bununla ilgili yorum yapıyorlar?” diyorlar. Bunu karşılıklı paylaşıyoruz. Ben anlatırken içimden diyorum: “Şimdi birileri çıksın.” diye. Gerçekten bu tarz düşünen çocuklar çıkıyorlar, “Şöyle de diyebilir miyiz?” diye ekliyorlar.” (Ö4)

“Aklına takılan bir şeyle ilgili ‘niçin, neden’ gibi sorular sorabilen, ‘neyse bu da böyle olsun’ demeyen, farklı düşünceleri sınıfta tartışabilen, ‘şu açıdan niye olmasın’ diye farklı bakış açıları geliştirebilen bu beceriye sahip olan çocuklar bunlar.” (Ö5)

“...Dersi daha dikkatli dinledikleri için “Hocam, bu neden böyle olmuş?” diye soruyorlar. “Neden böyle olmuş?” diye sorunca hem bizi de açıyor hem de diğer öğrenciler, “Doğru, bu olay neden böyle gerçekleşmiş?” Diğer öğrencilerin de dersi daha dikkatli dinlemelerine sebep olabiliyorlar. Öğrencinin ufku daha da genişliyor. Olayı anlıyor, kavırıyor. Önce çocuk sorguluyor. “Öğretmenim anlatıyorsunuz da bunun temeli, dayanağı nedir, bilimsel gerçekliği nedir? Anlattığınız soyut şeyler. Siz anlattıklarınızı nasıl somutlaştırabilirsiniz?” Bu konuda da ne yapıyoruz? Uygun örneklerle çocuklara soyut olan şeyleri somut hale getirmeye çalışıyoruz. Eleştirel düşünceye sahip çocuklar da onu anlıyor, kavırıyor; kafalarındaki soru işaretleri gitmiş oluyor. Öğrenci soru sorduğu zaman o olayı tam kavramak için soruyor. Eleştiri deyince illa onun olumsuzluğunu değil; kavramak, kafasındaki düşünceyi gidermek... Aklındaki soruların yerine oturması

*için sürekli sorguluyor. Eleştirel düşünceye sahip çocuklar, biraz daha kendilerini geliştiriyor, diye düşünüyorum.”(Ö6)*

*“Öğrendiklerini yorumlayabilme karakterine sahip olması gerekir. ...Öğrenciler konulara açılım getirebiliyorlar, güzel bakış açıları geliştirebiliyorlar. Sizin aklınıza gelmeyen ihtimalleri de göz önüne koyabiliyorlar yani sizin daha önce planlamadığınız şeyler, ders akışı içerisinde ya da daha önce hiç düşünmediğiniz, bu açıdan bakmadığınız şeyler o öğrenciler sayesinde ortaya çıkmış oluyor.” (Ö7)*

*“Olaylara farklı bakış açılarına sahip olmak, olaylardan neden sonuç ilişkisi çıkartabilmek ve bunları da hayatta uygulayabilmek.”(Ö8)*

*“Neden, niçinli sorular sorarlar. Okuyan öğrencilerdir.” (Ö9)*

*“Algı yetenekleri, olayları tek taraflı düşünmemeleri, olaylar üzerinde yorum yapabilme ya da kendinden olan fikirleri olaya ekleyip yeni fikirler üretme ve bu fikirler etrafında farklı düşünceleri öne sürüp tartışma ortamını oluşturabilirler. Bu öğrenciler olayları farklı yönleriyle ele alıp o yönleri arkadaşlarına sorular şeklinde soran ya da öğretmene, ‘İşte hocam, bu böyle olmasaydı da şöyle olsaydı nasıl olurdu?’ gibi fikirler ileri süren, gerçekten düşünebilen, yorum yapabilen öğrencilerdir. Bilgi sahibi olmak, ön bir bilgiye sahip olmak gerekiyor. Yani eleştirel bakabilmek için o anlatılan şeyin farklı bir boyutunu da biliyor olmak ya da o anlatılan şey hakkında farklı ya da o en azından anlatılan şey hakkında bilgi sahibi olmak gerekiyor. Farklı sorular kesinlikle soruyorlar. Zaten eleştirel bakan öğrencilerin en ilk başta yaptıkları şey, soruyla derse katılmak ya da ‘Bu konu hakkında şöyle bir fikir var hocam.’ diyerek kendi görüşlerini, bilgilerini sınıfla paylaşmak ya da anlatılan olayın farklı bir yönüyle çıkış yaparak ‘Bu da böyle olabilir mi?’ gibi alternatif fikirler sunabilmek gibi yaklaşabiliyorlar. Soru sorma, farklı bilgiye sahip olma, olayları farklı yönlerde incelemeye çalışma, doğruyu tek taraflı değil de farklı farklı şeylerden giderek sonuca ulaşmaya çalışma gibi beceriler...” (Ö10)*

*“Yani soruma günlük hayattan örnekler veri, soru sorarlar.” (Ö11)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere araştırmaya katılan 12 öğretmenin tamamı (%100), eleştirel düşünme ile ilgili bir takım becerilere değinmişlerdir. Bu temayla ilgili elde edilen verilere göre öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerini; soru sorma, farklı açılardan bakabilme, anlama/kavrama, yorum yapabilme, konuya hakim olma, tartışma, dinleme, analiz etme, karşılaştırma, sentez yapma, uygulama, günlük hayatla ilişkilendirme olarak ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler eleştirel düşünmeyle ilgili gördükleri becerilerden en çok “soru sorma” becerisine (%80) değinmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 (%58.3), soruların niteliğine Ö1ve Ö2(%16.6) ise soruların niteliği yanında öğrencilerin soru sorma nedenlerine de değinmiştir. Öğretmenlerden Ö11 ve Ö12 (%16.6), “Sadece soru sorarlar veya çok soru sorarlar.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 ve Ö8 (%16.6) ise konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 (%58.3), görüşmelerde eleştirel düşünmeye sahip öğrencilerin neden, niçin

nasıl gibi sorgulamaya dönük soru ifadelerini kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö2 ve Ö6 (%16.6), sorgulama ifadesini kullanmış; özellikle Ö6, öğrencilerin sorgulamalarına dikkati çekerken *öğrencilerin “Öğretmenim, anlatıyorsunuz da bunun temeli, dayanağı nedir; bilimsel gerçekliği nedir? Anlattığınız soyut şeyler. Siz anlattıklarınızı nasıl somutlaştırabilirsiniz?”* gibi sorgulamaya dönük sorular sorduklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilişkili görerek üzerinde durdukları bir diğer beceri (% 50) ise “olaylara farklı açılardan bakabilme” becerisi olmuştur. Ö7 ve Ö10 (%16.6), dışındaki öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8), sadece becerinin ne olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerden Ö7, bu beceri hakkındaki öğrenci özelliklerini ortaya koyarken *“Aklınıza gelmeyen ihtimalleri de göz önüne koyabiliyorlar. Yani sizin daha önce planlamadığınız şeyler, ders akışı içerisinde ya da daha önce hiç düşünmediğiniz, bu açıdan bakmadığınız şeyler.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö10 ise bu beceriyi kullanabilen öğrenciler hakkında öğretmene *“Hocam, bu böyle olmasaydı da şöyle olsaydı, nasıl olurdu?”* gibi fikirler ileri süren, anlatılan olayın farklı bir yönüyle çıkış yaparak *‘Bu da böyle olabilir mi?’* gibi alternatif fikirler sunabilen öğrenciler olduğunu dile getirmiştir. Ö7 ve Ö10’un bu ifadelerinde görüldüğü gibi bu öğretmenler, öğrencilerin bu beceriyi nasıl kullandıkları konusunda açıklama getirebilmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12 (%41.6) ise bu beceriye hiç değinmemişlerdir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö10 (%41.6), anlama/kavrama becerisine değinmişlerdir. Ö4 ve Ö6, sadece becerinin ne olduğunu söylemişlerdir. Ö1, bu beceriyle ilgili olarak konuda ne demek istendiğinin doğru anlaşılmasının önemli olduğunu ifade ederek anlamının niteliği üzerinde durmuş; Ö6 ise öğrencinin konuyu kavramak<sup>105</sup> için sorguladığını ifade ederek konunun öğrenci tarafından özümsemesine ve anlamının yakalanmasına değinmiştir. Ö2 ise öğrencinin tartışabilmesi ve soru sorabilmesi için konuya hakim olmasını ve bunun için de konuyu iyi okuması gerektiğini ifade ederek iyi okuma becerisiyle diğer beceriler arasında ilişki kurmaya çalışmıştır.

<sup>105</sup> Bilişsel alanın kavrama düzeyi için Bkz. Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık 7. Baskı, Ankara 1993, s.46.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1 ve Ö8 (%16.6), analiz etme becerisine değinmişlerdir. Ö1, bu beceriyle anlama becerisi arasında ilişki kurmuştur. Ö8 ise eleştirel düşünme becerileriyle ilgili soruya cevap verirken “*olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmek*” ifadesini kullanmış, analiz etme becerisinin ilişkilere dönük analiz<sup>106</sup> boyutuna değinmiştir.

Ö1 ve Ö4 (%16.6), karşılaştırma becerine değinmişlerdir. Ö1, bu becerinin yeni öğrenilen bilgilerin daha öncekilerle ilişkilendirilerek bir karara varılmasını sağladığını ifade etmiş, Ö4 ise bu becerinin öğrencinin, öğretmenin anlattığı konular arasında ilişki kurabilmesini sağladığını, bu sayede de öğrencilerin, öğretmenin konuyla ilgili birbirine tezat oluşturabilecek ifadelerini bulabildiklerini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi -Ö4 ve Ö10 (%16.6)- yorum yapabilme becerisine değinmişler; Ö4, dinleme-anlama-yorum yapabilme becerileri arasındaki ilişkiye dikkati çekmiş kişinin, anladıkları üzerinden yorum yapabileceğini ifade etmiştir.

Görüşmelere katılan öğretmenlerden Ö2, Ö9 ve Ö10(%25) konuya hakim olma becerisine değinmişlerdir. Ö2 ve Ö10 (%16.6), eleştirel düşünebilen öğrencilerin konuyla ilgili önbilgisinin olması ve konuya hakim olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö2, öğrencinin konuyu sorgulaması, soru sorabilmesi ve tartışabilmesi için bunun gerekli olduğunu söylemiş; Ö10 ise anlatılan şeyin farklı bir boyutunu da biliyor olmanın ya da en azından anlatılan şey hakkında bilgi sahibi olmanın eleştirel bakabilmenin şartlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Ö9 ise eleştirel düşünen öğrencilerin okuyan öğrenciler olduğunu ifade etmiş, bunu konuya hakim olma ve konuyla ilgili ön bilgiye sahip olmayla ilişkilendirmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö5 ve Ö10 (%25), tartışma becerisine değinmişlerdir. Bu öğretmenler, eleştirel düşünmeye sahip öğrencilerin bir konu veya düşünce hakkında “*Neyse, bu da böyle olsun!*” demeyen, farklı düşünceleri sınıfta tartışabilen öğrenciler olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca Ö2, konuya hakim olan öğrencinin tartışabileceğini söylemiştir.

<sup>106</sup> İlişkilere dönük analiz için bkz. Sönmez, s.54.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö4 ve Ö6 (%16.6), eleştirel düşünebilen öğrencilerin konuyu dikkatle dinlediklerini ifade etmişlerdir. Ö4, dikkatli dinleyen öğrencilerin konuyu anladıklarını ve konu hakkında yorum yapabildiklerini ifade ederken Ö6 ise bu öğrencilerin dikkatli dinleme becerisine dayalı olarak konuyla ilgili sorular sorabildiklerini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece Ö4 ve Ö10 (%16.6), sentez yapma<sup>107</sup> becerisine değinmiştir. Ö4, öğrencinin duyduğu ve öğrendiği şeyi daha önceki öğrendiği bilgilerle sentezleyerek bir karara varabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Ö10 (%8.33) ise bu beceriyle ilgili olarak eleştirel düşünebilen öğrencilerin kendi fikirlerini olaya ekleyip ortaya yeni fikirler üretebildiklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece Ö8 (%8.33), olaylardan çıkardığı sonuçları hayatta uygulayabilme becerisine değinirken Ö11 (%8.33) ise öğrencinin sorulan sorulara günlük hayattan örnekler verme becerisine değinmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerinden “ ‘problemleri önem sırasına göre yerleştirme’, ‘planlı olma’, ‘dili doğru, açık ve net bir şekilde kavrama ve kullanma’, ‘ulaşılabilir sonuçları sınırlama’, ‘ilke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme’, ‘verilen ifade gözleme dayalı ise güvenilirlik değerlendirilmesi’ ” gibi becerilere ifadelerinde değinmemişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö10 (%41.6); sınıf içi uygulamalarından da örnekler vererek üzerinde görüş belirttikleri eleştirel düşünme becerilerine diğer öğretmenlere göre ayrıntılı olarak değinebilmiş ve bu beceriler arasında ilişki kurabilmişlerdir. Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12 (%58.3) ise eleştirel düşünme ile ilgili birkaç beceriyi ifade ettikleri, ayrıntıya girmedikleri, örnekler vererek bu becerileri birbirleriyle ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Bu durum bize gösteriyor ki görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö10’un (%41.6); -eleştirel düşünme becerilerinin hepsi hakkında<sup>108</sup> görüş belirtmeseler de- ifade ettikleri becerilerin boyutlarını, ilişkilerini ve ayrıntılarını görme konusunda daha geniş bir çerçeve çizebildikleri ve

<sup>107</sup> Bilişsel alanın sentez basamağı için bkz., Sönmez, s.57-60.

<sup>108</sup> Eleştirel Düşünme Becerileri için bkz. s.47,48.



diğer öğretmenlere göre daha geniş bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Diğer 7 öğretmenin (%58.3) ise eleştirel düşünme becerilerine dair bilgilerinin son derece yüzeysel ve sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısından çoğunun eleştirel düşünme becerilerine dar manada baktıkları, eleştirel düşünme becerileriyle ilgili olarak belli noktalara odaklandıkları ve ortaya koydukları becerilerin de farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşleri, bir önceki bölümdeki eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili öğretmen tanımlarıyla karşılaştırıldığında öğretmenlerden Ö1, Ö5, Ö7, Ö10; tanımlarında “ ‘farklı açılardan bakabilme’, ‘kendi fikriyle uyumunu ortaya koyabilme’ ve ‘doğruluğunu yanlışlığını tartışma’ ” gibi eleştirel düşünmenin mahiyetine<sup>109</sup> dönük ifadeler kullanmışlardı. Bu öğretmenler; bu ifadelerin aynısını veya benzerini, söyledikleri eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşlerini ortaya koyarken de kullanmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin neliğini beceriler üzerinden ortaya koymaya çalıştıkları ve bununla ilgili sınırlı bilgilerinin de tanımlarına yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu durum, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tanımlama konusunda olduğu gibi eleştirel düşünme becerilerini bilme konusunda da eksiklerinin olduğunu göstermiştir.

### 3.2.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tutumları ile İlgili Görüşleri

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde tutum; "*Davranışları güdüleyen eğilim ya da yatkınlık.*" şeklinde tanımlanmaktadır.<sup>110</sup> Eleştirel düşünebilmek için bireyin eleştirel bir düşünür olma istekliliğine ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlara sahip olabilmesi gerekir. Siegel'e göre ise düşünme tutumları bireyin özelliğidir, düşünmeye olan istekliliğini gösterir.<sup>111</sup>

1992 yılında yapılan APA çalışmalarında da bireylerin, eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerilerini gerektiği gibi kullanmayabildikleri savı destek görmüştür.<sup>112</sup> Branch, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin

<sup>109</sup> Eleştirel düşünmenin mahiyetiyle ilgili tanımlar için bkz., s.38,39.

<sup>110</sup> Türk Dil Kurumu (TDK); Türk Dil Kurumu Sözlük. Türk Dil Kurumu, Ankara 2002.

<sup>111</sup> H. Siegel, *What (good) are thinking dispositions?* Educational Theory, 49 (2), 1999, 207-224.

<sup>112</sup> P. A. Facione; *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations.* Millbrae, CA: The California

sergiledikleri tutumları "meraklı olma, açık görüşlü olma, sorunları çözmeye çalışma, özgüven sahibi olma ve doğruyu aramaya çalışma" şeklinde listelemiştir.<sup>113</sup> Bu eleştirel düşünme tutumları yanında plan yapmaya isteklilik, esneklik, sebatkârlık, kendi kendini düzeltmeye hazır olmak, uzlaşıcılık, alçakgönüllülük, bağımsız düşünme gibi tutumlar da önemli eleştirel düşünme tutumlarıdır.<sup>114</sup> Eleştirel düşünme, işlerliği olacak şekilde, ancak doğru eleştirel düşünme tutumuna ve istekliliğine sahip olan insanlara tam olarak öğretilir.

Eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkileyen bu tutumlar yanında, eleştirel düşünmeye engel olan olumsuz tutumlar da vardır. Örneğin; 'kapalı fikirlik', 'ben merkezilik', 'tembellik', 'akıl yürütme yeteneğine aşırı güven duyma', 'uzmanları ve otoriteleri eleştirmeye karşı gönülsüzlük (sorgulamadan kabul etme)', 'duygusallık', 'abartılı şüphecilik', 'kötümserlik', 'aşırı iyimserlik', 'dürüst olmamak' bu tutumlardan bazılarıdır.<sup>115</sup>

Özetle eleştirel düşünme ile ilgili tutumlar; "meraklı olma, açık görüşlü olma, itiraz edebilme, sorunları çözmeye çalışma, başkalarının görüşlerine duyarlı ve saygılı olma, tarafsız bakabilme, öz güven sahibi olma, doğruyu aramaya çalışma, istekli olma, kendisine eleştirel gözle bakma, esneklik, sebatkârlık, araştırmacı olma, kendi kendini düzeltmeye hazır olmak, uzlaşıcılık, alçakgönüllülük, bağımsız düşünme ve cesaret"tir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin anlayışları kategorisi altında yer alan temalardan biri de eleştirel düşünme tutumlarının neler olduğuyla ilgili görüşleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ile ilgili görüşlerini almak için kendilerine "Eleştirel düşünebildiğine inandığınız öğrencilerinizi düşünün... Bu öğrencileri diğerlerinden farklı kılan özellikler nelerdir?", " Bu öğrenciler, derslerde (örneğin bir konuyu eleştirel olarak ele alıp düşüncelerini ifade etmelerini gerektiren bir sınıf içi etkinlik sırasında) hangi tutumları sergilerler?", " Sınıfta eleştirel düşünme eğitimine yönelik faaliyetleri gerçekleştirirken

---

Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423), 1990'dan aktaran Seferoğlu ve Akbıyık, s.4.

<sup>113</sup> J. B. Branch'den aktaran Seferoğlu ve Akbıyık, s.4.

<sup>114</sup> Diane F. Halpern, *Thoughts and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey-London 2003, ss.17-19.; Fisher, ss.11-12; Haskins, s.4.

<sup>115</sup> Kelly, Stewart. *Thinking Well An Instruction to Critical Thinking*. New York: MCGraw-Hill , 2001, ss.24, 25.; J. Rudinow and V. E. Barry, *Invitation To Critical Thinking*. Harcourt Brace Collège, Florida: 1999, s15, 16.; D. Q. McInerny, ss. 91-94, 97-98.

öğrencilerinizin, somut olarak hangi tutumları sergilemelerini amaçlıyor veya bekliyorsunuz?” “ Sizce eleştirel düşünme tutumları nelerdir?” soruları yöneltilerek bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Eleştirel düşünme tutumlarının neler olduğuyla ilgili öğretmen görüşleri için Tablo 5’e bakılabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tutumları ile İlgili Görüşleri

	Araştırmacı Olma	Meraklı Olma	İtiraz Edebilme	Özgüven	Cesur Olma	Dikkatli Olma	Saygılı olma	İstekli Olma	Aktif Olma	Örnek Olma	Sorumluluk Sahibi Olma	Özeleştiri Yapma	Mutlu Olma
Ö1	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-
Ö2	x	-	-	x	x	-	-	x	-	x	-	-	-
Ö3	x	-	x	-	-	-	x	x	x	-	-	-	-
Ö4	x	x	x	x	x	-	-	-	x	-	x	-	-
Ö5	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
Ö6	-	-	-	-	-	x	-	-	x	x	-	-	-
Ö7	x	x	-	x	-	-	x	-	-	-	-	x	-
Ö8	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ö9	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ö10	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-
Ö11	-	x	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-
Ö12	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	x
%	58.3	50	33.3	33.3	25	25	25	25	25	16.6	8.3	8.3	8.3

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu tema ile ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“Ayrıca alternatif görüş bildiren bir arkadaşına tutumu da önemli, “Bunu da kabul ediyor muyuz, bu da alternatif olabilir mi?’ diyor veya direkt ‘Tek doğru benim doğrudur.’ mantığıyla mı hareket ediyor.” ...Şimdi eleştirel düşüncesi olmayan öğrenci ne söylerseniz söyleyin; olumlu da söyleseniz, olumsuz da söyleseniz; kafa sallar, “Tamam.” Der. “Yavrum diyeceğin başka bir şey var mı?” Alternatif pek fazla çıkma. Eleştirel düşünen çocuk ise o noktayla ilgili eleştiri yöneltebilir, onu olduğu gibi kabullenmeyebilir. Kabullenenler de oluyor doğru bulduğu zaman. (Ö1)”

“...Araştırmacıdırlar. Daha çok soru sormaya istekli davranırlar. Hele bir de soru sorma alışkanlık haline gelir de bunun tadına varırlarsa, öğrenci soruyu sordu da doyurucu bir cevap da aldıysa o başkalarına da örnek olur. Mesela bir arkadaş sorar. O da ilginç gelir öğrenciye, kendisi de onu örnek almaya gayret eder. Cesaret yok. Konuya hazırlanmayan öğrencide cesaret yok. Öğrencinin kendine güvenmesi daha cesur olması gerekir ki karşısındakiyle tartışabilsin. Konuya hakim değil, bilgi yüklenemiyor. Dolayısıyla da öğrenciyle, arkadaşıyla veya öğretmenle de tartışamıyor. Ne verilirse onu alıyorlar. Halbuki öğrencilerin biraz daha iyi okuyup iyi hazırlanıp daha cesur olmaları gerekir.” (Ö2)

“Bazı konularda ben şunu sorarım: ‘Çocuklar sormak istediğiniz var mı, yok mu? Sorun.’ Cevap yok. ‘Peki, itiraz ettiğiniz noktalar var m?’ Bir eleştirel yaklaşım olarak itiraz olmasını bekliyorum. Ancak tabi bazı öğrencilerde bu gözüküyor ama az gözüküyor, oranı düşük. Bunu da bir usul içerisinde, ‘Mesela hocam, şu konuda şunu söylediniz ama ona katılmam mümkün değil. Bu, şu açıdan yanlış.’ diye bir itiraz olması lazım usule dair. Mesela özellikle gençlerimiz de şu var: Büyüklere itiraz edilmez, büyüklere karşı çıkma gibi olur diye. Hayır, bu büyüklere karşı çıkma değil. Hep söylerim: ‘Benim yanılsım da olsa bu yanılsı örnek almayacaksınız. Yanlış yapabilirim. Evet, masum değilim. İnsan neticede hata eder. İkincisi ben hata ediyorsam benim dahi hatamı söyleyebilirsiniz. Evet , söylemelisiniz ;evet ama bunu usulüne uygun bir şekilde...’ Mesela Hazreti Hasan(R.A) ve Hazreti Hüseyin (R.A) efendilerimizin abdesti yanlış alan kendilerinden yaşça büyüklerine abdesti öğretmeleri gibi. Bu eleştirel bir yaklaşım ama müspet manada usulüne uygun bir eleştirel yaklaşım. Ama varsalar deseler ki: ‘Ya emmi, sen ne yapıyon, böyle abdest mi olur; kocaman adam abdest almayı bilmiyor mu?’ filan dediler mi adam ne yapar? Daha farklı bakar ama onlar öyle bir metot kullanıyorlar ki ‘Evladım ikiniz de doğru alıyorsunuz, ikinizin de yaptığı doğru, ben yanlış yapıyorum.’ diyor. ...Araştırmacı bir kişilik olması lazım. Eleştirel düşünmenin arkasında ilmi olarak bir mesafe alma hızı bir mesafe kat etme çabası olması lazım. ...Daha çok gördüğümüz, aktif ve zeki olan öğrenciler eleştirel; diğerleri daha pasif, öğrenme güclüğü olan, belki eleştirmeyi bırakın anlamada güçlük çeken bir yapı olduğu gözüküyor.” (Ö3)

“...Rahatlıkla soru sorabiliyorlar. Daha doğrusu korkusuzca... Kendine güvenleri var, bu çocuklar engellenmemiş. Hep ben konuştuğumda sıkılıyor bu öğrenciler. Bazen aceleci de olabiliyor bu çocuklar. Hemen ben sorayım, hemen cevabını alayım istiyorlar. Karşımdakine bir şeyler söylediğimde merak ettiklerini hemen sormak, hemen öğrenmek istiyorlar. Benim her söylediğimi kabul etmeyebiliyorlar. Bu da çok hoşuma gidiyor aslında benim. Bazıları korkuyor bundan, diyorum ki: “Bana itiraz edebilirsiniz. Ben insanım. Belki hata yapıyorumdur, belki o an yanlışlık yapıyorum, belki bilinçli sizi kandırıyorumdur. Siz hiç araştırdınız mı, baktınız mı?” diyorum. Bazı çocuklar, gerçekten ayet bakarak geliyor, konuyla ilgili hikaye araştıran oluyor. Bu tarz öğrencilerim var. Ben de memnun oluyorum bundan. ...Yaptığı işin sorumluluğunu alabiliyor. Hata

yaptıysa da o işin sorumluluğunu yükleniyor. Doğru yaptığında da muhakkak karşılığını alması gerektiğini biliyor ve bunu da bu hakkını da arıyor. “Bu konuda doğru yaptım, şöyle yaptım öğretmenim. Bunun karşılığı böyle olmamalı.” diyebiliyor. ...Her dediğinizi kabul etmiyorlar orası kesin; merak ediyorlar, her şeyi merak ediyorlar genellikle.” (Ö4)

“Neyse bu da böyle olsun, demiyor çocuk. Onu en ince ayrıntısına kadar merak ediyor. Genelde cesareti oluyorlar. Yani eleştirel düşünenlerin ‘Ben buna katılmıyorum.’ diyecek cesareti var. Çoğunluğu karşısına alabiliyor. Onların aksine bir görüşü toplum içerisinde savunabiliyor. Desteklenmesi gereken bir tavır ortaya koyuyorlar. Bu becerileri köreltmek yerine geliştirmek açısından ‘Sen bu kadar insanın aksine bunu söylüyorsun.’ demek yerine onun o yönüne destek çıkmak gerekiyor.”(Ö5)

“Eleştirel düşünen öğrencilerin derse katılımı biraz daha fazla, biraz daha aktif öğrenmeleri var. Dersi daha dikkatli dinledikleri için ‘Hocam, bu neden böyle olmuş?’ diye soruyorlar. ‘Neden böyle olmuş?’ diye sorunca hem bizi de açıyor hem de öğrenciler ‘doğru’ diyor. ‘Bu olay neden böyle gerçekleşmiş?’ Diğer öğrencilerin de dersi daha dikkatli dinlemelerine sebep olabiliyorlar.” (Ö6)

“Yani başta en başta eleştirel düşünen çocuk, kendisini önce eleştirmeli. En azından sınıf kuralları açısından başkalarının da hakkı olduğunu, sırayla söz alıp kendisini ifade edebileceğini, bu eleştiriyi yani kendi öz eleştirisini yapabilmeli. ...Kendilerine güven vardır. Bir kere yani her seferinde o güven pekiştirilmiş oluyor. Kendini ifade etme becerisini gösterdiği zaman kendine olan güveni artıyor. Öğrencinin ufku genişliyor. Her öğrenci bu beceriyi gösteremiyor. Belki eleştirel düşünebiliyor ama ifade etme noktasında problemler çok. Bunun sebepleri, belki aile terbiyesi. Başta o geliyor. Çocuk kendisini ailesinde ilk eğitim yuvası orası olduğu için her konuda fikri alınmadığında ya da fikrini söylemek istediğinde çocuk engelleniyorsa okulda ya da başka yerde de çocuk belki düşünüyor ama onu ifade edemediği için ondan sizin haberiniz olmuyor. İfade edebilse kendine özgüven sonra kendi başına bir şeyler becerebilme yeteneği kazanır.... Meraklı ve araştırmacıdırlar.” (Ö7)

“Merak etmesi lazım, merak olmayınca hiçbir şey olmuyor. Araştırmacı olması...”(Ö9)

“Dikkatlerinin daha fazla olması...” (Ö10)

“İlk önce söz hakkı almak istiyorlar böyle öğrenciler. Biraz önce örnek verdiğim Rüveyda’yi, Asım’ı düşünerekten cevaplıyorum. Yani daha özgüvenliler, eğitime önem veren ailelerin çocukları bunlar ve en önemlisi bu çocuklar meraklı çocuklar, bilgilenmeyi isteyen çocuklar bunlar ...İtiraz da ediyor bu öğrenciler.” (Ö11)

“Araştırma, merak, olaylara hadiseleri uyanık olmak ...Dikkati, ilgisi, alakası neye yönelikse mesela televizyonda gördüğü bir şeye, kitapta tanık olduğu bir hadiseye, kendi evinde yaşadığı bir olaya karşı eleştirel gözle bakıyor.... Yani çocukta o mutluluğu gözlemleyebiliyorsunuz kalktığı, konuştuğu zaman. Mesela anlatılan bir şeye eleştirel düşünme olarak kendinden bir şeyler katıldığı zaman çocuk mutlu oluyor. Diğer çocuğun sıkıldığını görüyorsunuz, gözlerini hemen kapatıyor. Sağa sola dikkati dağılmaya başlıyor. En azından onun o mutluluğu dahi dersinizi sevme açısından, dolayısıyla şahsınızla beraber din dersine alakası ve dini ahlakının artması açısından önemli.” (Ö12)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere araştırmaya katılan 12 öğretmenin tamamı (%100), eleştirel düşünme ile ilgili bir takım tutumlara değinmiştir.

Öğretmenler; eleştirel düşünme ile ilgili tutumları, “araştırmacı olma, meraklı olma, itiraz edebilme, özgüven, cesur olma, dikkatli olma, saygılı olma, istekli olma, örnek olma, aktif olma, sorumluluk sahibi olma, özeleştiri yapma ve mutlu olma ” olarak ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğu Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12 (%58.3) eleştirel düşünmeyle ilgili gördükleri tutumlardan “araştırmacı olma” tutumuna değinmiştir. Ö4 (%8.3) dışındaki öğretmenler (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) (%50), sadece tutumun ne olduğunu söylemiş, bu tutumla ilgili herhangi bir açıklama getirmemişlerdir. Ö4 ise öğrencileri araştırmaya teşvik etmek için kendisinin söylediklerinde de yanlışlık olabileceğini, onlara anlatılan konuyu hiç araştırıp araştırmadıklarını sorduğunu ve bazı çocukların araştırma yaparak derse geldiğini; bu durumun da kendisini memnun ettiğini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilişkili görerek üzerinde durdukları bir diğer tutum ise (%50) “meraklı olma” tutumu olmuştur. Öğretmenlerden Ö7, Ö11, Ö12(%25), sadece tutumun ne olduğuna değinmiştir. Ö4, Ö5, Ö9 (%25) ise bu tutumla ilgili kısa açıklamalarda bulunmuştur. Ö4, bu tutuma sahip öğrencilerin her şeyi merak ettiklerini, kendilerine bir şeyler söylendiğinde merak edip hemen sormak, hemen öğrenmek istediklerini ifade ederek merak ile soru sorma ve öğrenme arasında ilişki kurmuştur. Ö5, bu tutuma sahip öğrencilerin “*Neyse bu da böyle olsun.*” demeyen, konuyu en ince ayrıntısına kadar merak eden öğrenciler olduğunu ifade ederek öğrencideki merakın konunun ayrıntılarına inmeyi sağladığını dile getirmiştir. Ö9 ise öğrencinin merak tutumuna sahip olmasının onu harekete geçirdiğini “*Merak olmayınca hiçbir şey olmuyor.*” ifadesiyle ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü(Ö1, Ö3, Ö4, Ö11) (%33.3), “itiraz edebilme” tutumunu eleştirel düşünmeyle ilişkili görmüştür. Ö11, sadece tutumun ne olduğunu söylemiş; Ö1, Ö3, Ö4(%25), bu tutumla ilgili açıklama getirebilmişlerdir. Ö1, bu tutumla ilişkilendirilebilecek ifadesinde “*Eleştirel düşüncesi olmayan öğrenci, ne söylerseniz söyleyin; olumlu da söyleseniz, olumsuz da söyleseniz; kafa sallar, tamam, der. Eleştirel düşünen çocuk ise o noktayla ilgili eleştiri yöneltebilir, onu olduğu gibi kabullenmeyebilir.*” diyerek bu tutuma sahip öğrencilerin, sorgulamadan kabul eden öğrenci tutumunu değil de bir şeyin doğruluğu veya yanlışlığı konusunda itiraz

edebildikleri görüşünü ortaya koymuştur. Ö3 ise eleştirel bir yaklaşım olarak öğrenciden *“Mesela hocam, şu konuda şunu söylediniz ama ona katılmam mümkün değil. Bu, şu açıdan yanlış.”* gibi bir itiraz beklediğini ve bu itirazın da bir usul içerisinde olması gerektiğini ifade etmiştir. *“Büyüklerle itiraz edilmez.”* gibi yanlış bir kanaatin olduğunu, kendisinin hataları varsa buna da öğrencinin itiraz etmesi gerektiğini ancak bu itirazın kaba ve kırıcı değil de bir usul içerisinde olması gerektiğini Hz. Peygamberimiz’in (S.A.V) torunları Hz. Hasan (R.A) ve Hz. Hüseyin’in (R.A) yaşadığı bir olayla örneklendirerek ortaya koymuştur. Ö4 ise öğrencinin kendisinin her dediğini kabul etmediğini, kendisinin de onları itiraz edebilme noktasında gayrete getirmeye çalıştığını ve onlara bu tutum sayesinde yanlışları tespit edebileceklerini söylediğini, bu tutuma sahip öğrencilerin doğru yaptığında karşılığını alması gerektiğini bildiği için *“Bu konuda doğru yaptım, şöyle yaptım; öğretmenim bunun karşılığı böyle olmamalı.”* diyebildiklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde ortaya çıkan bir diğer tutum “özgüven”dir. Bu tutumla ilgili olarak 4 öğretmen (Ö2, Ö4, Ö7, Ö11) (%33.3) görüş belirtmişlerdir. Ö2, konuya hazırlanan ve hakim olan öğrencinin kendine güveninin olduğunu, öğrencinin karşısındakilerle tartışabilmesi için de bunun gerekli olduğunu ve bu öğrencilerin bu özelliklere sahip olmadığı için sorgulamadan kabul eden öğrencilerden ayrılabilmesini dile getirmiştir. Ö4 ise bu tutuma sahip öğrencilerin engellenmemiş çocuklar olduğunu, rahatlıkla soru sorabildiklerini ve hakkını arayabildiğini ifade etmiştir. Ö7, kendini ifade etme becerisiyle özgüven arasında ilişki kurarak öğrencinin kendini ifade etme becerisi gösterdiğinde özgüveninin de arttığı ve buna dayalı olarak da ufkunun genişlediği görüşünü ortaya koymuştur. Öğrencinin özgüveninin gelişmemesinde öğrencinin ailede kendisini ifade edememesinin etkili olduğunu, bunun sebebini ise *“...belki eleştirel düşünebiliyor ama ifade etme noktasında problemler çok. Bunun sebepleri: Belki aile terbiyesi. Başta o geliyor. Çocuk, kendisini ailesinde ilk eğitim yuvası olduğu için her konuda fikri alınmadığında ya da fikrini söylemek istediğinde çocuk engelleniyorsa okulda ya da başka yerde de çocuk belki düşünüyor ama onu ifade edemediği için ondan sizin haberiniz olmuyor. İfade edebilse kendine özgüven, sonra kendi başına bir şeyler becerebilme yeteneği kazanır.”* şeklinde kendini ifade edebilme becerisi ile özgüven tutumu arasındaki ilişkiyi dile getirmiştir. Ö11 ise kendi öğrencilerinden örnek vererek

bu öğrencilerin ilk önce söz hakkı almak istediklerini bunda da özgüvenlerinin etkili olabildiğini dile getirmiş, bu çocukların eğitime önem veren ailelerin çocukları olduğunu görüşüne eklemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö4 ve Ö5(%25), “cesur olma” tutumuna değinmişlerdir. Ö2, öğrencinin konuya hazırlanmasının ve hakim olmasının cesur olmasına katkı sağlayacağını cesur olan öğrencinin ise karşısındakiyle tartışabileceğini ifade ederek konuya hakim olma ve tartışma becerileriyle cesur olma tutumu arasında ilişki kurmuştur. Ö4 ise bu tutumla ilişkilendirilebilecek ifadelerinde, eleştirel düşünebilen öğrencilerin rahat olduklarını ve korkusuzca soru sorabildiklerini, hakkını çekinmeden arayabildiklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö5 ise eleştirel düşünebilen öğrencilerin “*Ben buna katılmıyorum.*” diyebilecek cesaretlerinin olduğunu, bu cesaretle çoğunluğu karşılarına alarak onların aksine bir görüşü savunabildiklerini, bunun köreltmek yerine desteklenmesi gereken bir tavır olduğunu görüşlerinde ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü (Ö6, Ö10, Ö12) (%25) “dikkatli olma” tutumuna değinmişlerdir. Ö10, bu tutumla ilgili olarak sadece eleştirel düşünebilen öğrencilerin dikkatlerinin daha fazla olduğunu dile getirmiş, herhangi bir açıklama yapmamıştır. Ö6 ise eleştirel düşünebilen öğrencilerin dersi daha dikkatli dinledikleri için “*Bu neden böyle olmuş?*” diye sorabildiklerini belirtmiştir. Bu durumun ise hem öğretmeni daha da açtığını hem de diğer öğrencilerin de soru sormalarına, dersi daha dikkatli dinlemelerine sebep olabildiğini ifade ederek soru sorma ve dinleme becerileriyle dikkat arasında ilişki kurarak görüşünü ortaya koymuştur. Ö12 ise öğrencinin dikkati, ilgi ve alakası neye yönelikse ona eleştirel gözle baktığını, “*...Dikkati ilgisi alakası neye yönelikse mesela televizyonda gördüğü bir şeye, kitapta tanık olduğu bir hadiseye, kendi evinde yaşadığı bir olaya karşı eleştirel gözle bakıyor.*” ifadesiyle ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilişkilendirilebilecek diğer bir tutum da “saygılı olma” tutumudur. Ö1, Ö3 ve Ö7 (%25), görüşlerinde bu tutumla ilişkilendirilebilecek ifadelere yer vermiştir. Ö1, ifadesinde öğrencinin alternatif görüş bildiren arkadaşına karşı tutumunun önemine işaret ederek, “*Ayrıca alternatif görüş bildiren bir arkadaşına tutumu da önemli, bunu da kabul ediyor muyuz? Bu da*



*alternatif olabilir mi?” diyor veya “ ‘Direkt, tek doğru benim doğrudur.’ mantığıyla mı hareket ediyor.” görüşünü ortaya koymuş; eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyen ben merkezci tutum takınmak yerine karşısındaki kişinin görüşüne de saygılı olmanın önemine değinmiştir.Ö3 ise öğretmenin veya karşıdaki bir kişinin görüşüne itiraz edilecekse veya yaptığı bir işin yanlış olduğu ona bildirilecekse bunun saygı çerçevesinde olması gerektiğini, burada bireyin göstereceği tavrın karşısındaki kişinin ona karşı tavrını belirlemesinde de etkili olacağını örnekler üzerinden açıklamıştır. Ö7 ise eleştirel düşünebilen öğrencinin başkalarının hakkına saygılı olma konusunda hassas olması gerektiğini sınıf kurallarına uymayla ilişkilendirerek dile getirmiştir.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö3 ve Ö11(%25), görüşmelerde “ilgi ve istekli olma” tutumuyla ilişkilendirilebilecek ifadeler yer vermişlerdir. Ö2, eleştirel düşünebilen öğrencilerin soru sormaya istekli olduklarını ifade etmiştir. Ö3 ise, eleştirel düşünmenin arkasında ilmî olarak bir mesafe alma hızı, bir mesafe kat etme çabası olması lazım geldiğini ve bu istekliliğin öğrencinin eleştirel düşünmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Ö11, bu tutumla ilgili olarak öğrencilerinden örnekler vererek bu öğrencilerin istekli olduklarını, bunu da herkesten önce söz hakkı almaya çalışarak gösterdiklerini; ayrıca bu öğrencilerin bilgilenmeye de istekli olduklarına ifadelerinde yer vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 ve Ö6 (%16.6), “örnek olma” üzerinde durmuştur. Ö2 ve Ö6, eleştirel düşünebilen öğrencilerin sordukları sorularla arkadaşlarına örnek olduklarını, bu durumun onların da soru sormalarını sağladığını ifade etmiştir. Ö2, bunu sağlamada öğrenciye doyurucu cevapların gelmesinin de önemli olduğunu dile getirmiş; Ö6 ise eleştirel düşünebilen öğrencilerin sordukları soruların diğer öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemelerini de sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü -Ö3, Ö4 ve Ö6 (%25)- “aktif olma” tutumuna değinmişlerdir. Ö3, eleştirel düşünebilen öğrencilerin durumunu diğerleriyle karşılaştırarak “...Daha çok gördüğümüz, aktif ve zeki olan öğrenciler eleştirel; diğerleri daha pasif, öğrenme güçlüğü olan, belki eleştirmeyi bırakın anlamada güçlük çeken bir yapı olduğu gözüküyor.” görüşüyle ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö4, eleştirel düşünen çocukların tutumlarını dile getirdiği görüşünde “... Bazen aceleci de olabiliyor bu çocuklar. Hemen ben sorayım, hemen cevabını alayım istiyorlar. Karşımdakine

*bir şeyler söylediğimde merak ettiklerini hemen sormak, hemen öğrenmek istiyorlar...”* ifadesiyle onların aktif çocuklar olduklarını ortaya koymuştur. Ö6 ise eleştirel düşünen öğrencilerle ilgili olarak *“Eleştirel düşünen öğrencilerin derse katılımı biraz daha fazla, biraz daha aktif öğrenmeleri var.”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birer öğretmen tarafından eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilen tutumlar ise “sorumluluk sahibi olma” (Ö4), “özeleştiri yapma” (Ö7) ve “mutlu olma” (Ö12) tutumları olmuştur.

Öğretmenlerden Ö4(%8.3), sorumluluk sahibi olmanın eleştirel düşünen bireyin özelliklerinden biri olduğunu *“ ...Yaptığı işin sorumluluğunu alabiliyor. Hata yaptıysa da o işin sorumluluğunu yükleniyor.”* görüşüyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö7(%8.3) ise eleştirel düşünen öğrencinin öz eleştiri yapması gerektiğini *“Yani başta, en başta eleştirel düşünen çocuk kendisini önce eleştirmeli. En azından sınıf kuralları açısından başkalarının da hakkı olduğunu, sırayla söz alıp kendisini ifade edebileceğini, bu eleştiriyi yani kendi öz eleştirisini yapabilmeli.”* görüşüyle ifade etmiş; bunu, sınıfta başkalarının hakkı olduğunu düşünerek söz hakkı alıp konuşma örneği üzerinden ortaya koymuştur.

Ö12(%8, 3), eleştirel düşünebilen öğrencinin mutlu olabildiğini gerekçeleriyle ortaya koyan görüşünde *“...Yani çocukta o mutluluğu gözlemleyebiliyorsunuz. Kalktığı, konuştuğu zaman mesela anlatılan bir şeye eleştirel düşünme olarak kendinden bir şeyler katıldığı zaman çocuk mutlu oluyor. Diğer çocuğun sıkıldığını görüyorsunuz. Gözlerini hemen kapatıyor. Sağa sola dikkati dağılmaya başlıyor. En azından onun o mutluluğu dahi, dersinizi sevme açısından dolayısıyla şahsınızla beraber din dersine alakası ve dini ahlakının artması açısından önemli.”* diyerek derse bir şeyler katmanın onu mutlu ettiğini, bu mutluluğun ise din dersini ve öğretmenini sevmesi ve ahlaki davranışlarda bulunmasını sağlaması açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler, her biri farklı sayıda tutuma görüşlerinde yer vererek eleştirel düşünme tutumlarının neredeyse tamamına dolaylı da olsa değinmişler. Ayrıca aktif olma, sorumluluk sahibi olma, mutlu olma, dikkatli olma gibi tutumlara da ifadelerinde yer vermişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Ancak görüşmede eleştirel düşünme

tutumlarının hepsi hakkında görüş bildiren öğretmen çıkmamıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12 (%75), değindikleri eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili olarak tutumun nasıl kullanıldığı, ne sağladığı veya eleştirel düşünme becerileriyle nasıl ve ne yönde ilişkili olduğuyla ilgili bazı açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamalardan Ö5, Ö11 ve Ö12'nin(%25) açıklamalarından Ö5'in "cesur olma", Ö11'in "özgüven", Ö12'nin ise "mutlu olma" tutumuyla ilgili tutumun ne sağladığıyla alakalı açıklamaları dışındaki diğer açıklamalarının yüzeysel ve dar çerçevede olduğu görülmüştür. Ö1, Ö2 ve Ö6(%25) ise eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili tutumun ne sağladığı ve hangi eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi olduğu noktasında az da olsa örnek vererek açıklama getirebilmiş, onların verdikleri bir veya iki örnekten yola çıkılarak farklı tutumlarla bu örnekler arasında ilişki kurulabilmiştir. Özellikle Ö4 başta olmak üzere, Ö3 ve Ö7; değindikleri eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili sınıf içi uygulamalardan veya yaşanmış olaylardan örnekler vererek tutumun ne olduğu, ne işe yaradığı, farklı becerilerle ilişkisi ve nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili daha geniş açıklama getirebilmiştir. Ö4, yedi tutumla ilgili görüş belirterek diğer öğretmenlerin içinde en fazla tutuma değinen ve diğer öğretmenlerin sadece tutumun ne olduğunu söylediği "araştırmacı olma" tutumuyla ilgili öğrencilerini araştırmaya nasıl teşvik ettiği ve onların ise neleri araştırdıkları hakkında görüşünü ifade edip açıklama getirebilmiş tek öğretmen olmuştur. Ö8, Ö9 ve Ö10(%25), değindikleri tutumlarla ilgili Ö9'un "Merak olmayınca hiçbir şey olmuyor." ifadesi dışında hiçbir açıklama getirememişlerdir.

Bu durum bize gösteriyor ki görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö4 başta olmak üzere Ö3 ve Ö7'nin(%25) eleştirel düşünme tutumlarının hepsi hakkında<sup>116</sup> görüş belirtmeseler de ifade ettikleri tutumların boyutlarını, ilişkilerini ve ayrıntılarını görme konusunda daha geniş bir çerçeve çizebildikleri ve diğer öğretmenlere göre daha geniş bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Diğer 3 öğretmenin Ö1, Ö2 ve Ö6 (%25) ise eleştirel düşünme tutumlarına dair bilgilerinin olduğu, bu bilgilerinin farklı örnekler üzerinden ortaya koyma noktasında Ö3, Ö4 ve Ö7'ye nazaran eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ö5, Ö11 ve Ö12'nin değindikleri tutumlarla ilgili dar kapsamlı yaptıkları açıklamalar ve Ö8, Ö9 ve Ö10'un tutumlarla ilgili açıklama getirememelerinden dolayı onların eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili bilgilerinin son derece yüzeysel ve sınırlı

<sup>116</sup> Eleştirel Düşünme tutumları için bkz. s.55,56.

olduğu söylenebilir. Tüm bu durum araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tanımlama ve eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğunu bilme konusunda olduğu gibi eleştirel düşünme tutumlarını bilme konusunda da eksiklerinin olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısının ise dile getirdikleri eleştirel düşünme tutumlarına dar manada baktıkları, eleştirel düşünme tutumlarıyla ilgili olarak belli noktalara odaklandıkları ve ortaya koydukları tutumların da farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ölçüt; " Bir yargıya varmak veya değer vermek için başvurulmuş ilke, kıstas, kriter" şeklinde tanımlanmaktadır.<sup>117</sup> Ölçüt kelimesinin **Arapça karşılığı olan مقياس kelimesi**, "ölçtü, karşılaştırdı" anlamına gelen قاس kökünden gelmektedir.<sup>118</sup> Eleştirel düşünmenin yabancı literatürdeki ifadesi olan "critical thinking", ölçüt (criteria) ile ilişkilidir. Çünkü kelime itibarıyla kökleri aynıdır. Bu anlamda karar verme, yargıda bulunma ile ölçüt arasında önemli ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu fark edilmesi gerekir. Ölçüt ile ilgili iki temel durum bulunmaktadır. Bunlar; ölçüt oluşturmak ve ölçüt kullanmaktır. Ölçüt oluşturmak ve kullanmak; savunabilirliği, temellendirmeyi ve inandırıcılığı artırır. Ölçütlerin diğer işlevleri de karşılaştırmalara, sınıflamalara, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesine, önem ve öncelik sırasının belirlenmesine temel oluşturmasıdır.<sup>119</sup>

Paul ve Elder, bireyin eleştirel düşündüğünü gösteren ölçütleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Çok önemli sorular ve problemler ortaya atar, onları açık ve tam olarak oluşturur.
- İlgili bilgiyi toplar ve değerlendirir. Etkili bir şekilde yorumlamak için soyut düşünceleri kullanır, ilgili kriterlere ve standartlara göre test eder.
- Açık fikirli düşünür ve alternatif düşünce sistemleri kullanır. Varsayımları, ipuçlarını ve pratik sonuçları tanır ve değerlendirir.

<sup>117</sup> Türk Dil Kurumu (TDK), Türk Dil Kurumu Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara 2002.

<sup>118</sup> Mutçalı, s 775.

<sup>119</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s.8.

- Karmaşık problemlere çözümler bulma konusunda başkalarıyla etkili iletişim kurar.<sup>120</sup>

Ennis'e göre bireyin eleştirel düşündüğünü gösteren özellikler şunlardır:

- Bir soru, iddia veya tez açık olarak düzenlenirse sorunun, iddianın ya da tezin incelenmesi kolaylaşır. Eleştirel düşünenler; açık olmayan, üstü kapalı soruların, iddiaların ve tezlerin farkına varıp bunların açık ifadelerini ararlar.
- Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durum ve sorunun nedenlerini, karşılaştıkları düşünce ve tezlerin dayanak noktalarını belirlemeye çalışırlar.
- Eleştirel düşünme, karar verilecek olan durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmayla ilişkilidir. Eleştirel düşünen bireyler karara varmadan önce durumla ilgili olanaklı olduğu ölçüde fazla bilgi edinmeye çalışırlar.
- Eleştirel düşünenler, güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın önemini ve gerekliliğinin farkındadırlar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, güvenilir kaynaklardan bilgi edinirler ve kullandıkları bilgi kaynaklarını belirtirler. Eleştirel düşünenler alternatif bilgi kaynaklarını araştırarak, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak, ortak veya karşıt görüşleri belirleyerek, bilgi kaynağını sorgulayarak bilgi edindikleri kaynağın güvenilirliğini belirlerler.
- Doğru yargıda bulunabilmek için eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durumları bütüncül bir yaklaşım göstererek inceleyebilirler.
- Eleştirel düşünen bireyler, karşılaştıkları durumlarda yargıda bulunmaları gereken ana noktaya odaklanırlar. Bir durumu inceleme ve durumla ilgili yargıda bulunma nedenlerinin farkındadırlar.
- Eleştirel düşünemeyen bireyler, kendi düşüncelerinin en doğru olduğunu sanma eğilimindedirler. Eleştirel düşünen bireyler ise, tüm düşüncelerin hatalar ve eksiklikler içerebileceğinin farkındadırlar ve doğru yargıda bulunabilmek için farklı seçenekler ararlar.

<sup>120</sup> Richard Paul ve Linda Elder, *Kritik Düşünce* (Çev. Ayşe Esra Aslan ve Gamze Sart), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2013, s. 27.

- Eleştirel düşünen bireyler kendi yargısında, düşünmesinde yanlışlar olabileceğinin farkındadır. Eleştirel düşünen bireyler kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleri dikkate alırlar, anlamaya ve değerlendirmeye çalışırlar.
- Onaylanmayan tezlerin bir kısım dayanak noktaları doğru olabilir. Bağımsız ve tarafsız düşünebilmek için, eleştirel düşünen bireyler onaylamadıkları tezlerin dayanak noktalarına tarafsız bakabilmeliler.
- Bir durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmak, durumla ilgili doğru kararlar verebilmek için gereklidir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, ellerindeki kanıtların karar verebilmek için yeterli olup olmadığını belirleyebilirler; kanıtlar yeterli değilse karar vermeyi erteleyebilirler. Emin olmadıkları durumlarda bilmiyorum veya kararsızım, diyebilirler.
- Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler; düşüncelerinde çelişki, tutarsızlık ve yanlışlar olabileceğinin; sağlıklı düşünebilmek için bu tutarsızlık ve yanlışlıkları kabul etmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, kanıt ya da nedenler yeterli ise düşüncelerini değiştirirler.
- Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, olanaklı ve gerekli olduğu ölçüde bir durum veya düşünceyi derinlemesine inceler; konunun izin verdiği ölçüde kesinlik ararlar, kesin yargılarda bulunmaya çalışırlar.
- Eleştirel düşünmeye sahip olan bireylerin karmaşık durumlarda karar vermek için kullandıkları stratejileri, yöntemleri vardır. Eleştirel düşünenler karşılaştıkları karmaşık durumları belli kurallar çerçevesinde inceler ve karara varırlar.<sup>121</sup>

Eleştirel düşünmeyi eleştirel olmayandan ayırmayı sağlayan başlıca ölçütler şunlardır:

**İlgililik:** Geliştirilen argüman ve argümanı meydana getiren öğeler, ele alınan konuya ilişkin olmalıdır.

**Dayanak:** Argümanı teşkil eden önermeler; sağduyu, veri, bilgi ve kanıtla dayalı olarak savunulabilir olmalıdır.

---

<sup>121</sup> H. Robert Ennis, *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*, *Educational Leadership*, 43 (2), 1985, s.54.

**Açıklık ve anlaşılabilirlik:** Argümanı meydana getiren önerme ve çıkarımlar, herhangi bir yanlış anlamaya veya anlam karmaşasına meydan vermeyecek şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır.

**Dengelik (genişlik ve derinlik):** Argümanı meydana getiren önermelerin kapsamı ve ayrıntı düzeyi yeterli olmalıdır.

**Mantıklılık:** Argümanı meydana getiren önermeler doğru biçimde sıralanmalı ve birbirleri ile doğru olarak ilişkilendirilmeli, argüman uygun bir mantık silsilesi izlemelidir.

**Özgünlük:** Geliştirilen argümana ve argümanı meydana getiren öğelere kişinin kendine özgü fikirlerini yansıtmasıdır.

**Doğruluk:** Argümanın sonunda varılan sonuçlar; argümana temel oluşturan güvenilir veri, bilgi, kanıt ve varsayımlar tarafından desteklenmelidir.

**Adillik:** Argüman, konunun paydaşları arasında özellikle sağduyu ve bilgi sahibi olanlarda güvenilirlik ve adalet hissi uyandırmalıdır.<sup>122</sup>

Yapılan görüşmelerde “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bilgileri” kategorisi altında yer alan temalardan biri de eleştirel düşünme ölçütlerinin neler olduğuyla ilgili görüşleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçütleriyle ilgili görüşlerini almak için kendilerine, “*Sizce eleştirel düşünme ile ilgili bazı ölçütler olmalı mı? Öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullandığını değerlendirmek için hangi ölçütleri veya standartları kullanıyorsunuz? Örneğin eleştirel düşünmeyi gerektiren bir sınıf içi etkinlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin bu etkinlik sırasında verdikleri cevapları, vardıkları sonuçları, ortaya attıkları görüşleri hangi kriterlere göre değerlendirirsiniz? Ne tür cevaplar size öğrencinin eleştirel düşündüğü yargısına vardırır?*” soruları yöneltilerek bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Eleştirel düşünme ölçütlerinin neler olduğuyla ilgili öğretmen görüşleri için Tablo 6’ya bakılabilir.

<sup>122</sup> mebk12.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/.../12011401\_elestirel\_dusunme.pdf.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri

	Dayanak	Özgünlük	Genişlik ve Derinlik	Mantıklılık	İlgililik	Farkındalık	Doğruluk
Ö1	x	-	-	-	-	x	-
Ö2	-	-	x	x	-	-	-
Ö3	x	-	-	x	-	-	-
Ö4	-	-	x	x	-	-	-
Ö5	x	x	-	-	-	-	-
Ö6	x	-	-	-	-	-	-
Ö7	-	x	-	-	-	-	-
Ö8	-	x	x	-	-	-	-
Ö9	-	-	-	-	-	-	-
Ö10	-	x	-	-	x	-	x
Ö11	x	x	x	-	-	-	-
Ö12	x	-	-	-	x	-	-
%	<b>50</b>	<b>41.6</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>16.6</b>	<b>8.3</b>	<b>%8.3</b>

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu tema ile ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Çocuğun bir soruya evet demesi, hayır demesi bize bir fikir vermez. Onun sebebini açıklamalıdır. Evet de diyebilir, hayır da diyebilir. Neden evet, neden hayır; bu sürecin sebebini açıklayabilirse eleştirel düşünebiliyor; neye, niçin evet dediğinin farkında, bilincinde diyebiliriz.” (Ö1)*

*“Konuyu işlerken öğrencilerimiz, bizim aklımıza gelmeyen ayrıntıları soru şekline getirip de bize açıklamaya yönelik sorular sorarlarsa o zaman biz ayrıntıları daha detaylı anlatırız. Siz ne kadar hazırlanırsanız hazırlanın, gözünüzden kaçan bazı ayrıntılar olur. Bunlar sorularla gelirse çok daha doyurucu bilgileri öğrencilere verirsiniz. Öğrenciler o ayrıntıları sorarlarsa eleştirel düşündüklerine dair ölçüt olur. Ayrıca geçen yıllarda “Hac” konusunda “Hac” ile ilgili bir film CD’miz vardı. Öğrenciler filmi izlemeden önce onlara “Hacın farzlarıyla ve vacipleriyle ilgili burada geçenlere iyi dikkat edin, tekrar soru soracağız.” derdik. Teorik olarak anlattığımızı bir de görsel olarak öğrencilere gösterir ve ondan sonra onunla ilgili soru sorardık. Dolayısıyla çocukların orada teori ile pratiği ilişkilendirebilmeleri bir ölçüt olurdu.” (Ö2)*

*“...Hz. İbrahim’le (A.S.) ilgili Kur’an ayetleri arasındaki ifadeleri<sup>123</sup> düşündüğümüz zaman Hazreti İbrahim Aleyhisselam, kendisi aslında Allah’ı (C.C.)aramıyor. Allah’ı(C.C.) biliyor. Toplumuna, belki ailesine, en yakınlarına... Düşünün şimdi şöyle diyeyim: Mesela çocuklar evde evcilik oynar. Böyle birisi baba olur, öbürü anne olur filan neyse, öbürü çocuk olur. Şimdi anne baba göz*

<sup>123</sup> Bkz. Kur’an-ı Kerim, En’am Suresi 74-83.



ucuyla seyreder. Onların konuştuklarından bazı manalar da çıkar. Şuna bak, ne kadar akıllı konuşuyor, ne kadar da güzel söylüyor! Bazı şeyler de etkiler. Şimdi Hazreti İbrahim Aleyhisselam oturup konuşuyor<sup>124</sup> ... Aslında biliyor yıldızın Rab olmadığını çünkü daha öncesinde Kur'an'da -Bismillahirrahmanirrahim- 'Biz İbrahim'e göklerin melekutunu öğrettik.' buyruluyor. Yani Hazreti İbrahim Aleyhisselam, onların Rab olmayacağını biliyor. 'Ya baba, bu putlara tapılır mı, bunlardan Rab olur mu?' Olmaz veya bunların yıldızlarda temsilcileri ilah, diyorsunuz filan. Böyle olur mu, dese çocuk babasına; böyle bir eleştiride bulunduğu zaman kabul edilmeyecek, 'Yürü, senin daha yaşın ne, başın ne?' diyecek, kovacak belki ama bunu ne yapıyor? Bunu böyle düşündürücü şekilde vermenin metodunu kullanıyor. Hazreti İbrahim Aleyhisselam, aslında çevresindeki yakınlarını tefekküre sevk ediyor ve en sonunda da -Estaizübillah Bismillahirrahmanirrahim- 'Ben yönümü gökleri ve yeri yaratana döndüm.' diye bitiriyor. Yani sonucun nereye gitmesi gerektiğini aslında onlara göstermiş oluyor." (Ö3)

"Önceki anlattıklarımınla bağlantı kurarak sormuşsa yahut da işte kendisi aklına uymayan bir şeyi sormuşsa bana eleştirel olarak geliyor. 'Ben şöyle şöyle öğrenmişim, bu da yanlış mı?' diye soruyor. Kitap okurken anlamadıkları şeyi muhakkak soruyorlar. 'Şu kelimeyi ben anlamadım öğretmenim, ne demek?' diye sorabiliyorlar. Ya da yazılıda yorum sorusu sorulduğunda yorum yapabiliyorlar. Bazı çocuklar çok güzel yorumlarken bazı çocuklar sadece okuduğunu anlıyor ve ona göre cevap veriyor. Eleştirel düşünebilen öğrenciler olayları değerlendirebiliyor, genel çerçevede görebiliyor." (Ö4)

"Öğrenci, çoğunluğun dışına çıkabiliyorsa çoğunluğun katıldığı görüşün aksi yönden bir açıklama getirebiliyorsa bence eleştirel düşünmeye sahiptir. Bu tür öğrenciler sınıfta daima böyle herkesin dışında, 'Bir de şöyle bakalım, bir de şu şekilde değerlendirelim.' diye herkesin dikkatlerini toparlayabiliyorlar. Bazen bakıyorsun, koskoca sınıfta herkesin katıldığı bir görüşün aksini savunuyor. Tarafsız olarak çocuğun görüşünü incelediğiniz zaman da hak veriyorsunuz gerçekten de. Senin dediğin gibi düşünmemişim, diyorsun. Çünkü diğer öğrenciler gibi 'Uydum hazır olan imama.' Demiyor. 'Bir de şöyle düşünmek gerekir, şu açıdan niye olmasın?' diye farklı farklı bakış açıları geliştirebiliyor." (Ö5)

"Diyelim ki sınıfta bir etkinlik yapıyoruz, çocuk bu yaptığımız etkinliği yönlendiriyor. Neden böyledir? Sorduğunuz soruya cevap vermeden 'Öğretmenim, bunu sormuşsunuz da neden sorulmuş, bu nedir?'" diyor. Öğrencinin eleştirel düşündüğünü oradan anlıyoruz. Ama öyle belirli kullandığımız bir ölçüt yok. Şu ölçütler içerisinde düşünen çocuklar eleştirel düşünüyor, şu ölçütler içerisinde olanlar eleştirel düşünmüyor, diye bir şey yok. Bizimki, biraz bilgi, biraz tecrübe; oradan çıkarmaya çalışıyoruz." (Ö6)

"Kalıp şeklinde ya da daha önce öğrenilmiş bilgiler değil de o an için o çocuğun kendisine has, kendi imzasını taşıyan şeyler... Daha önceden duyduğu bir yerde okuduğu bilgilerden ziyade o an için kendisinin üretebildiği bilgiler ve keşfedebilmesi... İlk başta benim aradığım o. ...Öğrencinin keşfedebilmesi ya da vurgulanan şeyleri ilk etapta algılayabilmesi önemlidir. Benim onlara kavratmak istediğim şeyi kendi başlarına bulabilmeleri ya da onunla ilgili bir ipucu - ne diyelim ön bilgiyi- duyduğu zaman devamını kendisi getirebilmeli ama kendisine özgün kalıplarla ya da kendisine özgün ifadeyle bunu ifade etmeli" (Ö7)

"Belli bir kriter yok, herhangi bir ölçütüm yok. Diğer öğrencilere göre farklı cevaplar vermesi... Mesela, öğrenci derste sorduğum bir soruya yorumlayıp farklı

<sup>124</sup> Bkz. Kur'an-ı Kerim, En'am Suresi 74-83.

bir cevap getirebiliyorsa eleştirel düşündüğünü gösterir. Bir soru sorduğumuzda onların vermiş olduğu cevaplar diğer öğrencilere göre çok daha farklı oluyor. Farklı ki benim sorduğum soruya çocuk gene soruyla cevap veriyor. Sorunun veya o anda anlatmış olduğum şey neyse onun ayrıntısını istiyor. Yani diğer öğrenci sadece sormuş olduğum sorunun cevabı neyse, onu yüzeysel olarak verip geçiyor ama bu öğrenciler soruyla karşılık veriyor, daha ayrıntısını istiyor, bir daha soruyorum bu şekilde. Normal bir öğrenci, kitaptaki bir etkinliğin ‘Tartışalım’ bölümünde bir cümle kurup tartışırken eleştirel düşünen öğrenci, cümle cümle onun üzerinde düşünebiliyor, farklı yorumlar geliştirebiliyor” (Ö8)

“Özellikle bilgiye dayanırsa, boş konuşmazsa bazen o kadar basit eleştiriler vardır ki; hiçbir bilgiye dayanmaz böyle sırf laf olsun diye eleştirilir. Bilgiye dayanıyorsa bence o eleştiri daha kalitelidir. Ya da sizin söylediğiniz şeye alternatif olabilecek farklı, sizi de düşünmeye itebilecek bir görüş öne sürebiliyorsa değerlidir eleştiri. Yoksa boş konuşmakla eleştiri yapmak değil. Yani farklı görüş ortaya koyabilmesi, bilgiye dayanması, boş konuşmaması.” (Ö10)

“Nasıl, genelde nasıl sorusu, neden sorusu... Alternatif cevaplar veriyorlar. Yani bunlar direkt herkesin aklına gelen değil de biraz daha iyi düşündüğümde ‘Evet olabilir.’ dediğim tarzda cevaplar veriyorlar. Çok soru sormaları... Sorduğu sorulardan aslında anlıyorum. İrdeliyor konuyu, düz geçmiyor ya da hiç soru sormadan tamam, demiyor ya da özetlerken sıradan kitabi cümleler değil kendi cümlelerini katıyor.” (Ö11)

“Öğrenci konuyla alakalı mı, gerçekten konunun niyesini, niçinini öğrenmek istiyor mu? Mesela bazı çocuklar konuyla alakası olmayan şeylere giriyor ki giriyor. Buradan da gerçekten konuyu öğrenmek isteyen öğrenci ile diğeri arasındaki farkı anlıyorsunuz.” (Ö12)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere 1 öğretmen(Ö9) (%8, 3) dışında diğer 11 öğretmen (%91, 6), eleştirel düşünmenin ölçütleriyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili elde edilen verilere göre öğretmenler, konuyla ilgili görüşlerini “dayanak, özgünlük, genişlik ve derinlik, ilişkililik, mantıklılık, ilgililik, farkındalık ve doğruluk” ölçütleriyle ilişkilendirilebilecek ifadeler kullanarak ortaya koymaya çalışmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları ölçüt, bir düşüncenin eleştirel olabilmesi için “bilgi ve kanıta dayalı olarak bir düşüncüyü savunulabilmeyi sağlayabilecek ve onun geçerliliğini ortaya koyabilecek” dayanaklarının olmasıdır. Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11 ve Ö12(%50) bu ölçüte değinmişlerdir. Ö1 bu ölçütle ilişkilendirilebilecek görüşünde sorulan bir soruya çocuğun evet veya hayır demesinin eleştirel düşünebildiğini gösteren bir ölçüt olmadığını, neden evet veya hayır dediğini gerekçeleriyle açıklaması gerektiğini ifade etmiştir. Ö6, öğrencilerin etkinliklerdeki soruları öğretmenin neden sorduğunu öğrenmek istemelerini; Ö11, öğrencinin konuyu düz geçmeyip onun dayanaklarını öğrenmek için neden ve nasıl gibi sordukları soruları; Ö12 ise öğrencinin konuya alaka duyarak onun niçinini öğrenmek

istemmesini örnek vererek bu ölçütle ilişkilendirilebilecek görüşlerini ortaya koymuşlardır. Ö3, En'am suresi 74-83. ayetlerde anlatılan olaydaki yıldızların, Ay'ın ve Güneş'in neden ilah olamayacaklarının dayanaklarını ortaya koyan Hz. İbrahim (A.S.) peygamberle ilgili olayı örnek göstererek bu ölçütle ilgili görüşünü ortaya koymuştur. Ö5 ise öğrencinin çoğunluğun dışında ortaya koyduğu bir görüşü dayandırdığı açıklamalarla savunabilmesini örnek vererek bu ölçütle ilgili görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilişkili görerek üzerinde durdukları bir diğer ölçüt "özgünlük"tür. Özgünlük; yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, bir buluş sonucu olan, nitelikleri bakımından benzerlerinden ayrı ve üstün olan orijinal anlamlarına gelmektedir.<sup>125</sup> Öğretmenlerden Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11(%41.6), bu ölçütle ilişkilendirilebilecek ifadelerle görüşlerini ortaya koymuşlardır. Ö5, eleştirel düşünebilen öğrencilerin, bir durumu değerlendirirken *"Bir de şöyle bakalım, şu şekilde değerlendirelim; bir de şöyle düşünmek gerekir, şu açıdan niye olmasın?"* gibi kendilerine özgü değerlendirmeler yapabildiklerini ifade etmiştir. Ö7, öğrencilerin bilgiyi elde ederken ve kullanırken *"kalıp şeklinde bilgiyi alması yerine, o bilgiyi kendisinin üretebilmesi ve keşfedebilmesi, ...Ön bilgiyi duyduğu zaman devamını kendisi getirebilmeli ama kendisine özgün kalıplarla ya da kendisine özgün ifadeyle bunu ifade etmeli."* diyerek bunun, öğrencinin eleştirel düşündüğünü gösteren bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ö8 ise ifadesinde, *"Diğer öğrencilere göre farklı cevaplar vermesi...Mesela, derste sorduğum bir soruya yorumlayıp farklı bir cevap getirebiliyorsa öğrencinin eleştirel düşündüğünü gösterir."* diyerek öğrencinin kendine özgü verdiği cevapların, onun eleştirel düşündüğünü gösteren bir ölçüt olduğunu dile getirmiştir. Ö10, eleştirel düşünebilen öğrencinin, *"Söylediğiniz şeye alternatif olabilecek farklı, sizi de düşünmeye itebilecek bir görüş öne sürebiliyorsa..."* diyerek bu öğrencilerin kendilerine has görüşler ortaya koyabildiklerini ifade etmiştir. Ö11 ise öğrencilerle ilgili ifadelerinde *"Bunlar direkt herkesin aklına gelen değil de biraz daha iyi düşündüğümde 'Evet olabilir.' dediğim tarzda cevaplar veriyorlar."* ve *"Konuyu özetlerken sıradan kitabî cümleler değil kendi cümlelerini katıyor."* diyerek öğrencilerin kendilerine özgü cevaplar vermeleri ve konuyu kendi cümleleri ile özetlemelerinin, onların eleştirel düşündüklerini gösteren birer ölçüt olduğunu dile getirmiştir.

<sup>125</sup> Türk Dil Kurumu (TDK), Türk Dil Kurumu Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara 2002.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilişkilendirilebilecek bir diğer eleştirel düşünme ölçütü “genişlik ve derinlik”tir. Bu ölçüt; bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda onu meydana getiren önermelerin kapsamı ve ayrıntı düzeyinin yeterli olmasıyla ilgilidir. Öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö8, Ö11(%33.3), bu ölçütle ilişkilendirilebilecek görüşler ortaya koymuşlardır. Ö2, öğrencilerin sordukları sorulardan hareketle “*Aklımıza gelmeyen ayrıntıları soru şekline getirip de bize açıklamaya yönelik sorular sorarlarsa...*” bunun öğrencinin eleştirel düşündüğünü gösteren bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ö4, eleştirel düşünebilen öğrencilerle ilgili olarak “*Aklına uymayan ve anlamadıkları şeyleri sordukları, olayları geniş çerçevede değerlendirebildikleri...*” gibi genişlik ve derinlik ölçütüyle ilişkilendirilebilecek ifadeler kullanmıştır. Öğretmenlerden Ö8, ölçütlerle ilgili sorulan soruya cevap verirken bu ölçütle ilişkili olarak “*Diğer öğrenci sadece sormuş olduğum sorunun cevabı neyse, onu yüzeysel olarak verip geçiyor ama bu öğrenciler, soruyla karşılık veriyor daha ayrıntısını istiyor. Bir daha soruyorum bu şekilde. Normal bir öğrenci, kitaptaki bir etkinliğin “Tartışalım” bölümünde bir cümle kurup tartışırken eleştirel düşünen öğrenci, cümle cümle onun üzerinde düşünebiliyor, farklı yorumlar geliştirebiliyor.*” diyerek öğrencinin ayrıntıları istemesi, cümle cümle konuyu incelemesi gibi bu ölçütle ilişkilendirilebilecek ifadeler kullanmıştır. Ö11, eleştirel düşünmeyi kullanan öğrencilerin “*Herkesin aklına gelen cevapları değil de üzerinde düşünülmesi gereken cevaplar verdiklerini ve konuyu düz geçmeyip irdelediklerini, hiç soru sormadan tamam demediklerini...*” söylemiş, genişlik ve derinlik ölçütüyle ilişkilendirilebilecek ifadeler kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö3 ve Ö4 (% 25), görüşlerinde “mantıklılık” ölçütü ile ilişkilendirilebilecek ifadelere yer vermiştir. Ö2, yaptığı bir çalışmadan örnek vererek öğrencilerin teori ile pratik arasında ilişki kurabilmelerinin, öğrencinin eleştirel düşündüğüne dair bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ancak Ö2, verdiği örnekte teori ve pratiği öğrencinin ilişkilendirmesi üzerinde durmuş, bu ilişkilendirmenin eleştirel düşünmenin ölçütü olabilecek bir ilişkilendirme olduğunu gösterebilecek bir açıklama getirmemiştir.

Ö3’ün “dayanak” ölçütüyle ilişkilendirilebilecek ifadelerinde de örnek verdiği, Kur’an-ı Kerim’de geçen Hz. İbrahim(A.S.) peygamberin yaşadığı olayla ilgili bu kez Hz. İbrahim’in(A.S.) kullandığı düşündürücü metoda dikkat çekmiş, böylece yakınlarını

düşünmeye sevk ettiğini, sonucun nereye varması gerektiğini onlara gösterdiğini “mantıklılık” ölçütüyle ilişkilendirilebilecek tarzda örneklendirmiştir. Ö4 ise öğrencinin zihnindeki tutarlılığı sağlayabilmek için sorular sorarak konuyu anlamaya, yorum yaparak olayları genel çerçevede değerlendirmeye çalıştığını bu ölçütle ilişkilendirilebilecek ifadelerle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çerçevede Ö4, öğrencinin; öğretmenin önceki anlattıklarıyla bağlantı kurarak sordukları “*Ben şöyle şöyle öğrenmişim, bu da yanlış mı?*” gibi sorularla bilgiler arasında tutarlılık aramaya dönük ifadelerinin de eleştirel düşünmenin bir ölçütü olduğuna değinmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilişkilendirilebilecek bir diğer eleştirel düşünme ölçütü “ilgililik”tir. Bu ölçüt, bir şeyin doğruluğunu ve gerçekliğini ortaya koymak için kullanılan öğelerin ele alınan konuyla ilişkili olmasıdır. Öğretmenlerden Ö10 ve Ö12(%16, 6), bu ölçütle ilişkilendirilebilecek ifadelerle görüşlerinde yer vermiştir. Ö10, eleştirinin konuyla ilgili bilgiye dayanması gerektiğini, sırf laf olsun diye konuşarak eleştiri yapılamayacağını ifade etmiştir. Ö12 ise öğrencinin eleştiri yaparken gerçekten konuyla alakası olan şeyler üzerinden eleştirel yaklaşım sergilemesi ve konuyla alakası olmayan şeylere girmemesi gerektiğini, bunun geçekten konuyu öğrenmek isteyenle istemeyen arasındaki farkı anlamayı da sağladığını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilişkilendirilebilecek bir diğer eleştirel düşünme ölçütü “farkındalık”tır. Bu ölçüt, nesne ve olgudan gelen uyarıcıyı fark edebilmekle ilgilidir<sup>126</sup>. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1(%8.3), eleştirel düşünebilen öğrencinin neye niçin evet dediğini açıklayabilmesi ile farkında olmayı ilişkilendirmiş, böylece de öğrencinin farkındalığa sahip olup olmadığını anlamının yollarından birisini de göstermeye çalışmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilişkilendirilebilecek bir diğer ölçüt “doğruluk”tur. Bu ölçüt, öne sürülen düşüncenin veri, bilgi, kanıt ve varsayımlar tarafından desteklenmesidir. Ö10 (%8.3), hiçbir bilgiye dayanmayan boş konuşmaların eleştiri olamayacağına dair ifadesi ile doğruluğun eleştirel düşünmenin ölçütlerinden biri olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.

---

<sup>126</sup> Sönmez, s.65.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden Ö9 dışında (%8.3) diğer 11 öğretmen(%91, 6) eleştirel düşünme ölçütleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerden her biri 1 ila 3 ölçüt üzerinde görüş belirterek teorik çerçevede ortaya konan eleştirel düşünme ölçütlerinin tamamıyla ilişkilendirilebilecek şekilde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler ölçütlerle ilgili görüşlerini genelde ölçütün literatürdeki ismiyle değil de onunla ilişkilendirilebilecek ifadelerle ortaya koymuşlardır. Ölçütlerle ilgili görüş belirten öğretmenlerden her biri, o ölçütle ilgili açıklama getirebilmiş, kendilerine özgü ifadelerle ölçütün ne olduğunu ve daha önce değindikleri eleştirel düşünme becerilerinden bazılarıyla ilişkisini ortaya koymuştur. Bu durum, eleştirel düşünmenin diğer bileşenleriyle ilgili daha önceki verdikleri cevapları ölçütlerle ilişkilendirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, ölçütün ne olduğunu ve becerilerle ilişkisini ortaya koyduğu gibi ölçütün ne işe yaradığına da değinmiştir. Öğretmenlerden Ö2 ve Ö3 dışındaki öğretmenler, eleştirel düşünme ölçütleriyle ilgili görüşlerini bu ölçütlerle ilişkilendirilebilecek öğrenci özellikleri üzerinden yapmışlardır. Ö2, sınıf içindeki kendi uygulamalarından Ö3 ise yaşanmış bir olaydan örnek vererek görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerden Ö6, “Öyle belirli kullandığımız bir ölçüt yok. şu ölçütler içerisinde düşünen çocuklar eleştirel düşünüyor, şu ölçütler içerisinde olanlar eleştirel düşünmüyor diye bir şey yok.” ve Ö8, “Belli bir kriter yok, herhangi bir ölçütüm yok.” diyerek belli ölçütlerinin olmadığını dile getirmiştir. Ancak bu öğretmenler, eleştirel düşünme ölçütleriyle ilişkilendirilebilecek ifadelerle konuyla ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğretmenlerin zihninde literatür çerçevesinde bir ölçütler dizininin olmadığı, kendi tecrübelerinden yola çıkarak bazı ölçütler tespit ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Ö6'nın ölçütleri nasıl oluşturduğuna ilişkin “*Bizim ki biraz bilgi, biraz tecrübe... Oradan çıkarmaya çalışıyoruz.*” ifadesi bu yorumu destekler mahiyette görülmüştür. Bu iki öğretmen dışındaki öğretmenlerin görüşlerine de bakıldığında ölçütlerle ilgili literatüre ait dili kullanmadıkları görülmektedir. Bu durum onların da eleştirel düşünme ile ilgili ölçütlerini bilgi, tecrübe ve birikimleri neticesinde oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerden Ö9'un eleştirel düşünmenin ölçütleriyle ilgili herhangi bir görüş belirtmemesi, eleştirel düşünmenin diğer bileşenleriyle ilgili yüzeysel bakışının buraya da yansdığı şeklinde yorumlanabilir.

Bütün bu değerlendirmeler bize gösteriyor ki; öğretmenlerden her birinin sadece birkaç ölçüte değinmeleri ölçütlerden çoğuyla ilgili görüş bildirmemeleri, eleştirel düşünmenin ölçütlerinin ne olduğuyla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö9 dışındaki öğretmenlerin (%91.6) eleştirel düşünme ölçütlerinin hepsi hakkında<sup>127</sup> görüş belirtme noktasında yetersizlikleri olmasına rağmen, ifade ettikleri ölçütlerin eleştirel düşünme becerileriyle<sup>128</sup> nasıl ilişkilendirilerek kullanıldığı konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ö1, Ö2 ve Ö3'ün bu bilgiye sahip oldukları gibi değindikleri ölçütlerin ne işe yaradığı konusunda da açıklama getirebildikleri ve ayrıntıları görebildikleri için bu durum, onların diğer öğretmenlere göre eleştirel düşünmenin boyutlarını görme konusunda daha geniş bir bakış açısına sahip olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımı ve diğer bileşenleri konusunda olduğu gibi eleştirel düşünmenin ölçütleri konusunda da istenilen seviyede olmadıkları, öğretmenlerin çoğunun konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları konunun boyutları ve ayrıntıları hakkında yetersiz oldukları söylenebilir.

### 3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri

Yapılan araştırmalar, bireylerde eleştirel düşünmenin oluşmasında kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bireyin gelişiminde çevre mi, kalıtım mı daha etkilidir sorusu genellikle çok sık sorulan ve üzerinde tartışılan bir konudur. Oysa genel olarak kalıtımın veya çevrenin tek başına etkili olduğunu söylemek yerine, kalıtımın bir potansiyel olduğunu ve çevre ile etkileşimin niteliğine göre ortaya çıktığını söylemek daha doğrudur. Örneğin, yapılan araştırmalar, zekânın büyük ölçüde kalıtımdan etkilendiğini gösterirken dışadönüklük, sebat, kaygı gibi birtakım kişilik özelliklerinin ise zekâyâ göre daha az kalıtsal olduğunu göstermektedir<sup>129</sup>

Zihinsel etmenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Diğer şartlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi

<sup>127</sup> Eleştirel Düşünme Ölçütleri için bkz. s.66-69.

<sup>128</sup> Eleştirel Düşünme Becerileriyle İlgili Öğretmen Görüşleri İçin bkz. s. 49-54.

<sup>129</sup> Songül Tümkaya ve Birsal Aybek, "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi" *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.390.

arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır.<sup>130</sup> Düşünme ve buna dayalı olarak karar verme ve sonuca varma gibi etkinlikler, sonuçta belli düzeyde zekâ gerektiren eylemlerdir. Eleştirel düşünme gibi kompleks bir düşünme anlayışına ve becerisine sahip olmak da yine belli düzeyde zekâ gerektirmektedir. Ancak her yüksek zekâyâ sahip kişinin eleştirel düşüneceği ya da daha düşük zekâda bulunan kişilerin eleştirel düşünemeyecekleri gibi bir iddia da doğru kabul edilemez.<sup>131</sup>

Bireyin eleştirel düşünme becerilerine kalıtsal faktörlerin dışında etki eden önemli faktörlerden birisi de çevresel faktörlerdir. Bireyin eleştirel düşünmesini aile, toplum ve okul etkileyebilir.<sup>132</sup> Bireyler, yaşamları boyunca ailede, yaşadıkları çevrelerde ve okulda birçok dış etmenin etkisi altındadır. Doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerin yanında, ailenin tutumu ve sosyoekonomik düzeyi, yaşanılan çevrenin özellikleri, arkadaş grubunun özellikleri, okulda öğretmenin yaklaşımı, meslekî tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı vb. gibi birçok etken, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli oranda rol oynamaktadır.<sup>133</sup>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmenin kazanılması ile ilgili görüşlerini almak için kendilerine “*Eleştirel düşünme doğuştan sahip olunan düşünme biçimi midir? yoksa sonradan geliştirilebilir mi? Neden? Nasıl?*” sorusu yöneltilerek bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Eleştirel düşünmenin kazanılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri için Tablo 7’ye bakılabilir.

<sup>130</sup> Soner Mehmet Özdemir; Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 3, 2005, s.5.

<sup>131</sup> Özdemir, s.5.

<sup>132</sup> Tümkaya ve Aybek, s 390.

<sup>133</sup> Özdemir, s.5.



Tablo 7. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri

	Eleştirel Düşünme Doğuşandır	Eleştirel Düşünme Geliştirilebilir
Ö1	x	x
02	-	x
03	x	x
04	x	x
05	x	x
06	-	x
07	x	x
08	-	x
09	x	x
Ö10	x	x
Ö11	x	x
Ö12	x	x
%	<b>75</b>	<b>100</b>

Eleştirel düşünmenin hem doğuştan geldiğini hem de sonradan geliştirilebildiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler şöyledir:

*“Fıtraten bu kabiliyet insanların bazılarında fazla, bazılarında az olabilir. Ama ben daha çok eğitimle geliştirilebilen bir süreç olduğunu düşünüyorum. Aileden başlayarak bir de kural koyarak değil de mesela durumları açıklamalar, durumları çocuklara analiz ettirmeler; çocukları bu konuda daha da geliştirir. Mesela eğer küçüklükten beri ‘Bu şey yasak ama neden yasak veya bu şey serbest ama neden serbest?’ bunları kavratarak çok erken yaşta başladığını düşünüyorum. Bu şekilde eğitime süreci devam ettirilebilirse çocuklar zaten beraberinde getiriyorlar. Çok fazla şey olmadan o şekilde devam edebiliyorlar. Kurallar koyma mantığı ile değil genel anlamda ailede de okulda da...” (Ö1)*

*“Eleştirel düşünmede karakterin de etkisi var. Çevre yapısının da tesiri var. Yani sadece mesela bazı insanlar vardır. Karakter yapısı olarak eleştirel yaklaşıyor. Doğuştan gelen bir şeydir. Ama bazı insanlar vardır ki onlarda da toplumun etkisi ile hep bir eleştirel yaklaşım ortaya çıkar. Ya da içinde bulunduğu çevre sebebiyle eleştirel yaklaşım ortaya çıkar. Sonradan geliştirilebilir. Günlük hayatta eleştirel yaklaşım durum tespitinde, bardağın dolu tarafı değil de boş tarafına bakma tarzında olması gerekir. Çünkü dolu tarafına bakmak suretiyle boş tarafı nasıl doldurulur bunun çözümü bulunmaz. Çünkü dolu tarafa bakarak dolu tarafla savunmaya gidilir. Dolayısıyla o boş taraf bir türlü dolmaz hep öyle. O yüzden de ticari mantıklarda da o boş tarafın da dolması noktasında bir eleştirel yaklaşım geliştirmek daha gelişmeyi sağlamış olur.” (Ö3)*

*“Bana göre normalde doğuştan getirilen bir şey aslında. Hele de ergenlik döneminde eleştirel düşünce yoğun bir şekilde var. Allahü Teâlâ (C.C) bu duyguyu*

vermiş ama biz bunu köreltebiliyoruz. Geliştire de biliyoruz.... Soru sormayı engellemek, hep hazır bilgiyi sunmak, öğrencinin öğrenmesi için yol göstermek değil de bilgiyi önüne koymak... Şundan bahsediyor, kaynaklara bakabilirsin; buradan da araştırabilirsin, değişik kaynaklar sunulabilir. ... Belki bir metin okuyup incelemelerini sağlayabiliriz. Sorular sorabiliriz. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için okuduğumuz metinden çıkarımlar yapmasını isteyebiliriz. Belki bir hikaye kitabı okuyup o kitap hakkında neler düşündüğünü söyletebiliriz. Büyüme aşamasında ise belki çocuk büyürken ki zamanlarda hani sorular sormasına izin verebiliriz. Eleştirdiğinde kızmamalıyız en önemli nokta bu. Doğuştan sahip olduğumuz bir özellik var. Ama bu, geliştirilmeye açık bir özellik. Sadece doğuştan geldiğiyle kalmayacak, daha da geliştirilebilir.” (Ö4)

“Eleştirel düşünme, benim şahsi görüşüm, doğuştan gelir. Yani doğuştan olan bir şeydir. İnsan, çevresindeki şeylerin sebeplerini araştırırken yapılan açıklamalarda sürekli onun alternatifini sorar. Bir açıklama yaparsın, niye öyle, der. Bu sizin yaptığınız açıklama tatmin edici gelmediği için ha bire onun başka yönlerini şey yapar. Bu, belli bir yaştan sonra artık körelmeye başlar. Benim şahsi görüşüm, böyle belli bir zamana kadar devam eder, sonra o tekrar çeşitli eğitimlerle eleştirel düşünme geliştirilebilir gibi geliyor bana. Eleştirel düşünen öğrenci, genellikle yani temelden o kültürü almıştır gibi geliyor. Yani aileden olaylar üzerinde farklı görüşleri düşünmesi, araştırması şeklinde bir telkinat almıştır gibi geliyor.” (Ö5)

“Aklı olan her insanda eleştirel düşünme de olması lazım. Ama o durağan bir pozisyonda. Onu harekete geçirip tetikleyici unsurların da olması lazım. Doğustandır, geliştirilip yani aktif hâle getirilebilir. ... İnsanların hayatındaki olaylar onların düşünmesini sağlayabilir. Örnek rol modeller yani örnek aldıkları insanlar olabilir ya da hayatlarında insanlar tarafından söylenmiş sözler olabilir ya da okudukları kitaplar olabilir ya da dediğim gibi örnek aldıkları insanlardan gördükleri rol modelleri eleştirel düşünmeyi geliştirebilir.” (Ö7)

“Her insanda böyle bir yetenek vardır mutlaka ama bazı insanlarda bu geliştirilmediği için, gelişmediği için tek bir tarafa yönelmezler. Yani daha çok geliştirilebileceği düşüncesindeyim, geliştirilebilir.... ... Birinci soru sorma, ikincisi ihtiyaç hissetmesi lazım, çevre şartları ve kişinin ilgi ve yeteneği eleştirel düşünmeyi geliştirir.” (Ö9)

“Her ikisini de kabul ediyorum doğuştan var olduğuna inanıyorum. Ama sonradan da geliştirilebileceğini düşünüyorum. Birtakım davranışlar da aynen öyledir. Mesela kıskançlık doğuştan vardır. Ama sonradan baskı altına alınmazsa daha da gelişmiş bir hâlde görülebilir. Aynen bunun da, eleştirel düşüncenin de doğuştan var olduğunu; daha sonraki farklı boyutunu düşünerek eleştirel yönde daha da ileri gidilebileceğini yani geliştirilebileceğini düşünüyorum. Bazı faaliyetler eleştirel düşünmeyi geliştirebilir, diyorum” (Ö10)

“Eleştirel düşünme aslında doğuştan da var. Aileden de gelen bir şey. Erol diye bir öğrencim var. Her şeyi mesela irdeliyor. Tamamen çalışarak da değil fitrattan da geliyor. Tabii kesinlikle geliştirilebiliyor da. Neden, niçin soruları sorula sorula merak duygusu o da artırıyor. Tabii ki kesinlikle geliştirilebilir.” (Ö11)

“Doğuştan muhakkak etkisi var. Fıtraten işte genetik şeyler var. Ya muhakkak etkisi var. Ama öğretmen o sınıfta o ortamı oluşturmadıkça yani çocuklara belki sorularla ne bileyim açması yani gene de bize bakıyor. Biraz çocuğun o yönlerini ortaya çıkarmak bize bakıyor. Ders hazırlığımız da bunda bir etken. Geliştirilebilir yani bu yapılan faaliyetler geliştirebilir.” (Ö12)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere 9 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) (%75), eleştirel düşünmenin doğuştan geldiğini ancak değişik faaliyetlerle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin doğuştan gelen bir özellik olduğunu belirtmek için Ö1'in fitrat; Ö12'nin fitrat, genetik ve Ö3'ün ise karakter kavramını kullanması dışında 9 öğretmenden hiçbiri eleştirel düşünmenin doğuştan gelen bir özellik olmasına yönelik (kalıtım, zekâ, vb ilişkisi) herhangi bir açıklama getirmemiştir. Ancak eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde aile, okul, sosyal çevre, okunan kitaplar örnek alınan kişiler ve toplumun etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö11 (%41, 6), eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde kimlerin ve nelerin etkili olduğunu söylemiş ancak bunların eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki işlevlerinin nasıl ve ne yönde olduğuna değinmemiştir. Bu öğretmenlerden sadece Ö5, olayların sebepleriyle ilgili yapılan açıklamaların tatmin edici olması ve Ö11 ise nedensellik içeren soruların eleştirel düşünmeyi geliştirebileceği yönünde dar kapsamlı bir açıklama getirebilmiştir. Ö1, Ö4 ve Ö12(%33.3) ise diğer öğretmenlere nazaran eleştirel düşünmenin gelişmesine etki eden faktörlerin nasıl ve ne yönde etkide bulunduğuyla ilgili eleştirel düşünmeyle ilişkili açıklamalar yapmıştır. Ö1 açıklamasında, ailede ve okulda kuralların nedenleri üzerinde düşündürmenin ve çeşitli durumlar üzerinde açıklamalar ve analizler yaptırılmasının ve bu şekilde sürecin devam ettirilmesinin öğrencide eleştirel düşünmeyi geliştirebileceğini dile getirmiştir. Ö4 ise konuyla ilgili açıklamasında, soru sormayı engellemek, hep hazır bilgiyi sunmanın eleştirel düşünmeyi körelttiğini soru sormak, metin okuyup incelemek ve ondan çıkarımlar yapmak, okunan kitap hakkında öğrencinin düşüncesini almak, sorular sormasına izin vermek ve en önemlisi de eleştirdiğinde kızmamak gibi uygulamaların ise doğuştan gelen eleştirel düşünme özelliğini daha da geliştirebildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö12, eleştirel düşünmede öğretmenin, çocuğun eleştirel düşünmesini ortaya çıkarabilecek öğrenme ortamı oluşturmasının, mesela sorularla açılım getirebilmesi ve çocuğu konuşturması ve buna yönelik hazırlık yapmasının eleştirel düşünmenin gelişiminde birer etken olduğunu ifade etmiştir.

Eleştirel düşünmenin sadece sonradan geliştirilebildiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler şöyledir:

*“Doğuştan geldiği inancında değilim. Ama insanlar diğer yetenekleriyle birlikte ileriki yıllarda kendi bilgi ve kùltürlerini artırdıkça eleştirel düşünme yönlerini de geliştirebilirler kanaatindeyim. Çok okumak ve tenkit tekniğine sahip olmak yani insanların duyduklarını, gördüklerini sorgulama yeteneklerinin gelişmesi gerekir. İnsanların tenkide açık olması sorgulamaya da açık olması gerekir. Eğer devamlı sorgulamayı bilirlerse ve tartışma tekniğini de iyi bilirlerse daha eleştirel düşünürler, diye düşünüyorum.” (Ö2)*

*“Eleştirel düşünme doğuştan değildir. Bence sonradan kazanılan bir beceridir. Çocuk aileden aldığı eğitimle, evinde aldığı eğitimle eleştirel düşünmeyi öğrenir. Böyle düşünüyorum ve onu okul hayatında da geliştirir. Olaylara o yönden bakar eleştirel olarak veya onu anlamaya çalışır. Neden böyle, neden değil? Ben doğuştan olduğunu düşünmüyorum. ...Geliştirilmesinde arkadaş çevresinin etkisi vardır. Ailenin etkisi vardır. En çok da ailenin etkisi olduğunu düşünüyorum. Ailenin, babanın çocuklara verdiği eğitimde, aile ortamında... Çünkü öğrencileri görüyoruz. Veli görüşmeye geldiği zaman çocuk bir olay hakkında nasıl bir düşünceye sahipse veli de aynı düşünceye sahip. Bu neden böyle? diyor. Bu neden böyledir, niye böyle oldu? Bakıyorsunuz, çocukta yansıyan şeylerin aynısı velisinde de oluyor. Ailenin etkisi olduğunu düşünüyorum. ...Şöyle olabilir: Baba bunu eğitiyor olabilir. Oğlum, duyduğun her şeyi kabullenme, her şey doğru değildir. Onu işte araştırarak doğrusunu öğrenebilirsin. Böyle, çocuğu yönlendiriyor olabilir veya çocuğun işte biraz kendini geliştirmek yönünde okuması, arkadaşlarıyla konuşması filan eleştirel düşünmesinin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö6)*

*“Eleştirel düşünme sonradan geliştirilebilen bir özelliktir. Bunun bir nitelikte çocuğun gelişimi, ortama uyumu, ailesinin etkisiyle bence daha sonra geliştirilen bir yetenektir veya bir özelliktir, diye söyleyebilirim. Eleştirel düşünme becerisinin olmadığı yerde sonradan çocukta bir eleştirel düşünme yeteneğinin ortaya çıkabileceği uygun ortamlarda geliştirilebilir.” (Ö8)*

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerden Ö2, Ö6 ve Ö8(%25), eleştirel düşünmenin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu öğretmenler, eleştirel düşünmenin doğuştan gelen bir özellik olmadığıyla ilgili görüşlerini neye dayandırdıklarıyla ilgili herhangi bir açıklama getirmemişlerdir. Eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğiyle ilgili olarak ise Ö2 ve Ö6, bu gelişime etki eden faktörlerle ilgili açıklama getirmişlerdir. Ö2, eleştirel düşünmenin sadece sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğunu ifade ettiği görüşünde; öğrencilerin bilgi ve kùltürlerinin artması, çok okumaları, sorgulama yeteneklerinin gelişmesi ve tartışma tekniklerini bilmeleri gibi eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilişkilendirilebilecek faktörlerle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Ö6 ise eleştirel düşünmenin gelişmesinde çocuğun büyük oranda anne-babasının yönlendirmesinin etkili olduğunu, babanın “Oğlum, duyduğun her şeyi kabullenme, her şey doğru değildir. Onu işte araştırarak doğrusunu öğrenebilirsin.” ifadelerinden örnek vererek açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca çocuğun kendini geliştirmek yönünde okumalar yapması ve arkadaşlarıyla konuşmasının da eleştirel düşünmenin gelişmesinde etkili

olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Ö8, eleştirel düşünmenin sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğunu; bu gelişmede çocuğun gelişimi, ortama uyumu ve ailesinin etkili birer faktör olduğunu ve uygun ortamlarda eleştirel düşünmenin gelişebileceğini belirtmiş ancak bu etkinin nasıl olacağı yönünde herhangi bir açıklama getirmemiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmenin doğuştan gelip gelmediğini, neye dayandırdıklarıyla ilgili herhangi bir açıklama yapmamarları, görüşlerini temellendirme noktasında yeterli bilgilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili olarak ise Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö12 dışındaki öğretmenlerin yani öğretmenlerin yarısından çoğunun yeterli açıklama getirememeleri, bu öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili dar kapsamlı ve yüzeysel bilgiye sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları ve bileşenleriyle ilgili görüşlerinin sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür.

#### **3.4. Öğretmenlerin DKAB Dersi Ahlak Konularının Eleştirel Düşünme ile İlişisine Dair Görüşleri**

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı”nda, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde “dinin temel bilgi kaynakları İslam’ın kök değerleri çerçevesinde...” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir.<sup>134</sup> Ayrıca ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders programında din ile ahlak arasındaki ilişkiyle ilgili olarak “Din, insanın var oluş mücadelesinde gerekli bir güç ve araçtır. İnsanın, nasıl kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa insani değerlerin erozyonuna ve ahlakî yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır.”<sup>135</sup> denilmektedir. Bu durum bize programda ahlakî değerlerin kaynağı olarak dine vurgu yapıldığını göstermektedir. Kaynağını dinden alan ahlakî değerlerin eleştirel düşünme konusu olup olmayacağıının temellendirilmesi, ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmenin imkanı ve sınırlarının belirlenmesi açısından önemli olduğu gibi buna bağlı olarak da bu alanda eleştirel düşünme eğitiminin durumunun ne olacağı açısından da önemlidir.

<sup>134</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2.

<sup>135</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.6.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerini almak için kendilerine “Ahlak konularının eleştirel düşünme ile ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Niçin?” sorusu yöneltilerek bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö7 ve Ö8, ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmenin yeri kategorisiyle ilgili görüşlerini ahlaki ilkeleri özümseme temelinde ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu kategoriyle ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmeye kesinlikle ihtiyaç var. Dinimizin bunu desteklediğini düşünüyorum. Çünkü Allah-ü Teala (C.C.) bize akıl ve irade vermiş. Kur'an'da pek çok ayette düşünmez misiniz, akletmez misiniz, diyorsa muhakkak bizim o gözle bakıp incelememizi istiyor. Allah'ın (C.C.) bizzat istediğini düşünüyorum. Ahlak alanında kesinlikle eleştirel düşünmeye ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bizler hani ne derler? Kendine Müslüman, nefesine Müslüman olmaya çok meyilli varlıklarız. Mesela benimle alakalı olunca her şey çok güzel olsun, adil olsun, düzenli olsun. Ama başka birisi devreye girdiğinde aynı şeyi gösteremeyebiliyoruz. Ahlak böyle bir şey değil. Ahlak kural ve prensipleri herkes içindir. Her şart ve koşulda geçerli olmak durumundadır. İnsanları bu noktada geliştirebilme adına ahlaki kuralların eleştirel bir zihniyetle öğretilmesi taraftarıyım. Çünkü çocuk doğru olunacak ama neden doğru olunacağını bilirse doğru olur. Yoksa doğru olacaksın, yalan söylenmeyeceksin, diyerek hiçbir insana biz bunu tam anlamıyla öğretmiyoruz. Adam öldürmek suç ama neden suç, gerekçeleri neler? Allah (C.C.) ne maksatla yasaklamış? İnanmayan pek çok insan da adam öldürmeye karşı neden? Bunun gerekçeleri var, sebepleri var. Bunu düşündürebilmek zorundayız. Ahlak açısından bu tip bir beyin jimnastiği çok çok daha zannediyorum kalıcı etkili bir ahlak kuralı sistemi oluşturabilir." (Ö1)*

*"İnsanın bir şeyi kabul etmesi için önce eleştirmesi, sonra araştırması, onu bulup kabullenmesi gerekir. Birinden duyduğu şekliyle kabullendiği zaman vazgeçmesi kolay olur. Kendisi araştırırsa, öğrenirse, önce bir sorar, sonra cevabına alabilirse o zaman pekiştirir. Onu yapması da daha kolay olur. Ahlakî ilkelerde de öyle. Yani bir doğruluğun önemini öğrenmesi için neden doğru olması gerektiğini düşünmesi lazım, araştırması lazım. Bunların işte cevaplarını bulduktan sonra Allah-u Tealâ da (C.C.) böyle emrediyor. Aynı zamanda bana şu şu faydaları da sağlıyormuş. Demek ki doğru olmalıyım, deyip de doğru olduğu zaman ondan vazgeçmez. Ama bunu yapmazsa kısa süre sonra hani işte cennet algısı, cehennem korkusu ilk sıkıştığı zaman da unutulabiliyor. Ama kendisi benimserse unutmuyor. Bu böyle olmalı düşüncesi, sabit kalıyor kendisinde. Niye akletmiyor musunuz, düşünmüyor musunuz, araştırmıyor musunuz gibi pek çok ayet var. Bizim dinimiz kesinlikle araştırmadan aslında kabul edilmesini istemiyor. Bana göre ergenliği esas koymasının temeli de, nedeni de eleştirel düşünceden sonra kişinin kendisinin kabul etmesi araştırıp, eleştirip kendisinin kabul etmesi." (Ö4)*

*"Dersini öğretmeye çalıştığımız dinimizin akla verdiği önemi izah etmeye gerek yok. Yani Kur'an'daki 700 veya 800 civarındaki ayette "Akletmez misiniz, düşünmez misiniz...?" Zaten dinimizin rehber kitabı Kur'an- ı Kerim'in temel amacı da yani insanlara bilgi vermek değil. Onları düşündürmek. Etraftaki varlıklar vasıtasıyla düşüncelerini ve bu varlıkların yaratıcısına ulaşmayı sağlamak. Yoksa, Kur'an'ı Kerim ne tarih kitabı, ne fizik kitabı, ne coğrafya ve*

*astronomi kitabı...Ama hepsi ile ilgili bilgiler olduğuna göre yani hepsine ayrı ayrı dikkat çekip onunla ilgili araştırmaya düşünmeye sevk ediyor, diye düşünüyorum. O açıdan da bu konuda en geniş alana sahip, eleştirel düşünme konusunda en çok alan bırakan derslerden biri olduğunu düşünüyorum. Ahlak konularıyla ilgili bir dinin prensipleri, ilkeleri var ve bu ilkeler ve prensipler çerçevesinde eleştirilebilir pekiyi." (Ö7)*

*"...Dersin konusu ve içerik olarak eleştirel düşünmeye engel olacağını düşünmüyorum. Özellikle hatta içerik bağlamında destekler mahiyette bir şey var. Şimdiye kadarki benim gördüğüm, - öğretmenlerim açısından söyleyeyim- fazla eleştirmeden ziyade neyse onu olduğu gibi kabul etme tavrı içerisinde idiler. Bu şekilde olmasından ziyade din kültüründe öğrencinin hayatının her alanında etkili olacak bu dini, kafasında tam olarak sağlam oturmuş taşlar olması için eleştirmesi gerektiğini düşünüyorum ve bu eleştiriler sayesinde de bu olayı çocuk daha çabuk kabullenir, diyorum. Din eleştirel düşünmeyi engellemediğinden dolayı ahlak öğretiminde ben de ders işlediğim ve gördüğüm kadarıyla çok da hoş oluyor. Bir örnek olay üzerinden gittiğimde çocuklar bunu rahatlıkla değerlendirip, eleştirip "Ya hocam, öyle olmasaydı da böyle yapılmış olsaydı ne olurdu?" sorularını sorarak doğruya kendileri daha rahat bir şekilde ulaşabiliyor. O yüzden din dersinde eleştirel düşünme yapılabilir." (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö7 ve Ö8; ahlak alanının eleştirel düşünmeyi desteklediğini, İslam dininin düşünmeye verdiği önemin uygulama sahasına konması açısından eleştirel düşünmeyi önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ö1, Ö4 ve Ö7, ifadelerinde Kur'an-ı Kerim'in insanı düşünmeye teşvik eden ayetlerine dikkati çekerek ahlak ilkelerinin de eleştirel düşünmenin konusu olabileceğini, bunun ise ahlakî ilkeleri özümsemeyi ve uygulamayı kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir. Ö1 ve Ö4, öğrencide neyi, niçin yaptığıyla ilgili farkındalığın eleştirel düşünmeyle mümkün olabileceğini doğruluk, empati gibi örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Ö8 ise ahlakî ilkelerin özümsemesinde, öğretmen tavrının ve öğretmenin yaptığı uygulamaların eleştirel düşünmeyi teşvik edici olmasının önemine dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında yer alan "Öğrencilerin; ahlakî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri..." amacıyla da tutarlılık arz ettiği söylenebilir<sup>136</sup>

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmenin yeri ile ilgili olarak bazı gerekçe ve şartlar ortaya koymuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

<sup>136</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.12.

*“Ahlakî konular her zaman tartışılabilir. Zaten iyi veya kötü olarak yorumladığımız konulardır ahlakî konular. O da kişiye, zamana, topluma göre değiştiğinden dolayı bunların tartışılması eleştirilmesi gayet doğal olan bir şeydir. Öğrencilerin de bunları sorgulaması gayet doğal bir şeydir. O bakımdan bu konuların eleştirilmesi veya tartışılması normal olan bir şeydir, diyorum.” (Ö2)*

*“Bir insanın inandığı yaptığı şeyler hakkında sebebini merak etmesi, yani eleştirel düşünce derken niye sorusunu sorabilmesi, diye anlıyorum ben. O kafasına takılan soruların cevabını kendi çapında araştırması, onları merak etmesi dinimizin yasakladığı bir şey olmasa gerek. Öyle düşünüyorum yani ....Ahlak öğrenimi de zaten bilmiyorum ben, yanlış mı düşünüyorum. Ahlak bildiğim kadarıyla evrenseldir. Evrensel olan bir şey de, yani genel kabul gören bir konu olduğu için o konuda da o genel şeyin dışına çıkmamak şartıyla insanlar belli alanlarda eleştirel düşünceyi ahlakî konularda değerlendirebilir. Mesela az önceki söylediğimiz gibi saygı konusu... Mesela saygı. ahlak da önemli bir kavram fakat saygının ölçüsü ne olmalı, çocuk saygı göstereceğim derken karşısındaki kölesi gibi mi davranmalı, yoksa belli bir yere kadar mı; görüşlerimi söylersem bana kızarlar mı, kızmazlar mı noktasına gelecek kadar bir saygıysa bence o saygı anlamsız bir saygı. Yani kendi kişiliğini kapatıyorsa bir saygı bence burada bir eleştiri getirilmesi gerekir bu saygı kavramına” (Ö5)*

Ö2 ve Ö5, -mülakattaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere- ahlak konularının evrensel olup olmadığından yola çıkarak ahlak konularının eleştirel düşünmeyle ilişkisini açıklamaya çalışmıştır. Ö2, mülakattaki ifadesinde ahlak konularının kişiye, zamana ve topluma göre değişebildiğini gerekçe göstererek bunların eleştiriye konu edilebileceğini dile getirmiştir. Ö5 ise bu görüşün tam tersine, ahlakın genel kabul gören evrensel bir konu olduğunu, bu genelliğin dışına çıkmamak kaydıyla ahlakî konuların eleştirilebileceğini “saygılı olmak” değeri üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Ancak bu görüşlerini neye dayandırdıkları konusunda açıklama getirememişlerdir.

*“...Niyetin samimi olması lazım. İkincisi sonuç olarak hakka ve doğruya ulaşma çabası olması lazım bu ikisi şart. Bu iki şart olduktan sonra eleştirel yaklaşım doğrudur.... Ahlak denilince ahlak konusu da artık böyle günümüz toplumunda böyle şeyden çıktı, net bir anlam ifade etmez hale geldi. Bu da bulanıklaştırıldı ne yazık ki maalesef! Şimdi toplumsal değerler, diyoruz. Toplumsal değerler içerisinde Batı kültüründen geçme birçok değer var. Oradan gelen değerler olduğu gibi mesela ecdadımız İslamiyet’i kabul edeli bin yıldan fazla zaman geçmiş. Buna rağmen İslamiyet’ten önceki dedelerimizin inandığı inançlardan kalma kültür de var. Şimdi bunlar da bazı ahlakî değer olarak algılanıyor. Şimdi bu manada nedir? Ahlakın da kaynağı İslam’dır. Bu aynı ölçüye sadık kalmak şartıyla ahlakî da bu manada değerlendirmek gerekir. Ama şu andaki insanların bakışı mesela bir düğünde, bir yılbaşında, bir resmi törende kadeh tokuşturmamak saygısızlık olarak algılanıyor. Bu ahlakî bir bozukluk, bir hata olarak mesela değerlendirilebiliyor. Bunu İslâm mantığıyla, İslam inanç sistemi içerisinde baktığımız zaman onu yapmak ahlaka aykırıdır. Buna bakması gerekir. İşte bu manada bir eleştirel yaklaşımı vermemiz gerekir. Şimdi birtakım hareketler var. Yani mesela İslami değerler açısından yanlış ama bugünkü seküler değerler açısından teşvik edilen birtakım ahlak adına, özellikle ahlak ismi adı altında teşvik edilen bazı şeyler var. Mesela kız-erkek arkadaşlığı neticesi de –affedersin- flört... Bugün bu seküler*



değerler arasında teşvik edilen bir nokta ama İslami değerler açısından yanlış bir nokta. Tabii ki bunun yanlışlığını eleştirel bir yaklaşımla çocukların anlaması, görmesi lazım. Özellikle bizim meslektaşlarımızın da buna ilave olarak, öğretmen tavrı olarak bu eleştirel yaklaşımı teşvik etmesi gerekiyor.” (Ö3)

“Diyelim ki yalan, gıybet, iftira, alay etmek, başkalarını küçük görmek... Bunların bir ölçüsü vardır. Bunları sulandırmamak lazım. Nedir ya? Bizden de bu kadar olsun, bizden de gıybet olsun. Çocuklar diyor ki. ‘Hocam beyaz yalan söylüyoruz. Beyaz yalan... Böyle bir şey olmaz.’ veya öğretmenim, diyor. Bahar geliyor, biz göz hakkımızı aldık, diyor. ‘Bahçeye girip göz hakkımızı aldık. Böyle bir şey var mı?’ Bunu çok soruyorlar. Biraz keskindir ama ben de şu örneği veriyorum: Çocuğum, şu gördüğünüz prizdeki kablo... Buna bir defa dokunsan, yani bir defa yalan söyleyen veya bir defa içki içsen bir şey olur mu veya buna bir defa dokunsan da aynı şey vardır. O yüzden baskın kesin çizgilerimiz olması lazım. Baskın kesin çizgiler olmalı ki onu sulandırmayalım. Yalan nedir, yalanın zararları nelerdir? Eleştirel düşünme olmalı ve sorgulamalı insanlar. Çünkü toplumda insanları dinden soğutmamak gerekiyor. Sen bunu yaptın, şöyle olur; sen bunu yaptın, şöyle olur. İnsanları sınıflamamak gerekiyor. İnsan yanlış düşünebilir, hata edebilir. Allah (C.C.) öyle buyuruyor: ‘İnansınız, hata edersiniz. Ben sizi affederim.’ Olur, insan yalan söyleyebilir. Yalan söyledi diye, dedikodu yaptı diye belli bir sınır içine koymamak lazım. Eleştirebilir. Doğrudur da. Ben bunu kabul etmiyorum, diyen kişiyi bizim onu ikna etmemiz lazım. Öğrenciye anlatıyorsun, yalan şudur. Motomot bilgi vermek yerine örnek vermek lazım. Hepimizin bildiği yalancı çoban... Onu dramatize ediyoruz. Yalan şudur veya hile yapan insanların cezasını çekmeleri noktasında örneklerle öğrencileri düşündürmek lazım. Örnekler vererek anlatmak öğrenciler üzerinde daha etkili oluyor. Davranışları özümsemesinde kişileri örnek almasında bu daha etkili oluyor.” (Ö6)

“Biz Allah’a (C.C.) teslim olmuş insanlarız. Yüce Allah-u Teala (C.C.), bizim için hangi güzel ahlakı tavsiye etmiş ise bizim için doğru odur. Biz bu ahlakın neden doğru olduğunu araştırırız. Örneğin yüce Allah-u Teala (C.C.), anne-babaya itaati emretmişse yani ben itaat etmeli miyim, etmemeli miyim, şeklinde bir anlayış yanlış. Ama itaat etmeliyim. Neden, faydası nedir, hikmeti nedir? Yani Müslüman, hikmetini araştırır. Müslüman’ı kâfirden ayıran, özellikle Allah’ın (C.C) emirlerinin, yasaklarının hikmetini araştırır ve ona göre imanını güçlendirir. Ama kâfir ta başlangıçta ‘Doğru mudur, yanlış mıdır?’ felsefesine girer. Bundan dolayı da kimisi doğru, yanlış... Kafa karışır gider. Kimisi doğru, der kimisi yanlış.” (Ö9)

“...Doğruyu yakalayabilme, doğruya doğru kaynaktan ulaşabilme, çocukların eleştirerek, yaşayarak, doğruyu kendi yakalayarak bulmaları ahlak alanında da bu bir anlamda gereklidir. Özellikle ahlak alanında iyi davranışlar konusunda değil ama kötü davranışlar konusunda eleştirel düşünmenin gerekli olduğuna inanıyorum. Toplumdaki yanlışları, daha güzel, çocuklara anlatabilmek; onları eleştirerek bazı şeylerin doğruluğunu yakalayabilmek, kötü davranışları eleştirerek iyiye varabilmek... Mesela içki içmek haramdır, diyoruz. Bunu eleştirmeden ya da kötülüklerinin neler olduğunu söylemeden çocuğa daha iyi anlatamayız. Neden haramdır, diyebilir. En azından sonuçlarını ya da zararlarını eleştirerek, düşünerek daha doğruya varabiliriz.” (Ö10)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerden Ö3, Ö6, Ö9, Ö10 ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmeye yer verilmesiyle ilgili birtakım şartlar olduğunu ifade etmiştir. Ö3, ahlak konularında eleştirel düşünmenin olabileceğini ancak samimi olunması ve hakka, doğruya ulaşma çabasıyla bunun yapılması

gerektiğini ifade etmiştir. Ahlak konuları eleştirisi konusu yapılırken de İslamî ilkeler çerçevesinde değerlendirmelerin yapılmasının gerekliliğini örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Ö6 ise ahlak konularının eleştirel düşünmeyle ilişkisini açıklarken, kesin çizgilerin olması ve eleştirisi yapayım derken bu konuların sulandırılmasına izin verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ahlaki konularda hata yapmış insanları da eleştirirken yapıcı olunması gerektiğini, bu konuda insanları sınıflandırmanın yanlış olacağını dile getirmiştir. Ayrıca Ö6, ahlak konularının öğretiminde verilecek örneklerin, davranışların özümsemesinde önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö9, mülakattaki ifadesinde ahlaki konularda yüce Allah'ın(C.C) emir ve yasakları üzerinde değil de bunların hikmetlerini anlama noktasında eleştirel düşünme yapılabileceğini söylemiştir. Ö10, doğruya ulaşabilmek için ahlak konularında eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu; bunun ise kötü davranışlar üzerinden yapılmasını, böylece iyi davranışların insana kazandırdıklarının daha iyi kavratılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö11ve Ö12, ahlak konularının eleştirel düşünmeyle ilişkisini bireysel ve toplumsal sorunların çözümü temelinde açıklamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Konular açısından ahlak ünitesinde ‘alay etmek, kibirlenmek’ gibi bu tarz konularda öncelikle kitabımızda şeyi soruyor. Alay edilen bir insanın duygu ve düşünceleri neler olabilir? En önemlisi bu ilk baştaki sorularla eleştirel düşünmeye bence zemin hazırlıyor. Çocukta empati yeteneğinin sağlanmasına neden oluyor. Din dersi eleştirel düşünmeye yol açan bir ders. Neden? Çünkü yanlış inanışları mesela hurafeler, batıl inanışlar... Bunlar bilinçsizce, bilgisizlik, eğitimsizlik olduğundan merak duygusuyla bunu aşabileceğimizi söylemesi noktasında bence eleştirel düşünmeye yol açan bir ders.” (Ö11)*

*“... Sorgulayarak, akıl nimetini kullanarak, emaneti kullanarak çocukların en güzel şekilde anlaması yani burada da sorgulama olmadan zaten olmaz sorgulama olmazsa bildiğiniz gibi bağnazlığa dönüyor. Taassup, tutuculuğa gidiyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde Ö11, din dersinin insanın merak duygusunu harekete geçiren bir ders olduğunu, bunun ise eleştirel düşünmeyi sağladığını; bunun da toplumdaki batıl inançların giderilmesinde önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö12 ise ahlak konularında eleştirel düşünmenin yeri ile ilgili görüşünü, sorgulamanın taassubu önlemedeki önemine işaret ederek ifade etmiştir.

Sonuç olarak mülakata katılan öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (%100), ahlak konularında eleştirel düşünmeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö1 ve Ö4, ahlak konularının eleştirel düşünmeyle ilişkisi hakkında sorulan araştırma sorusuna diğer öğretmenlere nazaran daha açıklayıcı ve gerekçeleri ortaya koyucu cevaplar verebilmiştir. Bu durum bu iki öğretmenin, ahlak konuları ile eleştirel düşünme arasında ilişki kurma konusunda diğer öğretmenlere göre daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **3.5. Öğretmenlerin DKAB Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitime Yer Verme Amaçlarına Dair Görüşleri**

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır.<sup>137</sup> Öğrencilerimiz hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadır. Yalnızca çocukların oyunlarında ve oyuncaklarında son elli yıl içindeki değişimleri izlemek bile bu mesafenin boyutu hakkında kolaylıkla bir fikir vermektedir. Öğrencilerimiz çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının, televizyonun kısacası görsel dünyanın çekiciliği tarafından kuşatılmıştır. Bu kuşatmaya sınır koymak, bunu yasaklamak; sorunu çözmeyip soruna ilgiyi daha da artırabilir. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayacak ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız.<sup>138</sup> Bu anlamda bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği; araştırma, bilgiye ulaşma, anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, yeni bilgiler üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bütün bu becerilerin ortaya çıkmasında düşünme becerisi temel bir konumda bulunmaktadır. Ancak düşünme becerisi gelişmiş insanlar gerçekten görebilir, anlayabilir ve eleştiride bulunabilirler.<sup>139</sup>

<sup>137</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.2.

<sup>138</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s.5-6.

<sup>139</sup> Bilgin, s.18.

Bireyin dinî ve ahlakî değerlere uygun tutum ve davranış geliştirebilmesi, problemler karşısında çözüm üretebilmesi aldığı eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Bu eğitim, bireyin anlama ve kavrama kabiliyetini geliştirici olmalıdır. Ayrıca bireyin, olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfedebilmesini, çıkarımlarda bulunarak yargıya ulaşmasını sağlayıcı niteliğe sahip olmalıdır. Ancak böyle bir eğitim ile anlamlı öğrenme gerçekleştirilerek bireyin sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneği geliştirilebilir. Bu sayede öğrencinin, davranışlarının kendisine kazandırdıkları ve kaybettirdikleri üzerinde düşünmesine ve ahlakî değerleri içselleştirmesine katkı sağlanabilir.<sup>140</sup> Eleştirel düşünmenin özellikleri dikkate alındığında böyle bir din eğitimi hedefinin gerçekleştirilmesinin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitime yer verilmesine bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitiminin amaçları konusunda öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla “*Dersinizde eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalara yer vermekle neyi amaçlıyorsunuz?*” sorusu yöneltilerek onlardan bu kategoriyle ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö4 ve Ö7, derslerinde eleştirel düşünmeye yer verme amaçlarını özgürlük, seçim ve birey olabilme temelinde ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitime yer verme amaçlarına ilişkin görüşleri şöyledir:

*“ Yetişkin bir birey olabilmek için böyle bir yetiye ihtiyaç var. Çünkü toplumumuzda daha çok şu var: Hani ezbere bir şeyi alır ve tekrar başka birine satar. Ama onu analiz etmez. Onu sentezlemez. Doğru mudur, yanlış mıdır onu bir değere tabi tutmaz. Onu bir mihenk taşına vurmaz. Genelde Türk topumu açısından pek gelişmeyen bir beceri olduğu kanaatindeyim ve kesinlikle tam yetişmiş insan ancak bu becerileri kazanarak olur. Kendi kendine öncelikle yetebilmeyi sağlar. Kişi kendi doğrularını, kendi yanlışlarını başkalarının güdümünde olmadan kendi kendine özgür iradesiyle davranabilmeyi sağlar. Bizim ders konuları, müfredatımız itibarıyla çocukta çok daha etkili davranış değişiklikleri oluşturmaya çalışıyoruz. Bu davranış değişikliğini oluşturmada da çocuğa böyle bir kabiliyet kazandırmaya ihtiyacımız var. Çünkü bu kabiliyeti kazanmış öğrenci daha çok o kazandırmaya çalıştığımız davranışlara sahip olacaktır. O açıdan önemli görüyorum. Çünkü benim söylediğim kurallara ben otorite olduğum için uyan çocuk iki gün sonra başkası otoriteyken onun söylediği kurallara uyacaktır. Bu da tehlikeli şeyler oluşturabilir. Çocuklarımıza elimizden geldiğince kapsamlı bir şekilde kendini gerçekleştirilmeye yönelik olarak olgunlaştırmayı, geliştirmeyi, becerilerini kazandırmayı amaçlıyorum.” (Ö1)*

<sup>140</sup> Bkz. Aydın, “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek”, s.20-23; Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, s.73–87.

“ İnsanın dinini seçmesi için özgür karar vermesi gerekiyor. Özgür karar verebilmesi için de eleştirel olarak onu önce bir araştırıp, inceleyip, kendisinin kabul etmesi gerekiyor. Hani ben hep öğrencilere bunu söylerim: Atalarınızdan geldiği gibi mi kabul ediyorsunuz yoksa neler öğrendiniz? Allah-u Teâlâ(C.C) da bunu istemiyor. Atalarımızdan geldiği şekilde değil de ‘kendimiz araştıralım, öğrenelim.’ buyuruyor. Hani gelişim dönemlerini incelemiştik üniversitede. Ergenlik dönemi dine eleştirel açıdan bakmak dönemidir. Aynı zamanda bence çok güzel bir tesadüf dinin esas sorumlu tuttuğu yaşta.O yaş hem araştırarak, eleştirecek, doğruyu kendisi bulacak.Tabii geçmişten gelenlerle birlikte yapacak bunu. Eleştirel düşünme eğitimi, merak duygularını giderecek. Bir defa onların merak duyguları çok yoğun çünkü o dönemde. Yaptığı şeyleri bilerek yapmasını getirecek. Bu da onu sahiplenmesini getirir. Sahiplendiği zaman da bırakması da kolay olmaz. Dediğim gibi sorular sorarak yönlendiriyorum ki; kabul edebilsin, araştırabilsin, kendisi seçsin. Kendisi seçsin , buna ihtiyar , diyoruz. Kişinin ihtiyarında bu yapacağı işler. Seçebilmesi için de kendisinin araştırıp, öğrenmesi lazım. Benim itelememle bir yere kadar gidebilir. Amacım öğrettiğim şeylerin kabul edilmesini, kendi isteyerek kabul edilmesini zorunlu olarak değil de kendilerinin isteyerek kabul etmesini, araştırmasını sağlamak oluyor. Özümsemesini, uygulamaya geçirmesini sağlamak. Başka türlü uygulamaya geçmiyor çünkü.” (Ö4)

“ Her insan bir şahsiyet olduğu için herkesin kendi şahsi düşünce ve ne diyelim, bilimsel yani öğrendiklerini yorumlayabilme karakterine sahip olması gerekir. Herkes bir şahsiyet olduğuna göre bir karakteri de olması lazım, o karakterin içinde de insanların kendi düşüncelerine yer vermeleri lazım. Bu, insana kendisini ifade edebilmesini, kendisini geliştirebilmesini ya da birey olabilmesini sağlar. Aksi takdirde insan başkalarının kopyası olur. İnsanlar neyi, hangi davranışı niçin yaptıklarını içselleştirmeleri lazım ki o davranış başkasını taklit değil de bizzat kendi davranışı haline dönüşsün. Öğrencilerin öğrendikleri konuları öğrendikleri davranışları ya da en azından öğretmeye çalıştığımız davranışları kendilerine mâl edebilmeleri amacım. Eleştirel olarak en önemli şey kendilerine mâl edebilmeleri. Bunu ben kendim için yapmam gerekiyor diye çocuk söyleyebilmeli. Yani başka birisi için ya da öğrendiğim için, toplum için değil de kendim bizzat kendime faydası oldu. Benim için önemli olduğunu düşünüyorum diye düşünbilmesini sağlamak için” (Ö7)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere Ö1, Ö4 ve Ö7(%25), derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik uygulamalara yer verme amaçlarına dönük ifadelerinde özgürlük, seçim ve birey olabilme ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Ö1, eleştirel düşünme eğitiminin kişinin özgür seçiminde katkısı olduğunu, bireyin başkasının güdümünden kurtulmasını ve böylece de bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ö4, özgür karar verebilmenin öğrencinin merak duygusunu harekete geçirerek araştırmaya yönlendirilmesine bağlı olduğunu, ergenlik dönemi gelişim özelliklerinin buna zemin hazırladığını söylemiş; eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencinin doğruyu kendisinin bulmasının, bilgileri özümseyerek uygulamaya geçirmesinin sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ö7 ise eleştirel düşünme eğitimi ile bireyin taklitten

kurtularak kendi olabilmesinin ve davranışlarını içselleştirebilmesinin sağlanabileceğini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12(%75), derslerinde eleştirel düşünmeye yer verme amaçlarını ağırlıklı olarak “doğruyu bulma” temelinde ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Biz genelde öğrencilerimizi ezberci buluyoruz. Sorgulayan öğrenci sayısı yok denecek kadar az. Gittikçe de azalıyor. Çok becerikli öğrencileri görüyoruz. Sorgulama yapmıyorlar. Ya ne duydular aynı onu hatta soruları anlattığımız tarzda değil de değişik bir şekilde sorarsanız cevaplayamıyorlar da. Çünkü sorgulama yapmıyorlar. Mesela öğretmen konuları anlatırken itiraz edebilen öğrenci sayısı çok az. Çünkü düşünen öğrenci sayısı çok az. Halbuki öğrencilerin daha çok sorgulaması gerekir, daha iyi düşünmeleri gerekir. Düşüncelerine göre muhakemelerinin gelişmesi gerekir. Bunu yeteri kadar göremiyoruz. Eğer insanlar tartışarak doğruyu bulabileceklerse o zaman tenkit edilmeden bir düşünce doğru olup olmadığı veya tartışılmadan doğru olup olmadığı pek ortaya çıkmaz. Eğer öğrenciler sorgularlarsa, eleştirel düşünceye sahip olurlarsa o zaman doğruyu daha çabuk bulabilirler, diye düşünüyorum. Sorgulayan öğrenci daha çabuk anlar. Sorgulamayan öğrenci olduğu gibi kabul ediyorsa bir konuyu, bu ezberci tekniği geliştirir. Sorgulamayan öğrenci de kolay kolay her konuyu rahat bir şekilde anlayamaz, diye düşünüyorum. Eleştirel düşünme eğitimiye yönelik uygulamalara yer vermekle kişilerin daha iyi kavraması, anlaması ikincisi okuduğunu öğrendiğini sorgulama tekniğinin gelişmesini amaçlarım. Sorgulayan insan düşünen insandır, düşünmeyen insan sorgulamaz. Eğer öğrenci sorguluyorsa daha iyi düşünüyor ve doğruları da daha çabuk yakalıyor.” ( Ö2)*

*“... Tefekkür, her şeyden önce tefekkür; düşünme, bir şeyi sadece olduğu gibi ezberlemek değil hikmeti ile kavramayı sağlıyor. Yani namaz kıl, diyoruz çocuğa ama neden kılmalı? ‘Neden kılmalıyım’ı neyle bulur? Tefekkürle bulur. Bu düşünmeyi ne ile sağlayabiliriz? Eleştirel yani kılmadığım zaman ne yapmış olurum? Kılmadığım zaman Rabbime karşı nasıl bir saygısızlık içerisinde olmuş olurum? Kendi kendini tenkit, nefsinin tenkit, kendi ayıplarını görme ya da işte hadis-i şerifte “Kendi nefsi için sevdiğini diğer mü'min kardeşi için de istemeyen gerçek mü'min olamaz.” Bu da bir eleştiri. Ne yapıyor, burada kendi kendimizi eleştirmemizi sağlıyor. Yani eleştirel yaklaşım deyince sadece kendimiz dışındakileri eleştirme değil de kendimizi de eleştirebilmek...” (Ö3)*

*“... Ahlak alanında çocuklar düşündürüldüğünde şimdi evrensel bir konu üzerinde en azından çocuk ben bu evrensel kabullerde bir payım olur mu? Belki bakarsın, çok değişik bir bakış açısı getirir. Herkesin kabul edeceği bir görüş ortaya koyabilir. O konularda bence yine de fazla şey yapmamak gerekir, sıkılmamak gerekir. Kimde nasıl cevher vardır, konuşturmadıkça ona imkan tanımadıkça tespit edemeyiz yani.” (Ö5)*

*“Din duygusu çocukta doğuştan zaten var. İlerde İslamiyet’le ilgili herhangi bir tereddüt yaşadığı zaman bu eleştirel düşünceyi ortama geçirip, düşünüp, eleştirel düşünüp İslamiyet hakkında araştırma yaparsa çok zaten sağlam verileri var bunun. Doğru yolu bulabilir yani eleştirel düşünerek, öyle düşünüyorum. Çocuklara soru sorma yeteneğini zaten hep bunu öğretiyoruz. Yani öğretmeye çalışıyoruz. Soru sorun, araştırın, inceleyin, merak edin, demeye çalışıyoruz. Burada şunu amaçlıyorum aslında: Bu çevredekiler çok fazla yanlış bilgileri var.*

Yanlış batıl inanışları çok fazla. Bunlardan sıyrılmaları, en azından ben bir tohum atayım, ilerde bu yeşersin anlayışı var bende biraz o yüzden. Sorarak mesela ahireti anlatırken imanın şartlarını söylüyoruz. Bunun içini dolduralım. Neden, nasıl bunlarla ilgili örnekler vermeye çalışıyorum.” (Ö11)

“ Çocukların eleştirel düşüncesini geliştirmek önemlidir. Çocuğa *motomot* bilgidenden ziyade eleştirel düşünceyi geliştirecek şeyler sunarsak çocuk ne yapar? Olan şeyi olduğu gibi kabullenmez. Yani doğrusunu, yanlışını, eksisini, artısını bilmeye çalışır. Ona göre, kendine göre bir fikir üretir. Bunu da işte öğretmenidir, babasıdır ‘oğlum bu konuda şöyle düşünebiliriz.’ veya onun düşüncelerine göre onu yönlendirebilir. Kitap okumasını tavsiye edebilir. Bu eleştirel düşünmede çocuğu geliştirir, ufkunu açar. Eğitim öğretimle verdiğimiz düşüncelerden farklı düşünceleri olur çocuğun. Bu da çocuğu geliştirir. Eleştirel düşünme eğitimine derslerde yer vermekle çocukların dersleri daha iyi anlamasını, daha iyi kavramasını ... Vermemiz gereken şeyleri böyle vermeye çalışıyoruz. Yani böyle eleştirel düşünceyle...” (Ö6)

“ Sonuçta din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde çocukların bir şeyleri bilmesi için anlaması için onu kabullenmesi lazım. Yani eleştirmeden direkt kabul etmiş olduğu şeyi günlük hayatına yansıtması gerçekten zor. Yani derslerde eleştirirse bir şeyi neyin, ne için, niye olduğunu bilirse herhalde daha rahat kabullenir, diye düşünüyorum. Çocuğun doğruya kendisinin ulaşmasını sağlamak yani doğru doğrudur değil de doğru şundan dolayı doğrudur, diyebilmesini sağlamak...” (Ö8)

“Tabi önemli. İnandığı şeylere niçin inandığını bilmesi için inancının sağlam olması, bilerek inanması; bilmeden inanma değil. Yani hani koca karı imanı gibi değil de, onu bilerek yapması, imanın kuvvetinin bilinçli olarak olması. Çünkü bilmeden inanıldığı zaman bir hafiften rüzgar gelirse gidebilir. Yani olumsuz bir söz, olumsuz bir cümle, farklı bir fikir onu imanından hemen döndürebilir. Ama bilerek inanırsa hiçbir zararının olacağına inanmıyorum. ... Kişi inandığı şeyi veya sahip olduğu düşünceye neden inandığının, nasıl inandığının sonucuna varır. Bildiği şeyi daha bilinçli daha güzel bir şekilde öğrenmesine sebep olur.” (Ö9)

“Farklı farklı görüşlerin ortaya çıkması, görüşler etrafında çocukların fikirlerini ileri sürmeleri, o fikirlerin doğruluğunun yanlışlığının tartışılması ve bir karara varılması açısından eleştirel düşünce önemlidir. Çocuğun doğruya daha kolay ulaşabilmesi için olaylara eleştirerek yaklaşmak, o eleştiriler sonunda doğruyu bulmak önemlidir.” (Ö10)

“ ‘Düşünmek, aklını kullanmak...Mesela bunlar önemli şeyler. Yani etrafta tefekkür mesela “Bir saatlik tefekkür bir günlük nafile ibadetten üstündür.’ buyruluyor. Yani bunu eğer kazandırabilirsek, etrafa farklı bir gözle bakmayı kazandırabilirsek güzel olacak kanaatindeyim. Çünkü çocuk etrafındakini şartsız şurtsuz kabul etmesi değil de, eleştirerek en azından tabi belli bir ölçü dahilinde yani o ölçü olursa etrafa daha net bakabilir. Yani sorgusuz sualsiz -tabiri caizse- at gözlüğü kabullenme şeyi var ya, öyle olmaz hiç. Çocukların tabi hem severek kendi içine girmiş, yani düşündükçe, onun farkına vardıkça, anladıkça onların mutlu olmasını istiyorum. Dolayısıyla hem dersimizi sevmesi, dersimizle beraber dini sevmesi, yani yaşama hevesi isteğinin doğması... Yani bu olmazsa zaten biz niye burada varız değil mi? O da ayrı bir şey.” (Ö12)

Yukarıda yer alan Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12(%75) numaralı öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerden her birinin, ağırlıklı olarak eleştirel düşünme eğitiminin "doğruyu bulmaya" katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür.

Ö2, bu amacın gerçekleşmesinin öğrencinin ezbercilikten kurtulup sorgulama yapmasına ve düşünme yeteneğinin gelişmesine bağlı olduğunu, sorgulama yapan öğrencinin konuyu daha iyi anlayabileceğini, bunun ise doğruya ulaşmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö3 ise bireyin doğruya ulaşmasında yaptığı bir şeyi niçin yaptığının farkında olmasının önemli olduğuna değinmiştir. Ö3, mülakattaki ifadesinde “ *Bir mümin kendi nefsi için sevdiğini diğer mümin kardeşi için de istemedikçe gerçek mümin olamaz.*” hadis-i şerifini örnek vererek başkalarını eleştirmeden önce bireyin eleştiriye önce kendisinden başlaması gerektiğine, bunun ise toplumsal huzura katkı sağlayacağına işaret etmiştir. Ö5 ise ahlak konularının evrenselliğine dikkat çekerek bu konular üzerinde öğrencinin farklı bakış açıları geliştirerek herkesin kabul edebileceği bir görüş ortaya koyabileceğini, bu yüzden öğrencinin eleştirel düşünmesi konusunda cesaretlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ö11, öğrencilerin herhangi bir konuda yaşadıkları tereddütlerin aşılmasında ve toplumdaki yanlış bilgilerin, batıl inanışların düzeltilmesinde eleştirel düşünme eğitimi ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

Ö6 ve Ö10, doğruya ulaşmanın konunun anlaşılmasına, farklı görüşlerin ortaya çıkmasına ve yeni fikirler üretilmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ö8 ise öğrencinin bir konuyu anlayarak kabul etmesinin doğruya ulaşmayı ve bunun sonucunda da onu günlük hayatına yansıtmasını kolaylaştırabileceğini dile getirmiştir. Ö9 ve Ö12 numaralı öğretmenler, eleştirel düşünme eğitimi ile bireyin neye, niçin inandığını bilerek doğruya ulaşmasına katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Ö12, öğrencinin konuyu anlayarak doğruya ulaşmasının onu mutlu edebileceğini; bu durumun ise dersi, bununla beraber de dini sevmesini ve yaşama sevincinin doğmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Günümüzde bilginin çok kısa sürede hızla arttığı ve bilgi toplumu öğrencilerinin; öğretmenin sunduğu uyarıcıyı edilgen olarak alan bireyler olarak yetiştirilmesi yerine, öğrenme sürecine etkin katılan bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekliliği<sup>141</sup> düşünüldüğünde eleştirel düşünme eğitiminin amaçlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlerin, bilgiyi seçme, örgütleme ve kullanma davranışları bakımından eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bireylerle bu becerileri yeterince kazanamamış bireyler arasındaki farklılığı ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

<sup>141</sup> Seferoğlu ve Akbıyık, s.1.



Sonuç olarak araştırmamıza katılan 12 öğretmenden 3'ü (%25), bireyin farklı seçenekleri değerlendirerek özgür seçim yapabilmesinde; 9 öğretmen (%75) ise bireyin doğruyu bulmasında eleştirel düşünme eğitiminin etkili olduğuna değinmiştir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden Ö3, Ö5 ve Ö11, derslerinde eleştirel düşünme eğitime yer verme amaçlarıyla ilgili görüşlerini hem birey hem de toplumla ilişkilendirerek ortaya koymuştur. Bunlar dışındaki 9 öğretmen ise konuyla ilgili görüşlerini sadece birey üzerinden ifade etmiştir. Ö3, Ö5, Ö11'in ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitime yer verme amaçlarına birey ve toplum açısından değinmeleri, bu üç öğretmenin bu yönüyle konuya diğer öğretmenlere nazaran daha kapsamlı bakabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak bireyin eleştirel düşünme eğitimiyle kazandıklarının, toplumsal hayata da yansımalarının olacağı düşünüldüğünde sadece bireye dönük amaçlara değinen diğer dokuz öğretmen açısından bu durum, bir olumsuzluk olarak da görülmeyebilir. Öğretmenlerin tümü, derslerinde eleştirel düşünme eğitime yer verme amaçlarını ortaya koymuşlardır. Ancak bu amaçlara bakıldığında belli noktalara odaklanıldığı, sorumluluk, düşünme biçimini değerlendirme, hoşgörülü olma, demokratik tutum geliştirme gibi bireysel ve toplumsal pek çok amacın ifade edilmediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili belli birkaç amaç üzerinde yoğunlaşmaları, derslerinde eleştirel düşünme eğitime yer vermekle neyi amaçladıkları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin bileşenleri hakkındaki görüşleriyle karşılaştırıldığında oradaki yüzeysel bakışın burada da görüldüğü söylenebilir.

### **3.6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayacak Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri**

Eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için eleştirel düşünme eğitime uygun sınıf ortamı oluşturmak gerekmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünme eğitime yönelik kazanımların gerçekleşmesi, buna uygun öğrenme ortamları düzenlendikten sonra sınıftaki bireylerin birbirleriyle iletişime geçmelerine bağlıdır. Böyle bir sınıf ortamı; kesintisiz sorgulamanın gerçekleştiği, sınıftakilerin birbirlerini saygıyla dinlediği, yeni düşünme biçim ve yollarının açık olduğu, varsayımların belirlenmesinde ve sonuca ulaşmada her öğrencinin imkân, bilgi ve yetenekleri doğrultusunda birbirini desteklediği ve birbirine yardımcı olduğu, kendisinin ve diğer

kişilerin ifadelerinin anlamlandırıldığı, gurupla hareket ederken bağımsızlığın göz ardı edilmediği, süreçte tarafsızlığın yitirilmediği, samimi ve içten ilişkilerin kurulduğu, bir ortam olmalıdır.<sup>142</sup> Aynı zamanda sınıf mekânının öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarına ve birlikte çalışmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.<sup>143</sup>

Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşeceği sınıf ortamı hakkında öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla “*Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izliyorsunuz? Girdiğiniz derslerdeki sınıf ortamı hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz? Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi(iletişimi) nasıldır? Öğretmen olarak öğrencilerinize karşı tutum ve davranışlarınız nasıldır? Sınıfın fiziki yapısıyla ilgili nelere dikkat edersiniz?*” soruları yöneltilerek onlardan bununla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Bu kategori altında sorulan soruların analizi; “sınıf kurallarını belirleme”, “öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “olumsuz öğrenci davranışları karşısında öğretmen tutumları” ve “sınıfın fiziki yapısı” temalarını ortaya çıkarmıştır.

### 3.6.1. Sınıf Kuralları Belirleme

Eleştirel düşünme eğitiminde sınıf ortamı kategorisinde yer alan temalardan birincisi, “Sınıf Kurallarını Belirleme” temasıdır.<sup>10</sup> öğretmen (%83,2), sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bu tema ile ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Temel bazı kurallarımı söylerim ve gerekçelendiririm. ‘Çocuklar şu, şu gerekçeyle ben bu kuralı uygulamak istiyorum. İtirazı olan varsa, alternatifi olan varsa söylesin.’ Bazen itiraz eden öğrenciler de olabilir. Konuşuruz, değerlendiririz. Siz kurallar öneriyorsanız onları da uygulayabiliriz, şeklinde bir süreç geçiririz. Bu, eleştirel düşünmeye katkı sağlar. Sonuçta çocuk, kuralı bizzat kendi koymuş gibi oluyor. En azından konulan kuralı kabullenmiş oluyor. Kendi de içselleştirmiş oluyor. Bu şekilde hem kurala uyma şansı, düzeyi artıyor hem de kendisi, ‘Kural niçin konur, nasıl konur, gerekçesi nedir?’ bu süreçleri öğrenmiş oluyor, değerlendirmiş oluyor.” (Ö1)*

*“Kuralları belirlerken onların görüşlerini alıyoruz. Çocuklara sora sora ‘Şunu söyle yapmamız nasıl olur, yaparsak nasıl olur veya şunu nasıl yapmalıyız?’ diye öğrenciye sorarız.” (Ö2)*

*“Mesela diyelim ki, bir oturma düzeni ‘Nasıl oturmak istiyorsunuz? Hocam ben şu arkadaşla oturmak istemiyorum.’ Önce şunu yaparım: ‘Herkes kimi istiyorsa*

<sup>142</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s. 16.

<sup>143</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz ve Gülgöz), s.18.

onunla beraber otursun ama en kısa boylunuzu da en arkaya atmayın.’ Buna rağmen birbirlerinden yine şikâyetleri bitmedi. Bu sefer o şikâyet eden de dahil, madem şikâyet ediyorsunuz başkasının düzenini bozmamak şartıyla bu sadece. Çünkü artık çocuklar eskisi gibi teslimiyetçi değil. Bu eleştirel yaklaşım biraz daha iyi oturmuş durumda olduğu için dayatmalardan hoşlanmıyor, sıkıyor, bunaltıyor. Ama bir verim almak istiyorsak gönüllülük olması lazım, gönül rızası olması lazım, hoşnutluk lazım. Ondan dolayı mutlaka görüş almak gerekiyor.” (Ö3)

“ Girdiğim ilk derste, işte ne zaman derse girilir, benim dersimde çıkılır mı, çöp atılır mı, kim nasıl konuşması lazım... bunları belirleriz. Neden hoşlanmadığımı hatırlatırım. Sene başında anlatırım, sonra da yaptıkları için bedeli ne olmalı, diye tartışırız. Tahtaya yazıyoruz: Şu yapılabilir, yapmadığında şu yapılabilir. Onlar da görüşlerini belirtiyorlar. Dikkate alıyorum. Ama çocuklar, bazen çok ağır şeyler belirliyorlar. Bunu yapabilecek misiniz, diye soruyorum. Bu olacak mı veya sana yapsam istediğin şeyi hoşuna gidecek mi? O zaman sildirebiliyorlar. Değer verildikleri için o zaman daha kolay uyarlar kendileri karar verdikleri için.” (Ö4)

“ Genellikle çocuklarla birlikte bir kurallar listesi oluşturuyoruz. Bir insanın kendi koyduğu kurala kendini uymaya zorlaması daha mantıklı geliyor bana. Ben ‘Çocuklar, kurallar şunlardır, bunlara uymak zorundasınız.’ demektense diyorum ki: ‘Hep beraber bir kurallar listesi çıkaralım, bu listeye uyan uymayan kendisini ona göre değerlendirsin.’ Onların görüşlerini listeliyoruz, ondan sonra oylama yapıyoruz. Bilgisayardan çıkarıp onlara uymaları gerektiği konusunda uyarılarda bulunuyorum. O listeyi çıkarıp tahtaya yakın bir yere yapıyoruz göz önünde olsun. Çocuklar böyle ara sıra okusunlar diye. Bazen anket şeklinde düzenlediğim oluyor. Mesela arkadaşlarınız arasında en çok şikâyetçi olduğunuz davranışları nelerdir? En çok beğendiğiniz davranışları...? Her ismi yazıyorum, ondan sonra yukarıda seçenekler var. Mesela kötü, kaba söz söyler, bilmem aşağılayıcı konuşur falan. Böyle anketler çıkarıp onların sonuçlarını da söylediğim oluyor. Sizin yaptığınız değerlendirmede sınıfın durumu bu, şu davranışlar çok tenkit edilmiş gibi.” (Ö5)

“ Sınıf kurallarını belirlerken bu konuda önce öğrencilerin görüşünü soruyoruz. ‘Sınıfımızı nasıl böyle daha sevimli hale getirebiliriz, eleştirilerden koruyabiliriz?’ Mesela diyorum ki: Okulumuzdaki yöneticiler, şunlara şunlara dikkat edin, diye her sabah konuşuyorlar. Biz bunları yapmazsak ne olur? İki güne bir oğlum, şunu niye yaptın; kızım şunu niye yaptın, diye soruyoruz. ‘Bunu aşabilmek için ne yapmalıyız?’ Çocuklar söylüyorlar: ‘Çöpleri yere atmamalıyız, panomuzu daha dikkatli kullanmalıyız, dışarıdan gelirken ayaklarımızı temiz tutmalıyız.’ Uygulamada zor oluyor ama bununla ilgili sınıfta uyacağımız kurallar, diye panoya bir şey asıyoruz. Anlatmaktan ziyade örnek olarak görmesi gerekiyor. Sınıfa girdin, yerde bir kağıt var eğilip alıyorsun. Çocuk diyor ki: ‘Bunu atmasak iyiydi, öğretmen aldı.’ veya giriyorsun, çöp tenekesinin kapağı açık. Onu kapatıyorsun. ‘Bunu yapmayalım, öğretmenimiz kapattı.’ diyor.” (Ö6)

“ Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin kendilerinin katılabileceği şekilde görüşlerini alıyoruz. Mesela sınıf içerisinde sıralarını değiştirmek isterlerse- başta anlaşma yaptık- en sessiz duran öğrenci ya da sınıfta tahtaya ismi yazılmayan, ders işlenişini engellemeyen öğrenci, iki haftada bir yaptığımız rehberlik dersinde oturmak istediği yeri kendisi belirliyor. Eğer yerini değiştirmek isteyen öğrenci varsa onlara da eksilerinin üçten fazla olmaması gerektiğini hatırlatıyoruz. Onlarda çok da işe yarıyor. Yani başlangıçta iki haftada 50- 60 tane çarpısı olan öğrenci, bir ay sonra hiç çarpısı olmadığı için kendi yerini kendi belirleyip oturabiliyor, faydasına oluyor.” (Ö7)

*“Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerinin mutlaka alınması gerekir. Bu en azından kişinin kendi belirttiği, ileri sunduğu görüşü yapıp yapmadığını ya da en azından ‘Ben bunu sundum, yapmalıyım.’ gibi bir yaptırım gücünün olabileceğini sağlar diye düşünüyorum. Mesela bir şey söyleyip de yapmamanız kötüdür. Çocuk da o kuralı belirlemiş, en azından kendisi uyumaya gayret eder.” (Ö10)*

*“Demokratik bir seçimle tahtaya yazarak ‘Neler olmalı kurallar?’ diyerekten öğrencilerin görüşleri esasında sınıf kuralları belirlerim. Birbirleriyle en azından iletişim içinde olarak birisi bir maddeyi söylüyor, diğeri ‘Hayır, olmaz, yapmayalım.’ diyor. Bu eleştirel düşünmeye katkı sağlıyor.” (Ö11)*

*“ Açıkçası çocukların hepsinin ortak katıldığı şeyler bulmaya çalışıyoruz. Mesela ‘Tertip, düzen açısından nasıl olmamız lazım? İşte temizlik veya tören alanında ya da yukarıda olsun, nasıl davranmamız lazım? Kendimize yakışan neyse onu yapalım.” diye özellikle çocuklarla konuşuyoruz.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Ö8 ve Ö9 dışındaki 10 öğretmen, sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini aldıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin eleştirel bir şekilde düşünmelerini destekleyen sınıflarda sorumluluklar paylaşılır. Buna dayalı olarak da öğrenciler sınıf içi kuralların belirlenmesi sürecine katılırlar.<sup>144</sup>

Ö1, sınıf kurallarını belirlerken önce kendi kurallarını söylediğini, daha sonra da öğrencilerin kurallarla ilgili önerilerini aldığını ifade etmiştir. Diğer 9 öğretmen ise kuralları direkt öğrencilerin görüşlerini alarak oluşturduklarını söylemiştir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö6; kuralların gerekçeleriyle ilgili olarak öğrencileri düşündürmeye yönelik sorular sorduklarını ifade etmiştir. Sınıf kurallarının nedenleri hakkında öğrencilerle konuşulması, onların bu kuralları anlamlandırmalarını ve uygulamalarını sağlayabilir. Bunun için de kuralların neden konulduğu öğrencilerle tartışılmalıdır. Sınıf kurallarına uyulması, bu kuralların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasına ve içselleştirilmelerine bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi ise sınıf kurallarının tartışılarak eleştirel bir sorgulamaya tabi tutulmasını gerektirmektedir.<sup>145</sup> Eğer bu yapılmazsa öğrenciler sınıf içi kuralların neden gerekli olduğunu anlamadıkları için kurallara uymayarak olumsuz davranışlar sergileyebilirler.

Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö10 sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almanın, kuralları kabullenme ve onlara uyma konusunda öğrencileri olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö12, kuralları nasıl oluşturduklarını ifade ederken okul veya

<sup>144</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Pelin Atasoy, Oğuz ve Gülgöz), s. 17.

<sup>145</sup> Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009, s.140.

sınıf içi uygulamalarından örnekler vermiştir. Ö6, kuralları anlamlandırmada öğretmenin öğrencisine model olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Ö5, sınıf kurallarının oluşturulmasında olumsuz davranışlarla ilgili yaptığı anketlerin sonuçlarından da bazen yararlandığını, tenkit edilen davranışları öğrencilerle birlikte değerlendirerek kurallar listesini bu şekilde de oluşturabildiklerini dile getirmiştir. Ö5, öğrencilerin görüşlerini alarak ve oylama yaparak oluşturdukları kurallar listesini çocukların görüp okuyabilmeleri için tahtaya yakın bir yere yapıştırdıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almaları, onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayabileceği gibi düşüncelerini ortaya koyma konusunda onları cesaretlendirebilir. Bu durum ise eleştirel düşünme eğitimi olumlu katkı sağlayabilir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin kurallara uymalarını kolaylaştırabileceği gibi sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri sonucunu da doğurabilir. Sorumluluk duygusuyla hareket etmek ise öğrencinin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Özellikle Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö10'un derslerinde yapılan gözlemlerde, öğrencilerin bir iki istisna dışında sınıf içi kurallara uymaya dikkat ettikleri görülmüştür. Ö2'nin dersinde yapılan gözlemde öğrencilerin sessiz bir şekilde dersi dinledikleri görülmüştür. Öğretmenin ses tonunu zaman zaman yükselttiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin sorularına cevap vermekte geciken öğrencilere, düşünmelerine yeteri kadar zaman vermeden acele etmelerini istercesine, keskin bir ses tonu ile “söyle” ifadesini kullandığı görülmüştür. Bu tavır karşısında öğrencilerin aceleci davrandıkları ve tedirgin olabildikleri gözlemlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünme eğitimi açısından bir olumsuzluk olarak ele alınabilir. Öğretmenin soruyu sorduktan sonra cevap oluşturmak için öğrencilerine zaman vermesi eleştirel düşünmenin öne çıkartılmasında etkili olabilmektedir.<sup>146</sup>

Araştırmaya katılan 2 öğretmen (Ö8, Ö9) (%16.6), sınıf kurallarını belirlerken kendi kurallarını merkeze aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bununla ilgili görüşleri şu şekildedir:

*“ Önce kendi kurallarımı söylerim, ondan sonra öğrencilerin ekleyecekleri bir şeyler varsa onları sorarım. Öğrencilerden kendi kurallarım üzerinde*

<sup>146</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz ve Gülgöz), s. 16.

*değerlendirme istemem. Yani sadece ben kurallarımı söylerim. Benim koymuş olduğum kurallarda en çok eleştirilen şu oluyordu: Ben çocuklara gerekli bir izahat yapmıyordum. Sebebini genelde açıklamıyordum. Çünkü sebebini sadece tek bir şeye indirgediğiniz zaman ‘Konuşuyorsunuz.’ desem hocam, ‘Ben konuşmuyorum.’ diyor. Böyle rahat olduğundan dolayı onun için tek bir sebep söylemiyorum. Sadece diyorum, bu budur. Sınıf kurallarıyla alakalı öğrencilerden ekstra çok şey olmuyor. Sadece dersin zevkli geçmesini istiyorlar, eğlenceli geçsin tekdüze bir anlatım olmasın şeklinde. Özellikle projeksiyon cihazının biraz daha aktif kullanılmasını istiyorlar. Görsele çok dikkat ediyor çocuklar çünkü zaten sınıf içi kuralları kendileri ilkokuldan beri özümsemişler. Onun dışında ekstra bir şey düşünmüyorlar.” (Ö8)*

*“ Öğrencilere sorarım. Onlara sorduğunda da her zaman için kaybedersin. Onlar hep işlerine geleni söyler. Çocuk oyuna döküyor. Onların kurallar üzerinde değerlendirme yapmaları önemli değil ki. Sonuçta yine başladığınız noktaya dönersiniz. İlköğretimde öğrencinin görüşünü almanın mantıklı olacağını düşünmüyorum. Çocuk oyunu düşünür, ortayı karıştırmayı düşünür. Yani doğrusunu da bilir ama yine işine geldiğini yapar. Biz de çoğu zaman diyoruz ki ‘Bu böyle olacak!’ tamam.” (Ö9)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö8 ve Ö9, öğretmenin koyduğu kurallara öğrencilerin uymaları gerektiğini söylemiştir. Bu durum, kuralları herhangi bir eleştiriye tabi tutmadan öğrencileri onlara uymaya zorlamak anlamına gelmektedir. Hâlbuki öğrencilerden sorgulamadan kurallara uymalarını istemek, onların eleştirel düşüncelerini olumsuz etkileyerek ahlaki değerleri anlamlandırmalarına ve olumlu davranışlar geliştirmelerine engel olabilir.

Ö8 ve Ö9, sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almanın bazı olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Ö8, kendi koymuş olduğu kurallar üzerinde öğrencilerinden değerlendirme istemediğini ve onlara konulan kurallarla ilgili açıklama yapmadığını söylemiştir. Bunun gerekçesini ise konulan kuralın sebebini tek bir sebep olarak ortaya koyduklarında olumsuz bir davranışla ilgili olarak öğrenci ikaz edildiğinde öğrencinin o sebep dışında başka bahaneler ileri sürebilmesi şeklinde dile getirmiştir. Ö8, sınıf kurallarını öğrencilerin ilkokuldan beri özümstediklerini söylemiştir. Ancak sınıfta yapılan gözlemlerde öğrencilerin kendi aralarında sıklıkla konuşmaları, dersin kesintiye uğraması ve müdür yardımcısının ders esnasında aniden sınıfa girerek okuldaki olumsuz davranışlarından dolayı öğrencileri sorguya çekmesi Ö8’in bu görüşünü doğrulamamaktadır. Ö9, sınıf kurallarını belirlerken öğrencinin görüşünü almanın doğru olmadığını, onların oyunu ve ortalığı karıştırmayı düşündüğünü, işlerine geleni yaptıklarını ifade etmiştir. Eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir sınıf ortamında, sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin etkin olmamaları onların kendilerini değersiz hissetmelerine sebep

olabileceği gibi kurallara uymayı da zorlaştırabilir. Bu durum ise sınıf ortamında huzursuzluklara neden olabilir. Nitekim Ö9'un dersinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin kendi aralarında konuşması, önlerinde ders kitaplarının olmayışı, ödevlerini sebepsiz yere yapmayan öğrencilerin bulunması; başka faktörler yanında sınıf içi kuralları belirlerken öğrencilerin görüşlerini almamanın doğurduğu bir sonuç olarak da değerlendirilebilir. Sınıf kurallarıyla ilgili olarak öğrencilerinin görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin değerlendirilmesi, kuralların sebep ve sonuçları üzerinde düşünmeyi sağlayarak eleştirel düşünme eğitimine katkı vereceği gibi kurallara uymayı da kolaylaştıracaktır.

Sonuç olarak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu (%83.3), sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerinin görüşlerini almaktadır. Öğretmenlerden 2'si (%16, 6), kuralların belirlenmesinde kendi görüşlerini merkeze almaktadır. Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci görüşlerini alan öğretmenlerden bir kısmı (%33, 3), kuralların konulmasının nedenleriyle ilgili öğrencileriyle konuşmaktadır. Özellikle kuralların nedenleriyle ilgili olarak öğrencilerle konuşulması, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşüncelerini sağlayarak ahlakî bilinç kazanmalarını ve bunları davranışlarına yansıtmasını kolaylaştırabilir. Bunun tersi bir durum da ise öğrencinin, sınıf kurallarını anlamlandırması ve bu kurallara uygun hareket edebilmesi zorlaşabilecektir. Bu durum bu öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilme konusunda diğer öğretmenlere nazaran daha geniş bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.6.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Eleştirel düşünme eğitiminde sınıf ortamı kategorisinde yer alan temalardan ikincisi, öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Yapılan mülakatlarda tüm öğretmenler, eleştirel düşünme eğitiminde öğrencinin kendisini rahat hissedebildiği, demokratik öğrenme ortamının önemi ve bunu sağlamada öğretmenin rolüne dikkati çekmişlerdir. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Öncelikle hiç kimse şu kaygıyı gütmemelidir: Ben söylemlerimden dolayı aşağılanırım, eleştirilirim veya kötülenirim. Kesinlikle çocuklar kendisini rahat ifade edebilmeli. Öğretmen de sessiz bir şekilde öğrencinin görüşünü muhakkak dinlemeli, ‘Hadi canım sen de, öyle olur mu?’ gibi bir ifadeye girmemeli. ‘Senin fikrin de şöyle mi?’ anlamaya çalışmalı çocuğu. Bunu bilen çocuklar farklı düşünüyorsa rahatça kendini ifade edebilecektir. Demokrat bir sınıf ortamına*

sahip olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü benden çekinip fikrini söyleyemeyen öğrencim yok, diye düşünüyorum. Genelde öğrencilerim rahatça kalkıp fikirleri neyse söylüyorlar.” (Ö1)

“Bir kere öğrenci- öğretmen diyalogunun iyi olması, yumuşak olması lazım. Ne kadar sertleşirseniz veya keskinleşirseniz bu sefer öğrenciler soru sormaya cesaret edemiyorlar. Ama öğrenciye daha sıcak yaklaşsanız öğrencinin öğretmene soru sorma cesareti daha artıyor. Genellikle diyalogumuz iyi. Ders anlatımda da iyi, ahlakî tavırlarda da iyi. Öğrencilerimize mümkün mertebe sıcak davranmaya dikkat ediyoruz. Öğrenciyi evlat gözüyle görüyoruz. O şekilde baktıktan sonra bu ilişkinin, diyalogun sıcak olmaması için hiçbir sebep yok. Bir de eğer ilişki sıcak olursa öğrenciye etkimiz daha fazla oluyor. Resmîyetin çok olduğu yerde insanlar arasındaki iletişimde azalır. Sıcaklığın daha fazla olduğu yerde iletişim daha rahat daha kolay oluyor.” (Ö2)

“Böyle monoton ders anlatma değil ya da sadece öğrenciye “Oku, sen anlat, bir de sen tekrar et!” filan değil, karşılıklı ve müzakere üslubu içerisinde olması gerekiyor. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki böyle bir tahakküm eden şekilde değil de, karşılıklı iki olgun insanın konuşması tarzında bir metot içerisinde olduğu takdirde verimli bir sonuç ortaya çıkıyor.” (Ö3)

“Bence öğretmen; öğrenciye itiraz ediyor, diye kızmamalı, haksız görmemeli. Öğretmen bu tavrı sergilemeye devam ederse çocuk soru sormayacak, ondan sonra da düşünmeyecektir. Bana göre bu yüzden soru sormasına, itiraz etmesine izin vermeliyiz. Sınıf ortamının kesinlikle demokratik olması gerekiyor. Karşılıklı bir sevginin oluşması gerekiyor. Bizim de onları sınırsız hele de bir din kültürü öğretmeni öğrencisini karşılıksız sevmesi gerekiyor. Öğrenci de seni sevebilsin. Öğretmenin tutumu öğrenciyi cesaretlendirmesi, gayrete getirmesi gerekiyor. Özellikle ben her derste mümkün mertebe fırsat buldukça hani ‘Utanılacak bir iş vardır, utanılmayacak iş vardır. İnsan günah işlediğinde, ahlaksız bir iş yaptığında utanmalıdır. Ama bilmediği bir şeyi sormaktan utanmamalıdır. Bilseydiniz her şeyi burada ne işiniz vardı? Bilmiyorsunuz ki geliyorsunuz. Bunu da bilmediğinizi ben nereden bileceğim siz söylemeden. Kalkın, rahatlıkla söyleyin. Ben anlayayım ki, bu konuda bir bilgi eksikliğinizi var.’ Cesaretlendirmek için, gayrete getirmek için böyle şeyler söylüyorsunuz. Cesaretlendiriyor.” (Ö4)

“Bence birinci şart, çocuklara bu konuda cesaret vermek gerekir. Eleştirel düşünme getiren çocuk hemen küçümsenmemeli, arkadaşları içerisinde rencide edilmemeli. Bizim kabullerimizin tam zıddı bile olsa dinlemesini bilmemiz gerekir. Dinlemesini bileceksin ki, bu çocuk senden çekinmeden bütün görüşlerini, düşüncelerini net bir şekilde ortaya koyabilsin. Öğretmen bu tür çocukların o cesaretlerini köreltmek değil de kuvvetlendirme yoluna, yönüne gitmeli. Yani çocuğu azarlarsın, belki de korkar geri adım atar.” (Ö5)

“Empati yapmak, çocuk bir soru sorduğunda ‘Böyle soru sorulur mu?’ değil de ‘Acaba çocuk bu soruyu neden sordu, bilinç altında ne vardı?’ sorgulamak gerekiyor. Öğrenciyle diyalogumuzun iyi olması gerekiyor. Öğrenciyi aktif hale getirmek gerekiyor. Aktif hale geldiğinde öğrenci hem konuyu anlıyor hem öğretmen onu anlıyor. Sınıf ortamı daha güzel oluyor. Çocukların bilgiyi kendi elde etmesi gerekiyor. Çocuğu biraz daha böyle baskıcı eğitim değil de serbest bırakmak gerekiyor. Nasıl serbest bırakacaksınız? ‘Öğretmenim bu derste şu arkadaşım ile oturabilir miyim?’ ‘Hayır, kısalar önde, uzunlar arkada...’ öyle baskıcı bir şekilde değil de. Tabii ki tamamen serbest bırakmamak gerekiyor. Bu dengeyi iyi korumak gerekiyor.” (Ö6)



“Her öğrencinin her an için söyleyebileceği ya da katkı sunabileceği şeyler konusunda öğretmen önce güven vermeli. Öğrenci, herkesin istediği zaman istediği gibi serbestçe katılabileceği bir ortamın oluştuğunu hissetmeli.” (Ö7)

“İlk başta her öğrencinin rahatlıkla söz alabileceği bir ortam olmalıdır. Bunun için de öğrenci sayısının biraz daha azaltılması lazım. Öğretmenin öğrenciyi önemseyecek bir yapıya sahip olması lazım, diye düşünüyorum. Çocuklara bu konunun önemli olduğunu ve önemsendiğini de fark ettirmesi lazım. Öğretmen ve öğrencinin ikisinin de rahat olması lazım. Tek taraflı bir dersten ziyade iletişim içerisinde olması gerekir. Klasik bir sözlü anlatımdan ziyade öğrencinin de bu işin içerisine katıldığını hissettirecek bir ders işleme tarzı olması lazım.” (Ö8)

“Öğretmen öğrencilerden gelen sorular karşısında müsamahakâr olmalı, hemen kızıp sinirlenmemeli ‘Böyle soru olmaz.’ gibi şeylere girmemeli. Onu cevaplamaya, öğrenciyi ikna etmeye gitmeli. Takdir etmek için güzel ifadeler bazen kullanırım.” (Ö9)

“ En başta sevgi ve saygıya dayanan, bilgiye dayanan özellikle din kültüründe ayetlerin, hadislerin, yaşam tarzının ve benzeri şeylerin paylaşıldığı, demokratik, herkesin fikirlerini rahatça söyleyebildiği, söylediği zaman arkadaşları tarafından kötü eleştirilmeyeceği, onun fikrine de saygı duyulabileceği bir ortam, diye düşünüyorum. Özellikle branşımız gereği mi bilmiyorum, öğrencilerle iletişimimiz gayet iyi. Kesinlikle eleştirel düşünmenin gelişimine bu iletişim şekli katkı sağlıyor. En azından sizin kişilik olarak saygı duyulan bir öğretmen olmanız çocukları daha iyi yönde etkiler.” (Ö10)

“ Bir kere hoşgörü ve demokrasi olacak. Genelde müsamahakâr, hoşgörülü olmaya çalışırım. Söz hakkı almak isteyen öğrencilere vermeye çalışırım sürem neticesinde tabii ki. Zıt düşünceye sahip öğrencilere de kızmadan söz hakkı veririm. O öğrenci ile çatışmadan kendisini ifade etmesine izin veririm.Yani demokrasiğimdir. Ben biraz dayak filan olmasın görüşüneyim. Çünkü benim yaptığımın sonucunun din dersine karşı olabileceğini düşündüğümden dolayı.”(Ö11)

“ Öğretmen yapıcı olmalı çocuğu dinlemeli, gerçekten çocuk öğrenme amaçlı eleştiri yapıyorsa çocuğu sabırla dinlemek gerekiyor. Öğretmen sabırlı olmalı, anlayışlı olmalı, çocuğun her dediğini önemsemeli. Yeter ki anlattığımız konuya çocuk gerçekten iyi niyetli yaklaşıyor mu? o da zaten tespit edilebiliyor.” (Ö12)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan tüm öğretmenler, eleştirel düşünme eğitiminin, öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri demokratik bir öğrenme ortamında gerçekleşebileceğini söylemişlerdir. Bu ortamın sağlanmasında ise öğretmenin öğrencisini cesaretlendirmesinin önemli olduğunu; bunun için de öğretmenin, baskıcı ve otoriter bir tutum yerine öğrenciyi dinleme ve anlamaya dayalı bir tutuma sahip olmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirileceği sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerinin düşüncelerini saygıyla dinlemelidir. Öğretmen ve öğrenci arasında samimi ve içtenliğe dayalı bir iletişim olmalı, öğrenciler düşüncelerini

çekinmeden ortaya koyabilmelidir.<sup>147</sup> Zira öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Öğretmen diğer düşünme türlerinde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinin oluşumunda ve gelişiminde öğrencilere örnek olur ve öğrenciler kendi düşünme yöntemlerini paylaştıklarında onları cesaretlendirerek destekler. Öğretmen farklı düşüncelere saygıyı öne çıkarmalı, bütün fikirleri ön yargısız dinleyerek sınıf içi tartışma ve sorgulama ortamını oluşturmalı, sınıf içindeki herkesin birbirinin düşüncelerinden ve düşünme şekillerinden yeni kazanımlar edinmesine katkı sağlamaya özen göstermeli ve bunu teşvik etmelidir. Ancak bu sayede sınıf, farklı düşüncelerin ve bakış açılarının dile getirilebildiği bir öğrenme ortamına dönüşebilir.<sup>148</sup> Bunun sonucunda da öğrencinin kendi davranışları üzerinde düşünmesine ve ahlakî değerleri anlamlandırarak içselleştirmesine katkı sağlanabilir.

Öğretmenlerden Ö8 ve Ö9, “Sınıf Kurallarını Belirleme” temasında sınıf kurallarını belirlerken kendi kurallarını merkeze aldıklarını ve bunlar üzerinde öğrencilerinden değerlendirme almadıklarını ifade etmişti. Ö8 ve Ö9’un bu görüşleri öğretmen-öğrenci ilişkisi temasındaki görüşleriyle çelişmektedir. Şöyle ki, bu öğretmenlerin öğrencilerine karşı demokratik bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmelerine rağmen sınıf kurallarını belirlerken buna aykırı bir tutum içerisinde buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin kendilerini duygusal olarak rahat hissedebildikleri bir öğrenme ortamında eleştirel düşünme gelişebilir. Öğrencinin tedirgin olduğu ve kendini rahat hissetmediği bir ortamda düşüncelerini açıkça ortaya koyması da mümkün olmayabilir. Bu durum ise öğrencinin eleştirel düşünmesinin önündeki engellerden birisidir. Bu sorunun aşılması sessizlik, usluluk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırarak, azarlayan, tüm doğruları her zaman bilen öğretmen modelinden uzaklaşılmasını gerektirmektedir. Düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıyan, öğrencinin öğretmeni karşısında “yanlış yapmak”tan, “yanlış yanıt vermek”ten korkmadığı, düşüncelerini özgürce söyleyebildiği sınıf ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünmesi gelişebilir.<sup>149</sup> Ö2’nin ders gözleminde ses tonunu yükseltip “Söyle!” diyerek öğrencilerin cevaplarını alması, onların düşünmeden acele cevap vermelerine ve tedirgin olmalarına neden olmuştur. Ö2’nin bu

<sup>147</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6. 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s. 15.

<sup>148</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz ve Gülgöz, s. 17-18.

<sup>149</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, s. 25-27.

tavır, öğretmen- öğrenci ilişkisinin sıcak ve diyalogun iyi olması gerektiğini ifade ettiği görüşüyle çelişmektedir.

Öğretmenlerden ikisi (%16.6), öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen mesleki yeterliliğine değinmiştir. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Öğrencinin sizin bilginize, doyurucu olmanıza çok güvenmesi gerekir. Bilginize güvenmeyen öğrenci size soru sormaz.” (Ö2)*

*“Öğretmenin mesleki yeterlilik açısından kendisini kabul ettirmiş olması lazım. Öğretmen geçerliliği ile bir açık bırakmadığı zaman, bir konu ciddi bir şekilde karşılıklı bir sohbet havası içerisinde, bir müzakere içerisinde ortaya çıkar o zaman bu faydalı bir şey.” (Ö3)*

Ö2 ve Ö3 numaralı öğretmenler, yukarıdaki görüşlerinde öğretmenin mesleki yeterliliğinin öğrenci- öğretmen arasındaki güveni artıracaklarını, öğrencinin sorduğu sorulara aldığı doyurucu cevaplarla soru sorma ve öğretmeniyle konuları müzakere etme alışkanlığının gelişeceğini ifade etmişlerdir. Ö2 ve Ö3 bu durumun eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesinde önemli etkenlerden biri olduğunu dile getirmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminde en önemli faktör öğretmendir. Eleştirel düşünme eğitimi gerçekleştirebilecek bir öğretmen bu eğitimi verebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır. İyi yetişmemiş bir öğretmen elinde en iyi program, mükemmel kaynaklar ve ders kitapları olsa bile eleştirel düşünme eğitiminde başarılı bir tablo ortaya koyamaz. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin hem içerik hem de yöntem bilgisi açısından yetersizliği, sınıf hâkimiyetini kaybetme, müfredatı yetiştirememeye, eleştirel düşünürken öğrencilerin vardığı noktanın öğretmenin bilgi birikimini aşması ve öğretmenin “Ben bunu bilmiyorum.” demek durumunda kalma endişesi etkili olabilmektedir.<sup>150</sup> Bu sorunun aşılması ise eleştirel düşünme eğitimi gerçekleştirebilecek bir öğretmenin bilgiye ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğine sahip olmasına, bu konuda öğrencilerine rehberlik yapabilmesine bağlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü(%25), öğretmenin öğrencileri arasında adaletli olmasının eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesindeki önemini şu ifadeleriyle dile getirmiştir:

<sup>150</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, s.24-25.

“Adaletli davranmak için mümkün mertebe her derste farklı çocuklara söz vermeye çalışıyorum.” (Ö4)

“ Her öğrencinin kendisine eşit seviyede hissedebileceği bir ortam olması en güzeli. Kimisi kendisini arkaya atılmış, kimisi öne ön plana alınmış ya da tersi de olabilir. Öğrenci kendini önde oturuyor olsa bile göz önünde olmaktan rahatsızlık duyabilir. Tabi onu sağlayacak öğretmendir, yani rehber. Kiminin fikrini bastırıp ön plana başka bir öğrencinin, çalışkan ya da kendi düşüncesini ön plana çıkaracak, kendi işlemek istediği ders yönüne çekecek öğrencilere değil de herkesten katkı beklediğini, herkesin fikrine açık olduğunu gösterecek bir ortam sağlamalı. Adaleti, eşitliği -eşitlik derken herkesin aynı katkıda bulunabileceği güvenini- öğretmenin vermesi lazım.” (Ö7)

“Eşit söz hakkı veririm. Özellikle kalktığından şüphelendiğim zaman ‘Sen önceden kalkmış mıydın?’ diye sorarım. ‘Kalktum.’ derse ‘Sen dur, sen kalk!’ derim. Özellikle herkese eşit miktarda söz hakkı vermeye çalışırım.” (Ö9)

Ö4, Ö7 ve Ö9 numaralı öğretmenler, eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesinde öğrencilerdeki “adalet” duygusunu zedelemeyen, herkesin kendini eşit hissedebileceği bir sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Öğretmen, öğrencileri eleştirel düşünmeye özendirmek için öğrencilerine adil davrandığını hissettirebilmelidir. Öğretmenin bazı öğrenciler hakkındaki beklentisinin düşük olmasından dolayı onlara söz hakkı vermemesi onların cesaretini kırarak kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olabilecektir. Bu durum, sınıfta farklı fikirlerin ortaya çıkmasına engel olup eleştirel düşünme eğitimini olumsuz etkileyecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si (%16, 6), öğretmenin öz eleştiri yapması ve eleştirilere açık olmasının, eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesindeki önemini şu ifadeleriyle dile getirmiştir:

“ Eleştiriye kendi kendine yapabilmesi lazım. Öğretmenin onu göstererek en azından örnek olması lazım.” (Ö7)

“Eleştirmeyi önce kendi bilmeli veya eleştirilere açık olmalı.” (Ö8)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden anlaşılacağı üzere Ö7 ve Ö8 numaralı öğretmenler, eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenin öncelikle kendini eleştirebilmesinin, eleştirilere açık olmasının ve eleştirmeyi bilmesinin öğrenciler için örnek teşkil edeceğini dile getirmiştir. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemesi beklenen öğretmenlerin, kendilerinin de eleştirel düşünebilen, farklı düşünme biçimlerine açık bireyler olmaları ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilmeleri gerekmektedir.<sup>151</sup> Bu durum, öğretmenin kendi uygulamaları üzerinde değerlendirmeler

<sup>151</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz , s.22.

yaparak kendisini yenilemesine katkı sağlayacağı gibi, öğrencilerin görüşlerini saygı ile dinleme ve onları anlama konusunda da olumlu katkı sağlayacaktır. Böyle bir durum ise eleştirel düşünme eğitimini kolaylaştıracaktır.<sup>152</sup>

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si (%16.6), öğrencilerle samimi ve iyi bir iletişim kurmalarını branşları ile ilişkilendirerek şu ifadelerde bulunmuştur:

*“ Öğrenciyle biraz da samimi ilişkiler kurmaya çalışırım. Çünkü başka bir branş öğretmeni olsam biraz daha farklı davranabilirim. Yalnız din kültürü, yani bizimle öğrenilen bir şey olduğundan ve öğrencinin hayatında din deyince aklına gelen kişilerden birisi olacaksınız. Ondan dolayı çocuklara ne çok fazla kıracak şekilde, onu şahsınızla beraber dinden soğutacak şekilde ne de çok işin cilkini çıkaracak, laubali değil, ortayı tutturarak... Vermiş oldukları cevaplara çok aksi dahi olsa aşırı tepkiler göstermediğimden dolayı rahat konuşurlar derste.” (Ö8)*

*“Özellikle branşımız gereği mi bilmiyorum, öğrencilerle iletişimimiz iyi. Bu da kesinlikle eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlar. En azından sizin kişilik olarak saygı duyulan bir öğretmen olmanız çocukları daha iyi yönde etkiler. Öğrencilerde de kesinlikle bu uyum var. Siz ne yaparsanız yapın öğrenci de o şey yoksa mümkün değil. Öğrencilerin kalitesi de önemli.” (Ö10)*

Ö8 ve Ö10, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalarında branşlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö8, bir din dersi öğretmeninin öğrenciye karşı davranışlarında dikkatli olması gerektiğini çünkü öğretmenin şahsında dinin görüldüğünü söylemiştir. Bu yüzden Ö8, öğrencilerin din dersinde rahat konuştuklarını ifade etmiştir. Öğrencinin bu rahatlığı, çekinmeden düşüncesini açıklamayı sağlayabilir. Ö10 ise branşının öğrencilerle olumlu iletişimde etkili olduğunu, bunun ise eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediğini söylemiştir. Sınıftaki duygusal hava özellikle ilişkilerde gözlenebilir. Bu hava gergin, resmî, otoriter olabileceği gibi, samimi ve sıcak da olabilir. Sınıfın havası, sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler.<sup>153</sup> Öğretmenin öğrencileriyle samimi ilişkiler kurması, onların düşüncelerini açıkça ortaya koymalarını ve böylece de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

<sup>152</sup> D. Halpern, "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring", *Amerikan Psychologist*, 1988, p.449-455.

<sup>153</sup> Birsal Aybek, "Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana 2006(Yayınlanmamış Doktora Tezi), s.41.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan tüm öğretmenler (%100), öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği, demokratik bir sınıf ortamının öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin bu ifadelerine karşın diğer temalardaki mülakat veya bu temayla ilgili gözlem bulgularında bazı çelişkiler görülebilmektedir. Öğretmenlerden bazılarının öğrencilerle demokrasiye dayalı rahat ilişkiler geliştirmekten ziyade daha çok sınıf kontrolünü sağlayıp bunu ellerinde tutabilmeye çalıştıkları söylenebilir. Böyle bir durum ise öğretmen- öğrenci ilişkisinin rahat, samimi ve demokratik olmasına engel olabilmektedir. Hâlbuki bireyin dini ve ahlaki değerlere uygun tutum ve davranış geliştirebilmesi, problemler karşısında çözüm üretebilmesi, aldığı eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Bu eğitim, bireyin anlama ve kavrama kabiliyetini geliştirici olmalıdır; öte yandan olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfedebilmesini, çıkarımlarda bulunarak yargıya ulaşmasını sağlayıcı niteliğe sahip olmalıdır. Ancak böyle bir eğitim ile anlamlı öğrenme gerçekleştirilerek bireyin sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneği geliştirilebilir. Bunun sağlanabilmesi ise öncelikle öğrencilerle karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı bir ilişki geliştirilmesine ve onların fikirlerini ortaya koyma konusunda desteklemesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu sayede öğrencinin, davranışlarının kendisine kazandırdıkları ve kaybettirdikleri üzerinde düşünmesine ve ahlakî değerleri içselleştirmesine katkı sağlanabilir.<sup>154</sup> Bunun sağlanması, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın ahlakî açıdan genel amaçları olan, “*Öğrencilerin; ahlakî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri...*” amacının da bir gereği olarak görülebilir.<sup>155</sup>

### 3.6.3. Olumsuz Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmen Tutumları

Eleştirel düşünme eğitiminde “sınıf ortamı” kategorisinde yer alan temalardan üçüncüsü, “Olumsuz Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmen Tutumları” temasıdır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bu tema ile ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Olumsuz bir davranış gördüğümüz zaman da öncelikle göz temasıyla problemi çözmeye çalışıyorum. Göz temasıyla sonuçlanamıyorsa sözel bir uyarı... Ama çocuğu incitecek, hakaret içerikli şeylerden kaçınıyorum elimden geldiğince. O*

<sup>154</sup> Bkz. Aydın, “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek”, s.20-23.; Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, s. 73–87.

<sup>155</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.12.

anda niye kızdığımı anlamasını sağlamaya çalışıyorum. Hani ben orda bir eleştiride bulunabilirim veya durumu düzeltme şeyine gidebilirim ama bunu niye yapıyorum, çocuk bilsin istiyorum. O an müsaitse ortam 'Evet, burada sana müdahale ettim ama şu şu şu sebeble müdahale ettim.' deyip açıklama yapıyorum. Orda müsait değilse sınıf dışında öğrenci ile bire bir görüşme yaparak orda 'Şu şu sebeplerle bunu yaptık. Hani sen de bana hak verir misin bilmiyorum.' ama çocukla onun diyalogunu yaparak... Ama genelde sınıf ortamında hallediyoruz. Ben bunu sağlamaya çalışıyorum." (Ö1)

"Diyelim ki sınıfta bazen bir dersi veya sınıfı kaynatan öğrenciler vardır. Hatta bunlar bazen sınıfın en başarılı öğrencilerini dahi davranış olarak olumsuz etkileyebiliyor. Öğrencilerin öğretmenlerle ilişkisi öğretmene göre değişiyor. Ben kendim, 'Çocuklar, ben sizin karşınıza çay getirip içiyor muyum? Hiç derste bir şeyler atıştırıyor gördünüz mü?' 'Yok.' 'Ben nöbetçi iken bile teneffüste ayaktayken çay içtiğimi, dolaşarak çay içtiğimi, elimde bir şeyler yediğimi görüyor musunuz?' 'Hayır, yok.' 'Neden? Size saygımdan. O zaman siz de bu dersin düzeni açısından, bu derste arkadaşlarınıza ve öğretmeninize saygı açısından, ders içerisinde yapmamanız lazım.' diyorum. Bazı öğrenciler var, sınıf ortamında problemlerinin konuşulmasından rahatsız oluyorlar. Bunun bilinmesini istemiyor. Onunla ayrı konuşuyorum." (Ö3)

"Girdiğimiz sınıflar çeşitli düzeyde özelliklerde sınıflar, hepsi aynı değil. Ona göre tavır değişebiliyor. Bir sınıf vardır ki yaramazlık yapsa bile çok ciddi değildir. Bilirsiniz, art niyetsizdir o çocuk. Söylersiniz, hatasını anlatırsınız geçer. Bazı sınıflarımızda da bilinçli yapar, sizi incitmek amaçlı yapar. Biraz da öfkelilerdir. Bunun nedenini sorarım, konuşurum bazen: 'Neden böyle yapıyorsunuz? Nedir sıkıntınız? Bizi incitmek belki hoşunuza gidiyor ama hiçbir işinize yaramaz. Bize saygı duymadığınızda bizimle ilgilenmediğinizde kaybeden sizler olursunuz.' gibi anlatmaya çalışırım. Bazen sinirlenip, öfkelenip kızdığım da olur. Bazen derim: 'Bak, artık buraya kadar! Sınır burada bitti. Bundan sonrası seni incitebilirim.' Söylemelerine izin verdiğim için benle ilgili sorunları derhal söylerler. 'Öğretmenim, siz bana şöyle dediniz ya da siz bana böyle kızdınız.' Mesela çok yakın bir zamanda oldu. Öğrencinin biri bana dedi ki: 'Öğretmenim, siz beni üsteledikçe, dinlemiyorum diye uyardıkça dersi dinlemek istemiyorum. Beni görüyorsunuz.' dedi. Ben de o an düşündüm, 'Tamam.' dedim, 'Bir bakalım.' Dersin çıkışında öğrenciye dedim: 'Belki de sana çok değer verdiğim için senin yaptığın yanlış, benim gözüme çok görünüyor olabilir. Sen haklı olabilirsin. Ama sana değer verdiğim için, senin yanlış yapmanı istemediğim için böyle söylüyorum.' Bunu ifade ettiğimde özür dileyip 'Bundan sonra çok dikkat edeceğim öğretmenim.' diyor. Ama belli çocuklarımız var ki ailevi problemleri var. Çocuğa ders dinletmek neredeyse imkânsız. Takla atsanız bile çocuk sizi görmek istemiyor. Hiçbir şeyi görmüyor. Yani öyle bir öğrencimiz var ki artık onunla anlaşma yöntemim şu: "Sen, diyorum sessiz kalıp kafanı sıraya koy. Ben seni sınıfı geçireceğim, lütfen!" Her gün çocukla konuştum ilk etapta altıncı sınıftayken diyelim ki yanıma aldım. Olumsuz olaylardan olumsuz sonuçlar çıkan hikâyeler anlattım, ona değer verdiğimizi söyledim Bu, sadece yarım saat ya da bir saat sürüyor ya da o gün sürüyor. Yani sonuçta gayret ediyoruz yapabileceğimiz kadar ama çok büyük sınırlar oluşabileceğini zannetmiyorum. Ben, kendi açımdan pes ettim gibi diyebilirim. Bu çocuklara ne kadar istesek de verimli olamıyoruz. Başka tedbir olarak ben yapmadım ama başka arkadaşlar ev ziyareti de yaptı. Bunu da değerlendirdiler. Ama okula gelişini de zaten zor sağlıyorduk. Gelince de ders dinlemiyordu. Neredeyse imkânsız. Öğrenci derse katılmak zorunda bence, dinlemek zorunda, ödevlerini yapmak zorunda ama tabi ki dediğim gibi ailesinde sorunlar olan, hazır olmayan ya da geçmişinden böyle alışkanlığı olmayan çocuklara bunu vermek zor." (Ö4)

*“ Birtakım olumsuzluklar olduğunda da onu en güzel bir yolla, öğüt vererek bir kere uyarırız. ‘Bir daha yapma, etme; bu tür davranışlar sana yakışmıyor.’ gibi uyarılarla davranışlardan vazgeçirmeye çalışıyoruz.” (Ö2)*

*“Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi sınıfta en azından isim vermeden uyarırım. Daha sonra eğer aynı şeyleri yapıyorsa sınıf ortamında değil de farklı bir yerde görüşerek, konuşarak en azından sebeplerine inerim.” (Ö10)*

*“Ben, elimden geldiği kadar öğrencimi çocuk gözüyle değil de kendime bir arkadaş gibi görmeye, şahsiyetini rencide etmemeye, özellikle bir hatası varsa toplum içinde uyardırmaya, genellikle birebir görüşüp toplum içerisinde kırmamaya, şahsiyetini rencide etmemeye özen gösteririm. Bunun da çocuklarda olumlu bir karşılık gördüğüne inanıyorum. Onlar da ona göre bir davranış gösteriyor. Öğretmenine karşı saygıya dayalı bir disiplinin gelişmesi de bence buradan geçiyor. Karşılıklı öğretmen ve öğrencinin saygı göstermesinden.” (Ö5)*

*“Eleştirel düşüneyemeyen, soru sormayan, fikrini söyleyemeyen öğrenci; niye fikrini belirtmiyor, onu irdelemek gerekiyor. Bu öğrencileri görevlendirmek, sorumluluk vermek gerekiyor. Sorumluluk ve görev verildiği zaman öğrenci derse daha aktif katılıyor. Öğretmenini seviyor. Öğretmenini sevdiikten sonra öğrencinin yapamayacağı bir şey yok.” (Ö6)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Ö1, Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö10 numaralı öğretmenler (%50), sınıf içinde karşılaştıkları sorunlarda “sorunun nedenini anlamaya” çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö1ve Ö3, öğrencilerin bu olumsuz davranışları neden yaptıklarını anlamaya çalışırken sorunun nedenlerini anlamaya ve onları davranışları üzerinde düşündürmeye dönük sorular sorduklarını ifade etmiştir. Ö1 ve Ö3’ün olumsuz davranışların nedenine dair öğrencilere soru sormaları ve onları düşündürmeye çalışmaları, sorunun ne olduğunu doğru tespit etmelerine ve buna yönelik çözüm üretmelerine katkı sağlayabilir. Ö1 ve Ö3’ün olumsuz öğrenci davranışları karşısındaki bu tavrı, anlamlandırılmış ahlakî bilgiye ulaşmaya katkı sağlayacağı gibi ahlakî tutum ve davranışları belirlemede önemli bir etkiye sahiptir.<sup>156</sup>

Ö4, yukarıdaki ifadesinde ailevi problemi olan öğrencilere ders dinletmenin neredeyse imkânsız olduğunu dile getirmiştir. Bu öğrenciler için bazı tedbirler aldığını ancak bunların kısa süreli etkisinin olduğunu, artık pes ettiğini ifade etmiştir. Ö4, diğer öğretmenlerin ev ziyareti yaptığını ancak kendisinin yapmadığını söylemiştir. Ö4’ün bu ifadesinden, olumsuz öğrenci davranışlarıyla ilgili sorunun tespiti ve çözümü noktasında yeterli bir çalışma yapamadığı anlaşılmaktadır. Ö4, mülakatta öğrencilerin derse katılmak, dersi dinlemek ve ödevlerini yapmak zorunda olduklarını ifade etmiştir. Bu ifade tarzı Ö4’ün olaylara bakış açısının tek taraflı olduğu ve öğretmenin öğrencisinin ders çalışması, derse katılması ve ödev yapmasını sağlamadaki rolünü göz

<sup>156</sup> Aydın, “Ahlaka Vücut Veren Dini Bilgiyi Üretmek”, *Diyanet Dergisi*, Sayı 253, Ocak 2012, s 26.



ardı ettiği şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu durumlardan Ö4'ün öğrencilerin olumsuz davranışlarını olumluya çevirme noktasında onları düşündürerek bu dönüşümü sağlamak için yeterli ve gerekli çabayı göstermediği sonucu çıkarılabilir.

Ö4'ün olumsuz davranışların nedenine inmeye çalıştığını ifade etmesine rağmen, daha ziyade öğrencilerin olumsuz davranış üzerinde düşünmelerine katkısı olmayacak tarzda nasihat verici bir dil kullandığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ö2 de yukarıdaki ifadesinde, olumsuz davranış sergileyen öğrencileri öğüt vererek ve uyararak o davranıştan vazgeçirmeye çalıştığını söylemiştir. Nasihat, öğrenci üzerinde olumlu etkiler yapabilir ancak tek taraflı olarak öğüt verilip davranışların sonuçları üzerinde öğrenci düşündürülmediği takdirde öğrencide bu etki kalıcı olmayacaktır. Öğrencilere eğer nasihat edilecekse olumsuz davranışların nedenleri tespit edilmeli; verilecek nasihat, öğrencinin sorunları fark edip sorunların çözümünde aktif olmalarına ve sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlayabilecek bir tarzda olmalıdır. Böyle yapıldığı takdirde öğrencinin eleştirel bir bakış açısıyla olumsuz davranışlar üzerinde değerlendirmeler yapmasına ve bu davranışları olumluya dönüştürmesinde destek olunabilir. Ö2'nin dersinde yapılan gözlemde sınıfın kontrolü sağlamak için gösterdiği otoriter tutumun öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğretmenin mülakattaki *“En güzel bir yolla, öğüt vererek uyarırız.”* ifadesiyle çelişik bir tavır ortaya koyduğu görülmüştür.

Ö6 ve Ö10 ise olumsuz davranışın nedenine nasıl indikleri konusunda herhangi bir açıklama getirmemiştir.

Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö10 olumsuz davranışlarla ilgili olarak bazı öğrencilerle sınıf dışında bire bir konuşmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö1, Ö3 ve Ö5, öğrencilerle niçin birebir görüşme yaptıklarına dair açıklama getirirken Ö10, buna dair herhangi bir açıklama getirmemiştir. Ö1, bu görüşmelerde öğrenciyle nasıl konuştuğunu ifade etmiş, Ö10 ise sadece problemin nedenlerine indiğini fakat bunu nasıl yaptığını açıklamamıştır. Ö5, bundan nasıl bir sonuç elde ettiğine değinirken Ö3 ise bunu nasıl yaptığıyla alakalı herhangi bir ifadede bulunmamıştır. Bu durum, olumsuz davranışlarla ilgili olarak öğrencileriyle birebir görüşmeleriyle ilgili olumsuz davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya ve öğrencileri düşündürmeye dönük sistemli ve bütüncül bir yaklaşım geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Böyle bir yaklaşım

geliştirilememesi ise olumsuz davranışların etkileri üzerinde öğrencilerin düşünmelerine ve olumlu davranış geliştirmelerine engel teşkil edebilecektir.

Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö11, olumsuz davranışlara karşı gösterdikleri tutumlarla ilgili olarak “hoşgörü, demokrasi ve adalet” kavramlarına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Genel yapı şöyledir: Tatlı sert ne tamamen her şeyi hoş gören, her şeye mısamaha gösteren ne de her şeyi böyle despot bir anlayışla yasaklayan bir mantık bizde yanlış. Yani biraz tatlı sert bir yaklaşım bu iyi geliyor. Tabii ki eleştirel düşünme açısından değerlendirdiğimiz zaman çocukta şunu görüyoruz. Misal olarak söylüyorum.’ Hocamız çok disiplinli bir adam ama baba bir adam.’ Evet, öğrenci içerisinde bu vardır. Hocam adil birisidir, görüşlerimize değer verir, insanı anlamaya çalışır. Tamam, yani bunu bilmesi lazım. Öğretmen yaklaşımının müspet olması lazım, buna açık olması lazım, buna teşvik etmesi lazım hatta bazı şeylerde çocuk bir eleştiride bulunmuşsa eleştirel bir yaklaşım sergilemişse teşekkür etmek lazım teşvik manasında.” (Ö3)*

*“Hoşgörü ve demokrasi olacak. Mesela bir sınıftan örnek verebilirim. İki kesim var burada. İki kesimin öğrencileri birbirlerine zıtlar, gülüyorlar. Mesela o kişiye rencide edici davranışlarda bulunabiliyorlar. Öğretmen sınıf içinde de alay etmek, birbirlerini küçük görmek gibi davranışları engellemeli, diğer kesim olan çocuğa söz hakkı verdiğinde gülmemeleri lazım diğerlerinin. Yani bunu öğretmen ayarlamalı sınıfta. Öğretmenin eşit derecede erkeğe kıza söz hakkı vermesi lazım. Ya da o öğrenci susuyorsa bile konuşturması lazım. Neden, niçin, irdelemesi lazım öğretmenin.” (Ö11)*

*“Adaletli davranmak için mümkün mertebe her derste farklı çocuklara söz vermeye çalışıyorum. Kura çekiyorum. Sayı çok olduğu için, kalabalık olduğumuz için bunu yapıyorum. Bir öğrenciye kızdım konuyu diğer öğrencide geçmiyorum. Yahut da es geçtiğimde bana nedeni sorulur. Muhakkak bilirler benim o konuda adaletsizlik yapmayacağımı. Bana itiraz ederler. ‘Ha öyle mi yaptım? Farkına varmamışım.’ diyebiliyorum. Ya da çok soru soran öğrencilere bazen kota koyabiliyorum. Belki doğrudur, belki yanlıştır ama aşırı soru soran bir öğrenci var. Mesela hep ben anlatayım, sorayım, diyor. Ona diyorum: ‘Senin iki soru hakkın var bir derste.’ Saçma sapan bir şeyse bir şey söylemiyorum ama duymazdan geliyorum. ‘Ha tamam, bunu geçelim, sonra işleriz. Zamanı geldiğinde öğreneceksiniz.’ diyorum. Bazen konuyla ilgili olmuyor. Sabredin, diyorum. Şu ders gelecek, şu saat gelecek; bu konuyu işleyeceğiz, diyorum. Hani bu şekilde olmayacak şeyleri geçirebiliyorum.” (Ö4)*

*“Geleneklerimizde yerleşmiş bazı öğretmen- öğrenci tavırları, davranışları var. Bence bunları çok katı kurallar şeklinde uyguladığınızda bazen saygı çok şeyin üzerini örtüyor. Saygı görüntüsü altında çocuk gerçek düşüncelerini örtbas ediyor. Aman bunu söylersem işte öğretmene karşı saygısızlık olur. İşte ne bileyim yakışmaz. Yani biraz o şeyi, alışageldiğimiz saygının formatını biraz değiştirmemiz gerekiyor.” (Ö5)*

Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö11’in ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenler, olumsuzlukları engelleme konusunda “hoşgörü, demokrasi ve adalet” kavramlarına vurgu yapan ifadelerde bulunmuşlardır. Ö3, hoşgörünün de belli sınırları olması gerektiğini, bu

sınırları korumanın öğrencide, öğretmenin adil olduğunu düşündürecek bir tarzda olması gerektiğine işaret eden ifadelerde bulunmuştur. Ö1, sınıfta hoşgörüyü ve adaleti sağlamada öğretmen uygulamalarının etkili olduğunu, adaleti sağlamak için herkese eşit söz hakkı verdiğini, konuşmayan öğrencilerin neden konuşmadıklarını anlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö4, adaleti sağlamak için herkese eşit söz hakkı vermeye çalıştığını ancak sınıf kalabalık olduğu için kura çektiğini söylemiştir. Ö4, aşırı soru soran öğrencilere kota koyduğunu, gereksiz bir şey söyleyen öğrenciyi duymazdan geldiğini, geçiştirdiğini ifade etmiştir. Ö4’ün farklı öğrencilere söz hakkı vererek adaleti sağlamak istediği için bunu yapmış olduğu düşünülse bile öğrencilerin sorularının engellenmesi ve gereksiz görülen şeylerin geçiştirilmesi, öğrencilerin düşünme ve soru sorma cesaretini kırarak, derse karşı ilgilerini azaltarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin soru sorması, konunun değerlendirilmesine yardımcı olarak eleştirel düşünmeyi kolaylaştırabilir. Bu nedenle öğretmen, soru sormak isteyen öğrencisinin gözünü korkutmaktan kaçınmalı ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade etmesine destek vermelidir.<sup>157</sup>

Ö5, mülakattaki ifadesinde öğrencinin öğretmene saygısızlık olur diye bazı soruları sormaktan çekinebildiğini ifade etmiştir. Öğretmen, geniş hoşgörüsüyle öğrencisini soru sormaya cesaretlendirmelidir. Bu sayede öğrenci, soru sormaktan çekinmeyecek, düşüncelerini açıkça ortaya koyabilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö12’nin olumsuzlukları gidermede öğretmenin rehberliğinin önemli olduğunu ifade eden görüşü şöyledir:

*“ Öğretmenin bir orkestra şefi gibi yönlendirmesi gerekiyor. Çünkü öğretmen yönlendirme yapmazsa konu çok dağılabiliyor veya diğer öğrenci, eleştirel düşünmeyle bakan öğrencilerin sözünü kesiyor, engellemeye çalışıyor veya konuşunca alay etmeye çalışıyor. Bu sefer o çocuk diyeceğini de diyemiyor. Yani ortamı dağıtmadan belli bir disiplin çerçevesinde öğretmenin rehberliğinde gitmesi gerekiyor. O da tabii kolay bir şey değil. Seviye sınıfı yapıldığı zaman seçme dediğimiz öğrenciler, onlarda eleştirel düşünme daha çok çünkü zeka seviyesi birbirine de yakın çocuklar. Ne dersiniz deyin, her vazifeyi yapmaya alışkın çocuklar. Onlar çok güzel götürüyor ama diğer sınıflarda ilginin alakanın düştüğü eleğin altında kalan çocuklarda bir şey yapmanız çok zorlaşıyor. Onun için bunu gerçekten yapabileceğiniz sınıflarda, kendiniz kontrol edebileceğiniz, orkestra şefliğini tam yapabileceğiniz sınıflarda yapmamız daha faydalı. Yoksa ders amacından çıkıyor. Biraz rahatlık olmalı ama dediğim gibi birbirinin konuşmasını böylecek şekilde, alay edici şekilde, huzur bozacak şekilde gidiyorsa orda*

<sup>157</sup> Birsal Aybek, “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, Haziran 2007, s. 8.

*öğretmenin muhakkak müdahale etmesi gerekir. ...Her derse girdiğimizde yeri geliyor mesela konu ile alakası yok, diyelim ki olumsuz bir davranış gördüğümüzde direkt o şahsı rencide edici değil, genel 'Bizim ortak değerlerimiz nelerdir, nasıl olmamız lazım?' Onlarla konuşmanız gerekiyor. Görmezden de gelmiyoruz, görmezden gelme hakkımız yok, diye düşünüyorum ben." Ö12*

Ö12'nin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, sınıf içi iletişimin olumlu seyretmesinde öğretmenin rehberliğinin önemli olduğunu, bunun ise eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminde seviye sınıflarındaki seçme öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade eden Ö12, diğer sınıflarda bu eğitimin zorlaştığını dile getirmiştir. Sınıf içinde huzuru bozacak tavırlar takınılmadığı müddetçe öğretmenin, öğrencisinin düşüncelerini rahatça ifade edebileceği ortamı oluşturmasının eleştirel düşünme eğitimi açısından önemli olduğunu söylemiştir.

Ö8, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını önleyebilmek için "ahlak başkanlığı" uygulaması adıyla bir çalışma yaptıklarını şu ifadeleriyle dile getirmiştir:

*"Her sınıfta değil de bunu anlayabilecek sınıflarda, kapasiteli gördüğümüz sınıflarda 'ahlak başkanlığı' uygulamamız var. Bu ahlak başkanlığı her ders için listedeki sıraya göre belirlenir. O kişi o dersin ahlak başkanı olur. Kendisine göre ahlaksız olarak görmüş olduğu davranışları yapan arkadaşlarını yazar ve yapmış olduğu ahlaksızlık hangi derecede ise ona da cezayı kendisi takdir eder. Bu, her cezayı istediği şekilde verebilir anlamında değil de o dersin son 5 dakikasında yapılabilecek ve yahut da teneffüste en fazla 5 dakikada yapılacak şekilde cezalardır. Öğrenciyi rencide edecek, onun gururunu incitecek şekilde değil. Bununla alakalı bir kaç defa sıkıntı yaşadık. Açıkçası da onun için o şeyi gösteremeyen sınıflarda bunu kaldırdık ama diğerleri arkadaşlarına da güveniyorlar ve yahut da şunu biliyor ki bir ders sonra öbürü başkan olacak. Yani ben ona onu yaparsam aynı şeyi ben de görürüm mantığı var."*

Ö8'in olumsuz öğrenci davranışlarına karşı sınıflarda uyguladığı ahlak başkanlığı uygulamasıyla ilgili ortaya koyduğu ifadeler, bu uygulamanın kriterlerinin ne olduğunu ortaya koymaktan uzak bir izlenim vermektedir. Şöyle ki, ahlak başkanı olan kişinin "Kendisine göre ahlaksız olarak görmüş olduğu davranışları yapan arkadaşlarını yazar." ifadesi, davranışların belli bir kriterden yoksun, kişinin kendi inisiyatifine bağlı olarak gelişigüzel değerlendirmesine sebep olur ki bu durum, öğrenciler arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden davranışlarla ilgili kriterlerin ve bu davranışlara uygun yaptırımların beraberce belirlenmesi, öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarını engellemede daha etkili olabilir. Ö8'in mülakattaki "Şunu biliyor ki bir ders sonra öbürü başkan olacak. Yani ben, ona onu yaparsam aynı şeyi ben de görürüm

*mantığı var.”* ifadesinden, öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarını engellemede kendi iç kontrollerini sağlamak yerine, başkalarının kontrolleriyle olumsuz davranışlardan uzak kalmalarının sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, bu kontrolün ortadan kalktığı durumlarda öğrencilerin olumsuz davranışlarını yapabilecekleri anlamı taşımaktadır. Hâlbuki ahlakî gelişimin temelinde, ahlakî değerlerin anlamlandırılarak iç kontrolün sağlanabilmesi vardır. Bu uygulamada ceza verilecek öğrenci ve takdir edilen ceza konusu da tartışmalıdır. Ahlak başkanı olan öğrencinin, arkadaşları arasında ayırım yapmadan herkese karşı “yakın arkadaş, şahsi kin” gibi sebeplerle objektif davranamaması da söz konusu olabilir. Bu uygulama, olumsuz öğrenci davranışlarını engelleyeyim derken öğrenciler arasında tartışmalara sebep olarak sınıf içi ilişkileri olumsuz da etkileyebilir. Ö8’in derslerinde yapılan gözlemlerde, öğrencilerin ders dışı şeylerle ilgilendikleri, kendi aralarında konuştukları ahlak başkanlığı sisteminin sınıfta pek de etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ahlak başkanlığı uygulamasının öğrencilerin davranışları üzerinde eleştirel düşüncelerine ve ahlakî değerleri anlamlandırmalarına katkı sağlamaktan uzak, dış kontrolü esas alan bir uygulama olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ö9, eğitim sistemiyle eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiyi şöyle dile getirmiştir:

*“ Bütün öğrencilerin sınıf geçtiği, öğrencilerin üzerinde cezai müeyyidenin olmadığı, sürekli mükâfatlandırma şeklinde uygulanan böyle bir sistemde böyle bir eleştirel düşünmeye uygun sınıf ortamı olacağına inanmıyorum...Güzel ifadeler... Takdir etmek için bazen kullanırım ama onlar için artı/eksi daha ön planda. Artı vererek ödüllendiririm. Çünkü ‘aferin’ onlar için pek anlam ifade etmiyor.” (Ö9)*

Yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere Ö9, sürekli ödülün olduğunu düşündüğü böyle bir sistemde eleştirel düşünmenin gerçekleşemeyeceğini ifade etmiş ve buna dayalı olarak da öğrenciyi takdir eden ifadelerden çok notla ödüllendirmenin öğrenci için daha önemli olduğunu dile getirmiştir. Ö9’un dersinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları ve öğretmenin sınıfta kontrolü sağlayabilmek için dersin büyük bir bölümünü ödev kontrolü ve + / - (artı/eksi) vermekle geçirdiği görülmüştür. Bu durum, Ö9’un mülakattaki olumsuz düşüncesinin dersine yansımaları olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sınıfta kontrolü sağlamak için sadece dışsal ödül ve cezaya dayalı disiplin anlayışıyla hareket etmeleri, öğrencinin ahlakî değerleri düşünerek anlamlandırmasının önünde bir engel olarak görülebilir. Bunun sonucunda ise öğrencinin kendini ifade edebilmesi engellenerek iç kontrolden uzaklaşmasına sebep

olunabilir. Bu durum ise öğrencide eleştirel düşünmenin gelişmesini olumsuz yönde etkileyeceğinden ahlakî değerlerin anlamlandırılarak hayata uygulanması konusunda engel teşkil edebilir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarının çözümüyle ilgili olarak “nedenini anlama”, “birebir görüşme”, “hoşgörü, demokrasi ve adaletli olma”, “nasihat etme”, “rehber olma”, “notla ödüllendirme” gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yarısının olumsuz öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak sorunun nedenlerini anlamaya dönük çabalar sergilemeleri, öğrencilerin ahlakî gelişmelerine olumsuz etki eden faktörlerin tespitinde ve çözümünde katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki olumlu hava, öğretim sürecine yansiyacak; öğrenciler düşüncelerini bu ortamda rahatça ifade etme imkânı bulabileceklerdir. Bu durum ise farklı fikirlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerin alternatif düşünceler üretmesine katkı sağlayabilir.

Ö2, Ö8 ve Ö9’un ders gözlemlerinde Ö2’nin, otoriteye dayalı bir sınıf kontrolü gerçekleştirmeye çalıştığı; Ö8’in dış kontrolü esas aldığı; Ö9’un ise notla ödül veya cezalandırma yoluna gittiği gözlemlenmiştir. Söz konusu öğretmenlerden öğrencilerle ilişkilerinin temelinde, olumsuz davranışlar üzerinde öğrencileri düşündürerek iç kontrollerini sağlamalarına yardımcı olmak yerine, dış kontrol mekanizmalarını devreye sokmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin olumsuz davranışlarını engellemek yerine, durumun daha da kötüye gitmesine sebep olabilir. Olumsuz davranışların nedenleri üzerinde öğrencileri düşündürmeye yönelik yapılan faaliyetler ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Böylece öğrencilerin ahlakî değerleri anlamlandırarak günlük hayatlarına yansıtılmaları konusunda onlara katkı sağlanabilir. Sonuç olarak öğretmen- öğrenci ilişkisi temasıyla ilgili olarak görüş belirten tüm öğretmenler olumlu öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sağladığını ve bunun öğrenci davranışlarına olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden 3’ü (Ö2,Ö8 ve Ö9) dışındaki öğretmenlerin bunu uygulamaya yansıtıkları görülmüştür. Bu durum 3 öğretmenin öğretmen- öğrenci ilişkisinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek uygulamalar yapamadıkları bunun ise sınıf ortamına olumsuz olarak yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

### 3.6.4. Sınıfın Fiziki Yapısı

Ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek sınıf ortamının bir boyutunu da fiziksel unsurlar oluşturur. Bunlar; sıra, masa, dolap, boş alanlar, mekândaki diğer araç ve materyaller; bunların düzenlenişi, ortamdaki yerleşimi, mekânın ısı, ışık, renk, temizlik durumu, öğrenci sayısı gibi unsurlardan oluşmaktadır.<sup>158</sup> Ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine yönelik yapılmak istenen etkinlikler, öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci ilişkileri, bu fiziksel unsurlardan etkilenebilir. Bunun için de sınıf ortamının bu hususlar göz önüne alınarak düzenlenmesi önemlidir.

Eleştirel düşünme eğitiminde sınıf ortamı kategorisinde yer alan temalardan dördüncüsü, “Sınıfın Fiziki Yapısı” temasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları; sınıftaki sıraların dizilişinin “U” düzeninde olmasının, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlama durumu hakkında değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Bu noktada uygulamada çok fazla bir şey yapabildiğimizi söyleyemem. Ama kendi din kültürü sınıfımız olabilseydi yuvarlak bir oturma düzeni ile çocukların beni ve birbirlerini görebilecekleri bir ortam... Yüz yüze iletişim önemli. Arkalara sığınma, biraz grup psikolojisi... Her şeyi çok düşünerek yapmıyorlar. Bu da çok sağlıklı bir iletişim olmuyor. Ordu düzeni gibi oluyor. Dersin başında düzeltmeye çalışsanız vakit kaybı oluyor. Kendi sınıfım olsaydı o tarz bir sistemi düşünebilirdim. Arzu ettiğim sınıf düzeni bu ama daha önce ilk çalıştığım yıllarda denedim. Hani benden sonra bir başka öğretmen sınıfa girecek. O öğretmen onu tercih etmediği için sürekli sırayı bir öyle yap, bir böyle yap... Bu, zaman açısından ve beden de zor bir iş oluyor. Her zaman bunu yapamıyoruz ama elimizden geldiğince... Ben, sınıfta fazlaca dolaşıyorum, görüyorsunuz. Her çocuğun yanına gidip onunla bizzat iletişim kurmaya çalışıyorum. Sınıflar çok kalabalık değil. Bu sıra sisteminde çok olumsuz etkilemiyor bizi. Açıkçası çok çok olumsuzluğu yok.” (Ö1)*

*“Aslında öğrencilerin birbirlerini görmesi açısından ‘U’ düzeni olsa güzel olur. Arkadan konuşan bir insanı öndeki öğrenci; dinliyor mu dinlenmiyor mu, ciddiye alıyor mu, gülüyor mu gülmüyor mu çok net bir şey yok. Cevabı belki arkadaşına verecekti ama onu dinleyip dinlemediği hakkında bir fikri olmayacak. Ama ‘U’ düzeninde herkes birbirini rahatlıkla gördüğü için iletişim daha kolay. Verdiği cevaba karşdakinin nasıl bir tepki gösterdiğini az çok mimikleriyle görebilir, fark eder. Eleştirel düşünmeye yönelik olarak sınıf ortamında değişiklik yapamam çünkü sınıf kalabalık. Ben onu bir şey yapmaya kalkarsam dersin yarısı gider. Kendime ait bir sınıfım olsa rahatlıkla yapabilirim ama diğer sınıflarda zor.” (Ö8)*

*“O mümkün değil ki. Zaten öyle bir şey yapacak olsak dersin birisi sıra düzeltme ile geçer ikinci dersimize zaten bir şey yapamazsınız. Yani o şekilde uygun*

<sup>158</sup> Mehmet Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Tezmer, Kayseri 2014, s.40.

sınıfların olması lazım. Kendimize ait sınıf olursa öğrenciler gelir, önceden hazırlanır; o şekilde olur. Şu ortamda bu mümkün değil.” (Ö9)

“ Kalabalıklardan kaynaklanan sıra düzeni bugünkü peş peşe sıralar şeklinde. Bizim dersimizde gördüğümüz gibi kalabalık bir sınıf ortamında böyle bir şeyi çok aşmak mümkün olmaz. Aslında ‘U’ düzeni dediğimiz düzen bizim eski ders halkası sistemine de benzemesi açısından güzel. Tabii bu düzende herkes birbirini görüyor herkes birbirinin ensesine bakmıyor, arkasından konuşmayacak. Yani karşılıklı yüz yüze konuşmamız başka, mesela senin bana arkanı dönük olarak konuşmak başka. İnsan ilişkisi açısından her ikisinin psikolojik şeyi de bir değil. Fakat bu kalabalık sınıflarda ‘U’ düzeni kurmak mümkün değil.” (Ö3)

“Sınıfın oturma düzeni bir ara bir arkadaşımız sınıfı ‘U’ şeklinde bir düzenleme yapmıştı. Bu tür konularda yani tartışma ve benzeri şeylerde güzel oluyor. Birinin konuştuğunu herkes aynı anda görüyor. Ama mevcut tek dizi halinde dizilmiş sıralarda önden çocuk konuşuyor, sesi arkadan tam anlaşılmıyor ve arkadan dikkatler dağılmaya başlıyor. Yani konuşan öğrenciyi herkesin görebileceği bir ortam da tabii ki sayısı az olan sınıflarda güzel olur. Çok olan sınıflarda maalesef, yani tam hakimiyet sağlanamıyor! O yönden de çocukların gerçek kabiliyetlerini maalesef fark edemiyoruz!” (Ö5)

“Genellikle ‘U’ şeklindeki sıra düzeni daha etkili... İnsanların karşılıklı birbirlerini görmeleri... Zaten konuşurken de insanın birbirinin yüzüne bakması çok önemlidir. Normal bir sıra düzeninde oturan öğrenci, arkada oturan bir öğrenciyi rahatça göremez. Yüz ifadesi, mimikleri, anlatış şekli ya da ona etkili olması önemli. Bu yüzden ‘U’ şeklinde oturmak daha önemlidir, diye düşünüyorum. Bu, eleştirel düşünmeyi sağlamak açısından yapılabilir.” (Ö10)

“Sıraların yerleşimini de ‘U’ düzeni yaparım. ‘U’ düzeninde daha güzel ders işleniyor, birbirlerini görüyorlar. Hani tepki açısından ‘U’ düzeni daha eleştirel düşünmenin güzel uygulanacağı bir sınıf düzeni, diye düşünüyorum.” (Ö11)

“Oturma planının herkesin birbirini görecek şekilde olması çok önemli oluyor. Çünkü biri burada konuşuyor, öbürü arkasında kalıyor. Pek umurunda olmuyor ne dediği.” (Ö4)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11 (%58, 3), sıraların “U” düzeninde olmasının ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Niçin böyle düşündüklerini gerekçeleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır. Sınıftaki sıra düzeni, öğrencilerin ve öğretmenin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları açısından önemlidir. Sıraların düzeni öğrencilerin birlikte çalışmasını ve birbiriyle iletişimlerini kolaylaştırabilecek şekilde ayarlanmalıdır. Geleneksel sınıf düzeni tören ortamını anımsatır. Öğrenciler sıralar halinde bir seyirci grubu gibi otururken öğretmen genellikle önde ve hâkim gibi kürsüdedir. Öğrencilerin önemli olduğu, söyledikleri şeyin ilgi çekici ve paylaşılması gerektiği hissini vermek istiyorsak sınıf mekânını da birbirleriyle rahat iletişim kurmalarına ve birlikte çalışmalarına olanak verecek şekilde düzenlememiz



gerekir.<sup>159</sup>Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11 (%58.3) numaralı öğretmenlerin de dile getirdikleri gibi öğrencilerin birbirlerini görerek, karşılıklı olarak görüşlerini ortaya koyup değerlendirmelerde bulunmaları eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilir. Öğrenci; klasik, ardı ardına dizilmiş sıraların olduğu bir düzende arkadaşının söylediklerini duyamayabilir. Bunun sonucunda da sorduğu bir soruya veya ortaya attığı bir görüşe kim, nasıl bir cevap vermiş ve tepki göstermiş bunu anlayamayabilir. Bu sağlıklı iletişim ortamı ise görüşlerin ortaya konup anlaşılmasına ve öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden destek alarak yeni fikirler ortaya koymalarına engel olabilir.

Ö9 ise “U” düzeninin eleştirel düşünme eğitime katkısına değinmeyip sadece bu düzenin neden oluşturulamayacağı üzerinde durmuş; Ö4, Ö10 ve Ö11 ise sadece “U” sıra düzeninin eleştirel düşünme eğitime katkısının ne olduğundan bahsetmiştir. Bunlar dışındaki öğretmenler, “U” sıra düzeninin eleştirel düşünme eğitime katkılarından bahsetmiş; bunun yanında da sınıflarında niçin bu şekilde sıra düzeni kuramadıklarının gerekçelerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Ö3, Ö5, Ö8 ve Ö9, girdikleri sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı sınıfta bu düzeni kurmanın zaman alacağını ifade etmiştir. Ö1, Ö8 ve Ö9, kendilerine ait din kültürü ve ahlak bilgisi derslikleri olsa bu düzende ders işleyebileceklerini dile getirmiştir. Ö1, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlaması açısından arzu ettiği sıra düzeninin “U” düzeni olduğunu ancak sınıfa başka bir dersin öğretmeni girdiğinde bu düzeni tercih etmiyorsa sıraların eski haline getirilebildiğini ifade etmiştir. Bu yüzden de “U” düzeni kurmanın zaman ve bedenen zorlukları olduğunu dile getirmiş, sınıf mevcutları az olduğu için ve sınıfta gezerek ders işlediği için mevcut düzende de eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili faaliyetlerini yürütebildiğini ifade etmiştir. Sınıfında yapılan gözlemler, Ö1’in bu gerekçelendirmesini doğrular niteliktedir. Ö1’in sınıfta dolaşarak farklı öğrencilere düşündürmeye yönelik sorular yöneltip onların sınıf içinde birbirleriyle etkileşime girmelerini sağlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, ‘U’ sıra düzeni kurmanın zorluklarından dolayı böyle bir sıra düzeni kuramadıkları anlaşılmaktadır.

<sup>159</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz ve Gülgöz, s. 18.

Öğretmenlerden bazıları ise sınıf mevcuduyla eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiyi farklı açılardan değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Biraz daha sınıftaki öğrenci sayısı az olsa. Bizde biraz fazla. Tartışma ve eleştirel düşünmeye zaman kalmıyor. Ama sayı biraz daha az olsa sanırım daha etkili olur. Bir de sınıftaki öğrenci sayısının az olması konuları işlerken daha çabuk hazmetme veya daha çok soru sorma imkânı bırakıyor. Ama sayı çok olunca ister istemez siz soruyu sınırlamak zorunda kalıyorsunuz.” (Ö2)*

*“Çok yoğun...Bu kalabalık ortamda bir disiplin sağlamak sorun oluyor. Arkadaşı konuşurken dinlemek istemiyor. Kalabalık ortamlarda bu daha çok oluyor. Onun için bu kalabalık ortamların asgariye inmesi lazım.” (Ö3)*

*“Fiziki yapı olarak bir kere sayının az olması gerekiyor ki her öğrencinin fikrini alabilelim. Bizde bu imkânsız oluyor. Neredeyse 3- 5 öğrenciyi alıyoruz. Geriye kalıyor 40 öğrenci. Hepsini alalım, dediğimiz zaman da konu imkânsız yetişmiyor. Sayının muhakkak az olması gerekiyor, ki bence 20’yi kesinlikle geçmemeli. Eğer her öğrencinin eleştirel düşünmesini, yorum yapmasını istiyorsak sayının az olması lazım. Bu öğrenci ile aramızdaki samimiyeti de artırır. Birbirimizi tanımayı da artırır ki ben haftada iki saat derse giriyorum. Bazen ismini öğrenmeden o seneyi bitirdiğimiz öğrenciler oluyor. Şahsen hatırlıyorum ama öğrencinin ismini söyleyemiyorum. Bu çok kötü bir şey! Bence ismini söyleyemediğiniz öğrencide yara açıyorsunuz. ‘Beni bilmiyor öğretmen.’ diyor. O yüzden bu ilişkinin olması, çocuğun iyi tanınması, çocuğuna göre soru sorulması gerekiyor. Ama bunun için gerçekten sayının az olması çok önemli. Tabi ki öğrencide o beceri olacak. Hani hepsinde aslında yaratılıştan bir nüve var ama bunu açabilmek için sayının az olması lazım.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere 3 öğretmen (%25), sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasını eleştirel düşünme eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak görmüştür. Ö2 ve Ö4, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının öğrencilerin daha çok soru sormalarına ve onların hepsinin görüşünün alınmasına yetecek zaman bırakmadığını; bunun ise eleştirel düşünme eğitimini olumsuz etkileyen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin sordukları sorular, sınıf içindeki farklı görüşlerin ortaya çıkarılarak bunlar üzerinde değerlendirmeler yapılabilmesine temel teşkil etmesi açısından önemlidir. Sorulan sorular ve yapılan değerlendirmeler, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilir. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş öğrenciler, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilir ve değerlendirmelerde bulunabilirler. Bu durum, öğrencilerin konuyu anlamlandırıp özümsemelerine katkı sağlar.

Öğretmenler, yukarıdaki ifadelerinde gerek “U” sıra düzeni- sınıf mevcudu- eleştirel düşünme eğitimi gerekse sınıf mevcudu- eleştirel düşünme eğitimi ilişkisiyle alakalı görüşlerini dile getirmişlerdir. Sıra düzeni ve sınıfların mevcudu, eleştirel düşünme

eğitimine katkı sağlayabilecek bir sınıf ortamının sağlanması etkili unsurlardan ikisidir. Ancak oğretmenler, alacakları tedbirlerle kalabalık sınıflar olsa bile sıra dzeninde değişikliğe gitmeden de eleştirel dűřünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Kalabalık sınıfların daha çok ve alternatif fikirlerin ortaya çıkarılarak eleştirel dűřünmenin gerçekleşebileceği bir sınıf ortamının zemini olduğu da unutulmamalıdır. Bu zeminde dersin planlanmasından uygulanması sűrecine varıncaya kadar eleştirel dűřünmenin gelişimine yönelik yapılacak çalışmalar sayesinde sınıf mevcudunun fazlalığından ve sıra dzeninden kaynaklanabilecek sorunlar asgariye indirilebilir.

Arařtırmaya katılan ođretmenlerden Ö2 (%8.3), “U” sıra dzeninin eleřtirel dűřünme eđitimini olumsuz etkilediđini, mevcut ardı ardına dizilmiş sıra dzeninin bu eđitime katkısının -gerekli tedbirler alınırsa- daha fazla olabileceđiyle ilgili gűrűřlerini řoyle ifade etmiřtir:

*“Sıraların dizilmesini deđiřik yıllarda birkaç arkadař denedi. O zaman řu ‘U’ biçiminde dzen kurdular. Ben o sınıflarda daha bařarının dűřtűđűnű gűzlemledim. Vallahi ođrencilerden kimisi yan bakıyor tahtaya veya ođretmene çaprazdan bakıyor. Ođrencilerin karřılıklı etkileřimine olumlu katkı sađladıđını ben gűzlemleyemedim. Mevcut dzendeki arka arkaya bakan sıralarda dikey bakan ođrenci, ođretmenini daha dikkatli dinliyor. Ođrencilerin birbirlerini ve ođretmenleri kolaylıkla gűrme noktasında műmkűn merteye daha kısa boyluların nde olmasını, daha uzun boyluların da arkada olmasını dűřűnűyoruz da bu her zaman műmkűn olmuyor. nkű ođrencilerin arasında zaman zaman özellikle gűrme, duyma konusunda problemi olan ođrenciler çıkıyor. Biz, onları műmkűn merteye sınıfın kenar sıralarına alarak birbirlerine engel olmamasına dikkat ediyoruz. Ancak bu řekilde zűm bulabiliyoruz. O zaman da ođrenciler birbirlerinin gűrűntűsűnű kesmiyor, birbirlerine tahtayı gűrmede engel olmuyor. Bunun eleřtirel dűřűnme açısından faydası řu olur: Ođrenci, bu tip yerlerde arkadařlarını gűrerek birbirlerini daha iyi anlama ve birbirlerini daha iyi sorgulama yeteneđini geliřtirir, diye dűřűnűyorum.” (Ö2)*

Yukarıdaki gűrűřlerinden de anlařılacađı üzere Ö2, “U” řeklindeki sıra dzeninin eleřtirel dűřűnme eđitimine katkı sađlamadıđını, gerekli tedbirler alındıđında mevcut ardı ardına dizilmiş sıra dzeninin eleřtirel dűřűnme eđitimine olumlu katkı sađlayabileceđini ifade etmiřtir. Ö2, ođrencilerin “U” dzeninde bazı ođrencilerin ođretmene çaprazdan baktıđını, bunun ise sınıf içi iletiřimi olumsuz etkilediđini ifade etmiřtir. Ö2’nin dűřűncesinin aksine “U” dzeninde ođrenciler, birbirlerinin gűrűř açısını kesmeyerek hem arkadařlarıyla hem de ođretmenleriyle karřılıklı iletiřime daha

rahat geçebilirler. Bu iletişim ise fikirlerin müzakere edilerek değerlendirilmelerde bulunulmasını daha kolay hale getirebilir.

Ö12, mülakattaki ifadesinde “U” sıra düzeninden ziyade öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme tutumuna sahip olabilmesinin ve birbirlerine karşı anlayışlı olmalarının eleştirel düşünmenin gelişiminde daha etkili olduğu üzerinde durmuştur. Ö12’nin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“ Sınıfın fiziki yapısı ‘U’ düzeni falan denir de onu çok sağlayabilir miyiz? Çok da şey değil. Bence mesele, öğrenciye onu belli bir şekilde kabul ettirerek yaptırabilmek. Fiziki ortamdan ziyade orada öğretmenin tutum ve davranışı önemli. Bir de öğrencilerin birbirine karşı anlayışlı olmaları önemlidir. Genel fiziki yapıya çok dikkat etmiyorum. Kendi şahsi sınıfımda sınıf ortamı oluşturun diye birbirini etkileyen çocukların oturma düzeninde değişiklik yapıyorum. Eleştirel düşünme ile ilgili değil.” (Ö12)*

Ö12, “U” sıra düzenini sağlayabilme konusunda endişeleri olduğunu, sıra düzeninden ziyade öğretmen ve öğrencinin, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek tutumda olmasının ve öğrencilerin birbirine anlayışlı olmalarının daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye olan istekleri, bu düşünme biçimiyle ilgili becerileri kazanabilmeleri ve buna uygun davranış geliştirmelerinde en temel etkidir. Eğer öğrenci ve öğretmende bu istek yoksa sınıf düzeninde ve fiziki şartlarda hangi değişimi yaparsanız yapın eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturmanız mümkün değildir. Öğretmen, öğrencisine eleştirel düşünme konusunda model olmalı, tutum ve davranışlarıyla onlarda eleştirel düşünmeye istek uyandırmalıdır. Bu sayede eleştirel düşünme eğitime yönelik bir sınıf ortamı oluşturmaya katkı sağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi, sınıftaki sıra düzeniyle ilgili olarak “U” düzeni dışında farklı görüşlerini de ortaya koymuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Sıra düzeni kurmak imkansız. Bir dönem gruplandırdım, küme gibi yaptım. Ama ancak performans ödevinde bunu yapabildim. Hani ilkokuldayken küme olurdu. Herkes karşılıklı yapardı. Performans ödevini sınıfta yaptırardım. Kümeler hâline getirdim. Ama o kümeleri tekrar toparlayabilmek, bir araya getirmek ve onu tekrar bir sonraki derste düzeltmek çok büyük bir zorluk. Bir arada olup tartışmalarına imkân sağladı. Ama bence kaybı, kazancından fazlaydı. Çok zaman kaybı oldu. Onu bir ders içerisinde düzenlemek... Herkes kendi içine konuşuyordu. Yüksek sesler çıkmaya başladı. Hani bağırarak yerine kendi işinizi yapın, paylaşın, diye zaman geçirmekle bitti ders. Mevcut az olsa çok daha güzel olur bence. Herkes ön sırada oturmak istiyor ama bu türlü sınıflarda bu şansımız da yok.” (Ö4)*

*“Sıraların diziliş benim düşünceme göre önemli. Sıralar öğrencilerle öğretmenin göz göze geleceği, temasın birebir olacağı etkili iletişim olmalı. Öğrencinin birebir gözüne bakarak ve ismini söyleyerek bu başarıyı artırıyor. O yüzden çocuğu çok iyi tanımak gerekiyor. Çocuğu iyi tanırsak hem çocuğun gözünde bizim değerimiz iyi oluyor hem de derse katılımı iyi oluyor. Dersi anlaması daha iyi oluyor. Yanlış olan şu: Derste aktif olanları sağ tarafa veya bize göre sağ tarafa, zayıf olanları sol tarafa koymak bu yanlış bir şey aslında. Sınıfta homojen bir yapı oluşturmak gerekiyor. Homojen olursa yanındaki öğrenci dersle ilgili bir şey sorarsa diğer öğrenci onu örnek alabilir. Öyle düşünmek lazım.” (Ö6)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Ö4, küme çalışmasını yaparken sıra düzeninde değişiklik yaptığını, bunun; öğrencilerin konuyu tartışmalarına katkı sağladığını ancak zaman, gürültü gibi sıkıntılardan dolayı olumsuzluklar yaşandığını ifade etmiştir. Küme çalışması, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden faydalanarak konuyu tartışma ve sonuca ulaşmalarına imkân verir. Ancak küme çalışmasında çalışmanın amacı ve nasıl yapılacağı, uyulması gereken kurallar hususunda öğrenciler bilgilendirilmelidir. Gruplar oluşturulurken homojenliğe dikkat edilmelidir. Böylece farklı seviyedeki öğrencilerin birbirinden destek almaları sağlanabilir. Bu durum, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinden faydalanarak değerlendirmelerde bulunmalarına ve sonuçlara ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Küme çalışması kuralına uygun bir şekilde yapıldığında çalışma esnasında yaşanabilecek olumsuzluklar bertaraf edilebilir.

Ö6, yukarıdaki ifadesinde sıra düzeninin öğrenciyle iletişimi kolaylaştıracak şekilde olması gerektiğini ifade etmiş ancak asıl önemli olanın öğrenciyi iyi tanımak, ona ismiyle hitap etmek olduğuna değinmiştir. Öğrenciyi tanımak, onun ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz önüne alarak öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye katkı sağlar. Öğrenciye ismiyle hitap etmek, onun beklentilerine cevap verecek bir öğretim sürecini gerçekleştirmek; kendisini değerli hissetmesini sağlayarak öğretim sürecine daha etkin katılımı noktasında onu cesaretlendirebilecektir. Bu durum, öğrencinin düşüncelerini daha rahat ortaya koyabilmesine, farklı düşünceleri değerlendirebilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü, ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek fiziki ortamla ilgili sıra düzeni dışında şu görüşleri ortaya koymuştur:

*“ Her öğrencinin kendisini eşit seviyede hissedebileceği bir ortamın olması en güzel. Kimisi, kendisini arkaya atılmış; kimisi, kendisini ön plana alınmış ya da tersi de olabilir. Öğrenci önde oturuyor olsa bile göz önünde olmaktan rahatsızlık duyabilir. Herkesin kendini eşit hissedebileceği bir ortam olmalı.” (Ö7)*

*“Bir lisede gördüydüm. Sınıfın yapısı, pencerelerin dizaynı, tek yönden ışık ha bire öğrencinin sol tarafından geliyor. Bizde karışık. Sağından da geliyor, solundan da geliyor. O çok önemli, etkili oluyor.” (Ö2)*

*“Çocukların rahatça hareket edebileceği -hareket edebileceği derken tabi ki sınıfta dolaşıp falan değil de kendilerini rahat hissedebilecekleri- bir ortam, ferah bir ortam, ruhlarının sıkılmayacağı güzel bir ortam olmalı. Etraftaki eşyaların karışık olmaması, düzenli olması ya da ders araçlarının güzel kullanılıyor olması ya da teknolojinin sınıfta kullanılıyor olması da etkili.” (Ö10)*

*“Sınıfımda değişik araç gereç, resim olmasını da isterdim. Onlardan hareketle değişik sorular sorabilirdim. Farklı şeyleri göstererek onları değerlendirmelerini, alternatiflerini sunmalarını isteyebilirim.” (Ö1)*

*“ Karma eğitim. Bir çok çocuk, kızlar var diye bazı şeyleri söylemeye çekiniyor. Bazı kız çocuk, erkekler var diye bazı şeyleri söylemeye çekiniyor. Bazı kız öğrenciler, bazı şeyi erkek öğretmenle konuşmaktan çekiniyor. Bazı erkek öğrenci, bayan öğretmenle bazı meseleler varsa onu konuşmaya çekiniyor, sormaya çekiniyor. Bu, öğretmenden kaynaklanan bir şey değil. Mesela “Başarısızlık Nedenleri Anketi”nde çocuk şunu söylüyor: “Öğretmenlerime soru sormaktan çekiniyorum.” diyor. Bu, ilk bakışta sanki öğretmenden kaynaklanan bir problem gibi gözüküyor. Bu anketin sonucunu birkaç defa çocuklarla tekrar analiz ettik. ‘Niye soru sormaktan çekiniyorsun?’ Burada ‘Öğretmenim bu soruyu sorduğum için bana kızar mı, diye endişe ettiğim için çekiniyorum.’ diyenin oranı çok düşük. Hangi dersten olursa olsun bunu bütün genel derslere uygulayabiliyorsunuz. Evet ama öğretmene soru sormaktan çekinmeye en çok sebep ne? Arkadaşlarım yanlış bir şey söylersem bana güler, diye. Ya da ‘Hocam, bazı şeyleri soracağım ama sınıfta kızlar var. Onlar varken sorarsam olmaz.’ diyor. Bu dini konularda daha çok mesela çocuk abdestle ilgili ya da gusül ile ilgili soru soracak, soramıyor. Bazıları diyorlar ki: ‘Hocam, bir bağlantı kuramıyorum. Konuyla aslında benim bu soracağım soru bağlantılı mı, konuyu dağıtır mıyım, diye endişeleniyorum.’ Onun için karma ortamın buna çok mani olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Ö7, eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek fiziki ortamla ilgili olarak sadece sıra düzeni kurmanın etkili olamayabileceğini ifade etmiştir. Sıra düzeni kurulmuş bile olsa bu düzende oturan öğrencilerin kendilerini rahat hissedemeyebileceğini ifade etmiştir. Ö7, burada önemli olanın öğrencileri tanıyabilmek, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak ve onların sınıf ortamında kendilerini eşit hissedebilecekleri bir ortam oluşturmak olduğunu dile getirmiştir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenin öğrencilerini gözlemlemesi ve onların beklentilerini göz önüne alması gereklidir. Öğretmen, sınıfın farklı noktalarındaki öğrencilerini tanıyıp anlamaya ve onları derse katmaya çalışmalı, sıra düzeninde oturdukları yerden kaynaklanabilecek olumsuz düşüncelerini gidermeye çalışmalıdır. Böylece öğrenci kendisini rahatlamış hissederek düşüncelerini çekinmeden

ortaya koyabilir ve derse daha aktif katılabilir. Bu durum, eleştirel düşünme eğitimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Ö2, sınıfın ışık düzenine dikkati çekmiş, ışık düzeninin öğrenciyi rahatsız etmeyecek şekilde olması gerektiğini dile getirmiştir. Ö10 ise sınıfın ferah, rahat ve geniş bir ortam olmasına değinmiş, ayrıca sınıftaki eşyaların düzenli olmasının eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabileceğini dile getirmiştir. Sınıf ortamının ısı, ışık ve eşyaların düzeni bakımından öğrenciyi rahatsız etmeyecek bir tarzda olması ve öğrencinin rahat bir düzende oturmasını sağlayabilecek genişlikte olması önemlidir. Bu konuda olumsuzlukların yaşandığı bir ders ortamında, öğrencinin derse motivasyonunu sağlamada sıkıntılar yaşanabilir, öğrencinin dikkati kolaylıkla dağılabilir. Bu durum ise öğrencinin derse odaklanmasını, düşüncelerini toparlamasını ve farklı yönlerden ortaya koymasını zorlaştırabilir. Bunun sonucunda da eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek bir eğitim ortamından uzaklaşılabilir.

Ö1 ve Ö10, yukarıdaki ifadelerinde ders araç ve gereçlerinin sınıf ortamında bulunması ve kullanılmasının ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayan unsurlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Ö1, bu görüşünü daha önce sıra düzeniyle ilgili olarak “Kendi sınıfım olsa “U” düzeninde bir sıra düzeni kurabilirdim.” ifadesiyle ilişkilendirerek ortaya koymuştur. Ö1, sınıftaki araç gereçlerle ilgili olarak öğrencilere sorular sorarak onların değerlendirmelerini alabileceğini ve onların alternatif düşünceler geliştirmelerine katkı sağlayabileceği görüşünü ortaya koymuştur. Öğretim sürecinde sözel dilin kullanımı yanında dersin araç gereç ve görsel materyallerle desteklemesi, farklı duyu organlarına hitap eden bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin ahlakî konular üzerinde düşünmelerine ve değerlendirmelerde bulunmalarına katkı sağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3, sınıftaki farklı cinsiyetlerin bir arada olduğu sınıf ortamının öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymalarını kısıtlayabildiğini ifade etmiştir. Ö3, bu sistemde aynı sınıfta olan kız ve erkek öğrencilerin, birbirlerinden çekinerek bazı konularda soru sormaktan imtina ettiklerini dile getirmiştir. Eleştirel düşünmenin önündeki engellerden birisi de öğrencinin düşüncelerini ortaya koymaktan çekinmesidir. Öğrencilerin “*Acaba söylediklerimden dolayı yargılanır mıyım? Bana gülerler mi? Ben bunu nasıl söyleyeceğim?*” gibi çekinceleri, sınıfta farklı düşüncelerin ortaya konarak değerlendirmelerde bulunulmasını engelleyebilir. Bu noktada öğretmen,

öğrencilerini cesaretlendirmeli, sınıftaki farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir öğrenme ortamının oluşturulması konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, sınıfın fiziki durumunun eleştirel düşünmeye katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler, sıra düzeninin sınıf içi iletişimde önemli unsurlardan biri olduğunu ancak sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıra düzeni kurmak için uzun zaman ve yoğun çaba gerektiğini söylemişlerdir. Bu nedenlerden dolayı eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek bir sıra düzeni kuramadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, öğrencileri tanımanın ve onlara isimleriyle hitap etmenin fiziki şartlardan daha önemli olduğunu dile getirmişler; öğretmenlerden biri, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının bunu zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları, sınıfın fiziki durumuyla ilgili genişlik, aydınlatma ve eşyaların düzeni konularına değinmişler; bu şartların uygun olup olmamasının eleştirel düşünme eğitiminde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri ise farklı cinsiyetlerin aynı sınıf ortamında bulunmasının eleştirel düşünme eğitiminin önündeki engellerden biri olduğunu görüşünü ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek fiziki ortamla ilgili düşüncelerini, sıra düzeni ve sınıf mevcudu ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Ancak öğretmenlerin %75'i, sınıftaki araç ve materyaller, bunların düzenlenişi, ortamdaki yerleşimi, mekânın ısı, ışık, renk, temizlik durumu gibi sınıfın diğer fiziki özelliklerinin eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkisine değinmemiştir. Öğretmenlerin çoğu, sıra düzeni ve sınıf mevcudunun eleştirel düşünme eğitimi nasıl etki edebileceğine değinmiş ancak bunu sağlamanın zorluğu üzerine yoğunlaşmışlar; bu zorlukların üstesinden nasıl gelinebileceği ve eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek fiziki koşullar konusunda alternatif düşünceler ortaya koyamamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfın fiziki ortamıyla eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiye dar bir çerçeveden baktıkları ve buna yönelik olarak mevcut durumla ilgili çözüme dönük çalışmalar yapamadıkları şeklinde yorumlanabilir.



### 3.7. Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlere eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak ders öncesi ne tür hazırlıklar yaptıklarını öğrenebilmek amacıyla “*Eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak ders öncesi ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz? Ders öncesi yaptığınız hazırlıklarda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamaya yönelik ne tür faaliyetler planlıyorsunuz? Hazırlık yaparken neleri göz önüne alıyorsunuz?*” soruları yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 8'e bakılabilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları

	Hedef Belirleme	İçerik Belirleme	Yöntem/ Teknik Belirleme	Araç/Gereç Hazırlama	Ölçme ve Değerlendirme Araçları Belirleme
Ö1	-	X	X	X	-
Ö2	-	-	X	X	-
Ö3	-	X	X	-	-
Ö4	X	X	X	X	-
Ö5	-	X	-	-	-
Ö6	X	X	-	-	X
Ö7	-	X	X	X	-
Ö8	-	X	X	-	-
Ö9	-	-	-	-	-
Ö10	-	-	X	X	-
Ö11	-	-	X	-	-
Ö12	-	X	-	-	-
%	16.6	66.6	66.6	41.6	8.3

#### 3.7.1. Hedefleri Belirleme

DKAB öğretmenlerinin derslerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde planlama durumları kategorisi altındaki birinci tema “ Hedef Belirleme” temasıdır. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Hazırlık yaparken mümkün mertebe soruşturmalarını, araştırmalarını istiyorum. Ona da sık sık değişiyorum. Atalarınızdan geldiği gibi mi yoksa siz ne algılıyorsunuz, diye. Artık onlar da alıştılar bu soruya.” (Ö4)*

*“ Önce çocuklara ben ne öğreteceğim, diye düşünüyorum. Bu dersteki amaç nedir? Çocuklara derste neyi verelim, neyi kazandıralım, kazanım ne olacak? Onu düşünüyorum. Çocuğun kafasındaki soru işaretlerini gidermek için belli bir hazırlık oluyor.” (Ö6)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere 2 öğretmen (%16, 6), ahlak konularıyla ilgili yaptıkları planlamalarda eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilmek için ne tür hedefler belirlediklerine dair ifadelerde bulunmuştur. Hedef; yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir.<sup>160</sup> Hedefler, içeriğin seçiminde, eğitim durumlarının düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmelere kılavuzluk eder.<sup>161</sup> Eleştirel düşünme kasıtlı ve amaç yönelimli bir düşünmedir.<sup>162</sup> Eleştirel düşünme; bir inancın, görüşün veya iddianın içeriğine, oluşma koşullarına ve sonuçlarına dikkat eden bilinçli bir araştırmanın sonucu olması bakımından diğer düşünelere ayrılmaktadır.<sup>163</sup> Buna dayalı olarak da eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek bir ahlak eğitiminde hedeflerin belirlenmesi önemlidir.

Öğretmenlerden Ö4, öğrencilerinin soruşturmalarını ve araştırmalarını hedef edindiğini, ders öncesi hazırlığında da bu hususu göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Ö4’ün eleştirel düşünme tanımındaki “Öğrencinin okuduğunu, duyduğunu, öğrendiğini yorumlayabilmek, yorumladığı şeyi de hayatına uygulayabilmek ve düşündüklerini değişik açılardan değerlendirebilmek.” ifadeleri göz önüne alındığında buna uygun hedefler belirlediği söylenebilir. Ayrıca Ö4’ün, dersinde eleştirel düşünme eğitimine yer verme amacıyla ilgili “Amacım, öğrettiğimi zorunlu olarak değil de kendilerinin isteyerek kabul etmesini, araştırmasını sağlamak oluyor. Özümsemesini, uygulamaya geçirmesini sağlamak.” ifadesiyle hedef olarak “Ona da sık sık değişiyorum atalarınızdan geldiği gibi mi yoksa siz ne algılıyorsunuz?” ifadesinin örtüştüğü görülüyor. Bu ifadelere bağlı olarak Ö4’ün kendi eleştirel düşünme tanımına ve dersinde eleştirel düşünme eğitimine yer verme amacına dayalı hedefler belirleyebildiği söylenebilir.

<sup>160</sup> Demirel, s.112.

<sup>161</sup> Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler – Teknikler”*, Alkım Kitapçılık Yay., Ankara, 1996, s. 96.

<sup>162</sup> Akar, s.10.

<sup>163</sup> Gündoğdu, s.61.

Ö6'nın hedef belirlemeyle ilgili “Çocuğun kafasındaki soru işaretlerini gidermek için belli bir hazırlık oluyor.” ifadesinin, kendisinin eleştirel düşünme tanımındaki “Öğrencinin aklındaki çelişkilerden uzak, doğru bilgiyi öğrenmesini sağlayan bir yöntemdir.” ifadesiyle örtüştüğü görülmüştür. Öğrencilerin kafalarındaki soru işaretlerinin giderilebilmesi, çelişkilerden uzak doğru bilgiyi öğrenmesine katkı sağlayabilir. Ö6'nın, dersinde eleştirel düşünmeye yer verme amacıyla ilgili “Çocuğa motomot bilgiden ziyade eleştirel düşünceyi geliştirecek şeyler sunarsak çocuk ne yapar? Olan şeyi olduğu gibi kabullenmez. Yani doğrusunu, yanlışını, eksisini, artısını bilmeye çalışır. Ona göre, kendine göre bir fikir üretir.” ifadesinin de hedef ifadesiyle tutarlılık arz ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak, literatürdeki eleştirel düşünme tanımları<sup>164</sup> ve eleştirel düşünme eğitiminin amaçları<sup>165</sup> dikkate alındığında Ö4 ve Ö6'nın derslerini planlarken eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek hedefler belirleyebildikleri söylenebilir. Ayrıca daha önce ortaya koydukları eleştirel düşünme tanımları ve derslerinde eleştirel düşünmeye yer verme amaçlarına ilişkin görüşleri ile hedefleri belirleme konusundaki görüşlerinin birbirini tamamladığı görülmüştür. Bu durum, Ö4 ve Ö6'nın eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili görüşlerinin bilimsel dayanak, bütünlük ve tutarlılık içerdiği şeklinde yorumlanabilir.

### 3.7.2. İçerik Belirleme

DKAB öğretmenlerinin derslerini eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak şekilde planlama durumları kategorisi altındaki ikinci tema “İçerik Belirleme” temasıdır. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Hazırlık yaparken kılavuz kitabına da bakıyorum, dikkat ediyorum. Eğer işime yaradığını gördüğüm farklı, hani benim düşünemediğim orijinal bir şey varsa alıyorum. Ama onun dışında ek İnternet yoluyla farklı şekillerde daha önceki bazı kılavuz kitaplardan da faydalanarak dersleri şekillendirmeye çalışıyorum. Kılavuz kitapla yetinmiyorum her zaman.” (Ö1)*

*“ Milli Eğitimin zaten öğretmenlere dağıtmış olduğu kılavuz kitaplarda dikkate alınacak bayağı şeyler, sorular, ne bileyim tartışma konuları konmuş. En başta onları geçiştirmemeye özen gösteriyorum. Tartışma ile ilgili yerleri çocuklarla tartışmak, o konuda çocukları konuşturmayı özellikle uygulamaya çalışıyorum. Ayrıca daha önceki yıllardan böyle ne bileyim o konuyla alakalı çocuklardan veya arkadaşlardan gördüğüm önemli şeyler vardır. Tutmuş olduğum notlar vardır. O*

<sup>164</sup> Eleştirel düşünme tanımları için bkz., s. 38-43.

<sup>165</sup> Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları için bkz., s.89,90.

konuyu bir gündeme getirir, çocukların ne düşündüğünü sormaya yönelik hazırlık yaparım. Falanca öğrencinin şu sınıfta söylenmiş bir sözünü ya yazıyorum ya da onu konusu geldiği zaman söylemek için bekletiyorum. Diyorum ki: ‘Bak, bu konuda falanca sınıfta şöyle bir görüş ileri sürüldü. Bana çok ilginç geldi. Bir de sizin görüşünüzü alayım.’ Çocuklar değerlendiriyorlar. Ondan sonra onu destekleyenler oluyor, karşı çıkanlar oluyor. Yani elimden geldiğince alışılmışın dışına çıkmaya ben kendi çapımda gayret ediyorum. Monoton bir dersten ziyade bu konularda çocukları tartıştırmak, konuşturmak istiyorum.” (Ö5)

“ Kılavuz kitabımızdan vereceğimiz kavramlar nelerdir, çocuklara nasıl verebiliriz, diye onları planlıyoruz. Çocuklar düşüncelerini tamamlasınlar diye bunlarla ilgili bildiğimiz bilmediğimiz hikayeler veya bu konuda ne anlatılabileceğiyle ilgili kaynak kitaplara bakıyoruz. Mesela en son Hz. Peygamber’imizin(SAV) hayatını anlatırken ‘Son dönemi nedir, vefatı...’ oraya bakarak geldim. Dedim ki: ‘Burada çocuklara ne kazandırabilirim? Ahlak konularında örnekler bulmaya çalışıyorum. Çocuklara neyi, nasıl verirsem daha iyi kavrar? Yalanın, gıybetin kötülüğünü, yanlışlığını nasıl anlatabilirim? Dedikodunun yanlışlığını nasıl anlatabilirim? Çocuğa bunları hangi örneklerle veya çocuklara hangi soruyu sorarsam çocuklar bu konuyu daha iyi kavrar?’ diye düşünceim olduğu oluyor.” (Ö6)

“ Eleştirel düşünme eğitime yönelik hazırlık yaparken daha çok toplumsal gerçekler, toplumda yaşanan somut örnekleri alırım bir. İkincisi de bunların Kur’an-ı Kerim açısından değerlendirilmesi, Hazreti Peygamber Sallallahu Aleyhi ve Sellem Resulullah Efendimizin sünneti açısından değerlendirilmesi ve İslam âlimlerinin bu konuda bir izah bir yorumu varsa o.” (Ö3)

“ Genelde hikaye bulurum. O konuda ilmihalî bilgi varsa, ayetler varsa onlara bakarım. Hikayeleri kendim ezberleyip gelirim ya da bildiğimdir. Daha önceden hazırlamışım, öğrenmişimdir, hatırlıyorumdur. Onları okurum. Yorum yapmalarını isterim, ne anladıklarını sorarım.”(Ö4)

“Bazen tahtaya yazılacak bir ayet-i kerime, bir Hadis- i Şerif olabilir.” (Ö7)

“Önce hazreti Peygamber Efendimizin (Sallallahü Aleyhi ve Sellem) hayatından yaşanmış bir olay varsa, uygulama varsa öncelik bu. Daha sonra kademe kademe bize örnek olacak insanların hayatlarındaki davranışlar. Çünkü onlar, öğrenci kitlesi üzerinde rol aldıkları, örnek aldıkları kimselerdir. Ama olmadı, sağdan soldan bulmuş olduğumuz hikayeler veyahut o anlık uydurmuş olduğumuz şeyler. Özellikle ahlak ünitesi ile alakalı hazırlamış olduğumuz hikâyelerde veya sorularda özellikle çocuğun bu konu hakkında eleştiri veyahut da bakış açısının farklılaşması veyahut onu daha net algılamasını sağlamak.” (Ö8)

“ Yani genelde konulara dikkat çekici sorularla veya efendimize(SAV) ait belli başlı hadis-i şeriflerle, Kur’an ayetleriyle bunları vererek çocuklara bir dikkat çekme, hani “şok eğitim” felan diyorlar ya dikkat çekerek konuya girmeyi seviyoruz. Öğrenciler de genelde bu tür şeyleri seviyorlar. Yapabildiğimiz kadar... Çok güzel oluyor, ona yönelik hazırlıklar yapıyoruz. Hikâyeler, muhakkak yaşanmış hikâyeler. Şu anki yaşantısıyla bağlantı kurulduğu zaman gerçekten çocukların akıllarında daha çok kalıyor.” (Ö12)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 8 öğretmen (%66.6), içerik belirlemeyle ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden 3’ü, hazırlık yaparken hem öğretmen kılavuz kitabından hem de çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmiştir. 5 öğretmen ise hazırlık yaparken çeşitli kaynaklardan yararlandığını söylemiştir. İçeriği

belirlerken öğretmen kılavuz kitabından yaralandığını ifade eden öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabını dikkatli bir incelemeye tabi tuttuklarında işledikleri konunun hedef, yöntem-teknik, araç-gereç, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bilgileri edinebilme şansına sahip olabilirler. Zira öğretmen kılavuz kitapları DKAB öğretim programı çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu programla öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen sekiz temel beceriden birisi de eleştirel düşünme becerisidir.<sup>166</sup>Hâliyle programda hedeflerin belirlenmesinden içeriğin oluşturulmasına, eğitim durumlarından ölçme değerlendirme sürecine kadar eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlanması da göz önünde bulundurulmuştur.

İçeriği belirlemede kılavuz kitaptan yaralandığını ifade eden öğretmenlerden Ö5, kılavuz kitabın içeriğindeki soruları ve tartışma konularını önemseydiğini ifade etmiştir. Bu durum, Ö5'in ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek içeriği belirleme yönünde çabaya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ö1, içeriği belirlerken kılavuz kitaptan yaralandığını belirtmiş ancak bu içeriğin eleştirel düşünmeye katkı sağlama durumuna değinmemiştir. Ö6 ise kılavuz kitaplardaki kavramların neler olduğunu ve bunları öğrenciye nasıl verebileceğini ifade etmiş, bunun eleştirel düşünme eğitimine katkısının nasıl olabileceğine dair açıklamada bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, içeriği belirlemeyle ilgili hazırlık yaparken kılavuz kitap dışında ayet ve hadislerden, İnternet'ten, Hz. Peygamber'imizin (SAV) ve bazı şahsiyetlerin hayatlarından, çeşitli hikâyelerden ve yaşanmış olaylarla ilgili notlardan da yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö3, içeriği belirlerken yaşanan hayattan örnekler aldığını ve öğrencilerin Kur'an-ı Kerim, sünnet ve İslam âlimlerinin görüşleri çerçevesinde bunları değerlendirmelerini amaçladığını belirtmiştir. Ö5 ve Ö8, belirledikleri içeriğin öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirebilmelerine katkı sağlayacak nitelikte olmasını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö6, öğrencinin düşünme sürecini harekete geçirebilecek örneklerin de içinde yer aldığı içerikleri belirlemeye çalıştığını ve bu içeriği öğrencinin kavramasını sağlayabilecek sorular hazırlamaya çalıştığını

<sup>166</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.20.; Eleştirel Düşünmenin Öğretim Programlarındaki yeri ile ilgili olarak bkz. MEB Tebliğler Dergisi, *Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı*, Sayı 2563, 2004, s.734.

söylemiştir. Ö4'ün ifadelerinden, içeriği belirlerken öğrencilerin yorumlama becerisini harekete geçirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Ö12 ise içeriği belirlerken öğrencinin konuya dikkatini çekebilme ve içerikle günlük hayat arasında bağlantı kurabilmesine katkı sağlamayı amaçladığını dile getirmiştir. Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö12'nin ifadeleri, içerik belirlerken öğrencide farklı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir planlama yapabilmek için öncelikle hedefleri, daha sonra da bunlara uygun öğretim içeriğini belirlemelidir. Çünkü içerik, hedefe ulaştırıcı bir araç durumundadır. Hedef belirleme temasında Ö4 ve Ö6 dışındaki öğretmenler (Ö3, Ö5, Ö8, Ö12), içerik belirleme temasında hedeflerle ilişkilendirilebilecek bazı ifadelerde bulunsalar da “Hedef Belirleme” temasında bununla ilgili herhangi bir görüş belirtmemişlerdi. Fakat ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir ders planlamasında, içeriği belirlemeden önce içerik seçimi için bir ölçüt olan hedefler belirlenmelidir ki içerik ona göre seçilebilsin ve istenilen amaçlara ulaşılabilsin. Bu öğretmenler, içeriği belirledikten sonra sadece bu içeriği ne amaçla kullandıklarına dair bir iki boyutla ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Bu durum, içeriğin belirlenmesinde hassasiyet gösterilmediği ve eleştirel düşünmenin farklı boyutlarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilecek şekilde belirlenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Ö4 ve Ö6 ise içeriği belirlemeden önce hedef belirlemeyle ilgili ne tür hazırlıklar yaptıklarını “Hedef Belirleme” temasında ortaya koymuştur. Ö4 hedef belirlemeyle ilgili olarak *“Hazırlık yaparken mümkün mertebe soruşturmalarını, araştırmalarını istiyorum. Ona da sık sık değişiyorum. Atalarınızdan geldiği gibi mi yoksa siz ne algılıyorsunuz, diye. Artık onlar da alıştılar bu soruya.”* ifadesinde bulunmuştu. Ö4, içerik belirlemeyle ilgili görüşlerini dile getirirken de *“Yorum yapmalarını isterim, ne anladıklarını sorarım.”* ifadesinde bulunmuştu. Ö6 ise hedef belirlemeyle ilgili olarak *“Önce çocuklara ben ne öğreteceğim, diye düşünüyorum. ‘Bu derste amaç nedir? Çocuklara derste neyi verelim, neyi kazandıralım, kazanım ne olacak?’ onu düşünüyorum. Çocuğun kafasındaki soru işaretlerini gidermek için belli bir hazırlık oluyor.”* ifadesinde bulunmuştu. Ö6 içerik belirlemeyle ilgili görüşlerini ifade ederken de *“Ahlak konularında örnekler bulmaya çalışıyorum. ‘Çocuklara neyi, nasıl verirsem daha iyi kavrar, yalanın, gıybetin kötülüğünü, yanlışlığını nasıl anlatabilirim, dedikodunun yanlışlığını*

*nasıl anlatabilirim, çocuğa bunları hangi örneklerle veya çocuklara hangi soruyu sorarsam çocuklar bu konuyu daha iyi kavrar?’ diye düşüncem olduğu oluyor.*” ifadesinde bulunmuştu. Ö4 ve Ö6’nın hedef belirlemeyle ilgili ifadelerinin içerik belirlemeyle ilgili ifadeleriyle bütünlük arz ettiği ve Ö4 ile Ö6’nın içeriği belirlemeden önce ona yönelik hedefleri belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, Ö4 ve Ö6’nın ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde derslerini planlama konusunda tutarlı ve sistematik bir yol izledikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3.7.3. Yöntem ve Teknik Belirleme

DKAB öğretmenlerinin derslerini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde planlama durumları kategorisi altındaki üçüncü tema “Yöntem/Teknik Belirleme” temasıdır. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşleri şöyledir:

*“ Konuya göre, konunun bağlamına göre zaman zaman oranı değişebilir ama daha çok, sorular... Muhakkak onlar vazgeçilmez, diye düşünüyorum.” (Ö1)*

*“ Bol bol soru hazırlıyoruz....Bunu yaparken öğrencilerin düşünme kabiliyetlerinin gelişmesini amaçlıyoruz.” (Ö2)*

*“ Genelde derslerde yapmış olduğum şey şuydu: Çocuk soruyu sorar. Önceden gelen bir bilgi birikimi vardır. Ben, sanki din kültürü öğretmenini değilmişim de dışarıdan dini bilmeyen biriymişim gibi ona sorular sorarım ve cevabını çocuktan o, sanki bana dini öğretiyormuş gibi vermesini beklerim. Bir daha verir ona aksi cevap, bir daha düşündürmeye çalışırım.” (Ö8)*

*“Yani genellikle sorular şeklinde olabilir. ‘Bu konuda çocuğa hangi soruları sorabiliriz, onu düşünmeye hangi yolla sevk edebiliriz, şu soruyu sorarsak çocuk, işte farklı yönleriyle olayları düşünüp daha kolay anlayabilir mi?’ diye sorular olabilir.” (Ö10)*

*“ Bazen konuyla ilgili çocukların kabul etmeyecekleri, itiraz edecekleri bir soru hazırlarım. ‘Ben böyle düşünüyorum, ne dersiniz?’ derim. İtirazlar başlar. Hayır, aslında hiç öyle falan değil, itiraz ederler ya da bu konuda hiç ayet gördünüz mü, duydunuz mu?” (Ö4)*

*“Genelde sorular hazırlıyorum. Mesela bu, ilk senelerde biraz daha fazla oluyordu. Sorular hazırlayarak, ayetleri, hadisleri yazarak, onlardaki kelimeleri çıkartarak... Sorular hazırlarken eleştirel düşünmeye yönelik olarak dikkat etmeye çalışıyorum.” (Ö11)*

*“ Konuyla örtüşen bir fıkra, bir hikâye ya da buna benzer anlatım metodu olursa bunları seçerken her şeyden önce kendisini bulmasını ararım. Hatta bir öğrencim dedi ki: ‘Hocam, öyle konuşuyorsun. Ben diyorum ki: Hoca sadece beni hedef alarak konuşuyor zannediyorum. Öteki arkadaşına soruyorum; yok ya, beni düşünerek söylüyor.’ diyor. Herkesin kendisine bir şey çıkartması gerekiyor. Kendisini bulması lazım. Bir ikincisi hatalarını ve doğrularını ayıklaması gerekiyor. Bu esnada şunu da görürüz: ‘ Bazı şeyler söylüyorum ama aslında bunu çocuklara söyledik ama bu konuda ben de hatalyım, gevşemişim.’ (Ö3)*

*“Bir skeçle ya da basit bir piyes mi diyelim, gösteri ile başlatarak çocukları bu konuyla ilgili en azından düşündürmeye çalıştığımız etkinliklerimiz var.” (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere 8 öğretmen (%66, 6), ahlak konularında derslerini planlarken yöntem ve teknik konusunda hazırlık yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikleri belirlerken bunların olumlu ve sınırlı yönlerini, kullanım ilkelerini ve bunların seçimini etkileyen faktörleri dikkate almalıdırlar.<sup>167</sup> Bu durum öğretim faaliyetlerinin etkili olarak gerçekleştirilmesinde önemlidir. Çünkü bir öğretmen, alanıyla ilgili içeriği nasıl öğreteceğini bilmiyorsa o öğretim faaliyetinden istenilen sonuçlar elde edilemez.

Öğretmenlerden 6’sı soru-cevap yöntemine yönelik hazırlık yaptıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Ö1 ve Ö11 numaralı öğretmenlerin bu yönetime ilişkin olarak yaptıkları hazırlıklarla ilgili olarak Ö1, soruların vazgeçilmez olduğunu; Ö11 ise soruları hazırlarken eleştirel düşünmeye dikkat ettiğini ifade etmiştir. Ancak bu iki öğretmen, soruların amacı ve niteliği, bunun öğrencilerin eleştirel düşünmesine nasıl katkı sağlayacağı konusunda açıklama getirmemiştir. Yöntem ve teknikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden 4 öğretmenden Ö2 ve Ö10, soruları hazırlamaktaki amaçlarıyla; Ö4 ne tür sorular hazırladığıyla; Ö8 ise soruları nasıl soracağıyla ilgili planlama yaptığına ilişkin ifadelerde bulunmuştur.

Ö3, ders öncesi hazırlık yaparken anlatım yöntemine yönelik olarak konuyla örtüşen hikâye ve fıkralar seçtiğini ifade etmiştir. Ö3, anlatılan şeylerde öğrencilerin her birisinin kendisini bulabilmesini amaçladığını, hazırlık yaparken buna dikkat ettiğini dile getirmiştir. Bu durum Ö3’ün anlatım yöntemindeki unsurları belirlerken öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını göz önüne aldığı; bu noktadan hareketle onların düşünme süreçlerine katkı sağlamayı amaçladığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö7, ders öncesinde öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek piyes ve skeçlerle ilgili hazırlık yaptığını bunu yaparken de onları düşündürmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Şayet ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde bu faaliyetler planlanabilirse öğrencinin ahlakî değerler üzerinde düşünerek onları anlamlandırıp içselleştirmeleri konusunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

<sup>167</sup> Leyla Küçükahmet, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Alkım Yay., İstanbul, 1994, s.72.



Sonuç olarak, her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etseler de bu hazırlıkların eleştirel düşünme becerilerinden bazılarını geliştirmeye dönük birkaç yöntem ve teknikle sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğrencilerde farklı eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesine dönük olarak hangi yöntemlerin nasıl kullanılabileceğine dair geniş ifade ve açıklamalara rastlanmamıştır. Bu durum, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi konusunda öğretmenlerde sınırlı ve dar çerçeveli bir bakış açısının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca “Hedef Belirleme” temasında görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunun hedeflerle ilgili planlama yapmalarının, içeriğin belirlenmesindeki olumsuz etkisinin yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde de sürdüğü şeklinde düşünülebilir.

#### 3.7.4. Araç- Gereç Hazırlama

DKAB öğretmenlerinin derslerini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde planlama durumları kategorisi altındaki dördüncü tema “Araç-Gereç Hazırlama” temasıdır. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşleri şöyledir:

*“Yeri geldiğinde resimler üzerine konuşmak, değerlendirmek veya yarım bırakılmış bir hikâye... Bu tip materyallerle tabii ki eleştirel düşünmeye yönelik de bir şeyler oluşturmaya yönelik çabalar oluyor.” (Ö1)*

*“Yani zaman zaman her konuda olmasa bile etkinlikler, materyaller hazırlarız. Genellikle konuyla ilgili dini hikâyeler çocukların çok hoşlarına gidiyor. Tabii bu kimi zaman eleştirel olur. Kimi zaman daha iyi anlamalarına neden olacak dini hikâyeler ya da Hz. Peygamber Efendimizin (SAV) yaşamından anlatabileceğimiz hadisler ya da küçük hikâyeler... Çocuklara daha etkili olduğuna inanıyorum. Daha kalıcı oluyor akıllarında. Mesela bir şeyi bilgi olarak aktarmaktansa hikâye olarak ya da dini hikâyeler olarak aktarmak çocukların aklında daha çok kalıyor. İçerisinden eleştirel şeyleri yakalamalarını sağlayacak sorular soruluyor.” (Ö10)*

*“Etkinlikleri es geçmemeye gayret ediyoruz. Çünkü etkinliklerde de çoğu zaman sorular oluyor veya araştırmalar oluyor. Bazı etkinlikler tartışmayı da gerektiren etkinliklerdir. Yeri geldiğinde bazı konuların akışına göre veya gerektirdiğinde eğer varsa bunların dışında görsel dokümanları da öğrencilere sunuyoruz ve bunlar hakkındaki düşüncelerini de öğrencilerden istiyoruz. Bunları yaparken öğrencilerin düşünme kabiliyetlerinin gelişmesini amaçlıyoruz.” (Ö2)*

*“Din dersi diye bir site var. Çok faydalaniyorum ben ondan. Onda hikâyeler, videolar, etkinlikler var. Kâğıt etkinliğini çok az versem de sayı çok. Her hafta o etkinlikleri çekirmek bayağı bir külfet, okul için bir külfet. Bunu çok fazla yapmasak da sınıfa getiriyorum, orada sorulmuş soruları yansıtabiliyorum.” (Ö4)*

*“Bizzat kendim hazırlamıyorum ama hazır olan materyallerden faydalaniyorum ya da kısa bir video, mesela konuyla ilgili hem komik hem de düşündürücü bir video olabilir. Mesela düşündürücü bir videom var. En çok onu kullanırım. Mesela*

çocuklar seyredeler, eğlenirler ama sonunda da gelen soru onları birazcık düşünmeye sevk eder ya da şok eder. Bunun konuyla ilişkili olabileceğini belki başta düşünmüyor olabilirler ama sonunda o yöne yönlendirecek şekilde planladığım ya da ayarladığım video olabilir. Genelde çalışma kâğıtlarıyla bunu sağlamak mümkün değil. Çalışma kâğıtları yani çocuklara eleştirel düşünebilmek için çocukla kağıt arasında kalıyor. Her öğrenci için bir soru veya çalışma kâğıdının bir bölümü ile ilgili bir fikir edinebiliyorsunuz. Öğrencinin çalışma kâğıdına yazdıklarını sınıfla paylaşıyoruz. Hepsini değil çocuk bir parçasını, bir bölümünü paylaştığı için çocuğun geneli ile ilgili düşüncesini tabii almak mümkün olmuyor.” (Ö7)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere 5 öğretmen (%41, 7), ahlak konularının öğretiminde araç ve gereç hazırlamaya ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerin, derslerini eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde planlama çerçevesinde hedeflere uygun araç ve gereçleri hazırlamaları, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabilir. Bunun sonucunda ise öğrencilerde farkındalık oluşturularak ahlakî değerleri anlamlandırılmalarına yardımcı olunabilir.

Araç-gereçlerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden sadece Ö4, hedef belirlemeyle ilgili görüş belirtmiş, diğer 4 öğretmen ise buna dair görüşte bulunmamışlardır. Bu dört öğretmenin hedef belirlemeden araç-gereç hazırladıklarını ifade etmesi, hazırladıkları araç-gereçlerin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlama konusundaki etkililiği tartışma konusu olabilir.

Ö1, Ö4 ve Ö10, hikâyeler hazırladıklarını ifade etmiştir. Ö4, internet sitesinden hikâyeler aldığını ifade etmiş ancak bu hikâyeleri kullanmaktaki eleştirel düşünme eğitime yönelik amacını ve nasıl kullandığını ifade etmemiştir. Ancak Ö4’ün hedef belirleme temasındaki “Hazırlık yaparken mümkün merteye soruşturmalarını, araştırmalarını istiyorum.” ilgili ifadesi hikâyeleri kullanmaktaki amacı olarak da değerlendirilebilir. Ö1, yarım bırakılan hikâyelerin öğrenciler tarafından tamamlanmasına yönelik hikâyeler hazırladığını, bunu yaparken de öğrencileri eleştirel düşünmeye dönük çabasının olduğunu ifade etmiştir. Ancak bunu eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak nasıl gerçekleştirdiği konusuna değinmemiştir. Ö10 ise Hadis-i Şerifleri ve hikâyeleri kullanarak gerçekleştireceği anlatımın, öğrencilerin zihnindeki kalıcılığı artırdığını ifade etmiş ve bunlarla ilgili eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak sorular sormaya dönük hazırlıklar yaptığını söylemiştir. Hikâyelerin öğrencilere tamamlattırılması ve öğrenciyle hikâyeler üzerinde konuşulması veya hikâyelerle ilgili onları düşündürmeye yönelik sorular hazırlanması; öğrencinin farklı bakış açıları

geliştirmesine, hikâyeye ilgili değerlendirmeler yapıp sonuçlara ulaşmasına katkı sağlayabilir.

Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö7, görsel öğelerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö7, bunlar üzerinden konuşarak değerlendirmelerde bulduklarını söylemiştir. Ö7'nin *“Çocuklar seyredeler, eğlenirler ama sonunda da gelen soru, onları birazcık düşünmeye sevk eder ya da şok eder. Bunun konuyla ilişkili olabileceğini belki başta düşünmüyor olabilirler ama sonunda o yöne yönlendirecek şekilde planladığım ya da ayarladığım video olabilir.”* ifadesinden videolar hazırlarken özellikle öğrencileri düşündürmeye yönelik, onların dikkatini çekebilecek ayrıntılı bir hazırlık yaptığı anlaşılabilir. Böyle bir hazırlık, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Ö2, Ö4 ve Ö7, etkinlik yaprakları veya çalışma kağıtlarıyla ilgili hazırlıklarının olduğunu ifade etmiştir. Ö2, etkinlik yapraklarında soruların ve araştırmaya yönlendirici ifadelerin olduğunu, bunları öğrencilerin düşünme kabiliyetlerinin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Ö4, çalışma yapraklarını çoğaltmanın öğrenci sayısından dolayı külfetli bir iş olduğunu, bu yüzden bu çalışma yapraklarını tahtaya yansıtarak kullandığını ifade etmiştir. Ö4, çalışma yapraklarının eleştirel düşünmeye nasıl katkı sağladığından bahsetmemiştir. Ö7 ise çalışma kağıtlarıyla öğrencinin eleştirel düşünmesine katkı sağlamanın pek mümkün olmadığını ifade etmiştir. Ö7, öğrencinin çalışma yapraklarına yazdıklarını sınıfla ya hiç paylaşmadığını ya da bunların bir kısmını paylaşabildiğini dile getirmiştir. Ö7'nin bu tespiti eleştirel düşünme eğitimi açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin düşüncelerini sınıfta diğer arkadaşlarıyla paylaşabilmesi ve karşılıklı değerlendirmelerde bulunarak sonuçlara ulaşılabilmesi, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Ahlak konularında farklı fikirlerin ortaya konularak değerlendirilmesi, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşünmelerini ve davranışlarının olumlu ve olumsuz etkilerini fark ederek doğruya ulaşmalarına katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde 5 öğretmen araç gereçlerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden Ö7 dışındaki öğretmenlerin, bu araç-gereçlerin ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı

sağlama durumuna ilişkin açıklamalarının dar kapsamlı ve yüzeysel olduğu görülmüştür. Fakat Ö7'nin eleştirel düşünme eğitimi açısından araç-gereçlerden istenilen faydayı elde edebilmenin onların hazırlanmasında ve uygulanmasında birtakım hususlara dikkat edilmesi gerektiği konusundaki açıklamaları, onun konuya daha geniş bir perspektiften baktığı şeklinde yorumlanabilir.

### 3.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Araçları Belirleme

DKAB öğretmenlerinin derslerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde planlama durumları kategorisi altındaki beşinci tema “Ölçme ve Değerlendirme Araçları Belirleme” temasıdır. Öğretmenlerden sadece Ö6 (%8, 3), bu temayla ilgili görüş belirtmiştir. Ö6'nın konuyla ilgili görüşü şöyledir:

*“Konunun gidişine göre öğrenciye bir ders önceden ödev vererek veya derse geldiğimiz zaman eleştirel düşünceyi geliştirmesi için öğrenciye ‘Çocuklar, bu neden olmuş olabilir?’ veya ders bitiminde son 10 dakikasında ‘Çocuklar, ne anladınız?’” (Ö6)*

Yukarıdaki ifadesinde de görüleceği üzere sadece Ö6, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek ölçme- değerlendirme araçlarını belirlemeye dönük ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenler, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir ahlak eğitimini planlarken ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme durumundadırlar. Öğretmenler bu sayede öğretim sürecindeki eksiklikleri, yapılan hataları ve buna etki eden faktörleri belirleyip gerekli önlemleri alabilirler.<sup>168</sup> Ö6, “Hedef Belirleme” temasında *“Önce çocuklara ben ne öğreteceğim, diye düşünüyorum. ‘Bu dersteki amaç nedir, çocuklara derste neyi verelim, neyi kazandıralım, kazanım ne olacak?’ onu düşünüyorum.”* hedef belirlemeyle ilgili görüşünü ifade etmişti. Bu bağlamda düşünüldüğünde Ö6'nın ders öncesinde öğrencilere eleştirel düşünme eğitimine yönelik ödevler vermesi ve dersinde öğrenciye neler sorabileceğini planlaması, ölçme-değerlendirme araçlarını belirlediği hedefler çerçevesinde oluşturabildiği şeklinde yorumlanabilir. Hedeflerle öğretim uygulamaları ve ölçme-değerlendirme karşılıklı etkileşim halinde olduğundan belirlenen hedefler, hem hedeflere ulaşmadaki eğitim uygulamalarını hem de bu hedeflere ne ölçüde ulaşılabildiğini değerlendirmede<sup>169</sup> öğretmene kılavuzluk yapmaktadır. Hedef belirlemeyle ilgili görüş ifade etmeyen

<sup>168</sup> M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes. Ü. Yay., Kayseri 1996, s.190.

<sup>169</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.190.

öğretmenlerin (Ö4 dışında) ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemeyle ilgili de görüşlerini ifade etmedikleri görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%83, 4) ahlak konularındaki uygulamalarının eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığını kontrol etmeleri ve buna göre öğretim sürecinde düzenlemeler yapmaları söz konusu olmayabilir. Bu durum ise ahlak konularında eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilediği gibi zamanın ve kaynakların boşa harcanmasına da neden olabilir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden Ö9'un (%8, 3) ise ahlak konularında eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde derslerini planlamayla ilgili bazen hazırlık yaptığını ancak bu hazırlığı nasıl yaptığınıyla ilgili herhangi bir boyuta değinmediği görülmüştür. Ö9'un bununla ilgili olarak mülakattaki ifadesi şöyledir:

*“Hazırlık sık sık olmasa da bazen oluyor. Olmamasının sebebi de ilgi meselesi, talep olmadığı için. Normalde sahip olduğumuz şey yetiyor. Ayı bir hazırlığa gerek kalmıyor. Düşünmeyle ilişkilendirmek sınıftaki ortama göre değişiyor. Yani bir sınıfta bunu yapıyorsun. Öbür sınıfa girince giriyorsun sus, çıkıyorsun sus! Karşıdaki öğrenci isteyecek ki vereceksin. Ama öbür sınıfa varıyorsun, sınıfın birine giriyorsun ‘Sus!’ demeden çıkıyorsun. Bir tane sınıf var öyle. Öbürüne de varıyorsun çıkana kadar ‘Sus!’ diyorsun.” (Ö9)*

Yukarıdaki ifadesinde de görüleceği üzere Ö9, dersi için herhangi bir plan yapmasına gerek olmadığını, sahip olduğu birikimin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Buradan Ö9'un eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştirilmeyi sadece alanıyla ilgili bilgiyi öğrenciye olduğu gibi aktarma olarak gördüğü, bunun için de ders öncesi herhangi bir hazırlık yapmaya gerek duymadığı şeklinde bir düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Ö9'un bu şekilde bir görüşe sahip olması, onun plan yapmanın önemini yeterince kavrayamadığı anlamına gelebilir. Ö9'un eleştirel düşünme eğitimine dair diğer temalardaki görüşlerinin de sınırlı ve yüzeysel olması onun böyle bir yeterliliğe sahip olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Ö9 plan yapmamasına dair bir başka gerekçe olarak da sınıftaki olumsuz öğrenci davranışlarını göstermiştir. Aslında Ö9'un dersinde yaşadığı olumsuzluklardaki en büyük etkenin derse plan yapmadan girmesi olduğu söylenebilir. Ö9'un derslerinde yapılan gözlemlerde dersin belli bir plan dâhilinde yürütülemediği, gelişigüzeleğe terk edildiği; buna dayalı olarak da dikkat dağınıklığı, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları gibi olumsuzlukların yaşandığı bir süreç gözlemlenmiştir. Bu durumun, Ö9'un derslerinde eleştirel düşünme eğitimini dikkate

almadığı, öğrencilerin davranışları üzerinde düşünmelerinin sağlanamadığı ve bununda sınıf içerisinde olumsuz öğrenci davranışlarının sebeplerinden biri olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, “DKAB Öğretmenlerinin Derslerini Eleştirel Düşünmeye Katkı Sağlayacak Şekilde Planlamaya İlişkin Durumları” kategorisiyle ilgili temalardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde planlamanın boyutlarının tümüyle ilgili hazırlık yapan öğretmene rastlanılmamıştır. Planlamanın farklı boyutlarıyla ilgili hazırlık yapan 11 öğretmenden 1’i planlamanın 4 boyutuyla; 3’ü, 3 boyutuyla; 4’ü, 2 boyutuyla; 3’ü, 1 boyutuyla ilgili görüş ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1 tanesi ise hiçbir boyutla ilgili görüş ifade etmemiştir. Öğretmenlerden sadece 2’si (%16.6), hedef belirleme ve 1’i (%8.3) ise ölçme ve değerlendirme aracı belirlemeyle ilgili görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerden 8’i(%66.6) ise en çok içerik ve yöntem-teknik belirlemeyle ilgili görüş belirtmiştir.

Hedef belirlemeyle ilgili sadece 2 öğretmenin görüş belirtmesi, çoğu öğretmenin planlamanın hedef boyutuyla diğer boyutları arasındaki ilişkiyi göremedikleri ve planlamayla ilgili kendilerine göre ve yüzeysel bir hazırlık yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca buradan hareketle onların, derslerini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde planlamanın önemini ve boyutlarını kavrayamadıkları da söylenebilir.

Öğretmenler, derslerini planlama konusunda eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek bir hazırlık yapmazlarsa bu durumun öğretim sürecindeki uygulamalara da olumsuz yansımaları görülebilecektir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yaptığımız gözlemler de, bu kanaati doğrular niteliktedir. Yaptığımız gözlemlerde, öğretmenlerin çoğunluğunun sıklıkla soru-cevap yöntemini kullandıkları, ders kitabı dışında farklı araç-gereçleri pek kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Bunları da ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde yeterince kullanamadıkları görülmüştür. Bu durumun oluşmasında, öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünmeyle ilgili bilgilerinin yetersiz olması ve derslerini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde nasıl planlayabilecekleri konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmamaları da etkili olmuş olabilir. Ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi yönelik gerekli hazırlıkların yapılmaması, uygulama ve değerlendirme öğelerini de olumsuz etkileyebilir. Bu ise öğrencilerin ahlakî değerlerle ilgili farkındalık

kazanmalarına ve onların bu değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerine engel bir durum oluşturabilir.

### 3.8. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve kullanılabilmesi, bu eğitimin etkililiği ve verimliliği açısından önemli bir konudur. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.<sup>170</sup> Eleştirel düşünme, yapılandırmacı modele uygun bir düşünme biçimidir. Bu bakımdan eleştirel düşünme, yenilenen İlköğretim DKAB programında ulaşılması beklenen 8 temel beceri arasında yer almaktadır.<sup>171</sup> Bu durum ise dinin öğretiminde eleştirel düşünmeyi sağlayacak yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmıştır.<sup>172</sup>

Eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikleri seçerek kullanacak öğretmendir. Öğretmen sınıfta kullanacağı yöntem ve tekniklerin üstün ve yetersiz yanlarını yeterince tanımalı, hedeflere hizmet eden ve içeriğe uygun olanları seçebilmelidir.<sup>173</sup> Bu durumla ilgili olarak DKAB programında şu ifadeler yer almaktadır:

*“Öğretmenler, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinmesini sağlamak için hangi öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanacaklarını, burada değinilen öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışları dikkate alarak kendileri belirleyeceklerdir.”<sup>174</sup>*

Bunun gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek yöntemlerin belirlenmesi ve kullanımıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya birden fazla bakış açısıyla bakabilmelerini ve işbirliğini

<sup>170</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.9.

<sup>171</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.19.

<sup>172</sup> Karagöz, s.163.

<sup>173</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.99.

<sup>174</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.23.

destekleyen yöntemleri kullanabilirlerse<sup>175</sup> derslerinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilmeleri mümkün olabilir.

DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlamaya yönelik olarak hangi yöntem ve teknikleri nasıl kullandıklarını öğrenebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “*Eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak derslerinizde hangi öğretim yöntemi ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Niçin? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?*” soruları yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 9'a bakılabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimiye Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

	Anlatım	Soru-Cevap	Beyin Fırtınası	Örnek Olay	Drama	Grup Çalışması ve Tartışma
Ö1	-	X	X	X	X	X
Ö2	-	X	-	-	-	X
Ö3	-	X	X	-	-	-
Ö4	X	X	-	-	-	-
Ö5	X	X	-	-	X	-
Ö6	X	X	-	X	-	-
Ö7	X	-	X	-	-	-
Ö8	-	X	-	X	-	-
Ö9	-	X	-	-	-	-
Ö10	X	X	X	-	-	-
Ö11	-	X	-	X	-	-
Ö12	-	X	-	-	X	-
%	41.6	91.7	33.3	33.3	25	16.6

### 3.8.1. Anlatım Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimiye Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan birinci tema, “Anlatım Yöntemi”dir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen (%41, 6), anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda Ö5 ve Ö7, anlatım yöntemini kullanırken

<sup>175</sup> Erkan Şenşekerci ve Asude Bilgin, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl: 9, Sayı 14, Ocak 2008, s.30.



öğrencilerin dikkatini çekebilmenin eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ö5 ve Ö7 ile yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Anlatımda da amacınız çocuğu düşündürmekse ister istemez anlatırken de buna dikkat ediyorsunuz. Anlattığınız şeylerin çocuğun dikkatini çekmesi, o konuda bir görüş ileri süreceğ mi, sürmeyecek mi? Yönlendirici olmasına dikkat ediyorsunuz." (Ö5)*

*"Anlatım yöntemi içerisinde çocukların dikkatini, ya da günlük hayatı ile ilgili şeyleri de kullanarak çocuklara anlatım tekniği içerisinde düşündürme yöntemini uygulamaya çalışıyoruz." (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerden Ö5 ve Ö7'nin "anlatım yöntemi"ni kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilecek unsurlara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini çekerek derse karşı ilgi, istek ve ihtiyaç uyandırabilmeli, onların derse katılımını sağlamalıdır. "Anlatım yöntemi"nin etkililiği ve verimliliği için öğretmen, iletişimin farklı boyutlarını kullanabilmeli; uygun araç-gereç, hikâye, örnek olay vb. ile anlatımı zenginleştirebilmeli, konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilmelidir.<sup>176</sup> Bu sayede öğrencinin dikkatini çekebilecek bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlanabilir. "Anlatım yöntemi" içerisinde konunun benzerlik ve farklılıkları noktasında karşılaştırmalara gidilmesi<sup>177</sup> öğrencinin dikkatini çekebilir. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Ö5 ve Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde "anlatım yöntemi"ni kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilme durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*"Anlatan bir öğretmen, Kitaptaki zararlı alışkanlıklarla ilgili resimler öğrencilerle beraber inceleniyor. Bu alışkanlıkların sebepleri ve sonuçları üzerinde öğrenciler düşüncelerini söylüyorlar. Bu düşünceler üzerinde daha çok öğretmenin açıklama ve değerlendirmelerde bulunduğu görülüyor. Öğretmen, yanında getirdiği gazetede içki reklamını öğrencilere göstererek bunların ne tür olumsuz etkileri olabileceği üzerinde duruyor. Bir öğrenci de buna benzer reklam gördüğünü söylüyor." (Ö5 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen, zararlı alışkanlıklara ve bunların niçin zararlı olduğuyla ilgili öğrencilerin görüşlerini almaya dönük sorular soruyor. Konuyla ilgili 'Allah (CC), akıllarını kullanmayanlarını pislik, rezillik içerisinde bırakır.' (Yunus Suresi 99. ayet) ayetini okudu ve zararlı alışkanlıklardan korunabilmek için aklı kullanmanın*

<sup>176</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.129.

<sup>177</sup> Nurullah Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s.75.

önemine dikkati çekti. Olumlu ve olumsuz davranışlarla ilgili öğrencilerin görüşlerini tahtada oluşturduğu panoya yazıyor. Olumsuz davranışların zararlarına dikkat çekilerek, öğrencilerin görüşlerini ortaya koymalarına imkân tanınıyor. Bu görüşlerin değerlendirmesine dönük sorular soran öğretmen, öğrencilerle birlikte konuyu değerlendirmeye çalışıyor.”(Ö7 ders gözlem notu)

Ö5 ve Ö7'nin yukarıdaki hem mülakat ifadelerinde hem de derslerinde tutulan gözlem notlarında görüleceği üzere, bu öğretmenlerin ahlakla ilgili konuları işlerken öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları düşündürmeye yönelik faaliyetler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekebilme, öğrencinin eleştirel düşünmesini sağlayabilmek açısından önemlidir. Çünkü bireyin eleştirel düşünme becerisini harekete geçirebilmek için atılabilecek ilk adım, onun konuya dikkatini çekebilmeğidir. Öğrencinin konuya dikkati çekildiğinde konu üzerinde düşünerek değerlendirmeler yapma isteği harekete geçirilmiş olur. Ancak bu, tek başına eleştirel düşünme becerisini harekete geçirmek için yeterli değildir. Öğretim sürecinde kullanılacak uygun yöntem ve araç-gereç ile eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir. Ö5, anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilmesine rağmen onların görüşleri üzerinde daha çok kendisinin değerlendirme yapması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına engel teşkil edebilir. Bu durum, öğrencilerin konuyu anlamlandırma sürecinde pasif bir konumda bulunmalarına ve bunun yansıması olarak da ahlakî ilkeleri içselleştirmelerine engel teşkil edebilir. Ö7'nin ise anlatım yöntemini kullanırken görüşler üzerinde öğrencilerle değerlendirmelerde bulunması, onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak ahlakî değerleri hayatlarında uygulamalarını kolaylaştırabilir. Ö7'nin anlatım yöntemini kullanırken yaptığı faaliyetler, DKAB Programı ahlak konularının kazanımlarıyla ilgili programda yer alan “*Dinimizin sakınmamızı istediği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler ve bunlara çözümler üretir. Kumar, alkollü içki, uyuşturucu ve sigaranın kişinin sağlığına ve topluma vereceği zararları kavrar ve bunlardan uzak durur.*”<sup>178</sup> ifadesiyle de uyumluluk arz etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö4, Ö6 ve Ö10, mülakattaki ifadelerinden anlatım yöntemini öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya dönük olarak kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

<sup>178</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.16.

*“Her zaman olmasa da elimden geldiğince bazen anlattığım şeyi yarım bırakabiliyorum. ‘Devamını siz bulun.’ gibisine.” (Ö4)*

*“Anlatımda eleştirel düşünmeyi geliştirmek için çocuğa hikâyelerle örnek vermek, çocukları araştırmaya yönlendirmek.. Çocuğa diyorsunuz ki; ‘Bu konudan ne anladınız? Düşüncenizi yazın veya bu konuda araştırma yapın.’” (Ö6)*

*“Kesinlikle anlatırken de bazen çocuklar, ‘Hocam, orası öyle olmayabilir mi, şöyle olabilir mi?’ diye eleştirel bakabiliyorlar.” (Ö10)*

Ö4, Ö6 ve Ö10’un yukarıdaki ifadelerinden anlaşılacağı üzere, anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini ve farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ö4 ve Ö6 ve Ö10’un derslerinde yapılan gözlemlerde anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlama durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*“Öğretmen hikâyeyi anlatmaya başlamadan önce ‘Hikâyeden çıkardığınız sonuçları soracağım.’ dedi. Ancak hikayenin tamamını anlattıktan sonra hikâyeye ilgili öğrencilerin görüşlerini almadan tüm açıklamayı kendi yaptı. Öğretmen başka bir hikaye anlattıktan sonra hikayeyi niye anlattım, dedi. Bunun üzerine cevap veren öğrencilerden ilkinin cevabını aynen tekrar etti. İkinci öğrencinin verdiği cevaba sadece ‘güzel’ dedi ve bunlar üzerinde değerlendirmede bulunulmadı. Üçüncü öğrencinin verdiği cevabı ahlakla ilişkilendirmeye çalışan öğretmen, kendisi bir açıklama yaptı. Bu esnada zil çaldı.” (Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen hayatın içinden örnekler vererek konu üzerinde öğrencileri düşündürmeye çalışıyor. Öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeleri için farklı düşünceleri almaya çalışıyor. Bu noktada hiç söz almayanlara söz hakkı vermeye dikkat ediyor. Kötü alışkanlıkların başlama sebepleriyle ilgili öğrencilerin söylediği ‘kendine hâkim olamama’, ‘aile içi problemler’, ‘özenti’ gibi şeyleri tahtaya yazıyor. Bunlar üzerinde öğrencilerle değerlendirmelerde bulunuluyor.” (Ö6 ders gözlem notu)*

*“Öğrenciler, zararlı alışkanlıklarla ilgili okuduklarından, günlük hayattan örnekler vermeye çalışıyor. Öğrenciler farklı fikirlerini art arda paylaşıyorlar. Öğretmen, ‘sigaranın kalp ve damar hastalıklarına etkisi, çevre kirliliğine sebep olması, zararlı olmasına’ rağmen niçin satıldığıyla ilgili öğrencilerin farklı düşüncelerini dinleyerek gerekli yerlerde açıklama yapıyor ve öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde bulunuyor.” (Ö10 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki öğretmen görüşleriyle gözlem notları karşılaştırıldığında Ö6 ve Ö10’un öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya çalışarak bunlar üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. Ö4’ün ise mülakatta ifade ettiği hususları uygulamaya yansıtmadığı, anlatım içinde kullandığı hikâyelerle ilgili öğrencilerin farklı görüşlerini almadığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeleri için onların teşvik edilmesi ve buna dönük faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, onların olaya bakış açılarını ortaya koymalarını sağlayabilir. Bunlar üzerinde yapılacak

değerlendirmelerle öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını anlamalarına ve bunlardan en uygun olanının seçimine katkı sağlanabilir. Böylece herhangi bir problem durumuna en uygun çözüm de ortaya konarak ahlakî değerlerin anlamlandırılması sağlanabilir. Tersine bir durum, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerinden faydalanarak değerlendirmelerde bulunmalarına ve yeni fikirler üretmelerine engel olarak onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ve bunun sonucunda da ahlakî değerlerin anlamlandırılarak içselleştirilmesini olumsuz etkileyebilir. Ö4 ve Ö10'un 'Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler' temasındaki görüşlerine bakıldığı zaman "konuya farklı açılardan bakabilme" becerisini dile getirdikleri görülmüştür.<sup>179</sup> Ancak gözlem verilerine bakıldığında Ö4'ün bunu uygulamaya yansıtmadığı, Ö10'un ise anlatım yöntemini kullanırken bu beceriyi sağlamaya dönük faaliyetleri gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Bu durum, Ö10'un eleştirel düşünme becerileriyle ilgili bilgilerini uygulamaya yansıtma çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde Ö6, anlatım yöntemi içerisinde kullandığı hikâyelerle, Ö7 ise günlük hayattan örneklerle öğrencileri düşündürmeye çalıştığını ifade etmiştir. Anlatım yönteminin içerisinde hikâye ve günlük hayattan örnekler verilmesi anlatımın etkililiğini artırır. Örnekler ilgi toplar, dersi çekici hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrenmenin kalıcılığına yardımcı olur.<sup>180</sup> Anlatımı çekici kılan etkenler arasında anlatılanların olabildiğince somutlaştırılması gelir. Hikâyeler ve günlük hayattan verilen örnekler bunu sağlamada önemli bir etkiye sahiptir. Konuları somut örneklerle desteklemek, öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırır. Anlatımda kullanılan hikâye ve günlük hayattan örnekler, öğrenciye örnek alabileceği model şahsiyetler sunma imkânını da sağlar. Bu model şahsiyetler sayesinde öğrenci; iyiyi, doğruyu daha kolay kavrayabilir ve onların yaptıkları davranışları benimseyebilir.<sup>181</sup> Ahlak konularında hikâye ve günlük hayattan örneklerin kullanılması öğrencinin somut örnekler üzerinden olayları düşünmelerine ve bunlar üzerine değerlendirmelerde bulunmalarına katkı sağlayabilir. Dinin ahlak ilkeleri anlatılırken öğrencinin çevresinde bunların nasıl somutlaştığı, bu ilkelerin insan davranışlarına nasıl yansıdığı tartışılmalı

<sup>179</sup> Bkz. s.70-72.

<sup>180</sup> Altaş, s.75.

<sup>181</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.117.

ve bunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunulmalıdır.<sup>182</sup> Bunun yapılmaması durumunda öğrencinin ahlak ilkelerini anlamlandırarak hayatına yansıtması zorlaşabilecektir.

Ö6 ve Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin hikâye ve günlük hayattan örnekleri kullanabilme durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*“Öğretmen, öğrencilerin kendi günlük hayatlarından örnekler vermelerini istiyor. Öğrencilerden biri, kumar oynayan bir komşularından örnek vererek: “Hocam, bu komşumuz yüzünden binada kavga çıkıyor, binaya karşı görevlerini yapmıyor. Bir ay evde ise 5-6 ay evde yok.” Şeklinde kumarın zararlarını ifade etti. Öğrencinin verdiği bu örnek üzerinden kumarın kişiye ve topluma nasıl zararlar verdiği öğrencilerle tartışılarak değerlendirmelerde bulunuldu.” (Ö6 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen kumarın zararlarıyla ilgili öğrencilerden somut örnekler vermelerini istedi. Öğrenciler, kumarın zararlarıyla ilgili aile ve iş hayatından şöyle örnekler verdiler: ‘Ailesinin rızkını harama veriyor. Boşanmalara sebep oluyor. Bu durum aile içi huzuru bozar, patronu öğrenirse işten kovar, kimse ona güvenmez, tembel bir insan olur.’ Öğretmen farklı öğrencilere söz hakkı vererek, farklı düşünceler üzerinde öğrencilerle değerlendirmeler yapıyor.” (Ö7 ders gözlem notu)*

Ö6 ve Ö7'nin yukarıdaki ifadelerinde, bu öğretmenlerin günlük hayattan örneklerle ders konusunu ilişkilendirmeye dönük olarak öğrencileri düşündürmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler, bunu yaparken de anlatılanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlayabilmek için öğrencilere çeşitli sorular sormaktadırlar. Öğrencilerin kendi tecrübeleri ile ilişki kurulması ve konu üzerinde düşünmeleri, öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlardandır.<sup>183</sup> Ö6'nın gözlem bulgularına bakıldığında, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için mülakatta ifade ettiği hikâyelerden örnekler vermekten ziyade konuyu öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkilendirerek anlatım yöntemini kullandığı görülmüştür. Ö6 ve Ö7'nin, konuyu öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek onları düşündürmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencinin konu ile günlük hayatı arasında ilişki kurarken karşılaştırmalar yapmasını, kendi davranışları üzerinde düşünmesini kolaylaştırarak, konuyu anlamlandırarak olumlu davranışlar geliştirmesini kolaylaştırabilir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden 5'i (%41, 6), ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak “anlatım yöntemi”ni kullandıklarını ifade

<sup>182</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.119.

<sup>183</sup> Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi*, Nobel Yay.4. Baskı, Ankara 2015, s.127.

etmiştir. Öğretmenlerden Ö4 dışındaki öğretmenlerin, mülakattaki söylediklerini uygulamaya geçirebilmek için gayret gösterdikleri; “hedef belirleme ve içeriğin seçimi (Ö6 dışında), üzerinde durulan düşüncelerin mantiki sırası ve düzeni”<sup>184</sup> gibi hususlarda bazı eksiklikleri olmasına rağmen farklı araç-gereçlerle, günlük hayattan örnekler ve sorularla anlatım yöntemini öğrencileri düşündürerek, değerlendirmeler yapmalarına katkı sağlayabilecek bir tarzda kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu durum, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayabilir.

### 3.8.2. Soru-Cevap Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimiye Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde ikinci tema, “Soru-Cevap Yöntemi”dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11 öğretmen (%91, 7), mülakatlarda DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak soru-cevap yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Ağırlıklı olarak soru cevap tekniğini kullanıyoruz. Çocukların konuyla ilişkili düşüncelerini sorguluyoruz ki onlar konuşmaya, soru sormaya alışsınlar ve doğru düşünme becerileri gelişsin.” (Ö2)*

*“En önemlisi soru- cevap. Soru-cevap zaten insanlık tarihi ile eşdeğer bir yöntem olduğundan dolayı illaki bir insanın düşünmesi için bir sorun ortada olması lazım. Bu sorunu kendisine söylediğiniz zaman cevabı da kendisi o şekilde bulmuş oluyor. Eğer cevapta tamamlamadığı yerler varsa yine bir soru ile bir daha düşündürmeye çalışırım.” (Ö8)*

*“Konuyla ilgili tahtaya mesela bir hadis, bir ayet yazıyoruz. Bununla ilgili anlamı yönüyle fikirler ortaya koymalarını istiyoruz. Bu, güzel bir ortam oluşturuyor. Çocuklar anladıkça, çözdükçe hem onlar mutlu oluyor hem biz mutlu oluyoruz.” (Ö12)*

*“Başta soru-cevap. Şu nedir, bu nedir, gibi değil, kavrama basamağında değil. Hani onları da ilk etapta sormamız gerekiyor ama daha çok uygulama, analiz, sentez düzeyine hitap edecek sorular sormaya çalışıyoruz. ‘Bu neden böyledir, olmasa nasıl olurdu veya farklı şekilde şunu şöyle değerlendirirsek nasıl olur?’ türünde soruları daha ön plana çıkarmaya çalışıyoruz. Çünkü daha çok bu noktada alıyoruz, ‘Şu nedir, bu nedir?’ Çok fazla tekrarlar için kullandığımız şeyler oluyor veya konuyu ilk oturturken, bazı kavramları öğrenirken, onun ötesinde daha çok ‘neden, , niçin’ üzerinden ağırlıklı sorular.” (Ö1)*

*“Soru- cevap... ‘Neden, niçin’ şeklinde sorular sorarım. Aldığımız cevaplarda da genelde olumsuz... İstedığımız cevabı alamıyoruz.” (Ö9)*

*“Soru-cevap oluyor. En önce başlıkla ilgili soru sorarım. Sonra genelde ayet ve hadislerin içerisindeki kelimelere yönelik soruyorum. Rabbimiz burada ne kast*

<sup>184</sup> Anlatım yöntemi gözlem formu için bkz. Akyürek, s.128.

*etmiş olabilir, tarzında. Neden, niye bu önemli, niçin... Neden ve niçin sorularıyla zenginleştirmeye çalışıyorum.” (Ö11)*

*“Bu eleştirel düşünme yaklaşımları daha somut olarak daha çok soru-cevap tekniğinde... Mesela diyelim ki doğruluk, yalanın kötülüğü konusunu anlatırken ‘İşte hiç yalan söylemeyen var mı?’ dedim. Bazıları parmak kaldırıyor. ‘Şaka yaparken de mi söylemezsin?’ ya da ‘Başın sıkışsa da mı söylemezsin?’ gibi bu tür sorular oluyor ya da konunun seyrine göre bu soruların türü, muhtevası değişiyor.” (Ö3)*

*“Onlara diyorum: ‘Şu konuda ne araştırdınız, ne biliyorsunuz, ne düşünüyorsunuz?’ ya da bir soru sorup da bırakabiliyorum. Genelde derslerde bu tarz şeyler yapıyorum ki bu onları araştırmaya itsin, merak etsinler.” (Ö4)*

*“ Genel olarak soru-cevap şeklinde... Mesela bir konu neticeye bağlanmış, diyorum ki: ‘Siz olsanız bu şekilde söyler misiniz? Sizin bu konudaki bakış açınız ne olurdu? Bunu falanca yazar veyahut da filanca âlim böyle demiş. Siz olsanız nasıl değerlendirirdiniz?’ Çocuk, bu sefer düşünmeye başlıyor, acaba bundan farklı bir görüş açısı olabilir mi, diye. Çocuklarda elimden geldiğince gereken şekilde farklı düşünme şekillerini geliştirmek için...” (Ö5)*

*“Soru-cevapta da açık uçlu iki şekilde sorulabiliyor. ‘Söyle mi olsa daha iyi olurdu, şöyle mi? Hani bunu nasıl düşünürsünüz? Her iki şekilde de düşünün.’ şeklinde cevap vermelerini istiyoruz.” (Ö10)*

*“ Soru-cevap... Eleştirel düşüncedeki çocuk, soru sorduğu zaman biz ona cevap veriyoruz. Biz cevap verdiğimiz zaman eleştirel düşüncedeki çocuk, kafasına takılan soruları soruyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim burada ben şunu anlayamadım, şu nedir?’ veya öğretmen soruyor öğrenciye çocuğu açmak için.” (Ö6)*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinden görüleceği üzere Ö2, Ö8 ve Ö12 soru cevap yöntemini eleştirel düşünmeye yönelik olarak niçin kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden Ö8’in “Eğer cevapta tamamlamadığı yerler varsa yine bir soru ile bir daha düşündürmeye çalışırım.” ve Ö12’nin “Ayet ve hadislerin anlamı yönüyle fikirler ortaya koymalarını istiyoruz.” ifadeleri dışında bu 3 öğretmen, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak bu yöntemi nasıl kullandıkları ve ne tür sorular sorduklarına yönelik herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenler mülakattaki ifadelerinde ne tür sorular sorduklarına dair görüş belirtmeseler de derslerinde yapılan gözlemlerde, onların öğrencilere sorular sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen, Geçen hafta ‘İslam’da övülen bazı davranışlar’ üzerinde durmuştuk ve onun ilk konusu olan ‘doğruluk ve dürüstlüğü’ işlemiştik değil mi, dedikten sonra ‘Ne demekti doğruluk?’ Mehmet diye öğrenciye sordu. Mehmet, ‘Gerçekleri olduğu gibi söylemek.’ diye cevap verdi. Sonra başka bir kız öğrenciye ‘Ne demekti kızım doğruluk?’ deyince öğrenci, ‘Dürüst olmaktır.’ diye cevap verdi. Öğretmenin ‘Dürüst olmaktan neyi kast ediyoruz?’ sorusuna öğrenci, ‘Dine uygun, doğru davranmak.’ diye cevap verdi. Gerçekleri olduğu gibi söylemek, dedi başka bir kız*

öğrenci. Öğretmen, 'Konu çok az anlaşılmış.' dedi. Dedik ki: 'Doğruluk kişinin inandığı gibi davranmasına denir. Söylediği gibi davranmasına denir. Söyledikleriniz doğrulukla alakalı ama doğruluğun tam tanımı değil. Onun için kavramları biraz daha dikkatli dinleyelim...' Diğer derste öğretmen, 'Başkalarına Maddi Yardımda Bulunmak' konusunu işlerken 'İslam dini, zengin ile fakiri bir arada tutmaya amaçlayan bir dindir. Bunun nedenini söyleyebilecek var mı?' Öğrencilerden birisine cevap hakkı verdi. Başka öğrencilerden cevaplarını almadan insanların barış içinde yaşamalarını sağlamak, diye soruyu kendi cevapladı. 'Zengin ve fakirin toplum içerisinde bir arada yaşamaları için aralarında ne olması gerekir?' diye sordu öğretmen. 'Saygı ve sevgi.' diye cevap verdi bir öğrenci. Öğretmen de 'saygı ve sevgi' diyerek öğrenciyi onayladı. 'Bu ne ile olur? İşte bu, yardımlaşma ile olur.' dedi öğretmen." (Ö2 ders gözlem notu)

" Öğretmen, 'Kötü alışkanlıklar nasıl başlıyor?' Öğrenciler, 'Ailesinden görüyor. Çevre, özentisi, kitle iletişim araçları, televizyon, bir kereden bir şey olmaz düşüncesi, stres, dışlanma korkusu.' Tahtaya yazılan bu maddeler üzerinde tek tek konuşulmaya başlandı. Ancak öğrencilerin verdikleri cevaplarını açmaya ve cevaplar arasında ilişki kurmaya dönük yeni ek sorular sorulmuyor. Öğretmen tahtaya "Üzüm üzüme baka baka kararır." sözünü yazdı ve bu sözün ne anlam ifade ettiğini bir öğrenciye sordu. Yine öğretmen, 'Niye üzüm üzüme baka baka yeşil olmuyor da kararıyor?' dedi. Öğrenci cevap vermeden 'Kötümserlik, kötülük yapmak daha kolay olduğu için mi?' dedi öğretmen. Öğrenci, 'Bilmem, olabilir.' dedi." (Ö8 ders gözlem notu)

"Performans çalışması yapan öğrencilerden biri tahtaya çıktı ve çalışmasını sınıfa sunmaya başladı. Öğretmen, öğrenciye 'Arkadaşlarına soru sormakta serbestsin.' diyerek öğrenciyi arkadaşlarına soru sormaya teşvik etti. ...Öğrenciler, öğretmenin sorduğu soruyu anlamadıklarında soruyu açmalarını istiyorlar. Mehmet, 'infak' konusuyla ilgili yaptığı çalışmayı sunmaya başladı. Öğretmen sessiz ve derse katılmayan bir kız öğrenciye Mehmet'in söylediği hadis-i şeriften ne anladığını sordu. Öğrenci, 'En sevdiğin bir eşyayı bir arkadaşına verdiğinde cennette bir yerin oluyormuş.' diye cevap verdi. ...Öğretmen okunan bir ayet-i kerime mealinin ne ile ilgili olduğunu başka bir kız öğrenciye sordu. Öğretmen, soruya açılım getirerek bu ilginin nasıl olduğuyla alakalı soru sorarak öğrenciden açıklama yapmasını istedi. Diğer öğrencilerin de soruya cevap vermeye çalıştıkları görüldü. Teneffüs zili çaldı. Öğrenciler, 'Sizin neyiniz eksik ki doktora yapıyorsunuz?' diye sordular ve bu çalışmanın niçin yapıldığıyla ilgili sorular yönelttiler. Teneffüste öğretmen, girdiğimiz sınıfın seçme sınıf olduğunu, sürekli soru sorduklarını ifade etti." (Ö12 ders gözlem notu)

Yukarıda yer alan ders gözlem notlarındaki Ö2 ve Ö8'in sorduğu soruların niteliği incelendiğinde Ö2'nin 'İslam dini zengin ile fakiri bir arada tutmaya amaçlayan bir dindir. Bunun nedenini söyleyebilecek var mı?' sorusu dışında, bu iki öğretmenin bilgi düzeyinde sorular sordukları görülmektedir. Ö2'nin mülakattaki soru cevap yönteminde "Çocukların konuyla ilişkili düşüncelerini sorguluyoruz." ifadesinin gerçekleşebilmesi için öğrencilere analiz ve sentez gibi daha üst düzeyde sorular sorması gerekmektedir.<sup>185</sup> Ö2 ve Ö8'in sürekli tanım'a ve hatırlamaya dayalı sorular sormaları, bu öğrencilerin kendilerine soru sorulduğunda eleştirel düşünme becerileri harekete

<sup>185</sup> Soruların düzeyleri için bkz. Akyürek, s.133.



geçirilmediğinden ezbere dayalı kalıp cevaplar vermelerine neden olabilir. Bu durum ise öğrencilerin ahlak konularında anlamlı öğrenmeler yerine, ezber öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açabilir. Anlamlı öğrenmeler gerçekleşmediğinde ortaya çıkan durum, öğrencinin ahlak konularıyla ilgili edindiği bilgileri içselleştirerek günlük hayatına yansıtmasını zorlaştırabilir.

Ö12'nin soru cevap yöntemini kullanma amacıyla ilgili mülakattaki *“Konunun anlamı yönüyle öğrencilerin fikirler ortaya koymalarını istediğini ve çocukların anladıkça çözdükçe mutlu oldukları...”* ifadesiyle ders gözlem notları karşılaştırıldığında Ö12'nin bu amacı gerçekleştirmeye dönük analiz düzeyinde sorular sorduğu da görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda Ö1, daha çok, uygulama, analiz, sentez düzeyine hitap edecek sorular sormaya çalıştığını, konuyu ilk ele alırken ise bilgi ve kavrama düzeyinde sorular sorduğunu; Ö9 ve Ö11 ise kavrama basamağına dönük ‘neden’ türünde sorular sorduklarını ifade etmişti. Bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Öğrenci konunun başlığını okuduktan sonra öğretmen durdurarak ‘Evet çocuklar, sizin bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum. Din güzel ahlaklı olmama nasıl katkı sağlar?’ Bir öğrenci, ‘Allah’ın emirlerine uyarsak ahlaklı oluruz.’ dedi. Öğretmen öğrencinin cevabını tekrar ederek ‘Allah’ın emirleri ahlaklı olmayı mu gerektiriyor?’ diye yeni bir soru. Öğrenci ‘Evet.’ dedi. ‘Güzel ahlaklı insan Allah’ın emirlerini yerine getirir. Güzel ahlak olmazsa kişi Allah’ın emrettiklerini de yapmaz.’ diyen bir öğrenciye öğretmen, ‘Günümüzde bazı insanları görüyoruz. Beş vakit namazı camide kılıyor ancak iş yerinde özürülü bir mal satıyor veya normal fiyatından çok daha pahalı bir mal satıyor bize. Bu insan namazını kılıyor, ne oldu? İbadetlerini yapıyor ancak ahlakında sorun var.’ ‘Namaz, insanı tüm kötülüklerden alıkoyar, ayeti var, duyduk mu hiç? Neden namaz insanı kötülüklerden alıkoyar?’ Öğrencilerden ‘Abdest alırız. Kızdığımız kişiyi affederiz.’ diye cevap veren öğrenciye öğretmen, ‘Nasıl yaparız bunu, neden yaparız?’ diye sordu. Öğrenci, ‘Psikolojikman namaz kıldığımız için rahatlıyoruz ve kötülüklerden arınmış oluyoruz.’ dedi. Öğretmen, ‘Namaza müminin miracı diyoruz. Allah’la bağımız güçleniyor. Bir insanı siz çok seviyorsanız o da sizi çok seviyorsa onu kırmak ister misiniz?’ ‘Hayır.’ dedi öğrenciler. ‘Onun yapmanızı istemediği bir şeyi yapmayı tercih eder misiniz? Namazla Allah’a yaklaşan insan da Allah’ın emirlerini daha iyi uygular. Allaha yakınlaşan insan, kötü işlerden uzak durur. Allah’a kendisini sevdirmeye çalışır. Onun emirleri kendisine çok daha kıymetli bir hâle gelir. Allah’a bağlı birisinin ibadetleri de ahlakını güzelleştirmeye katkı sağlar.’ Öğretmen, insanların doğru sözlü olması neden önemli, bunu anlamaya çalışalım. ‘Kızım, arkadaşın Dilara’nın sürekli sana doğruyu söylemesini neden arzu edersin?’ Öğrenci, ‘Ona güvenmemi sağlar.’ Öğretmen, ‘Aferin! Anahtar güzel bir kelime oldu güvenmek. Güven duygusu bizim en temel ihtiyaçlarımızdan birisidir. Birincisi karnımızı doyurmak, ikincisi güven. Peki, Enes, sana sormak istiyorum: Bir gün annen sana dedi ki: Saat beşte evde olacaksın ama sen altı buçukta eve geldin. Annen dedi ki: Enes nerdeydin bu saate*

kadar? Şu saat de bitti. Sen arkadaşlarınla gezdin. Ne dersin annene? Arkadaşlarımla gezdim, desen annen sana kızacak.’ ‘Doğruyu söylerim.’ Peki, doğruyu söylemezsen ‘Anne otobüsü kaçırdım.’ dersin annen sana inandı, ne olur? Başka bir öğrenci, bu yalanın devamı gelir, dedi. ‘Nelerle karşılaşsın? Annene yalan söyledin ve ertesi gün arkadaşın geldi ve yalanın ortaya çıktı. Bir dahaki sefer annene otobüsü kaçırdım, desen annen sana inanır mı? Şöyle düşünün: En yakın arkadaşınıza seninle okul çıkışında gezelim mi, deseniz ve arkadaşınız ben bir yere gideceğim, dese ve siz de onu başka bir arkadaşıyla okul bahçesinde gezerken görseniz ne hissedersiniz? Biri size yalan söylediğinde siz de karşınızdakine yalan söylediğinizde ne hissettiğini daha iyi anlarsınız.’” (Ö1 ders gözlem notu)

“Öğretmen kitapları açıyoruz, dedi. ‘Zararlı Alışkanlıklar’ konusunu bir kız öğrenciye ‘Sen bir oku bakayım.’ diyerek okutmaya başladı. Konunun başındaki hazırlık sorusuna cevap vermek isteyen öğrenciye ‘O sonra...’ dedi. Öğretmen, ders boyunca farklı öğrencilere konuyu okutmaya devam etti. Bir erkek öğrenciye ‘Ne anlıyorsun zararlı alışkanlıklardan?’ diye sordu. Öğretmen bu alışkanlıkların zararıyla ilgili bir öğrencinin ‘Beyni uyuşturuyor.’ demesi üzerine ‘Beyni uyuyorsa ne olur?’ sorusunu ona yöneltti. Bu iki soru dışında öğretmen öğrencilere soru sormadı. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde yeterince durulmadı ve konuyu açıcı ek sorular öğrencilere yöneltilmedi. Öğretmen, konuyu öğrencilere okutup anlattırmaya devam etti.” (Ö9 ders gözlem notu)

“Öğretmen kitaptaki okuma parçasını öğrencilere okuttu. Öğretmen parçadaki karakterlerin sözlerinin ne anlama geldiğiyle ve bu karakterlerin olumsuz davranışlarının sonuçlarının ne olabileceğiyle ilgili öğrencilere sorular yöneltti. Öğretmen okuma parçasının sonunda ulaşılan ‘Dürüstlük yine kazandı.’ sonucuna öğrencilerin nasıl ulaştıklarını sordu.” (Ö11 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notları incelendiğinde Ö1 ve Ö11’in soru-cevap yöntemini nasıl kullandıklarıyla ilgili mülakattaki ifadeleriyle derslerindeki uygulamalarının örtüştüğü gözlemlenmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel düşünmelerini sağlamaya dönük kavrama ve analiz düzeyinde soruları öğrencilerine yöneltmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak öğrencilere ek sorular sorabilen bu öğretmenler, öğrencilerin konu üzerinde değerlendirmeler yaparak sonuçlara ulaşmalarına katkı sağlayabilmişlerdir. Soruların düzeyi, türü ve yapısı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Hatırlamaya dönük sorularla kavramlar arası ilişkiler ya da bir olayın veya durumun nedenleri gibi daha karmaşık fikirlerle ilgili sorular birbirinden farklıdır. Hatırlamaya dönük düşünsel düzeyi düşük sorular, olgu ve ayrıntıları sorar. Öğrencilerin bu sorulara cevap verebilecek bilgiye sahip olmaları, bu bilgileri problem çözmek veya önemli kararlar vermek için kullanma becerisini kazandıkları anlamına gelmez. Edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde de kullanılabilmesini sağlayabilmek ise, kullanılan soruların daha üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Öğrenciler, ancak bu türde sorularla bir şeyin neden veya nasıl olduğunu ya da bir olayın, nesnenin veya fikrin diğer olay nesne veya

fikirlerle nasıl ilintili olabileceğini sorgular. Bu tür üst düzeyde sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, çıkarsama ve karşılaştırmalar yaparak bir sonuca varmalarına katkı sağlar.<sup>186</sup> Ö9'un öğrencilerine ders boyunca sorduğu sınırlı sayıdaki sorunun anlaşılabilirliğinde sorun olduğu görülmüştür. Ö9'un sorduğu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirmeler yapılmadığı, öğrencileri düşündürmeye dönük yeni soruların sorulmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö10'un yukarıdaki mülakat ifadelerinden olaylara bakış açılarını ve olayları nasıl yorumladıklarını anlamaya dönük olarak öğrencilere sorular sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

*“Öğretmen, ‘Din güzel ahlaklı olmama nasıl katkı sağlar?’ konusuyla namaz ibadeti arasında bağlantı kurarak ‘Namaz insanı kötülüklerden alıkoyar.’ ayetini okudu. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini ortaya koymalarını sağlayabilmek için ‘Namaz kılan insan geleni geçeni rahatsız eder mi? Böyle yapan bir insanı namaz kılan birisi diye düşünür müsünüz? Birisi bir eve giriyor, evi soyuyor. Bu kimse için beş vakit namazında bir hırsız der misiniz?’ sorularını yönelterek onları düşündürmeye çalıştı.” (Ö3 ders gözlem notu)*

*“Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar öğretmen tarafından tekrar edildi. Ancak onların söyledikleri üzerinden konuyu açıcı yeni sorular oluşturulamadı. Öğrenciler, ‘Hocam, hocam...’ diyerek yeni cevaplar vermek isterken onlar göz ardı edildi.” (Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğrencinin anlattığı konuyla ilgili olarak öğrencilere sorular soran öğretmen, öğrencilerin cevaplarını aldı. Öğrencilerin cevapları üzerinden yeni sorular soran öğretmen, öğrencilerin ulaştıkları sonuçlar üzerinde düşündürerek değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalıştı. Öğretmen farklı öğrencilere söz hakkı vermeye özen gösterdi. Bazı öğrenciler, öğretmenin sorduklarıyla ilgili fikirlerini parmak kaldırmadan, oturdukları yerden kendi kendilerine söyleyince öğretmen onların söz alarak fikirlerini söylemelerini istedi.” (Ö5 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, ‘Kumarın haram olmasının nedenleri nelerdir?’ diye sordu. Öğrenciler, ‘İnsan çok para kazanacağını zanneder, hırslanır, battıkça batar.’, ‘Kumar borçları olunca insanlar çıkmaza girerler.’, ‘Herkes çalışıp kendi emeğini yemeli.’ cevaplarını verdiler. Birbirlerinin cevapları üzerinden farklı öğrenciler de konuyu tartışarak değerlendirmelerde bulundular. Öğretmen, sorulara sürekli cevap vermek isteyen bir öğrenciye, ‘Hep bu arkadaşınız cevap vermesin.’ diyerek farklı öğrencilere de söz hakkı vererek onların da fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya çalıştı.” (Ö10 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notları incelendiğinde Ö3, Ö5 ve Ö10'un soru-cevap yöntemini eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak nasıl kullandıklarıyla ilgili mülakattaki ifadeleriyle derslerindeki uygulamaları karşılaştırıldığında görüşlerini uygulamaya

<sup>186</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, s.15, 16.

çalıştıkları gözlemlenmiştir. Eleştirel düşünmenin öne çıkarılmasında soruların içeriği kadar nasıl sorulduğu da önemlidir. Bu noktada öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmaya dönük takip soruları sorulmalı ve farklı öğrencilere söz hakkı verilmelidir.<sup>187</sup> Bu noktada Ö3, Ö5 ve Ö10'un, derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamaya dönük çaba gösterdikleri görülmüştür. Ö5, bir önceki derste konuyu kendi anlatırken öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinde değerlendirmeyi sadece kendisi yapmaya çalışmış; öğrencilerin sunum yaptığı diğer sınıfta öğrencilerin değerlendirmelerini de almaya çalıştığı görülmüştür. Bu durum, Ö5'in öğrenci sunumlarında diğer öğrencilerin sunumu dinleyip dinlemediğini anlamaya veya sunum yapan öğrencilerin eksik bıraktıkları noktaların anlaşılmasına, ana noktaların vurgulanmasına katkı sağlamaya çalıştığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim ders gözleminde konunun vurgulanması gereken önemli yerlerinde öğrencilere sorular yönelmiş ve değerlendirmelerini almıştır.

Ö3, Ö5 ve Ö10'un, konuyla ilgili cevaplar üzerindeki tartışma ortamını sadece katılmak isteyen öğrencilerle sınırlı tutmayıp diğer öğrencilere de söz hakkı verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin fikirlerini cesurca ortaya koyabilmelerini sağlayabileceği gibi konuya yeni açılımlar getirerek konunun anlaşılmasını da kolaylaştırabilir. Ö4'ün mülakattaki görüşlerini uygulamaya yansıtamadığı gözlemlenmiştir. Ö4'ün mülakattaki *“Onlara diyorum: ‘Şu konuda ne araştırdınız? Ne biliyorsunuz? Ne düşünüyorsunuz?’ ya da bir soru sorup da bırakabiliyorum. Genelde derslerde bu tarz şeyler yapıyorum ki bu onları araştırmaya itsin, merak etsinler.”* ifadesini gerçekleştirilmeye dönük sorular sormadığı, açıklamaları genelde kendi yaptığı, bunun sonucunda da öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyma fırsatını pek de yakalayamadıkları görülmüştür. Bu durum Ö4'ün *“Hedef Belirleme”* temasındaki *“Hazırlık yaparken mümkün merteye soruşturmalarını, araştırmalarını istiyorum. Ona da sık sık değiniyorum. ‘Atalarınızdan geldiği gibi mi yoksa siz ne algılıyorsunuz?’ diye. Artık onlar da alıştılar bu soruya.”* hedefini gerçekleştirilmeye dönük olarak soru-cevap yöntemini kullanamadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerden Ö7, mülakattaki ifadesinde, dersinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için kullandığı yöntemler arasında soru-cevap yöntemine değinmemiştir. Buna rağmen Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde bu yöntemi eleştirel düşünme

<sup>187</sup> Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, s.16, 17.

eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabildiği gözlemlenmiştir. Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“ Kumarın zararlarıyla ilgili bir öğrencinin ‘Kumar oynayan kişinin iş hayatı da olumsuz etkilenir.’ demesi üzerine öğretmen, ‘Bu olumsuz etkiler nelerdir?’ sorusunu yöneltti. Öğrenci, ‘Kimse ona güvenmez. Patronu öğrenirse işten kovar.’ cevaplarını verdi. Öğretmen, öğrencileri konu üzerinde düşündürerek yeni cevaplar oluşturabilmeleri için ‘Kumar oynamak kişiyi tembelliğe de yöneltmez mi?’ diye sordu. Zararlı alışkanlıklarla ilgili olarak öğretmen, ‘Kötü ve zararlı olduğu halde insanlar, niçin zararlı alışkanlıklara yöneliyorlar?’ sorusunu yöneltti. ‘Zararlı alışkanlıklardan nasıl korunabiliriz?’ sorusuna bir öğrencinin ‘Namaz kılarak...’ demesi üzerine öğretmen, ‘Namaz bunu nasıl sağlar?’ sorusunu yöneltti. Kur’an-ı Kerim’i okuyan insan zararlı alışkanlıklardan korunabilir.’ cevabını veren öğrenciye bunun zararlı alışkanlıklardan bireyi nasıl koruyabileceğini sordu.” (Ö7 ders gözlem notu)*

Ö7, konunun farklı boyutlarını görmelerini sağlamaya dönük olarak öğrencilere ek sorular yöneltebilmiştir. Bu tür sorularla öğrencilerin, bildiklerini ve düşündüklerini serbestçe anlatabilmelerine, kişisel yorumlar yapabilmelerine, konular üzerinde düşünmelerine, eleştirilerde bulunmalarına ve sorgulayıp yargılara varmalarına katkı sağlanabilir.<sup>188</sup> Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine destek olunabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö6, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin sordukları sorulara cevap vermenin, kafalarına takılan soruları sormaları konusunda onları cesaretlendirdiğini dile getirmiştir. Bunun yanında bu sürecin öğretmenin sorularıyla sürdürülmesinin, eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö6'nın dersinde yapılan gözlemlerde genelde “öğretmenden öğrenciye sorular sorma” şeklinde bir uygulama gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Ö6'nın sorduğu soruların genelde “Kötü alışkanlıkların nedenleri nelerdir? Helal para kazanmanın faydaları nelerdir?” gibi kavrama düzeyinde sorular olduğu görölmüştür. Bunun yanında kumar konusu işlenirken “okey, satranç, iki takım arasında iddiasına maç yapmak” gibi konuların dini hükmü ile ilgili öğrenci sorularına Ö6'nın verdiği cevapların onları yeni sorular sormaya teşvik ettiği de gözlemlenmiştir. Bu durum, Ö6'nın “Hedef Belirleme” temasındaki “Önce çocuklara ben ne öğreteceğim diye düşünüyorum. ‘Bu dersteki amaç nedir, çocuklara derste neyi verelim, neyi kazandıralım, kazanım ne olacak?’ onu düşünüyorum. Çocuğun kafasındaki soru

<sup>188</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.134.

*işaretlerini gidermek için belli bir hazırlık oluyor.”* hedefini gerçekleştirmeye yönelik olarak soru-cevap yöntemini kullanabildiğinin de bir göstergesi sayılabilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde soru-cevap yöntemi kullanılırken genellikle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak soruların sorulduğu gözlemlenmiştir. Ancak Ö6'nın dersinde olduğu gibi öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8 ve Ö10'un derslerinde yapılan gözlemlerde zaman zaman öğrencilerin de öğretmene veya diğer arkadaşlarına soru sordukları gözlemlenmiştir. Soru-cevap yöntemini kullanırken öğrencilerin de birbirlerine ve öğretmene sorular sorması eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için gereklidir. Çünkü öğretmen soruları gibi öğrenci sorularının da tartışılması, bu sorulara verilen cevapların yüzeysel biçimde ezberlenmesi yerine, zihinsel yeteneklerin kullanılması temel alınarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeye daha çok katkı sağlanabilecektir.<sup>189</sup> Bu durum ise öğrencilerin ahlakî değerlerle ilgili anlayışlarını yapılandırabilmeleri ve ahlakî değerleri anlamlandırabilmeleri açısından çok önemlidir. Ö3, Ö5 ve Ö10'un derslerinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin konu ile ilgili kendi ön bilgilerinin doğru olup olmadığını ve konuda geçen kavramları anlamaya dönük olarak öğretmenlere sorular sordukları görülmüştür. Ö3 ve Ö5, öğrenci soruları üzerinde durmuş ve kendileri veya sınıftaki diğer öğrenciler, bu sorular üzerindeki düşüncelerini açıklamıştır. Ö10'un dersinde ise bazı öğrencilerin, diğer arkadaşlarının öğretmene sordukları sorulara öğretmenden önce hemen cevap vermeye çalıştıkları görülmüştür. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö8'in derslerinde yapılan gözlemlerde ise öğrencilerin sordukları sınırlı sayıdaki sorunun, bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve bu sorular üzerinde yeterince durulmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden 6'sı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11) “Yöntem ve Teknik Belirleme” temasında soru-cevap yöntemine ilişkin hazırlık yaptıklarıyla ilgili ifadelerde bulunmuşlardı. Bu öğretmenlerden Ö2, Ö4 ve Ö8'in soru-cevap yöntemine dönük planlamalarını ve mülakattaki görüşlerini uygulamaya yansıtamadıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden 5'i (Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12), “Yöntem ve Teknik Belirleme” temasında soru-cevap yöntemine yönelik hazırlık yaptıklarına ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamışlardı. Ancak bu öğretmenlerden Ö9 dışındakilerin, soru-cevap

---

<sup>189</sup> Akyürek, s.129.

yöntemini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeyele ilgili mülakattaki ifadelerini uygulamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden Ö7 hariç (Gözlemde yer verdiği görülmüştür.) tümü, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için derslerinde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini mülakatlarda ifade etmiştir. Mülakat ve gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö8, Ö9'un öğrencilere, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek soru türlerinden ziyade çoğunlukla bilgi düzeyinde, hatırlamaya dönük sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin soru-cevap yöntemini eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde etkili ve verimli kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum ahlakî değerlerin anlamlandırılarak hayata geçirilmesine engel teşkil edebilir. Diğer 8 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11 ve Ö12) ahlak konularıyla ilgili derslerini işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmiştir. Bu tür soruların, konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarıcı fikirler üretmeleri ve değerlendirme yapmaları konusunda öğrencileri harekete geçirebildiği görülmüştür. Bu durum, bu öğretmenlerin derslerinde soru-cevap yöntemini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabildikleri ve bunun sonucunda da öğrencide anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3.8.3. Beyin Fırtınası

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan üçüncü tema, "Beyin Fırtınası" tekniğidir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen (%33, 3), mülakatlarda DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak beyin fırtınası tekniğine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Beyin fırtınası direkt fikirleri alma adına güzel bir teknik oluyor. Orada hiç eleştirmeden fikirleri direkt alıyoruz zaten. Çok alternatif görüşleri, farklı şeyleri görüyoruz. Beyin fırtınasında çocuğa iyi kötü demeden, doğru yanlış demeden alırsınız. Ama sonrasında değerlendirmeye tabi tutarsınız. Alternatiflerin ortaya çıkabilmesi için. Bu da çok güzel. Birinin aklına gelmeyen diğerinin aklına gelebilir. Böyle de düşünülebilirmiş, deyip alternatif düşünceler olduğu fikrini çocuklarda da yerleştirmede 'beyin fırtınası' etkili olabiliyor."* (Ö1)

*"Beyin fırtınası yaptırabiliyoruz. Ama her sınıf için aynı yöntemi ya da beyin fırtınası tekniğini seviyesi düşük bir sınıfta uygulamak mümkün değil. Beyin fırtınasında ortaya öğrencilerin genel kanaatine aykırı bir cümle ya da soru atarak*

*konuyu başlatıyoruz. Öğrenciler ilk etapta ortaya atılan cümlelerin ya da sorunun şokuyla kendi aralarında mırıldanıyorlar ve sonra onunla ilgili neyin, nasıl olabileceği konusunda öğrencilerin fikirlerini alıyoruz. Rahat bir ortamda en başta en aykırı fikirle ya da en aykırı cümle ile başlayınca öğrenciler de fikirlerini daha rahat ortaya koyabiliyorlar. Yani alanı geniş tutup öğrencilerin daha rahat hareket edip daha rahat düşüncelerini söyleyebilmelerini sağlamaya çalışıyoruz. En azından böyle uyguluyorum.” (Ö7)*

*“Beyin fırtınası daha çok buna müsait. Beyin fırtınasında birçok farklı analizler, görüşler, yaklaşımlar çıkıyor. Bu, bazı olaylara bakış açılarını ortaya koyuyor. Sonra bunların içerisinde hangisi iyi, hangisi daha iyi, hangisi en iyi gibi. Yani bu noktayı bulmaya çalıştığımız zaman işte burada düşünmeyi sağlamış oluyoruz. ‘Şu yanlış. Şu, şundan dolayı yanlış. Şu sebepten dolayı doğru değil. Şu, şundan dolayı daha iyi. En iyisi şu.’ Birbirinden istifade ettiği bir ortam oluşuyor.” (Ö3)*

*“Beyin fırtınası zaten bana göre tamamen eleştirel düşüncenin bir yansıması gibi. Çocuk o düşünceleri seçiyor, araştırıyor, eleştiriyor. Ondan sonra kesin sonuca ulaşmak için bir şeyler söylüyor yani o konu hakkında.” (Ö10)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 4 öğretmen de “Beyin Fırtınası” tekniğinin, öğrencilerin konuyla ilgili farklı düşüncelerini ortaya koyabilmelerine imkân sağlayan bir teknik olduğunu dile getirmiştir. Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin belirli bir zaman içerisinde bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmelerini, mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretmelerini sağlayan ve orijinal görüşleri ortaya çıkarmaya yarayan bir tekniktir.<sup>190</sup> Beyin fırtınası tekniğinde yeni görüşlerin ortaya çıkabilmesi için herkesin rahatça konuşabilmesi önemlidir. Bunu sağlayabilmek için tekniği uygulamaya başlamadan önce öğrencilere konu veya sorunla ilgili görüşlerini, akıllarına geldiği gibi rahatlıkla söylemelerinin serbest olduğu hatırlatılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin düşüncelerini saygıyla dinlemeli; samimi ve içtenliğe dayalı bir iletişim olmalı, öğrenciler düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabilmelidir.<sup>191</sup> Zira öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Bunu sağlamaya dönük olarak Ö1, “*Hiç eleştirmeden öğrencilerin fikirlerini direkt aldığı*”, Ö7 ise “*Öğrencilerin daha rahat hareket edip daha rahat düşüncelerini söyleyebilmelerini sağlamaya çalıştığını*” yukarıda ifade etmiştir. Ö1 ve Ö7’nin bu ifadeleri, eleştirel düşünme eğitiminin, öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri demokratik bir öğrenme ortamında gerçekleşebileceğini dile getirdikleri “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” temasındaki görüşleriyle de örtüşmektedir. Bu durum, Ö1 ve Ö7’nin beyin fırtınası tekniğini uygularken öğrencilerin düşüncelerini rahatça söyleyebilmelerini sağlamamaya çalıştıkları şeklinde anlaşılmaktadır.

<sup>190</sup> Altaş, s.101.

<sup>191</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6. 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s. 15



Ayrıca 4 öğretmen de, beyin fırtınasında ortaya çıkan görüşler üzerinde değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmiştir. Beyin fırtınası tekniğinde önemli olan hususlardan birisi de üretici düşünce ve soruna değişik çözümler bulmaktır. Bu yüzden öğrenciler görüşlerini dile getirdikten sonra, söylenenler toparlanmalı, değerlendirme yapılmalı ve problemlere çözümler üretilmelidir.

Öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini ne amaçla ve nasıl kullandıklarına ilişkin mülakattaki ifadeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Öğretmenlerin ifadeleri, bu tekniğin alternatif düşünceler üretebilme, değerlendirme yapabilme, problemleri çözebilme<sup>192</sup> gibi eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına ve geliştirilmesine nasıl katkı sağlayacağını bildikleri şekilde yorumlanabilir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö7, Ö10, “ Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları” kategorisinde “*Farklı Açılardan Bakabilme*” temelinde eleştirel düşünmeyi tanımlamıştı.<sup>193</sup> “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileriyle ilgili Görüşleri” temasında eleştirel düşünmeyle ilişkili görerek üzerinde durdukları becerilerden biri de “*olaylara farklı açılardan bakabilme*” becerisi olmuştu.<sup>194</sup> Ö3 ise “ Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları” kategorisinde eleştirel düşünmeyi “*Bir şeyin doğru olup olmadığını düşünerek hakikati arama.*” olarak tanımlamıştı. Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö10’un beyin fırtınasını eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili ifadeleri dikkate alındığında, bu ifadelerin, onların eleştirel düşünme tanımları ve eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşleriyle uyum arz ettiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini ahlak öğrenme alanında, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmenin gerekliliğinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenler, herhangi bir problem içermeyen durumları öğrencilere soru olarak yöneltmişler ve pek çok öğrencinin cevabını hızla alarak değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ders içindeki bu tür uygulamaları beyin fırtınasını çağrıştıran bazı unsurlara sahip olsa bile beyin fırtınası

<sup>192</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz. s.47,48.

<sup>193</sup> Öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları için bkz. s.44-46.

<sup>194</sup> Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşleri için bkz. s.49-54.

tekniklerinin uygulama ilkeleri<sup>195</sup> ve Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö10'un mülakattaki ifadeleri göz önüne alındığında bu öğretmenlerin, derslerinde beyin fırtınası tekniğini kullanmaya yönelik herhangi bir faaliyette bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden yarısından fazlası, eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayabilmek için beyin fırtınası tekniğini kullandıklarına dair herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu öğretmenlerin ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayabilecek bir tekniği göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Beyin fırtınası tekniğini kullandıklarını ifade eden Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö10'un ise bu tekniği, eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili bazı bilgilere sahip olsalar da bunu uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyerek onların ahlakî değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerini zorlaştıran etkenlerden biri olabilir.

#### 3.8.4.Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimiye Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan dördüncü tema, "Örnek Olay İncelemesi" yöntemidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4 öğretmen (%33, 3), mülakatlarda DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak örnek olay incelemesi yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Bir örnek olay yoluyla ortaya bir problem atıyoruz. Çocuklar, bu problemi nasıl çözümlersiniz? Nasıl sonuçlandırılırsınız? Bu olayı nasıl tamamlarsınız?" (Ö1)*

*"Çocuklara eleştirel düşünceyle ilgili bir etkinlik olarak bir olay anlatıyorsunuz. Çocuklar, bu olaydan ne anladınız? Bu olay olmuş da acaba burada siz olsaydınız ne yapardınız? Mesela Hz. Nuh (ASM) Peygamber'in hayatını anlatan bir kıssa diyelim. 'Çocuklar, siz o devirde yaşasaydınız sizin tavrınız ne olurdu?' veya 'Hz. Peygamber'imiz (SAV) zamanında sizin tavrınız ne olurdu?' Çocukları düşünmeye yönlendiriyoruz. Buralardan bir şeyler çıkarmaya çalışıyoruz." (Ö6)*

*"Örnek olayın tam can alıcı noktasında olayı kesip bundan sonraki kısmı çocuğun kendisinin tamamlaması... Yani 'Sen olsaydın burada ne yapardın?' empati yapmasını sağlamak şeklinde." (Ö8)*

*"Örnek olayda kişi, karakter yerine kendini koyma... 'Neden bunu yapmış olabilir, siz olsaydınız ne yapardınız?' tarzında." (Ö11)*

<sup>195</sup> Bkz. Akyürek, s.155, 156.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 4 öğretmen (%33, 3), ahlak konularını işlerken örnek olay incelemesi yöntemine yer verdikleriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Örnek olay incelemesi yöntemi kullanılarak öğrencilerin sosyal ilişkilerle ilgili bir durumu, bir problemi, bir olayı incelemeleri, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve olayın nedenlerini ortaya çıkararak çözüm yolları önermeleri sağlanabilir.<sup>196</sup> Bu durum öğrencilerin karar verme, seçme, doğru yargıda bulunma ve problem çözüme ile ilgili yaşantı geçirmelerine katkıda bulunulabilir. Örnek olay incelemesi yöntemi; olayları başkalarının bakış açısından görebilme, kendini onların yerine koyarak bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı verir. Öğrenciler, olayın içindeymiş gibi düşüncelerini ortaya koyabilir ve problemlere çözümler üretebilirler. Böylece öğrencilerin olaylara yüzeysel bir bakış yerine araştırma ve problem çözüme dayalı bir bakış geliştirmeleri sağlanabilir.<sup>197</sup> Araştırmaya katılan 4 öğretmen de, örnek olayda yer alan kişiler ve durumlarla ilgili olarak öğrencilerle konuştuklarını ve sordukları sorularla konu üzerinde onları düşündürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, olayları yorumlarken farklı bakış açılarının da olabileceğini ve bu bakış açılarına göre konunun anlaşılmasının da farklılaşabileceği üzerinde, öğrencilerini düşündürmeye çalıştıkları şeklinde anlaşılabilir. Eleştirel düşünen birey, olaylara kendi bakış açısını ortaya koymaya çalışırken başkalarının da bakış açılarını anlamaya ve önemsemeye çalışır. Böylece olayları yorumlayıp sonuçlara ulaşmaya çalışırken tutarlı olmaya çalışır. Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö11'in mülakattaki ifadelerinden, olaydaki kahramanların bakış açılarıyla öğrencilerin kendi bakış açılarını karşılaştırmalarını, değerlendirmelerini ve sonuç çıkarmalarını sağlamaya dönük olarak bu yöntemi kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece Ö11'in örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ö11 ders gözlemlerinden elde edilen veriler şöyledir:

*“ Öğretmen kitaptaki doğruluk ve dürüstlikle ilgili örnek olayı üç öğrenciye parça parça hiç durdurmadan okuttu. Okuma bittikten sonra örnek olayda kaç tane karakter olduğunu sordu. Karakterlerin nasıl davrandığını ve bunlardan hangisinin davranışının yanlış olduğunu sordu. Arkadaşını yanlış bir iş yapmaya yönlendiren karakter karşısında diğer kahramanın kendi aklını kullanması gerekmez miydi, diye soran öğretmene öğrenciler, kahramanın yaptığı yanlışın hırsından kaynaklandığını söylediler. Öğretmen, bundan dolayı insanların yanlış*

<sup>196</sup> Küçükahmet, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, s.92; Akyürek, s.175.

<sup>197</sup> Akyürek, s.176.

*düşebildiğini, insanın bu hatasını anlamasının önemli olduğunu ifade etti. ‘Örnek olaydaki kahraman hatasını anlamış mı, nereden anlamış?’ sorusuna öğretmen, kendi cevap verdi. Ancak örnek olayın geneli üzerinde öğrencilere düşündürücü sorular sorarak onların fikirlerini ortaya koymalarına fırsat veren öğretmenin, ‘Dürüstlük Yine Kazandı.’ başlığına atıf yaparak ‘Bu örnek olayda dürüstlüğün kazandığını nereden anladık?’ sorusuyla öğrencilerin tüm olayın ana fikrini ortaya koymalarına katkı sağlamaya çalıştığı görüldü. Bunun ise “Emrolunduğun gibi dosdoğru ol!” ayetini hayatımıza geçirmenin bir gereği olduğunu dile getirdi. Konuyla ilgili hadis-i şerifi de vurguladı.” (Ö11 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki ders gözlem notlarında görüldüğü üzere Ö11’in ders kitabındaki çözülmesi gereken bir sorunla ilgili örnek olayı ele aldığı görülmüştür. Örnek olay incelemesi yöntemi, herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorunu içermelidir. Bu yöntemde olayın nedenleri ortaya çıkarılıp sorun merkezinde öğrencilerin çözümlerini ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmalıdır.<sup>198</sup> Ö11 örnek olaydaki kahramanların davranışlarını analiz edebilmelerini sağlamaya dönük olarak öğrencilere sorduğu sorularla onlara tartışma imkânı vermiştir. Bu imkân, öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmış ve olayı ve kahramanların davranışlarını değerlendirmelerini sağlamıştır.

Eleştirel düşünmenin ölçütleri göz önüne alındığında Ö11’in bu yöntemi kullanırken tartışılacak sorunu net olarak ortaya koyabildiği,<sup>199</sup> öğrencilerin sorunun özüne inmelerini<sup>200</sup> sağlamaya dönük olarak onları düşündürmeye çalıştığı söylenebilir. Ö11, öğrencileri sorun üzerinde tartıştırmış ve onların sorunun çözümüyle ilgili görüşlerini ortaya koyabilmelerini sağlamaya çalışmıştır. Ö11’in örnek olay incelemesine yönelik bu uygulamaları, öğrencilerin örnek olayla ilgili eleştirel bir bakış açısı geliştirerek davranışların sebepleri ve sonuçları üzerinde düşünmelerini sağlayabilir. Böylece ahlakî değerlerin anlamlandırılması sağlanabilir.

Ö11, örnek olay yöntemini kullanırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade etmelerine imkân verecek bir tartışma ortamı oluşturabilmiştir. Samimi ve içtenliğe dayalı bir iletişim ortamının oluşması, öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabilmelerini<sup>201</sup> sağlamıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri böyle bir sınıf ortamı örnek olayla ilgili sorunun tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmelerini kolaylaştırmıştır. Bu durum, örnek olay

<sup>198</sup> Akyürek, s.175.

<sup>199</sup> Eleştirel düşünmenin ölçütlerinden netlik için bkz. Richard Paul ve Linda Elder, s.92.

<sup>200</sup> Eleştirel düşünmenin ölçütlerinden derinlik için bkz. Richard Paul, Linda Elder, s.97.

<sup>201</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s. 15.

yönteminin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanılabilmesine olanak vermiştir.

Mülakattaki ifadelerinde Ö1, Ö6 ve Ö8 ahlakla ilgili konuları işlerken örnek olay incelemesi yöntemine yer verdiklerini dile getirmiştir. Ancak bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde anlatımın akışı içerisinde bazı örnekler verdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin bu örnekler üzerinde, öğrencilerin tartışmalarına ve çözüm önerileri sunmalarına imkân vermeden kendi açıklamalarını yaptıkları görülmüştür. Örnek olay incelemesi yönteminde kullanılacak örnek olay, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisini kazanmalarına imkân verecek, verebilecek bir sorunu içermelidir. Öğretmen, öğrencilerine örnek olayları inceleme, kahramanları üzerinde konuşma, tartışma ve analiz etme imkanı vermelidir. Bu sayede öğrencilerin kendi davranışlarını irdelemelerine ve ahlakî gelişimlerine katkıda bulunulabilir.<sup>202</sup>

Sonuç olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarısından çoğu (%66, 6), örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemiştir. Bu durum, eleştirel düşünme eğitime katkısı olabilecek bir yöntemin öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini göstermektedir. Hâlbuki örnek olay yöntemi iyi uygulandığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek sorunların anlaşılması ve çözümüne yönelik bir tartışma ortamının oluşabilmesine katkı sağlayabilecektir. Örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarını ifade eden Ö1, Ö6 ve Ö8'in, bu yöntemi eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeyle ilgili bazı bilgilere sahip olsalar da bunu uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumsuz etki ederek onların ahlaki değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerini zorlaştırabilir. Ö11'in ise örnek olay incelemesi yöntemini eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde daha etkin ve verimli olarak kullandığı söylenebilir.

### **3.8.5. Dramatizasyon Yöntemi**

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan beşinci tema, "Dramatizasyon" yöntemidir.

<sup>202</sup> Akyürek, s.175, 176.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3 öğretmen (%25), mülakatlarda DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak dramatizasyon yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Drama da çok kullanıyorum. Drama alternatifleri sunuyor, o da bir nevi olay inceleme imkânı sağlıyor bize. Biri farklı açıdan değerlendiriyor. Diyelim o çocuk belli bir kalıp çıkarmış, kendi senaryolarını kendileri zaten yazıyorlar, oynuyorlar. Benim verdiğim genelde nadir oluyor. Kendi yapmalarını istiyorum daha çok. Tamam, bunu böyle bağlamışın ama hayatta bu böyle olur mu, gibi sorular yöneltiyoruz. ‘Şöyle olsa olmaz mıydı?’ alternatifler üretmeye çalışıyoruz. Tabi çocuk farklı farklı düşünmeye başlıyor. ‘Aa! Şu da olabilirdi. Bu da olabilirmiş.’ Arkadaşları da bu sefer hani sorular yöneltmeye başlayabiliyorlar. Bu noktada o da güzel bir araç oluyor bizim için.” (Ö1)*

*“Daha çok tiyatro uygulaması yaptırıyorum. Mesela çocuklara bir konuyu veriyorum. Çocuklar o konu üzerinde hazırlanıyorlar. Kendileri bir oyun yazıp getiriyorlar ki, bazen çok orijinal oyun yazan çocuklar oluyor. Bazen de kendi yazdığım bazı oyunlar var, o oyunları dağıtıyorum veyahut da çocuğa veriyorum diyorum ki: ‘Bir grup oluştur arkadaşlarından bu işi yapabilecek. Bunu sınıfta gelip canlandıracaksınız.’ Bir hafta süre tanıyorum o bir hafta süresinde çocuklar hazırlanıyorlar. Ondan sonra sınıfın içerisinde o oyunu gerçekleştiriyorlar. Bazen çok başarılı oldukları oluyor. Onları başka sınıflara da götürüp o oyunu oynattırıyorum. Çocuklarda derse acayip bir ilgi oluyor. O konu bir kere unutulmuyor, mümkün değil onun unutulması.’ (Ö5)*

*“Çocukların mesela sınıf ortamında drama tarzı şeyler yapmaları...” (Ö12)*

Ö1, Ö5 ve Ö12, yukarıdaki ifadelerinde dramatizasyon yöntemini kullandıklarını söylemiştir. Dramatizasyon; öğrencilerin bir konuyla ilgili olarak bir olayı, bir fikri canlandırmalarıdır. Öğrenciler, kendilerini belirli kişilerin yerine koyarak olay ve ilişkileri canlandırır. Drama ile öğrenciler doğrudan yaşayarak öğrenebilirler.<sup>203</sup> Öğrencilerin bizzat olayın içine katılmasını sağlayan bu yöntem ile ahlakî değerlerin daha iyi kavranmasına böylece öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlanabilir.

Yukarıda yer alan mülakattaki ifadelerinde görüleceği gibi öğretmenlerden Ö1, bu yöntemin öğrencilerin alternatif fikirler üretmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö1, bu yöntemin öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirdiğini; akıl yürüterek, birbirlerinin görüşlerini değerlendirerek doğru sonuçlara ulaşabilmelerini sağlayabildiğini dile getirmiştir. Ö1, dramanın sonunda öğrencilerin tartışmasına dönük sorular sorduğunu dile getirmiştir. Drama etkinlikleri sonunda yapılan tartışmalarda

<sup>203</sup> Akyürek, s.187.

öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişebilir.<sup>204</sup>Bu açıdan bakıldığında Ö1'in dramının sonuçlarıyla ilgili olarak sorduğunu ifade ettiği soruların niteliğinin bunu sağlamaya dönük olduğu söylenebilir. Zira Ö1'in dramayla ilgili olarak sorduğunu ifade ettiği soruların analiz, karşılaştırma, farklı açılardan bakabilme gibi temel eleştirel düşünme becerilerinin<sup>205</sup> gelişimine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Bu durum, Ö1'in "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları"<sup>206</sup>ve "Eleştirel düşünme Becerileriyle İlgili Öğretmen Görüşleri" temalarındaki ifade ettiği görüşleriyle<sup>207</sup>de tutarlılık arz etmektedir. Ayrıca Ö1 yukarıdaki mülakat ifadesinde drama yönteminin, öğrencilerin alternatif düşünceleri görmelerine ve o düşüncelerin de olabilirliğiyle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, başkalarının düşünce, duygu ve kaygılarını öğrenme ve paylaşmaya imkân verebilir. Böylece öğrenciye karşısındakiyle empati kurarak değişik düşünce, yorum ve eleştirileri hoşgörülle karşılama alışkanlığı kazandırabilir.<sup>208</sup>Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine değer verdikleri ve konuyla ilgili farklı düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabildikleri bir ortamda eleştirel düşünme eğitime katkılar sağlanabilir. Bu durum, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime olumlu katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlerden Ö5, drama yöntemine yönelik yaptığı bazı hazırlıklara ve uygulamanın ders ilgiyi artırdığına değinmiştir. Ö12 ise mülakattaki ifadesinde sadece bu yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Her iki öğretmen de drama yönteminin eleştirel düşünme eğitime nasıl katkı sağladığına yönelik açıklamada bulunmamışlardır.

Ö1, Ö5 ve Ö12, drama yöntemini kullandıklarını ifade etmelerine rağmen, derslerinde bu yöntemin uygulanmasına yönelik herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir.

Sonuç olarak, sadece Ö1'in eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya yönelik olarak drama yöntemini kullanmaya çalıştığı, Ö5 ve Ö12'nin ise bu yöntemi eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak kullanabilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden %75'i, drama yöntemini derslerinde kullanmayla ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu durum ise drama

<sup>204</sup> Akyürek, s.188.

<sup>205</sup> Eleştirel düşünme becerileri bkz. s. 47,48.

<sup>206</sup> Öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları için bkz. s. 44.

<sup>207</sup> Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri için bkz. s.49.

<sup>208</sup> Akyürek, s.187.

yönteminin, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi nasıl katkı sağlayacağı konusunda bu öğretmenlerin bilgilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### 3.8.6. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimi Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan altıncı tema, “Grup Çalışması ve Tartışma” yöntemidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 öğretmen (% 12,5), mülakatlarda DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimi yönelik olarak tartışma yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Gruplar oluşturarak çocukların fikirleriyle bir konu üzerinde tartışma düzenleyebiliyoruz.” (Ö1)*

*“Tartışma, öğrencilerle tartışma, soru-cevabın da temelinde yatan öğrencilerin tartışması... Zaman zaman biz onlara gerektiği yerde ‘Bu konuda tartışın, birbirinize soru sorun, birbirinizin fikirlerini tenkit edin.’ diyoruz. Mesela birinin bir görüşünü alıyoruz, diğerleri de tenkitlerini o arkadaşlarına yönlendiriyor, onlar da cevap veriyor. Tartışan öğrenci, soru sorma tekniğini de bilir. Bir de arkadaşının düşüncesini değişik açılardan tenkit ederken veya sorgularken kendi doğru düşünme melekesini geliştirir bir. İkincisi karşılıklı tartışmada çocuklar ortak bir noktaya varabiliyorsa bu onların konuyu anlamasında daha etkili olur.” (Ö2)*

Yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere Ö1, gruplar oluşturarak öğrencilerin konu ile ilgili fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya dönük olarak grup çalışması ve tartışma yöntemini kullandığını söylemiştir. Ö1’in bu ifadesinden, öğrencileri belli bir konuda tartıştırmak için gruplar oluşturduğunu ve öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarını amaçladığı anlaşılmaktadır. Grup çalışması ve tartışma yöntemi, öğretmen rehberliğinde belirli hedef davranışları gerçekleştirmek, bazı bilgi ve becerileri kazanmak amacıyla bir araya gelmiş grupların ortaklaşa ve bireysel çalışma ile bir konuyu hazırlamaları ve sınıfa sunarak tartışmalarıdır.<sup>209</sup> Bu yöntem, kural ve ilkelerine dikkat edilerek uygulandığında öğrencilerin etkin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Etkin dinleme ve konuşma becerileri ise sorgulama, değerlendirme, fikirlerin çözümlenmesini yapma, konu ile ilgili düşüncelerini mantıklı bir şekilde savunmayı gerektirir. Bu yöntemde fikir alışverişinde bulunan öğrenciler farklı bakış açılarını görür.<sup>210</sup> Bu durum, öğrencilerin davranışlar üzerinde değerlendirmede bulunurken

<sup>209</sup> Akyürek, s.137, 138.

<sup>210</sup> Akyürek, s.138.



olaylara çok yönlü bakmaklarına, doğru değerlendirmelerde bulunarak davranışlara etki eden nedenleri ve sonuçları anlamalarına katkı sağlar. Öğrenciler, farklı görüşler üzerinde eleştiri ve değerlendirme yaparak gerek kendi fikirlerinin gerekse diğerlerinin fikirlerinin geçerliliğini denemiş olurlar. Tüm bunlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin<sup>211</sup> gelişmesini sağlar. Grup içi çalışmalar yoluyla öğrencilerde başkalarının görüşlerine duyarlı ve saygılı olma, özgüven sahibi olma, doğruyu aramaya çalışma, istekli olma, kendisine eleştirel gözle bakma, araştırmacı olma, kendi kendini düzeltmeye hazır olma, uzlaşıcılık, alçakgönüllülük, bağımsız düşünme ve cesaret gibi eleştirel düşünmeyle ilgili tutumların<sup>212</sup> gelişmesi sağlanabilir.

Ö1, mülakattaki ifadesinde öğrencileri gruplar oluşturarak tartıştırdığını ifade etmiş ancak bunun eleştirel düşünme eğitimine katkısının nasıl olacağına değinmemiştir. Konuyla ilgili olarak Ö1'in dersinde yapılan gözlemden elde edilen veriler şöyledir:

*“Güzel ahlaklı insan Allah'ın emirlerini yerine getirir. Güzel ahlak olmazsa kişi Allah'ın emrettiklerini de yapmaz, diyen bir öğrenciye öğretmen şöyle dedi: ‘Günümüzde insanları görüyoruz. Beş vakit namazı camide kıyor, camiye gidiyor. Ancak dönüşte bize özürlü veya normal fiyatından çok daha pahalı bir mal satıyor. Ne oldu şimdi? Bu insan namazını kıyor, ibadetlerini yapıyor.’ Öğretmen, bunu ifade ettikten sonra bu kişinin ahlakında sorun var, dedi ve devam ederek “Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar ayeti var. Duyduk mu hiç? Namaz insanı nasıl kötülüklerden alıkoyar?” Öğrenciler, ‘Abdest alırsın, kızdığımız kişiyi affederiz.’ ‘Nasıl yaparsın, bunu neden yaparsın?’ ‘Namaz kıldığımız için psikolojikman rahatlıyoruz ve kötülüklerden arınmış oluruz.’ dedi. Öğretmen, ‘Namaza müminin miracı diyoruz. Allah'la bağımız güçleniyor. Bir insanı siz çok seviyorsanız o da sizi çok seviyorsa onu kırmak ister misiniz?’ Hayır, dedi öğrenciler. ‘Onun yapmanızı istemediği bir şeyi yapmayı tercih eder misiniz?’ Namazla Allah'a yaklaşan insan da Allah'ın emirlerini daha iyi uygular.” (Ö1 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği gibi Ö1'in bir tartışma ortamı oluşturamadığı gözlemlenmiştir. Ö1 tartışılabilir bir konuyu ele alarak tartışma ortamı oluşturmaya çalışmış ancak sorduğu soruların niteliği ve öğrencileri tartışma sürecine dâhil edememesinden dolayı tartışma yöntemini kullanamamıştır. Ö1, öğrencileri düşündürmeye dönük olarak “*Namaz insanı nasıl kötülüklerden alıkoyar?*” sorusunu sormuştur. Sorunun niteliğine bakıldığında tartışma yönteminden ziyade soru-cevap yöntemini kullanmaya dönük bir soru olduğu görülmektedir. Ö1'in, verdikleri cevaplar üzerinden öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini tartışmalarına yeterince zaman ve fırsat vermeden kendi düşüncesini ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Ö1'in bu

<sup>211</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz. s.47,48.

<sup>212</sup> Eleştirel düşünme tutumları için bkz. s.55,56.

tutumunun, farklı görüşlerin öğrenciler tarafından yeterince değerlendirilememesine sebep olabildiği söylenebilir. Eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek sınıf ortamında, ortaya atılan görüşlerin farklı kişilerce değerlendirilmesi, öğrencilerin bakış açısını genişleterek eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilir. Böylece öğrenciler, sorunu anlayarak yeni çözüm önerileri üretebilirler. Ahlak konularında tartışma yönteminin bu şekilde kullanılması, değerlerin anlamlandırılarak içselleştirmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2'nin mülakattaki ifadesinde, öğrencileri birbirlerinin düşünceleri üzerinde tartışmaya teşvik ettiği görülmektedir. Ö2'nin "Gerektiği yerde 'Bu konuda tartışın, birbirinize soru sorun, birbirinizin fikirlerini tenkit edin.'" ifadesinden, kendisinin bu tartışmaların dışında kaldığı ve sadece öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları şeklinde bir uygulama gerçekleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Hâlbuki tartışma yönteminde hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci ilişkisi söz konusudur.<sup>213</sup> Ö2, tartışma yönteminin, öğrencilerin olayları değerlendirirken alternatif bakış açıları geliştirebilmelerine ve doğru düşünebilmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Sınıftaki tartışmalar eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önemlidir. Zira bu sınıf içi tartışmalar sayesinde öğrencide, konu hakkında düşünmeyi sağlayabilecek soru sorma, karşılaştırma, analiz yapma gibi temel eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Tartışma yöntemini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili olarak Ö2'nin dersinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler aşağıdadır:

*"Öğretmen, 'Bugün başkalarına maddi yardımda bulunmak konusunu anlatacağım. Önce maddi yardıma neden ihtiyaç duyulur? Onun üzerinde duralım. Kim maddi yardıma ihtiyaç duyar?' diye sordu. Öğrenci, 'Fakir olan kimseler.' dedi. 'Peki, fakir ne demektir?' Aynı öğrenci, 'Para ihtiyacı olan, durumu olmayan.' diye cevap verdi. Başka öğrenciler de, soruya cevap veren arkadaşları konuşurken bir şeyler söylemeye çalışıyorlar. Öğretmenin keskin bir ifadeyle söyle, demesi öğrencileri telaşlandırarak, cevap vermekte aceleci davranmalarına ve fikirler üzerinde tartışmalar yapmalarına engel oluyor. Öğrencilere açık uçlu bazı sorular soruluyor ancak onların bu sorulara verdikleri cevaplar ve konu ile ilgili düşünceleri üzerinde tartışma ortamı desteklenmiyor. Genelde öğretmen, açıklamaları kendi yapıyor, öğrenciler de tasdikliyor." (Ö2 ders gözlem notu)*

Ö2'nin dersinde yapılan gözlemlerde grup çalışması şeklinde bir tartışma ortamına rastlanmamıştır. Ö2'nin mülakattaki ifadesinin aksine öğrencileri tartışmaya teşvik edici

<sup>213</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagogik Formasyonları*, s.146.

bir tutumdan ziyade öğrencilerin konuyla ilgili cevaplarını alıp fikirler üzerinde değerlendirilme yapılmasına fırsat vermeden kendi açıklamalarını ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmenin öğrencilerin cevaplarını almak konusundaki aceleci ve otoriter tavrının bunda etkili olduğu söylenebilir. Sınıfta tartışma ortamının sağlanmasında, sınıfta engin hoşgörü ve anlayışın egemen kılınması gereklidir. Öğretmen, sınıfta öyle bir atmosfer oluşturmalıdır ki herkes, hiç çekinmeden tam bir gönül rahatlığıyla her düşündüğünü serbestçe ifade edebilsin. Öğretmen otoritesinden yararlanarak öğrenciyi baskı altında tutmamalıdır. Öğrenci, sunulanları anlamlandırmadan kabullenmek yerine; onları kavrama, özümseyip kendine mal etme, serbestçe düşünüp yargılara varma, değerlendirme yapma, genellemelerde bulunma gibi yönlerden yüreklendirilmelidir.<sup>214</sup> Böylece öğrencide eleştirel düşünme becerisi geliştirilerek öğrencinin ahlakî değerleri anlamlandırmasına ve hayatına uygulamasına katkı sağlanabilir.

Özet olarak, grup çalışması ve tartışma yönteminin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Hâlbuki tartışma yöntemi, ilkelerine uygun kullanılabilirse ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime önemli katkılar sağlayabilir.<sup>215</sup> Bu yöntemi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerden Ö1 ve Ö2'nin ise mülakattaki ifadelerinin aksine, öğrencilerin birbirlerinin fikirleri üzerinde tartışmalarına imkan vermeden, soru-cevap şeklinde ve öğretmen açıklamalarına dayalı tek yönlü bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Ö2'nin “öğretmen-öğrenci ilişkisi” temasında da gözlem notlarıyla ifade edilen otoriter tavrının<sup>216</sup> öğrencilerin herhangi bir konuyu tartışmaktan çekinmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Ö1 ve Ö2'nin tartışma yöntemini ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buna dayalı olarak da bu yöntemi uygulama konusunda yetersiz oldukları şeklinde bir yoruma varılabilir.

<sup>214</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.146.

<sup>215</sup> Tartışma yönteminin eleştirel düşünme eğitime katkıları için bkz. Akyürek, s.138.

<sup>216</sup> Öğretmen-öğrenci ilişkisi için bkz. s.111.

### 3.9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler

Ders araç gereçleri, eğitim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve öğretmenin etkililiğini artırmak amacıyla geliştirilmiş öğretim-öğrenme sürecine yardımcı unsurlardır.<sup>217</sup> Öğrencilerin istenilen eğitim yaşantılarını geçirmelerini sağlayacak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi öğretmenin görevleri arasındadır. Sınıf ortamının düzenlenmesinde önemli öğelerden birisi de ders araç gereçleridir. Ders araç gereçleri sayesinde öğretim süreci daha etkili ve verimli olarak sürdürülebilir. Eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek ders araç gereçlerinin seçimi ve kullanılması; öğrencilerin soru sorma, farklı açılardan bakabilme, anlama/kavrama, yorum yapabilme, konuya hâkim olma, tartışma, dinleme, analiz etme, karşılaştırma, sentez yapma, uygulama, günlük hayatla ilişkilendirme gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırmamızda derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak hangi araç gereçleri, nasıl kullandıklarını öğrenebilmek amacıyla öğretmenlere, *“Eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak derslerinizde hangi araç-gereç ve materyalleri kullanıyorsunuz? Niçin? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”* soruları yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 10'a bakılabilir.

<sup>217</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.91.; Korkmaz, s.14.

Tablo 10. Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Araç-Gereçler

	Ders Kitapları	Filmler	Slaytlar	Resim ve Fotoğraflar	Gazete Kupürleri ve Televizyon Haberleri	Ayet-Hadis	Bulmacalar	Kavram Haritası
Ö1	X	X	-	X	X	-	-	-
Ö2	X	-	-	-	-	X	-	-
Ö3	X	X	X	-	-	-	X	-
Ö4	X	X	-	-	-	-	-	-
Ö5	X	-	X	X	X	-	-	-
Ö6	X	X	-	X	-	-	X	-
Ö7	X	X	-	X	-	-	-	-
Ö8	X	X	-	-	-	-	-	-
Ö9	X	-	-	-	-	-	-	-
Ö10	X	X	-	-	X	-	-	X
Ö11	X	X	X	-	-	X	-	X
Ö12	X	X	X	-	-	-	-	-
%	100	75	33.3	33.3	25	16.6	16.6	16.6

### 3.9.1. Ders Kitapları

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan birinci tema, “Ders Kitapları”dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamı (%100), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak ders kitaplarını kullanma durumlarıyla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılan temel öğretim araçlarının başında ders kitaplarını gördükleri anlaşılabilir. Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlere kılavuzluk yapar. Öğretmenlerin derse hazırlanmasında ve dersi işlemede yardımcıdır. Ders kitapları, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran, öğrenmelerini tekrar edebilecekleri, eksikliklerini tamamlayabilecekleri, yeni konulara

hazırlık yapabilecekleri önemli bir araçtır.<sup>218</sup> Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirme konusunda da eleştirel düşünme eğitimi uygun olarak hazırlanmış olan ders kitapları önemli bir fonksiyona sahiptir.<sup>219</sup> Öğrenciye eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaç edinen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları; ansiklopedik bilgi veren değil, tartıştıran ve düşündüren, farklı bilgi kaynaklarına yönlendiren materyaller olmalıdır. Ayrıca bu kitaplar; öğrenciyi düşünme, sorun çözme ve iletişim becerileri edinmeye ve bunları kullanmaya yönelmeli; farklı bakış açılarını ve açıklama biçimlerini dikkate almalı; eleştirmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı özendirilmelidir. Bunun yanında din dersi öğretmenlerinin ders kitaplarından yararlanırken yaptıracağı bazı çalışmalar da ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerden çoğu, mülakattaki ifadelerinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilmek için daha çok kitaplardaki sorular ve öğrencilerin konu üzerinde tartışmalarını sağlayan etkinliklerden yararlandıklarını dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden Ö1, Ö6 ve Ö10, sorulardan eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde nasıl yararlandıklarıyla ilgili açıklayıcı bilgiler vermiştir. Ö1, Ö6 ve Ö10'un bununla ilgili olarak mülakat ifadelerinden elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

*“Kitaptaki konuyu okurken sık sık duruyoruz, konuşuyoruz. Diyelim orada bir cümle geçiyor ‘Çocuklar, burada ne demek istiyor? Ne ifade ediyor? Sizce böyle olur mu?’ veya alternatif bir soru geliyor arkasından. ...Kitaptaki soruları ise her zaman yerli yerinde bulmuyorum veya yeterli olmuyor. Bazen biraz daha açmak gerekiyor. ‘Hani şu nedir? Bilginiz var mı?’ gibi sorular... Mesela ön bilgilerini yoklayan sorular var. Onlar değil tabi ki ama sorular var. Evet, bazı sorular, isabetli sorular var. Çocukların fikirlerini alan sorular... Onlar biraz daha eleştirel düşünmeye katkı sağlayan unsurlar oluyor.” (Ö1)*

*“Kitaplarda eleştirel düşünceyi geliştiren güzel sorular var. Mesela diyor ki: ‘Burada siz olsaydınız ne yapardınız?’ veya ‘Kötü alışkanlıkların, kötü davranışların zararları, bunlara başlama sebepleri nelerdir?’ Anlattıklarımızla bazen çocuğun düşündükleri farklı olabiliyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim, şunların, şunların şunlar da sebepleri olabilir.’ Diyorum ki: ‘Demek derste bazı eksiklikler olmuş. Ha bura eksik kalmış.’ Bizim düşünemediğimiz şeyi çocuk o konuda düşünüyor veya hayatından örnekler veriyor. Bu sefer de biz onu yönlendirdiğimiz zaman çocuk üzerinde daha başarılı bir etkimiz oluyor. Mesela ders kitabındaki*

<sup>218</sup> Korkmaz, s.107, 108.

<sup>219</sup> Ders kitaplarında bulunması gereken özellikler için bkz., MEB, *İlköğretim Genel Müdürlüğü İlköğretim Okulu Ders Kitapları Yönetmeliği Madde 5*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 2000, s.41.

*alkolün zararlarıyla ilgili akciğer, karaciğer veya alkol kullanan, sigara kullananların ciğerlerinin resimleri bu öğrenci üzerinde etkili oluyor. ‘Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?’ veya ‘Bunu, alkolün zararlarını nasıl resmedersiniz?’ diye söylediğin zaman bakıyorsun ki çocuk da daha farklı bir şekilde eleştiriyor, olaya daha farklı bakıyor. Bu da dersi anlamada faydalı oluyor, diye düşünüyorum.’ (Ö6)*

*“Tartışalım diye en azından tartışmaya açık, eleştirmeye açık yönler var. Onları mutlaka sınıf içinde tartışmaya açıyoruz. Çocukların farklı farklı fikirler ileri sürmesini sağlıyoruz. Sorular falan da gayet güzel düşünmeye yönlendiriyor.”(Ö10)*

Ö1, Ö6 ve Ö10 yukarıdaki ifadelerinde, sorulan sorular sayesinde öğrencilerin konu üzerinde düşünmelerine, farklı bakış açılarını ortaya koymalarına ve alternatifleri görmelerine katkı sağlanabildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, ders kitabını öğrencilerin değerlendirmelerini ve farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya dönük olarak kullanma çabaları; onların bilgiyi elde etme, kullanma ve yenilerini üretme becerisini, dolayısıyla sorun çözme yeteneğini kazanmalarına kılavuzluk edebilir.<sup>220</sup> Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi bakımından oldukça önemlidir.

Ö1, Ö6 ve Ö10’un, ders kitabından eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde nasıl yararlandıklarına ilişkin olarak onların derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler ise şöyledir:

*“Öğretmen, ‘Ahlak öğrenme alanına geçiyoruz çocuklar.’ diyerek ‘Din Güzel Ahlaklı Olmama Nasıl Katkı Sağlar?’ konusunu bir öğrenciye okutmaya başlattı. Öğrenci başlığı okuduktan sonra öğretmen durdurarak ‘Evet çocuklar, sizin bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum. Din güzel ahlaklı olmama nasıl katkı sağlar?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını alıyor. Öğrencilerin günlük hayatıyla konuyu ilişkilendirmeye katkı sağlayıcı örnekler veriyor. Öğrencilerin cevapları üzerinden onları düşündürmeye yönelik yeni sorular soran öğretmen, öğrencilerin düşünceleri üzerinde değerlendirmeler yapmaya çalışıyor ancak öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini değerlendirmelerine sağlayabilecek yönlendirmelerde bulunmuyor.” (Ö1ders gözlem notu)*

*“Öğretmen ‘Kumar Oynamak’ konusunu öğrenciye okutmaya başladı. Öğretmenin öğrencilere, insanların kumara başlama nedenleriyle ilgili sorduğu soruya öğrenciler; aç gözlülük, irade zayıflığı, aile içi sıkıntılar, boş zamanını iyi değerlendirememeye, özentisi gibi cevaplar verdiler. Öğretmen kitabı okuturken konuyla ilgili kendi yaşamından ve hayatın içinden örnekler vermeye, bilinmeyen kavramları açıklamaya çalışıyor. Öğretmen zaman zaman öğrenciyi durdurularak açıklamalarda bulunuyor. Öğrencilerin izledikleri filmlerden örnekler vererek onları düşündürmeye çalışıyor. Bir öğrencinin söylediğinden hareketle başka öğrenciler, derse katılarak değerlendirmede bulunabiliyorlar. Öğretmen,*

<sup>220</sup> Aydın, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir”, s.28-29.

öğrencilerin günlük hayatlarından örnekler vermelerini istiyor. Örnek veren öğrencinin söylediklerini değerlendirerek kumarın zararları üzerinde öğrenciyi düşündürmeye yönelik sorular sorabiliyor.” (Ö6 ders gözlem notu)

“Öğretmen geçen hafta kitaptan kaldıkları yerden devam ederek ‘İçki Tüm Kötülüklerin Anasıdır Hadis-i Şerifini Yorumlayınız.’ etkinliğiyle ilgili öğrencilerin düşüncelerini almaya başladı. Öğrenciler, ‘İçki kötülüklerin en başıdır, en çok zarar verendir, her türlü kötülüğe yöneltendir, insan içki içince sarhoş oluyor, kötülükler yapıyor.’ gibi cevaplar verdiler. Öğrenciler yakın çevrelerinden örnekler veriyorlar. Öğretmen, ‘anasıdır’ kelimesine vurgu yaparak içkinin kötülükleri beraberinde getiren temel etkenlerden biri olduğunu dile getiren bir öğrenciyi, onun bu sonuca ulaşmasına destek olan açılımlar getirdi. Öğrenciler zaman zaman birbirlerinin fikirleri üzerinde değerlendirmelerde bulunuyorlar.” (Ö10 ders gözlem notu)

Yukarıda da görüldüğü üzere Ö1, Ö6 ve Ö10’un ders gözlemlerinden elde edilen verilerin, onların mülakattaki ifadeleriyle büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Ö1, Ö6 ve Ö10’un, öğrencilere ders kitaplarını okuturken okunan yerlerle ilgili sorular sordukları, tartışma yaptırdıkları, öğrencilerin sonuç çıkarmalarına ve çözüm üretmelerine katkı sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Ö1, öğrencilerin düşünceleri üzerinde kendi değerlendirme yaparak açıklamalarda bulunurken Ö6 ve Ö10’un ise öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini değerlendirmelerine imkân verdikleri görülmüştür. Derste gündeme gelen düşünceleri ve bunlara üretilen çözümleri sadece öğretmenin değerlendirmesi, farklı bakış açılarının ortaya konarak sorunlara uygun çözümlerin bulunmasını engelleyebilir. Bu sakıncayı ortadan kaldırmak için öğretmen, öğrencilerin tanımladıkları sorunlar ve ürettikleri çözümler konusunda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturabilir. Böylece öğrencilerin tanımladıkları sorunlara uygun çözümü alternatifler içerisinde tartışarak bulmaları sağlanabilir.<sup>221</sup> Üç öğretmen de, konuyu öğrencilerin günlük hayatlarından davranış örnekleriyle ilişkilendirmiş, bunlar üzerinde onları düşündürmeye çalışarak onların değerlendirmelerini almıştır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, ahlakî değerleri anlamlandırarak olumlu davranış geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö12, ders kitabındaki etkinliklerin (soru, okuma metni, örnek olay, resim, bulmaca, ayet ve hadislerden sonuç çıkarma vb.) eleştirel düşünme eğitimi katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bununla ilgili olarak mülakat ifadelerinden elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

<sup>221</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz ve Gülgöz), s. 18.



“Ders kitabında sorular var. Tartışınız, şeklindeki o tartışmalı etkinlikler var ki onların mutlaka öğrencilerin eleştirel düşünmesinde etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“ Ders kitapları eleştirel düşünmeye katkı sağlıyor. Soruları, etkinlikleri, okuma metinlerini, benim daha önce verdiğim bazı hikâyeleri içine almış. Güzel sorularını sormuş. Şiiri sadece okumak yerine, yorumlamasını istemiş. Ders kitaplarındaki öz değerlendirme formları, çocuğun yaptığını tekrardan bir yorumlamasını sağlıyor. ‘Hani neler yaptım, neler öğrendim?’ Akran değerlendirmede ondan da işte karşılaştırabiliyor o ne kadar yaptı diye. Bu tarz eleştirel düşünme eğitimine çok büyük katkı sağlıyor. Ama bizde biraz kalabalıktan kaynaklanan bir eksiklik var, yetiştiremiyoruz.” (Ö4)

“İlk etapta kitaptaki etkinlikleri geçmemeye, onları uygulamaya dikkat ediyorum. ‘Sevinçlerimizi ve Üzüntülerimizi Paylaşalım’ konusunda oraya güzel bir resim koymuş. Böyle cepheye cephane taşıyan sivil vatandaşlar, ordunun o sıkıntılı anında onların sıkıntısı paylaşıyor, onlara destek çıkmak için yaşlısı, genci, kadını, hepsi sırtlarında mermi taşıyorlar. Yani o resmin oraya konması gerçekten tam yerinde. Onlar değerlendirilirse aslında kitaplarda yeterli şey var. Eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek ilgili materyal var yani.” (Ö5)

“Eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak ‘Tartışalım’ kısımları bazen güzel oluyor. Bir örnek olay vermeleri, bu örnek olayla ilgili tartışmaları sağlamaları, hazırlık çalışmalarında vermiş oldukları sorular çocukların düşünmesi açısından güzel. Değerlendirme soruları, hazırlık çalışmaları onlar iyi. Onlar güzel bir alt yapı oluşması açısından öğrenci için iyi.” (Ö8)

“Kitaptaki etkinliklerindeki ilginç gördüklerimi tartışırım. Yani her etkinlik değil de bazıları düşündürebiliyor. Soru soruluyor ‘Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bir ayet veriliyor, bu ayetten ne anlıyorsunuz?’ veya ‘Bu konuda yorumlarınız nedir, açıklamalarınız nedir?’ Buna benzer şeyler.” (Ö9)

“Ders kitabındaki etkinlikleri kullanırım. Genelde ders kitabını takip ediyorum zaten. Ders kitabının işleniş de hoşuma gidiyor. Böyle bir konudan daha sonra konuyu örnek olay okuma metinleri ile pekiştiriyor. Bilgi yönüyle en azından konuların başında sorduğu sorularla eleştirel düşünmeye katkı sağlıyor.” (Ö11)

“Çocukların kendi kitaplarına baktığımızda, bulmaca etkinlikleri, boşluk doldurmalar, çocukların ayetlerden, hadislerden kendilerinin ilke çıkarmaları güzel. Sadece bu yetmiyor, daha da geliştirilmesi lazım. Bu da tabii öğretmen arkadaşlarla keşke din dersi zümreleri daha aktif kullanılabilse de daha faydalı olsa yani.” (Ö12)

“Mesela öyle konular oluyor ki bazen diyorum ki: ‘Çocuklar, bir okuyun bakalım.’ Genelde okutmam çocukları, bazı noktalarına işaret ederim. Mesela şunu yaparım: ‘İşte şurası, şu cümle önemli. Şu filan sayfanın şu satırını görüyor musunuz? Orada şu cümle var, onun altını çizim.’ Burada şu da önemli: Çocuk kitap okuma alışkanlığı kazandığı zaman kitap okurken önemli şeylerin altını çizmesini, not düşmesini sağlıyor. Ya da diyorum ki: ‘Şurada bir düzeltme yapalım.’ Düzeltme, not alma, önemli şeylerin altını çizme gibi alışkanlıklar.” (Ö3)

“Kitabın kenarına okuyanı tespit etmek için çocukların ismini yazıyoruz. Çocuklarda biraz adalet duygusu gelişsin diye, sırasını takip etsinler, bir de her ders kimde kalmıştı, nerde kalmıştı olmasın diye.” (Ö7)

Yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö12, ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağladığını söylemiştir. Bu

öğretmenlerden sadece Ö4, bu etkinliklerin öğrencide hangi eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğine kısmen değinmiştir. Diğer öğretmenler ise kitaptaki etkinliklerin adlarını söyleyerek bunların eleştirel düşünme eğitimine katkı sağladığını ifade etmişler ancak buna yönelik olarak etkinlikleri nasıl kullandıkları konusunda herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır.

Ö4, mülakattaki ifadesinde ders kitaplarındaki öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıyla öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının neler yaptığını, neler öğrendiğini değerlendirme imkânı bulduğunu ve bunun eleştirel düşünme eğitimine çok büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin hepsinin değerlendirmelerini almak için zamanın yeterli olmadığını dile getirmiştir. Öz değerlendirme, belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, bireylerin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olduğu gibi kendilerine dışarıdan bakmalarını sağlayarak güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Akran değerlendirme, öğrencilerin; arkadaşlarının hazırladığı görev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, akran değerlendirmesiyle arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirler. Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlıdır.<sup>222</sup> Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrencilerin öz eleştiri yapmalarını, olayları değerlendirirken olaya etki eden faktörleri analiz etmelerini ve sonuçlar çıkarmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerileri geliştirebilir.

Ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağladığını ifade eden ancak bu etkinliklerin öğrencide hangi eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğine değinmeyen (Ö4 hariç) Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11'in derslerinde yapılan gözlemlerde ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerden Ö12'nin dersinde ders kitabının kullanılmasıyla ilgili herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir. Bununla ilgili olarak Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11'in derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

*“Öğretmen kitaptan konu ile ilgili ‘Bulunuz’ etkinliğini yaptırdı. Bir öğrenci konu ile ilgili ders kitabından bulduğu iki ayeti okudu. Öğrenciler, etkinlik çerçevesinde konu ile ilgili gördükleri atasözlerini söylediler. Öğretmen okuma parçasını da*

<sup>222</sup> M.E.B, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 216-217.

okuttu. Ayet, atasözü üzerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmedi. Okuma parçasının değerlendirmesini öğretmen kendisi yaptı.” (Ö2 ders gözlem notu)

“Öğretmen, bir öğrenciye ders kitabından sen okumaya devam e, dedi. Öğrenci, ders kitabından ‘Hz. Peygamber’imizin (SAV) hadis-i şerifleri, İslam’ın güzel ahlaka verdiği önemi ortaya koymaktadır.’ kısmını okuduktan sonra öğretmen öğrenciyi durdurarak: ‘Nasıl açıkça ortaya koymaktadır?’ sorusunu öğrenciye yöneltti. Öğrenciler metnin içinden Hz. Peygamber’imizin (SAV) hadis-i şeriflerini bularak cevaplar verdiler. Bir öğrenci açıklama da getirdi. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını tekrar etti ancak bunlar üzerinde diğer öğrencilerin de değerlendirmelerini ortaya koymalarını sağlayıcı soru sormadı, teşvik edici yönlendirmelerde bulunmadı.” (Ö4 ders gözlem notu)

“Öğretmen, öğrencilerle kitaptaki sigara içenle içmeyen iki kişinin iç organlarının resimlerini inceledi. Öğretmen, ‘İki resim arasında farkları bulun.’ dedi. Öğretmen bu farklılıkların nedenlerini sordu. Öğrenciler fikirlerini söylediler. Bir öğrencinin ders boyunca soruları cevaplama ve değerlendirme yapmada ön plana çıktığı görüldü. Öğretmen ders kitabındaki ayet-i kerime ve hadis-i şerifleri okudu. Bunlar üzerinde ve ders kitabını kullanırken büyük oranda açıklamaları kendi yapmaya çalıştı.” (Ö5 ders gözlem notu)

“Öğretmen, ‘Kötü Alışkanlıklar Nasıl Başlıyor?’ konu başlığını öğrencilere sordu. Öğrenciler, ‘çevre, özentî kitle iletişim araçları, dışlanma korkusu, cahillik, ergenlik’ gibi cevaplar verdiler. Öğretmen, ‘Ergenlik nasıl bir sorundur?’ diye sordu. Öğrenci, ‘Davranışlar değişiyor, arkadaşlara ayak uydurmaya çalışıyor.’ dedi. Bunun üzerinde durulmadı. Kötü alışkanlıklara başlamanın diğer nedenleri ve sonuçları üzerinde öğretmen ve öğrenciler açıklama yapmaya çalıştılar. Öğrencilerin yaptığı açıklamaların mantıksal tutarlılıkla bütünleştirilmesi ve öğrencilerin fikirlerinin birbirine bağlanmasını sağlamaya yönelik yönlendirmeler ve açıklamalar yetersiz kalabiliyor. Konu başlığıyla ilgili sorudan sonra öğretmen, bir öğrenciye konuyu okutmaya başladı. Kitap okunurken bazı öğrenciler, çizgi çizme, başka arkadaşıyla ilgilenme gibi sebeplerle kitabı takip etmedi.”(Ö8 ders gözlem notu)

“Öğretmen, kitapları çıkarın, dedi. Bir öğrenciye, ‘Sen bir oku bakayım.’ dedi. Hazırlık sorusuna cevap vermek isteyen öğrenciye ‘O sonra.’ dedi. Başka bir öğrenciye ‘Sen devam et.’ dedi ancak öğrenci devam edemeyince ‘Niye takip etmiyorsun?’ dedi. Bir öğrenciye, “Eksi ver.” diyerek devam edemeyen öğrenciye eksi verdirtti. Başka bir öğrenciye, ‘Zararlı alışkanlıklar deyince ne anlıyorsun?’ diye sordu. Öğrenci, ‘Alkol, uyuşturucu, kumar sağlığa zararlı.’ dedi. Öğretmen, ‘Nasıl zarar verir? Mesela içkinin zararı ne?’ diye sordu. Öğrenci, ‘Beyni uyuşturuyor.’ dedi. Öğretmen, ‘Beyin uyuşursa ne olur?’ Öğrenci, ‘Her tarafın kendinde olmaz.’ diye cevapladı. Öğretmen, ‘Akıl da alkol sebebiyle uyuşursa görevini yapmaz.’ dedi. Öğretmen cevap veren iki öğrenciye artı verilmesini söyledi. Bunlardan birine cevabından dolayı artı verilip verilmeyeceği tartışıldı. Öğretmen, öğrencileri genellikle durdurmadan uzun okumalar yaptırdı. Okumayı durdurduğunda ise sorular sordu ancak bu sorulara verilen cevaplar üzerinde farklı öğrencilerin değerlendirme yapmasına yeterince imkân vermeden kendi açıklamasını yaptı.” (Ö9 ders gözlem notu)

“ Öğretmen kitaptaki okuma parçasını okuttu. Okuma parçası bittikten sonra. Okuma parçasındaki karakterlerin nasıl davrandığını ve bunlardan hangisinin davranışının yanlış olduğunu sordu. ‘Yanlış bir iş yapmaya yönlendirilen karakterin kendi aklını kullanması gerekmez miydi?’ diye sordu. Öğrenciler, bunun kahramanın hürsından kaynaklandığını söylediler. Öğretmen bundan dolayı

*insanların yanlışa düşebildiğini, insanın bu hatasını anlamasının önemli olduğunu ifade etti. Öğretmen, okuma metninin geneli üzerinde öğrencilere düşündürücü sorular sorarak onların değerlendirmelerini aldı. Öğretmen, öğrencilerin okuma metninin ana fikrini ortaya koymalarına katkı sağlamaya dönük sorular sorarak ana fikri destekleyen ayet-i kerime ve hadis-i şeriflere vurgu yaptı.”(Ö11 ders gözlem notu)*

Yukarıda da görüldüğü üzere Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11’in mülakattaki ifadelerinde, ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme eğitime katkı sağladığını ifade etmelerine rağmen ders gözlemlerinden elde edilen verilerde (Ö11 hariç), bu etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme yönünde yeterince kullanamadıkları görülmektedir. Gözlem verilerinde görüldüğü üzere Ö11’in, ders kitabındaki okuma parçasıyla ilgili değerlendirme yapmalarını sağlamaya dönük olarak öğrencilere sorular sorabildiği görülmüştür. Ö11, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkin kullanmalarını ve olumsuz davranışların nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Ö11’in bu uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ahlakî davranışları anlamlandırmalarına ve hayatlarında uygulamalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3, öğrencilere kitabı pek okutmadığını, okuttuğunda ise önemli yerlerin altını öğrencilere çizdirdiğini ifade etmiştir. Bunun, kitap okurken önemli noktaların belirlemesi konusunda öğrencilere alışkanlık kazandırdığını dile getirmiştir. Ö3, bu durumun eleştirel düşünme eğitime ne yönde katkılarının olabileceği hususunda ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Öğretmenlerden Ö7 ise çocuklarda biraz adalet duygusu gelişsin ve okuma sırasını takip etsinler diye ders kitabının kenarına okuyanı tespit etmek için çocukların ismini yazdırdığını ifade etmiş ancak bunun eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkinin nasıl olduğuna değinmemiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamı (%100), mülakattaki ifadelerinde DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etmiştir. Ancak gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının (%66.6), ders kitabını ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin değerlendirme yapmalarına, farklı bakış açılarını ortaya koymalarına dönük olarak ders kitabını kullanamadıkları; ya kitabı okutup geçtikleri ya da değerlendirmelerin çoğunu kendilerinin yaptığı gözlemlenmiştir.

Buna dayalı olarak da bu öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiremedikleri ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Mülakattaki ifadelerinde ders kitabını eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullandıklarını ifade eden Ö1, Ö6, Ö10 ve Ö11'in ders gözlemlerinden elde edilen verilerin, mülakattaki ifadelerini doğruladığı görülmüştür. Bu öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde ders kitabını kullanabildikleri ve buna bağlı olarak da öğrencilerin ahlakî değerleri anlamlandırarak olumlu davranış geliştirmelerine katkı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

### 3.9.2. Filmler

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan ikinci tema, “Filmler”dir. Araştırmaya katılan 9 öğretmen (%75), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak filmleri kullanma durumlarıyla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda öğretmenlerden 3’ü (Ö3, Ö6 ve Ö10), eleştirel düşünmeye yönelik olarak filmlerin niçin ve nasıl kullandıklarıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Geçen hafta Çanakkale ile ilgili bir belgesel izledim. ‘Çanakkale nasıl kazanıldı?’ bu önemli. Yoksa Çanakkale’de şöyle kahramanlık, ecdadımız böyle çarpıştı, şu kadar şehit verdik ama Çanakkale geçilmedi. Bu bir bilgi ama Çanakkale hangi ruhla geçilmedi. Bunu algılamak lazım. Mesela orada bir sahnenin bir parçasında cephede asker cemaatle namaz kılıyor. ‘Çocuklar, gördünüz mü? İşim var, zamanım yok diye namaz kılmayanlar, düşmanla göğüs göğüse bir cephede sadece 250 bin şehit verecek kadar yoğun çarpışmanın olduğu bir cephede bile namaz cemaatle kılınıyorsa hangi iş namaz kılmamak için mazeret olabilir?’ Düşündürmeye yönelik bir diğer şey: ‘Bu Çanakkale şehitlerimizin içerisinde tineri var mıydı? Üçkâğıtçı, dolandırıcı var mıydı? Namazına bağlı, Kur’an’ına sıkı sıkıya bağlı bu iman ve ruh... O düşmanı Çanakkale’den içeri sokmadılar.’ Burada onun anlatılması tabii en güzel filmlerle veriliyor. Mesela diyelim ki kötü alışkanlıklarla ilgili yine güzel bir film var. İslâm hukukunda “Sedd-i Zerâi” diye bir prensip var. İnsan, kötüye gitmeden önce, o kötülüğe düşmeden önce kötülüğü önleme. Bu filmi izlettirirken en önce düşündüğümüz amaç bu. Ne yapıyoruz biz burada? Bunların önüne geçmek yani daha olmadan olacağı çare arama noktasında etkili bir iletişim oluyor. Mesele orda düşündürmek. Mesela tineri çocukların görüntüsü var. Çok etkileyici! Yani o çocukların ‘Kurtarın bizi, biz mahvoluyoruz. Nasıl kurtarırsanız kurtarın. Biz adam olmak istiyoruz, toplum içerisine çıkmak istiyoruz. Şu yaşadığımız hayata bakın.’ diye yaşadıkları şeyi gösteriyor. O tineri straförün üzerine döküyor ve tiner, karın üzerine su tuttuğunuz zaman o kar eriyip böyle ortası boşalır ya aynı o şekilde tiner boşalıyor. Bak diyor ‘Biz bunu çekiyoruz, buna alıştık, alıştıran lanet olsun!’ diyor. Tabii bu müthiş tesir ediyor çocuklara. Düşündürüyor, ondan daha*

uzak durmalarını, kaçınmalarını sağlıyor. Yani kötülüğü yapmayın, demek yetmiyor sadece. İşte böyle o hâle düşenlerin çektiği ızdıraplar.” (Ö3)

“Görsel şeyler öğrencinin öğrenmesinde etkili oluyor. Orada olaylar daha bir somutlaştırılıyor. Biz belki anlatıyoruz ama onu tam somutlaştıramıyoruz. Orada daha somut, örnekler daha güzel. Hani deriz ya tam vurucu nokta orada, çocuk onu kavlıyor ve unutmuyor. Bir sene sonra diyorsunuz ki: ‘Hani çocuklar, hatırlarsanız geçen sene biz şöyle bir etkinlik yapmıştık.’ ‘Ha evet hocam.’ diyor, o kalıcı oluyor. Mesela konuyu anlatınca konuyla ilgili ona uygun bir CD buluyoruz. Onu izlettiriyoruz. Sonra diyoruz ki: ‘Çocuklar, buradan ne anladınız?’ veya ‘Bu konuda sizin düşünceleriniz nelerdir?’ Çocuk orada bizim anlattıklarımızla izledikleri arasında çelişki varsa veya anlayamadığı bir şey varsa onu sorguluyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim siz şöyle söyle anlatmıştınız fakat biz izledik veya sizin anlattığınızla şurası çelişti.’ olabiliyor. Öğretmen değiştiriyor falan, tam bir bilgi veriyor veya çelişkiye düşürmeyecek şekilde veya çocukta kalıcı. O çocuk da onu düşünüyor, yani eleştiriyor. ‘Siz şöyle demiştiniz ama bu niye böyle oldu?’” (Ö6)

“ ‘Bir filmi doğruyu yanlış seçmeleri için günlük yaşamla ilişkilendirmelerini, kendi yaşamlarında uyguluyorlar mı uygulamıyorlar mı? Uyguluyorlarsa neden, uygulamıyorlarsa neden?’ gibi en azından kendi kendilerini eleştirmelerini isteriz. Mesela ‘Burada izledik arkadaşlar. Siz bunu yapıyor musunuz? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?’ ya da ‘Siz bunu günlük yaşamda uyguluyor musunuz? Neden uygulamıyorsunuz?’ gibi sorularla yaklaşıyoruz.” (Ö10)

Öğretmelerle yapılan mülakatlarda öğretmenlerden 1’i (Ö7) ise filmleri eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde niçin kullandığıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“Görüntülü materyaller, bizim hazırlayamayacağımız ortamlar ya da bizim düşündüremeyeceğimiz şeyleri düşündürmek konusunda yardımcı oluyor. Yani belki ahlakî bir film seyrettirmek, yani o ortamda onu canlandırmaktan daha kolay oluyor. En azından dersi hızlandırıyor. Öğrencilerin dikkatini daha iyi toplamasını sağlıyor ya da öğrencilere daha etkileyici ya da daha akılda kalıcı daha fazla duyusuna hitap eden bilgiler verme imkânı sağlıyor.” (Ö7)

Öğretmelerle yapılan mülakatlarda öğretmenlerden 4’ü (Ö1, Ö4, Ö8, Ö11) ise filmleri eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullandıklarıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“ Öğretmenin nasıl kullandığı önemli. Bir film izletebilirsiniz tabi ki ama baştan sona bir ders boyunca filmi izletmekle yettiğiniz zaman bunun çok bir katkısı olmayacaktır. Ama bir filmi alternatif olarak izletirsiniz ve bunun üzerine değerlendirme yaparsınız. Çocuklara sorular sorabilirsiniz, fikirlerini alırsınız, değerlendirmelerini alırsınız. Aykırı bir şey izlettiyseniz hani günlük hayatla bir karşılaştırmasını yaptırabilirsiniz. Bu yüzden fayda sağlar.” (Ö1)

“Film videolar var. Onlarda da işte soruyorum sonunda. Yani ‘Ne düşündün? Ne gördün? Ne anladın? Niye öyle yaptı? Sen olsaydın ne yapardın?’ Her zaman olmasa da bazen bunları yapabiliyorum.” (Ö4)

*“Genelde projeksiyonu mümkün olduğu kadar kullanmaya çalışırız. Mesela orada izlemiş olduğu kısa bir filmle alakalı çocuğun o olayı değerlendirmesini isteyebiliriz.” (Ö8)*

*“Peygamberlerin hayatlarını izlettim. Buralarda durdurdum. Mesela ‘Neden böyle yaptı? Nasıl böyle yaptı?’ gibi sorular sorarak yapıyorum.” (Ö11)*

Öğretmelerle yapılan mülakatlarda 1 öğretmen ise (Ö12) bazı gerekçelerden dolayı dersinde filmleri pek fazla kullanamadığıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Bununla ilgili veriler şöyledir:

*“Çok kullanmıyoruz. Mesela dikkat çekici birkaç film izlettiğiniz zaman çocuklar, kendi evlerinde veya sinemada gittikleri filmlerden çok farklı olduğu için belli bir süre -5 dakika 10 dakika- gidiyor. Çocuk sonra sıkılmaya başlıyor. Yani çocuğun dünyasına, ruhuna hitap etmiyor. Çocukların şu an ilgisi, alakası çok farklı. Mesela izleteceğiniz bu tür şeyler, bulduğunuz materyaller ya çok basit oluyor veya yaşının çok üstünde olabiliyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde de görüleceği üzere araştırmaya katılan 8 öğretmen (%75), ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünmeye katkı sağlamak amacıyla filmlerden yararlandıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 3’ü, filmleri niçin ve nasıl kullandığına değinmiş; 1 öğretmen niçin kullandığına; 5 öğretmen ise nasıl kullandığı üzerinde durmuştur. 1 öğretmen ise bazı gerekçelerden dolayı pek fazla film izletmediğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin izlettikleri filmler, eğer doğru seçilerek doğru kullanılabilirse eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilir. Öğretmenler bu filmleri seçerken filmlerin, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek bir tarzda hazırlanmış olmasına dikkat etmelidir. Bir problem durumunu konu alan filmlerin seçilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek problemin çözümüyle ilgili düşünme süreçlerini kullanmalarına temel teşkil edebilir. Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11’in yukarıdaki ifadelerinden, filmlerle ilgili öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin değerlendirmelerini almaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. İzlettirilen filmler üzerinde değerlendirmeler yapmaya dönük sorulabilecek bazı sorular şunlar olabilir: “En çok beğendikleri konular, karakterler neler, kimler oldu, niçin? Hangi kahramanın yerinde olmak/olmamak isterlerdi/istememezlerdi, niçin? Hangi duyguları hissettiler? Filmde onlar rol olsa ne yaparlardı, niçin? Filminden çıkardıkları mesajlar neler oldu? Bu filmde hareketle bir slogan oluşturacak olsalar, bu filme yeni bir isim bulsalar nasıl bir slogan, isim bulurlardı, niçin? Bu filmin devamını çekseler nasıl tamamlarlardı, niçin?” Bu tür sorular; onların film izleme, değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı

gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine de katkı sağlayabilir.<sup>223</sup>Bu bağlamda öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11'in mülakatta, filmlerle ilgili sorduklarını söyledikleri bazı soruların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek ahlak konularında anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilecek tarzda sorular olduğu söylenebilir.

Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö10 No.lu öğretmenlerin yukarıda yer alan mülakat ifadelerinden, film izletirken sorgulama, çelişkileri bulma, öz eleştiri yapma gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek amaçlar belirleyebildikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ahlak konularıyla ilgili filmleri izlettirirken öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ö12, izlettiği filmlerin çocukların kendi evlerinde veya sinemada izledikleri filmlerden çok farklı olduğu, yani çocukların dünyasına, ruhuna hitap etmediği ve izlerken hemen sıkılmaya başladıkları için filmleri çok kullanmadığını ifade etmiştir. Gelişen teknolojik imkânlarla birlikte sayısız film bulmak çok kolaylaşmıştır. Bu anlamda ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek filmler seçilerek buna uygun biçimde kullanılabilir. Ö12'nin ifadelerinden eleştirel düşünme eğitimine yönelik filmleri seçme ve kullanma konusunda yeterli çaba göstermediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise film izletmeyle ilgili herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir. Hâlbuki ahlak konularının anlamlandırılmasında ve içselleştirilmesinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek filmlerin seçilip uygun bir şekilde kullanılmasıyla eleştirel düşünme eğitimine olumlu katkılar sağlanabilir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan 9 öğretmen (%75), derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak amacıyla filmlerden yararlandıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö11 filmlerle ilgili öğrencilerin değerlendirmelerini almaya dönük sorular sorabilmişlerdir. Ö7 ise sadece filmleri niçin kullandığına değinmiştir. Ö3, Ö6 ve Ö10 ise hem filmleri kullanma amacına hem de eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde ne tür sorular sorduklarına değinmiştir. Ancak öğretmenlerden hiçbiri, eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek bir filmi seçerken

<sup>223</sup> Korkmaz, s.179, 180.



(konu, anlaşılır olması, problem durumu içermesi) nelere dikkat ettiklerine değinmemiştir. Filmi nasıl izleteceklerine, izletirken nelere dikkat edileceğine, hangi etkinliklerin yapılacağına (soru dışında), öğrencilere hangi açıklamaların yapılacağına dair öğretmenler herhangi bir ifade de bulunmamışlardır. Bütün bunların belirlenmesi ile öğrenciler film izlemeye hazır hale getirilerek eleştirel düşünme becerilerinin harekete geçirilmesine katkı sağlanabilir. Mülakatlarda dile getirilen görüşlere bakıldığı zaman, bazı öğretmenlerin (Ö3, Ö6 ve Ö10) diğer öğretmenlere nazaran ahlak konularında filmleri eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak bununla ilgili uygulamalarının nasıl olduğu araştırmaya muhtaç bir konudur.

### 3.9.3. Slaytlar

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan üçüncü tema, “Slaytlar”dır. Araştırmaya katılan 4öğretmen (%33, 3), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak slaytları kullanma durumlarıyla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmelerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Değişik boyutlarda, farklı kategorilerde örnek üzerinden slayt veriyoruz. İşte sigara, uçucu bağımlılık yapıcı şeyler, alkollü içecekler, kötü arkadaş vesaire gibi konular noktasında düşündürüyor.” (Ö3)*

*“Slaytlarda bazen böyle düşünmeye yönelik hazırlanmış şeyler oluyor. Hazır slaytlar oluyor.” (Ö5)*

*“Alkollü içki içmek konusunda, alay etmekle, ana baba hakkında ilgili slaytlarım var. Onları kullanıyorum. Mesela bir alkolle ilgili slaytta ‘Bu kişi alkollü olmasaydı ne olurdu?’ ya da onun hayatını kaydırıldığıyla ilgili bir slaytımız vardı. Yani o kişinin yanlışlarını, kendini onun yerine koyarak o kişiyi de eleştirerek, karşıdakini, kendini eleştirerek düşündürmeye çalışıyorum.” (Ö11)*

*“Araç gereç materyal biraz imkânla ilgili bir şey, o okulun imkânı ile alakalı bir şey. Açıkçası çok fazla rantabl kullanamıyorum. Bir de din dersi ile ilgili çok böyle fazla malzememiz yok. Görsel olarak çok fazla malzeme bulamıyorsun. O şeyde sıkıntımız var. Tek tük mesela oluyor. Slaytlar falan hazırlama olabilir veya çocukların hazırladıkları slaytlar oluyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 3 öğretmen (Ö3, Ö5, Ö11), öğrencileri düşündürmek amacıyla slaytlardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretim sürecinde kullanılacak materyallerden birisi de bilgisayar slaytlarıdır. Slaytlar göze, kulağa hitap ederek sesli ve görüntülü sunum yapma imkanı verir. Öğretim sürecinde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için slaytları seçerken, hazırlarken

birtakım unsurları dikkate almak gereklidir. Bu çerçevede öğretmenlerin hazırlayacağı ve kullanacağı slaytlarda öğrencileri derslerde aktif kılacak, onların eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek etkinlikler bulunmalıdır. Bu amaçla slaytların ilgili yerlerinde öğrencilerin analiz, sentez ve karşılaştırma yapabilmelerini sağlamaya yönelik sorulara, etkinlik ve alıştırmalara yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3 ve Ö5, öğrencileri düşündürmek amacıyla slaytlardan faydalandıklarını ifade etmelerine rağmen bunu nasıl yaptıklarına dair açıklamada bulunmamışlardır. Ö11 ise öğrencileri konu üzerinde düşündürmek için slaytları nasıl kullandığına değinmiştir. Ö12 ise okulun imkânlarının sınırlı olduğuna, din dersi ile ilgili çok fazla görsel malzeme bulamadığını ifade ettiği görüşünde, çocukların tek tük hazırladığı slaytlardan faydalandıklarını dile getirmiştir. Ö12'nin “Eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için hangi araç, gereç ve materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplardan birisi de “slaytlar” olmasına rağmen, bu slaytları eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullandığıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ö12'nin “Filmler” temasındaki materyal elde etmekle ilgili olumsuz bakış açısının burada da sürdüğü görülmektedir. Hâlbuki Ö12'nin kendisi slayt hazırlayabileceği gibi teknolojik gelişmelerin hızlandığı günümüz şartlarında konuyla ilgili hazırlanmış pek çok slayta ulaşabilmesi de mümkündür.

Ö3, Ö5 ve Ö12'nin; slaytları, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullandıklarına dair açıklamada bulunmamalarından, öğretmenin anlatımına dayalı, öğrencilerin pasif bir dinleyici olduğu anlayışıyla slaytları derslerinde kullandıkları sonucu çıkarılabilir. Hâlbuki derslerde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde slaytlardan faydalanmak amaçlanıyorsa öğrencilerin derse daha etkin katılımına yönelik etkinlikler planlanmalı ve uygulanmalıdır. Dolayısıyla öğretmenler, slaytları hazırlarken ve sunarken öğrencilerin analiz, sentez, karşılaştırma yapma gibi eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek etkinliklere yer vermelidirler.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için slaytları kullandıklarını ifade eden 4 öğretmenin (Ö3, Ö5, Ö11, Ö12) derslerinde yapılan gözlemlerde ise slayt kullanımıyla ilgili herhangi bir faaliyete rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri slaytların niteliği ve nasıl

kullanıldığıyla ilgili veri elde edilmesine imkân vermemiştir. Diğer 8 öğretmen ise mülakattaki ifadelerinde buna yönelik herhangi bir açıklamada bulunmadıkları gibi bu öğretmenlerin derslerinde de slayt kullanımıyla ilgili herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir. Hâlbuki uygun bir şekilde hazırlanarak uygulanan slaytlar sayesinde ahlak konularında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine ve ahlakî konuların içselleştirilmesine katkı sağlanabilir. Ö11'in mülakattaki ifadelerinden, diğer öğretmenlere nazaran slaytları ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde kullanmaya çalıştığı söylenebilir.

### 3.9.4. Resim ve Fotoğraflar

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan dördüncü tema, “Resim ve Fotoğraflar”dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) (%33, 3), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitimi yönelik olarak resim veya fotoğraflar kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmelerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Bir resim yoluyla ortaya bir problem atıyoruz. ‘Çocuklar bu problemi nasıl çözümlersiniz? Nasıl sonuçlandırarsınız?’” (Ö1)*

*“Bir tane adam... İşte karşılaştığı bir olayı fotoğraflamış mı artık, yoksa rol mü vererek o fotoğrafları çekmiş bilmiyorum. Bir yerde çocukların bulunduğu bir alana doğru gidiyor. Bir oturak, bir bank... Oraya oturmak istiyor. Fakat bakıyor ki çocuklar, sırtını yaslanacağı yerde oturuyor. Ayakları oturulacak yerde çıkmış, o şekilde oturuyorlar. Onlara bir şeyler anlatmak istiyor. Bunu resimlemişler. Çok güzel! Onu tahtaya yansıtıyorsun. Benzer yanlışı yapanlar birbirlerine güler bakıyor. Peki, ‘Siz olsanız ne yaparsınız böyle bir durumda? Gittiniz oraya, bir belediye oturakları yerleştirmiş insanlar gelsin, burada dinlensin. Fakat bir gidiyorsunuz ki ayak çamurları... Oralarda oturabilir misiniz? Peki, oturamıyorsanız buna göz yumabilir misiniz?’ gibisinden buna benzer şeyler var, konular var, onlardan gösteriyorum.” (Ö5)*

*“‘İçkinin zararlarını siz nasıl resmederdiniz?’ çocukların böyle düşüncelerini alıyoruz.” (Ö6)*

*“Çocuklara mesela sevgi ile ilgili -işte sevdiğiniz kişiler, eşyalarla ilgili- ortaya kendi resmini yapıştırıp etrafına sevdiği şeylerin resimlerini yapıştırarak sevgi ile ilgili fikirlerini kâğıt üzerinde ifade etmesini sağlıyoruz.” (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden Ö1 ve Ö5’in bir problem durumunu ortaya koymak ve onun çözümüyle ilgili öğrencilerin fikir üretmelerini sağlamak amacıyla resim veya fotoğrafları kullandıkları anlaşılmaktadır. Din öğretiminde resimlerden yararlanırken,

dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de bunların hangi amaçlarla nasıl kullanılacağına belirlenmesidir.<sup>224</sup> Bu noktada Ö1 ve Ö5'in mülakattaki ifadelerinden resim veya fotoğrafları derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak amacıyla kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ö1, resimleri nasıl kullandığıyla ilgili olarak öğrencilere sorduğu sorulara kısaca değinmiş; Ö5 ise fotoğrafları nasıl kullandığıyla ilgili örnek bir fotoğraf üzerinden daha geniş açıklamalarda bulunabilmiştir. Ö5'in Ö1'e nazaran problem durumunu somut örnekler üzerinden ortaya koymaya çalıştığı ve problemin çözümüne yönelik öğrencilerin daha geniş bakış açısıyla fikir üretmelerini sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Öğretim sürecinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için resimlerin nasıl kullanıldığı önemlidir. Bu çerçevede öğretmen, resmi sadece gösterip bırakmak yerine, resimle ilgili öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına katkı sağlayabilecek faaliyetler yapabilmelidir. Öğretmen; resimdeki ayrıntılar, bunların sebepleri, muhtemel sonuçları, çevrede benzer örnekler olup olmadığı vb. hakkında sorular sorabilmeli ve öğrencilerin yorumlarını alarak bunları birbiriyle karşılaştırmalarını ve değerlendirmelerini sağlamaya çalışmalıdır.<sup>225</sup> Bu sayede davranışlar üzerinde öğrencilerin düşüncelerine, ahlaki değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerine katkı sağlanabilir.

Mülakattaki ifadelerinden Ö6 ve Ö7'nin, öğrencilere resim çizdirerek veya resimlerle bir kompozisyon oluşturmalarını isteyerek ahlak konularında öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu tür etkinlikler sayesinde öğrencilerin konuya dair düşüncelerini resim yoluyla ifade ederek somutlaştırmaları sağlanabilir. Ancak öğrencilerin ahlak konularını anlamlandırabilmeleri için bu tür etkinlikleri onların, eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek bir tarzda gerçekleştirebilmek gereklidir. Mülakat ifadelerine bakıldığında Ö6 ve Ö7, öğrencilerin resimlerle yaptıkları etkinlikleri eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullandıklarını ifade etmemiştir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için resim veya fotoğrafları kullandıklarını ifade eden 4 öğretmenin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili herhangi bir faaliyete rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri resim ve fotoğrafların niteliği ve nasıl

<sup>224</sup> Korkmaz, s.121.

<sup>225</sup> Korkmaz, s.121.

kullanıldığıyla ilgili veri elde edilmesine imkân vermemiştir. Diğer 8 öğretmen ise mülakattaki ifadelerinde buna yönelik herhangi bir açıklamada bulunmadığı gibi derslerinde de resim veya fotoğraf kullanımıyla ilgili herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir. Hâlbuki uygun bir şekilde seçilen ve kullanılan resim ve fotoğraflar sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine ve ahlaki konuların içselleştirilmesine katkı sağlanabilir. Ö1 ve Ö5'in mülakattaki ifadelerinden, diğer 2 öğretmene (Ö6, Ö7) nazaran resim veya fotoğrafları eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanmaya çalıştığı söylenebilir.

### 3.9.5. Gazete Kupürleri ve Televizyon Haberleri

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan beşinci tema, “Gazete Kupürleri ve Televizyon Haberleri”dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü (Ö1, Ö5, Ö10) (%25), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak gazete kupürleri veya televizyon haberlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmelerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Gazete haberlerini öğrenciler çok getiriyor bizim dersimiz bu noktada çok daha alternatifli olduğu için. Çok soru sorarlar. Dinle alakası var yok, birçok soru gelebiliyor. Biz daha çok onun dersimizle bağlantısını çocuklarla değerlendirip analiz etmeye çalışıyoruz. Güncelle iletişimimiz kopmuyor o noktada. Gazete haberleri tabii ki kullanıyoruz.” (Ö1)*

*“Benim gazete arşivim var. Konuyla alakalı gördüğüm şeyleri kestiğim şeyleri biriktiriyorum. O tür şeyleri elimden geldiği kadar kullanıyorum. (Ö5)*

*“Haberlerde falan çıkan bazen bizi ilgilendiren konularda hele hele dine uymazsa ya da ahlaka uymazsa ‘ İşte, akşam gördük çocuklar. Ne kadar şöyleydi, böyleydi gibi birtakım şeyler...’ o tür şeyleri de kullanıyoruz zaman zaman.” (Ö10)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere Ö1 ve Ö5, derslerinde gazete kupürlerinden yararlandıklarını ifade etmiştir. Gazete kupürlerinden nasıl yararlandığı, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlanabilmesi açısından önemlidir. Ö1, öğrencilerin gazete haberleriyle ilgili yönelttikleri sorular üzerinde haberin ders ile bağlantısını kurarak öğrencilerle birlikte bu soruları değerlendirip analiz etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö5 ise konuyla ilgili biriktirdiği gazete kupürlerini elinden geldiğince derslerinde kullanmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenler, gazetelerden kestikleri kupürleri sınıfa getirerek çeşitli sorular sorabilirler. Öğrenciler de bu tür materyaller

getirip onunla ilgili sorular sorarak bu soruların öğretmenleri ve diğer öğrenciler tarafından sınıf ortamında tartışılmasını ve yorumlanmasını isteyebilirler.<sup>226</sup> Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek gazetede okuduklarını anlamlandırmalarına ve bunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunup doğru sonuçlara ulaşmalarını sağlayabilir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Ö1'in gazete haberleriyle ilgili öğrencilerle birlikte analiz ve değerlendirmelerde bulunduğunu ifade etmesi, onun ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Ö1, öğrencilerle gazete haberleriyle ilgili değerlendirme ve analizi nasıl yaptığına dair herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ö5, gazete kupürlerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak için kullandığını ifade etmiş ancak bununla ilgili ne tür uygulamalar yaptığını değinmemiştir. Ö1'in dersinde yapılan gözlemlerde gazete haberleriyle ilgili herhangi bir etkinliğe rastlanmazken Ö5'in dersinde yapılan gözlemde bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“ Öğretmen, ‘Televizyonlarda bir reklam var. Bir adam sigarayı çekiyor. Adamın ciğerlerini gösteriyor. Sünger resmi de var. Süngerden ne kadar katran çıkıyor?’ 1 bardak, dedi öğrenciler. Öğretmen, ‘İşte, katran insanın ciğerinde biriken zararlı madde.’ dedi. Öğretmen, alkole başlamanın nedenlerini anlatırken, getirdiği gazete kupüründeki içki reklamını göstererek ve reklamdaki slogana dikkat çekerek şöyle dedi: ‘Gençler bunu gazetede gördü. İster istemez merak edecek değil mi? Bu tür reklamlar da gençliği alıştırmada en büyük suçlu.’ Öğrenciler de bu tür reklamları gördüklerini ifade ettiler. Öğrencilerden birisi, ‘Gençliğimiz geleceğimizdir.’ sözünü hatırlatarak bu tür reklamların gençliğin geleceğini yok etmeye yönelik olduğunu ifade etti.”*(Ö5 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem verileri Ö5'in gazete kupürlerinden ve TV reklamlarından nasıl yararlandığını ortaya koymaktadır. Ö5'in öğrencilere gösterdiği gazete kupürünün ve örnek verdiği TV reklamının niteliğine bakıldığında, eğer uygun kullanılabilirse, eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek zararlı alışkanlıklardan korunabilme konusunda öğrencilerde farkındalık oluşmasına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ö5, gösterdiği gazete kupürü ve örnek verdiği reklam filmi ile öğrencilerin dikkatini çekmiş ancak öğrencilerin değerlendirme ve yorum yapmalarını sağlayıcı sorulara yer verememiştir. Öğretmen daha çok gazete kupürü ve reklam filmiyle ilgili kendi açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerin konuyu anlamlandırarak içki ve sigara gibi alışkanlıkların zararlarından korunabilmesi için kendi düşünme süreçlerini etkin şekilde kullanabilmesi gereklidir. Böylece öğrenci, bu alışkanlıkların zararlı sonuçlarını düşünerek bunlardan kaçınma konusunda daha bilinçli hale gelebilir.

<sup>226</sup> Korkmaz, s.119.

Ö10, mülakattaki ifadesinde ahlaka uygun olmayan olay ve davranışlarla ilgili televizyon haberlerini öğrencilerle birlikte değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bunu yaparken öğrencilere olay veya davranışla ilgili sorular sorduğunu ifade eden Ö10, bu soruların neler olduğunu “*Ne kadar şöyleydi, böyleydi gibi bir takım şeyler.*” olarak dile getirmiştir. Ö10, sorduğu soruları açık bir şekilde ifade etmemiş, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek nitelikte olup olmadığını gösterebilecek soru örnekleri vermemiştir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilmek için gazete kupürlerini veya televizyon haberlerini kullandıklarını ifade eden Ö1 ve Ö10’un derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili herhangi bir faaliyete rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri gazete kupürlerinin niteliği ve nasıl kullanıldığıyla ilgili uygulamalarına dönük veri elde edilmesine imkân vermemiştir. Ö5 ise gazete kupürlerini ve TV reklamlarını dersinde kullanmış ancak bunlarla ilgili olarak öğrencilerin değerlendirmede bulunmalarını sağlamaya dönük etkinlikler yapmamıştır. Diğer 8 öğretmen ise mülakattaki ifadelerinde, gazete kupürleri veya TV haberlerinin kullanımıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmadıkları gibi derslerinde yapılan gözlemlerde de buna yönelik herhangi bir faaliyete rastlanmamıştır. Hâlbuki uygun bir şekilde seçilen ve kullanılan gazete kupürleri ve TV haberleri sayesinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine ve ahlakî konuların içselleştirilmesine katkı sağlanabilir. Ö1’in mülakattaki ifadelerinden gazete kupürlerini diğer 2 öğretmene (Ö5, Ö10) nazaran eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde kullanmaya çalıştığı söylenebilir.

### **3.9.6. Ayet ve Hadisler**

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan altıncı tema, “Ayet ve Hadisler”dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si (Ö2 ve Ö11) (%16,6), mülakattaki ifadelerinde derslerinde eleştirel düşünme eğitimi yönelik olarak ayet ve hadisleri kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Bazı konularla ilgili ayetleri ve hadisleri getiriyoruz. Aynı konuyla ilgili bu ayette, bu hadiste ne demek istiyor onların açıklamalarını da istiyoruz. Çocuklara*

*ayet ve hadislerin konuyla ilişkisini soruyoruz. Ayet ve hadislerle desteklenmeyen konuların daha inandırıcı olduğu kanaatinde değiliz. Yani dini konuları işliyorsak, ahlakî konuları işliyorsak bunların ayet ve hadisle desteklenmesi gerekiyor. Aksi takdirde çocukların kafasında soru işareti daha çok kalıyor.” (Ö2)*

*“Verdiğimiz konuyla ilgili tahtaya mesela bir hadis, bir ayet yazıyoruz. Çocuklar, bununla ilgili anlamaya yönelik fikirler ortaya koyabiliyor. Bu, güzel bir ortam oluşturuyor. Çocuklar anladıkça çözdükçe hem onlar mutlu oluyor hem biz mutlu oluyoruz.” (Ö11)*

Yukarıdaki mülakat verilerinde de görüleceği üzere, araştırmamızda yer alan 2 öğretmenin (%16.6), ders konularıyla ilgili ayet ve hadisleri kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ö2 ve Ö11, mülakattaki ifadelerinde ayet ve hadislerle desteklenen konuların, öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarına ve kafalarındaki sorulara çözüm bularak konuyu anlamlandırmalarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenilen konuyu destekleyici ayet ve hadislerin kullanılması; öğrencinin temel dayanaklarını bilerek konuyu doğru anlaması, yorumlaması ve doğru değerlendirmeler yapabilmesi bakımından önemlidir. Bunun sonucunda da öğrencilerin ahlakî değerleri içselleştirmelerine de katkı sağlanabilir. Bu anlamda İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda Kur’an merkezli öğrenme-öğretmeye önem verildiği ve sürecin bu yönde düzenlenmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir.<sup>227</sup> Bununla ilgili olarak DKAB öğretim programında “Kur’an’ın başlıca gönderiliş amacı Allah’ın istediği şekilde anlaşılıp insanların bu istek doğrultusunda davranışlar geliştirmesidir. Bunun sağlanabilmesi için de Kur’an’ın ihtiyaç duyulduğu zaman yorumlanması ve bu yorum çerçevesinde hayatın problemlerine çözüm üretilmesi gerekmektedir”<sup>228</sup> ifadesi yer almaktadır. Ayrıca DKAB programında Hz. Peygamberimizin(SAV) örnek davranışlarından ilkeler çıkarabilmenin önemi ifade edilmektedir. Bununla ilgili olarak DKAB öğretim programının “Hz. Muhammed (SAV)” ünitesi hedefleri arasında “Örnek davranışları üzerinden O’nu (Hz. Muhammed’i (SAV)) doğru anlama söz ve davranışlarından ilkeler çıkarma bilinci kazanabilmek”<sup>229</sup> ifadesi yer almaktadır. Bunların gerçekleşmesinin eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması ve gelişimiyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü yorumlama, problemlere çözüm üretme, doğru sonuçlar çıkarma, eleştirel düşünme becerilerinden bazılarıdır.<sup>230</sup> DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme

<sup>227</sup> MEB, İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, s.10.

<sup>228</sup> MEB, İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, s.16.

<sup>229</sup> MEB, İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, s.16.

<sup>230</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz. s.47,48.



becerilerinin kullanılmasını sağlamaya yönelik olarak ayet ve hadislerle çalışma tekniklerini kullanabilmeleri, ayet ve hadislerde ifade edilen hususların öğrenciler tarafından doğru değerlendirilmesine ve sonuçlar çıkarılmasına katkı sağlayabilir. Ö2 ve Ö11, öğrencilerin ayet ve hadislerle ilgili fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiş ancak bunu yaparken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirici ne tür teknikler kullandıklarına değinmemiştir. Hâlbuki bu teknikler, ayet ve hadis üzerinde düşünmeye, öğrenci cevaplarından hareketle sonuca ulaşmaya; öğrenci cevaplarından hareket edilmesi; öğrencinin eksiklerinin tamamlanmasına, yanlışlarının düzeltilmesine fırsat vereceği için öğrencinin kendini değerlendirmesine katkı sağlar. Verilmek istenen bakış açısının ayette ve hadiste bulunması, öğrencinin yaşamında olayları anlamlandırmasına katkıda bulunur. Öğrencileri insanların davranışları altında yatan nedenleri düşünmeye sevk eder.<sup>231</sup> Buna bağlı olarak da öğrencilerin ahlakî değerleri içselleştirmelerine katkı sağlanabilir. Ö2 ve Ö11'in derslerinde yapılan gözlemlerde bu tema ile ilgili elde edilen veriler ise şöyledir:

*“Öğretmen, ‘İslam dini tüm insanların barış içerisinde yaşamasını amaçlar. Biri zengin, biri fakirdir ama bu insanlar aynı toplumda kaynaşarak yaşamak zorunda. Bir insan fakir diye dünyadan dışlayıp atacak bir halimiz var mı? Adam zenginse zengin. Bunlar, toplum içinde bir arada yaşayacaklar. Aralarında ne olması gerekir?’ Öğrenci, ‘Saygı, sevgi.’ dedi. Öğretmen, ‘Saygı ve sevginin olması gerekir. Bu ne ile olur? İşte bu, yardımlaşma ile olur.’ Bu anlamda İslam dinindeki ibadetlerin neler olduğunu soran öğretmene bir öğrenci, ‘ sadaka ve zekât’ cevabını verdi. Öğretmen, ‘Biliyorsunuz arkadaşlar, zekât farz olan bir ibadettir ve zengin olan Müslümanların mallarının belirli bir miktarını Kur’an’da zikredilen yerlere vermesidir.’ Bir öğrenci fakirlere, dedi. Öğretmen, ‘Genelde fakirlere verilir de fakirlerin dışında da yerler var. Tevbe Suresi 60. ayette sekiz tane madde sıralanmış. Onların içinde fakirler olduğu gibi yolda kalanlar da var. Parası varsa, dedi bir öğrenci. Öğretmen, ‘Yolda kalmış adam zengin de olabilir. Parası bittiyse o anda ihtiyacı vardır, ondan dolayı verilebilir. Şimdi konuyla ilgili bir ayet bulalım.’ diyen öğretmen Kur’an’ı Kerim’i açtı. ‘Bu arada arkadaşınız kitaptan buldum, diyor.’ diyerek kendisi, ayet okumadan öğrenciye kitaptaki ayeti okuttu, sonra kendisi tekrar etti. Öğrenciden sure adını ve ayet numarasını da söylemesini istedi. ‘Bir tane daha oku!’ dedi öğretmen. Öğrenci, ‘Bu hadis.’ deyince öğretmen ‘O da hadis.’ diyerek konuyla ilgili hadisi de okuttu.”(Ö2 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, okuma parçasında geçen ‘Hak ettiğin az, hak etmediğin çoktan daha hayırlıdır.’ cümlesinden ne anladığını bir öğrenciye sordu. Öğrenci, ‘Helal olan az, haram olan çoktan daha iyidir.’ diye bir açıklama getirdi. Öğretmen, ‘Yani Hz. Peygamber’imizin (SAV) hadis-i şerifini hatırlıyoruz burada arkadaşlar.’ diyerek ‘Kendi elinin emeğiyle, odun hamallığıyla kazandığın, dilenmenden daha*

<sup>231</sup> DKAB dersinde ayet ve hadislerin kullanım teknikleri ve sağladığı faydalar için bkz.MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.208-213.

hayırlıdır.’ hadis-i şerifini okuyup öğrencinin söylediğiyle ilişkisini kuran açıklamalar yaptı...Öğretmen, İslam’da övülen davranışlardan ‘infak’ konusunu işlerken zekâtın kimlere verileceğiyle ilgili ayette geçen kavramlardan ne anladıklarıyla ilgili öğrencilere sorular sordu. ‘Ayette geçen yolda kalmış zengin kimselere zekât vermek gerekiyor mu, niçin?’ sorularıyla öğrencileri düşündürmeye çalışarak onların görüşlerini aldı. Konuyla ilişkilendirilebilecek başka ayetlere de öğrencilerin dikkatlerini çekti. Bu sırada söz alan bir öğrenci, yardımlaşmayla ilgili günlük hayatından bir örnek verdi. Öğretmen, yardım yaptığında ve karşısındaki insan mutlu olduğunda ne hissettiğini öğrenciye sordu. Bir öğrenci, Hz. Peygamber’imizin konuyla ilgili hadis-i şerifini okudu. Öğretmen, daha önce okunan ayetle bu hadis arasında nasıl bir ilişki olduğuyula ilgili öğrencilere sorduğu düşündürücü sorularla öğrencilerin ayet ve hadis arasında bağlantı kurmalarını sağlamaya çalıştı.” (Ö11 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem verilerinde Ö2’nin ayet ve hadislerden yararlanmaya çalıştığı görülmektedir.Ö2’nin konuyla ilgili ayet ve hadisleri öğrencilere okuttuğu ancak mülakattaki ifadesinin aksine bunlarla ilgili öğrencilerin yorum ve düşüncelerini almadığı görülmektedir.Ö11 ise ayetlerin anlamları üzerinde öğrencilerle konuşarak ayetlerin hangi konularla nasıl ilişkisi olduğuyula ilgili onların düşüncelerini almış, onlardan ayetlerden çıkardıkları sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamalarını istemiştir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek olayların nedenleri üzerinde düşünmelerine, verilen cevaplardan hareketle sonuca ulaşmalarına ve yaşamlarındaki olayları anlamlandırmalarına katkıda bulunulabilir.

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö12, mülakattaki ifadelerinde bu temayla ilgili görüş belirtmemelerine rağmen derslerinde yapılan gözlemlerde bu temayla ilgili veriler elde edilmiştir. Bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde elde edilen veriler ise şöyledir:

“Öğretmen, ‘Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar.’ ayeti ile güzel ahlak arasında nasıl bir ilişki olduğuna yönelik öğrenciye soru sordu. Öğrencilerden aldığı cevaplar ve açıklamalar üzerinde yeterince durmadan ayetten ne anladığıyla ilgili kendi açıklamasını yaptı. Öğretmen, ‘Hz. Peygamber’imizin (SAV) güzel ahlakla ilgili sözleri neler?’ diye sordu. Bir öğrenci, Hz. Peygamber’imizin (SAV) ‘Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim.’ sözünü söyledi. Öğretmen, ‘Güzel,aferin!’ dedi. Başka bir öğrenciden ‘Din güzel ahlaklıdır.’ cevabı geldi. Ardından başka bir öğrenci söz alarak ‘Bir hikâye var. Ben pek emin değilim ama Hz. Peygamber’imizin (SAV) karşısına gelip heyecanlanan birisine Hz. Peygamberimiz (SAV), ben Kureyş’ten kuru ekmek yiyen bir kadının oğluyum, deyinca başka bir öğrenci, ‘O alçak gönüllülükle ilgili değil mi?’ dedi. Olayı anlatan öğrenci, ‘Hocam, ama o da güzel ahlakla ilgili değil mi?’ deyinca evet, güzel ahlakla ilgili, dedi öğretmen. Öğretmen, öğrencilerin söyledikleri hadislerin güzel ahlakla ilişkisinin nasıl olduğuyula ilgili öğrencilerin fikirlerini ortaya koyup açıklama yapmalarını sağlamaya dönük sorular sormadı. Bu hadisler üzerinde onları konuşturarak değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamaya çalışmadı.” (Ö1 ders gözlem notu)

“Öğretmen, ‘Din güzel ahlaklı olamama nasıl katkı sağlar?’ sorusuyla ‘‘Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar.’ ayetini ilişkilendirerek namaz kılan insanın davranışlarının nasıl olması gerektiğine öğrencilerin dikkatini çekti. Daha sonra oruç ve zekât ibadetinin güzel ahlaklı olmaya olan katkısına değinen öğretmen; öğrencileri düşündürmeye, karşılaştırmalar yapmalarını ve değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamaya dönük sorular sorarak ibadetlerle güzel ahlak arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu anlamalarına katkı sağlamaya çalıştı. Hazreti Peygamber’imiz (Sallallahu Aleyhi ve Sellem), ‘Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim. İslam güzel ahlaktır.’ buyuruyor. İslam eşittir güzel ahlak, diyen öğretmen; Müslüman eşittir ne olmalıdır, diye öğrencilere sordu. Öğrencilerden farklı cevaplar geldi. Bu cevapların değerlendirilmesinden sonra sonuç olarak ‘Müslüman eşittir güzel ahlaklı insan.’ cümlesi tahtaya yazıldı.” (Ö3 ders gözlem notu)

“Öğrenciler, güzel ahlakla ilgili olarak Hz. Peygamber’imizin (SAV) ‘Sizin en hayırlınız ahlakı en güzel olandır.’ ve ‘Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim.’ hadislerini söylediler. Öğretmen, öğrencilerin hadislerden ne anladıklarıyla ilgili görüşlerini yeterince almadı. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalar ile kendi verdiği örnek arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğu konusunda açıklamalarda bulunmadı.” (Ö4 ders gözlem notu)

“Öğrenci ayeti okumaya devam etti. Öğretmen okunan ayetin ne ile alakalı olduğunu sordu. Ayette geçen konunun başka hangi konularla ilişkisi olduğunu, o ayetin içinde başka konuların geçip geçmediğini soran öğretmene öğrenciler, ayetin hangi konularla ilgili olduğunu ilgili cevaplar verdiler. Öğretmen, öğrencilerin ayetlerle konular arasında kurdukları ilişkiyle ilgili olarak onlara ‘Nasıl çıkardın bu sonucu, nasıl bağlantı kurdun?’ sorularını sordu. Öğrencilerin açıklamalarını da göz önüne alarak tahtaya çizdiği birbirinin içine geçmiş dairelere bu konuları ve bu konuların birbiriyle ilişkilerini yazdı.” (Ö5 ders gözlem notu)

“Öğretmen ‘gybet ve iftira’ konusunu işlerken ‘mutaffifin ve hümeze’ kelimelerinin anlamlarını söyledi. Surede geçen ‘hümezetillümezeh’ ifadesine vurgu yaparak öğrencilerin dikkatini konuya çekti. Altını önemle çizdirdi. Gybet ve iftiranın anlamlarının karşısına ne yazacağız, diyerek anlamlarının ne olduğunu ilgili hadisten öğrencilere buldurdu. Gybet ve iftiranın ayırım noktasını vurgulamak için ‘Mealleriniz yanınızda mı?’ diyerek mealden Hud suresi 84 ile 87’nci ayetlerin anlamlarını buldurdu.” (Ö7 ders gözlem notu)

“Bir öğrenci doğrulukla ilgili hikâyeyi okumayı devam ederken öğretmen, tahtaya ‘Doğruluk iyiliğe, iyilik de cennete götürür.’ hadisi şerifini yazdı. Buna dair öğrencilerin yorum veya düşünceleri sorulmadı. Öğretmen, Fatiha suresindeki ‘Allah’ım (CC) Bizi doğru yola ilet.’ ayeti üzerine öğrencilerin dikkatlerini çekti.”(Ö12 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem verilerinde görüldüğü üzere öğretmenlerden Ö1, Ö4 ve Ö12’nin, ayet ve hadislerden ne anladıklarıyla ilgili olarak öğrencilerinin düşüncelerini almadıkları görülmektedir. Öğrencilerin ayet ve hadislerden doğru çıkarımlarda bulunabilmeleri, derse aktif katılarak ayet ve hadisler üzerinde düşünmelerine ve kendilerine konu hakkında yorum yapma fırsatı verilmesine bağlıdır. Ayet ve hadislerdeki ilkeler bulunduktan sonra sorulan sorularla ilkelerin hayatla ilişkilendirilmesi ile de

öğrenmenin öğrenci için anlamlı ve kalıcı olması sağlanabilir.<sup>232</sup> Bunun için de öğrencilerin karşılaştırma, değerlendirme, yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek teknikler önemlidir.Ö5 ayetlerin anlamları üzerinde öğrencilerle konuşarak ayetlerin hangi konularla nasıl ilişkisi olduğuyula ilgili onların düşüncelerini almış, ayetlerden çıkardıkları sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamalarını istemiştir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilerek olayların nedenleri üzerinde onların düşünmelerine, verilen cevaplardan hareketle sonuca ulaşmalarına ve yaşamlarındaki olayları anlamlandırmalarına katkıda bulunulabilir.

Ö3 ve Ö7'nin ise ayet ve hadisleri öğrencileri konu üzerinde düşündürmeye, karşılaştırmalar yapmalarını ve değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamaya dönük olarak kullanabildikleri söylenebilir. Bu iki öğretmenin ders gözlemlerinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek tarzda sorularla onların konuyu değerlendirip sonuca ulaşmalarını sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ö3 ve Ö7'nin derslerinde ayet ve hadisleri kullanırken izledikleri yolun, öğrencinin ayet ve hadisleri anlamasına ve böylece de ahlakî değerleri anlamlandırarak hayatına uygulamasına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö2 ve Ö11, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak şekilde ayet ve hadisleri nasıl kullandıklarını mülakatta ifade ettikleri gibi, derslerinde yapılan gözlemlerde de bununla ilgili verilere ulaşılmıştır. Ö1, Ö3, Ö5, Ö4, Ö7 ve Ö12 ise mülakatta buna ilişkin görüşlerini ifade etmeseler de derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili veriler elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle Ö3, Ö5, Ö7 ve Ö11'in ayet ve hadisleri ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö12'nin ise ayet ve hadisleri konu üzerinde öğrencileri düşündürmeye ve değerlendirme yapmalarını sağlamaya dönük olarak kullanamadıkları söylenebilir.

### **3.9.7. Bulmacalar**

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan yedinci tema, “Bulmacalar”dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si (Ö3 ve Ö6) (% 16, 6), derslerinde eleştirel düşünme eğitime

<sup>232</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.209.

yönelik olarak bulmacaları kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmelerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Bulmacalar, dini bulmacalar, bunlar güzel oluyor, faydalı oluyor. Elbette bunlar da mantık gücünü geliştirmesi açısından önemli. Yani mantık ve muhakeme kabiliyeti olduğu takdirde eleştiri de mantık sınırları içerisinde olur. Yani hezeyana gitmez. O açıdan yani faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)*

*“Ünite sonunda etkinlik olarak bulmaca veriyoruz. ‘Öğretmenim, şu nedir? Bu niye böyle olmuş?’ veya ‘Şu kavram nedir?’ Kavramı sorunca tekrar soru soruyor. ‘Hocam, bu niye böyle olmuş?’ Eleştirel düşünceye bu da bir katkı oluyor.’ (Ö6)*

Yukarıdaki mülakat verilerinde de görüleceği üzere Ö3, bulmacaların öğrencilerin mantık ve muhakeme gücünü geliştirdiğini, bunun ise eleştirel düşünmenin mantık sınırları içerisinde gerçekleştirilmesini sağlayabileceğini dile getirmiştir. Eleştirel düşünmenin ölçütlerinden biri olan mantıklılık; bir araya gelmiş düşüncelerin doğru biçimde sıralanması ve birbirleri ile doğru olarak ilişkilendirilmesi, birbirini destekler nitelikte ve bir bütün halinde anlamlı olmasıdır.<sup>233</sup> Ö3’ün ifade ettiği gibi mantık sınırları içerisinde eleştirel düşünmeyi kullanabilmek, konuyla ilgili olan pek çok fikri göz önüne alarak bunları yüzeysel değil derinlemesine değerlendirerek doğruya ulaşmaya katkı sağlar.<sup>234</sup> Bu anlamda eleştirel düşüncenin kullanılabilmesiyle, hangi davranışın niçin iyi veya kötü olduğunun farkındalığı oluşturularak öğrencilerin ahlakî değerleri anlamlandırması ve içselleştirmesi sağlanabilir. Ö3’ün bu düşünceleri, “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleriyle İlgili Görüşleri” temasındaki mantıklılık ölçütüyle ilişkilendirilen görüşleriyle de uyum arz etmektedir.<sup>235</sup> Ö3, bulmacaların eleştirel düşünmeye nasıl katkı sağladığını ifade etmiş ancak bu katkıyı sağlayabilecek bulmacaların soru, şekil vb. nasıl olması gereğinden bahsetmemiş, dersinde de bulmacayla ilgili herhangi bir uygulama gözlemlenmemiştir. Ö6, bulmacaların öğrencileri düşünmeye sevk ederek konu ile ilgili yeni sorular sormalarını sağladığını, bu durumun eleştirel düşünceye katkı sağladığını ifade etmiştir. Bulmacalar, uygun bir şekilde hazırlanıp kullanılabilirse öğrencileri düşünmeye sevk eder; merak ve keşfetme duygusunu canlı tutarak, araştırma ve fikir üretmeye teşvik ederek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilir.<sup>236</sup> Bulmacada geçen kavram, olay vb. ile ilgili öğrencilerin sordukları sorular oradaki ahlakla ilgili kavramların ne anlama geldiğini, niçin ve hangi

<sup>233</sup> Paul ve Elder, *Kritik Düşünce* (Çev. Ayşe Esra Aslan ve Gamze Sart), s.99.

<sup>234</sup> Paul ve Elder, *Kritik Düşünce* (Çev. Ayşe Esra Aslan ve Gamze Sart), s.100.

<sup>235</sup> Öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçütleriyle ilgili görüşleri için bkz., s.70-75.

<sup>236</sup> Korkmaz, s.135.

durumlarda kullanıldığını, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi, farklılıkları kavramalarına katkı sağlayabilir. Böylece öğrenci, günlük hayatta yaptığı davranışların hangi kavramla ilişkisi olduğunu farkına vararak bu çerçevede davranışlarının iyi veya kötü hangi kategoriye girdiğini anlayabilir. Bunu anlamının yanında öğrencilerin bulmacayla ilgili sordukları sorulardan hareketle onların, olumlu veya olumsuz davranışların sonuçları üzerinde onları düşündürücü açıklamalar ve bulmacayla ilgili değerlendirmeler yapılabilirse onların ahlakî değerleri anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir. Ö6'nın bulmacaların eleştirel düşünme eğitimiye katkısıyla ilgili görüşleri onun “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileriyle İlgili Görüşleri” temasındaki “soru sorma becerisi”yle ilgili görüşleriyle de tutarlılık arz etmektedir.<sup>237</sup> Ö6 da, bulmacaların eleştirel düşünmeye nasıl katkı sağladığına değinmiş ancak buna yönelik bulmacaların nasıl hazırlanması gerektiğinin üzerinde durmamıştır. Ö6'nın derslerinde yapılan gözlemlerde de bulmacayla ilgili her hangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Diğer 10 öğretmenin ise gerek mülakat ifadelerinde gerekse ders gözlemlerinde bulmacaların eleştirel düşünme eğitimiye katkısıyla ilgili herhangi bir veri elde edilmemiştir. Hâlbuki uygun şekilde hazırlanıp kullanılan bulmacalarla öğrencilerin karşılaştırma, ilişki kurma, sonuç çıkarma gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ve ahlakî değerleri anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö3 ve Ö6, bulmacaların eleştirel düşünme eğitimiye nasıl katkı sağladığını mülakatta ifade etmiştir. Ö3 ve Ö6'nın mülakat ifadelerine dayanılarak ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayabilmek amacıyla bulmacaları öğrencileri düşündürmeye ve değerlendirme yapmalarını sağlamaya dönük olarak kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak bunu nasıl gerçekleştirdikleri ve buna yönelik ne tür bulmacalar kullandıkları araştırılmaya muhtaç bir konudur. Diğer 10 öğretmenin görüşme ve gözlemlerinden konuyla ilgili hiçbir veri elde edilememesi, bulmacaların eleştirel düşünme eğitime katkısını fark edemedikleri şekline yorumlanabilir.

### **3.9.8. Kavram Haritaları**

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları araç gereçler kategorisinde yer alan sekizinci tema, “Kavram Haritaları”dır.

<sup>237</sup> Eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ile ilgili öğretmen görüşleri için bkz. s.49-54.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si (Ö10 ve Ö11) (%16,6), derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak kavram haritalarını kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Kavram haritası çıkarın denilebilir. En azından kavram haritasını hazırlarken çocuklarda mutlaka iki farklı yönü de düşünmeye zorluyor. Düşünceler içerisinde seçip bir şeyler çıkarmaya zorluyor.” (Ö10)*

*“Kavram haritası çok kullanırım. Balık kılıcı haritasını kullanırım. En azından bilgileri kullanabiliyor. Yerleştirirken nereye nasıl yerleştireceğini düşünüyor. Kavramları yerleştirirken en azından düşünüyor çocuk.” (Ö11)*

Yukarıdaki mülakat verilerinde de görüleceği üzere, Ö10 ve Ö11, kavram haritalarının öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirmede önemli bir araç olduğunu dile getirmiştir. Kavram; benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler grubuna verilen ortak isimdir. Zihinsel işlemlerin temel yapı taşı kavramlardır. Kavramlar; bireyin bir grup olay, fikir ve objeleri diğer grup, olay ve objelerden ayırt etmesini ve bunlar arasında ilişki kurmasını sağlar. Zihnimizdeki kavramların zenginliği ve derinliği, diğer kavramlarla doğru ilişkilendirilmesi; bireyin olay, fikir ve objeleri tanımlamasına, onları sistematik olarak örgütlemesine ve çevresinde olup bitenleri anlamasına yardımcı olur.<sup>238</sup> Özellikle bu noktada kavramların doğru anlaşılması ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin kavranması çok önemlidir. Kavramlar öğretilirken yararlanılabilecek araçlardan birisi de kavram haritalarıdır. Bir konu ile ilgili kavramların isimlerinin genelden özele doğru birbirleriyle ilişkilerine göre şematik gösterimine kavram haritası denir.<sup>239</sup> Sistematik bir kavram haritasının oluşturulabilmesi, birçok zihinsel işlemi gerektirdiğinden eleştirel düşünme becerilerini de kullanabilmeyi içine alan bir süreçtir. Çünkü sistematik kavram haritaları; beyin fırtınası, gruplandırma, yerleştirme, ilişkilendirme, gözden geçirme ve sonuçlandırma aşamalarından geçilerek oluşturulur.<sup>240</sup> Bu şekilde kavram haritası oluşturulurken kavramların anlamını kavrama, açıklama, kavramları doğru biçimde sıralama ve birbirleri ile doğru olarak ilişkilendirme gibi eleştirel düşünme beceri ve ölçütleri de dikkate alınmalıdır ki sistematik bir kavram haritası oluşturulabilsin. Bu çerçevede Ö10 ve Ö11'in mülakat ifadelerine bakıldığında bu öğretmenlerin bilgiyi kullanabilme, düşünme sürecini doğru kullanarak kavramları seçip uygun biçimde yerleştirme gibi sistematik bir kavram haritası oluşturmanın eleştirel düşünme becerilerini kullanmayla ilişkilendirilebilecek

<sup>238</sup> Korkmaz, s.129, 130.

<sup>239</sup> Korkmaz, s.130.

<sup>240</sup> Sistematik kavram haritası oluşturmanın aşamalarıyla ilgili bkz. Korkmaz, s.133.

bazı yönlerine vurgu yaptıkları söylenebilir. Ö10 ve Ö11 ve diğer öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde kavram haritalarının kullanımıyla ilgili herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, Ö10 ve Ö11'in mülakat ifadelerinden, kavram haritalarını kullanırken eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlamaya çalıştıkları, bu anlamda sistematik kavram haritası oluşturulması ve kullanımıyla ilgili gruplandırma, ilişkilendirme gibi aşamaları göz önüne aldıkları söylenebilir. Bunun yanında Ö10 ve Ö11, kavram haritasının grupta veya sınıfça tartışılarak haritaya son şeklinin verilmesiyle ilgili tartışma ortamı oluşturmayla ilgili ifade bulunmamıştır. Bu durum, öğrencilerin kavramların sıralanmasıyla ve ilişkilendirilmesiyle ilgili doğru değerlendirmeler yapmalarına engel teşkil edebileceğinden bu bir eksiklik olarak görülebilir. Kavram haritasının kullanımıyla ilgili diğer öğretmenlerin mülakat ve gözlemlerinden hiçbir veri elde edilememesi, bu öğretmenlerin ahlak konularıyla ilgili kavramların doğru anlaşılıp kullanılmasına katkı sağlama noktasında önemi bir aracı göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **3.10. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimi Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları**

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ahlak öğrenme alanında, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit etme ve çözme imkânı verir.<sup>241</sup> Ölçme, bir niteliğin çeşitli araçlarla yoklanıp, sonuçların sayı yada sembollerle gösterilmesi işlemidir.<sup>242</sup> Değerlendirme ise ölçme sonucunun, aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanarak bir değer yargısına varılması sürecidir.<sup>243</sup> Öğretim programının öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı belirlenebilir. Hedeflere ne ölçüde ulaşılabilmişinin belirlenmesi, hem hedeflerde hem de hedeflere ulaşmada yararlanılan öğretim süreçlerinde yeni birtakım düzenlemelere yol açabilir.<sup>244</sup> Bunun için öğretmen,

<sup>241</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.211.

<sup>242</sup> M. Fuat Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Saydam Matbaacılık, Ankara 1993, s.11.

<sup>243</sup> Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yay., Konya 1998, s.13.

<sup>244</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.190.



yürüttüğü eğitim-öğretim etkinliği sonucunda daha önce belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını da tespit edip değerlendirmelidir.

DKAB öğretmenlerinin derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmeleri için, ölçme ve değerlendirme sürecini buna uygun şekilde düzenleyebilmeleri gereklidir. Bunun için de DKAB öğretmenlerinin; öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme, sorgulama gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına katkı sağlayabilecek uygun araç ve yöntemlerle ölçme ve değerlendirme işlemini gerçekleştirmeleri önemlidir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın ahlakî açıdan genel amaçları, *“Öğrencilerin; ahlakî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri.”* olarak ifade edilmektedir.<sup>245</sup> Bu amacın ne kadar gerçekleştiğinin tespit edilebilmesi için süreç odaklı bir değerlendirme yapılmasının gerekliliği şöyle ifade edilmektedir:

*“Değerlendirme çalışmaları sadece sonuca yönelik olmamalı, süreç de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında önlemler alınır. Gerektiğinde uygulanan öğrenme etkinlikleri de değiştirilir. Yapılacak olan değerlendirme çalışmaları dersin amaçları ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmelidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin bu derste gelişimlerine katkı sağlamak, tespit edilen eksikliklerini gidermek birinci amaç olmalıdır.”*<sup>246</sup>

Bu amaca yönelik olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan testler, açık uçlu sorular, gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, performans ödevleri kullanılarak öğrenci başarılarının değerlendirilebileceği programda ifade edilmektedir.<sup>247</sup>

Öğretmenlerin, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak amacıyla, yararlandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini tespit edebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

<sup>245</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.12.

<sup>246</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 211.

<sup>247</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 211.

- *“Eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla derslerinizde hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?”*
- *“Ne tür sınavlar yapıyorsunuz? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”*
- *“Ne tür ödevler veriyorsunuz? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”*
- *“Performans ödevleri ve projeleri verirken öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar mısınız? Buna yönelik olarak verdiğiniz performans ödevleri ve projelerde nelere dikkat edersiniz? Bu ödevleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarları veya değişik değerlendirme ölçütleri kullanıyor musunuz? Bu değerlendirmelerinizde eleştirel düşünme ile ilgili ölçütlere yer veriyor musunuz? Nasıl?”*
- *“(Yazılı sınavlar ve ödevler dışında) Bu amaca yönelik diğer ölçme ve değerlendirme metotlarınız nelerdir? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”*

Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 11'e bakılabilir. Ayrıca her bir öğretmenden, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarından çeşitli örnekler elde edilerek bunların analizi yapılmış ve bunlar mülakat bulgularıyla ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları

	Çoktan Seçmeli Test Soruları	Açık Uçlu Sorular	Performans Ödevi	Gözlem
Ö1	X	X	X	X
02	-	-	X	-
03	X	-	X	X
04	X	X	X	X
05	-	X	X	X
06	X	-	X	X
07	X	X	X	-
08	X	-	X	X
09	X		X	-
Ö10	X	X	X	X
Ö11	X	X	X	X
Ö12	-	X	X	-
%	75	58.3	100	66.6

### 3.10.1. Çoktan Seçmeli Test Soruları

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları kategorisinde yer alan birinci tema, “Çoktan Seçmeli Test Soruları”dır. 9 öğretmen (%75), bu tema ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 8’i yazılı sınavlarda, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek amacıyla çoktan seçmeli testleri kullandıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Testi sorarken gerçekten farklı alternatif görüşlerle ilgili sorular da yer alıyor. Hani ‘Şu nedir? Bu nedir?’ gibi sorular olsa bile bunun yanı sıra işte mesela örnek şey veriyoruz. İşte ‘Şu çocuk şu görüşü belirtmiş, şu çocuk şu görüşü belirtmiş; şu bağlamda hangisinin görüşünü mantıklı buldunuz, değerlendiriniz?’ bu tip sorular test sorularında sorabiliyoruz. (Ö1)*

*“Her dönemde 2 sınav yapıyoruz. Bu sınavların birisini test şeklinde yapıyoruz. Sorulardan aşağı yukarı 4 ya da 5 tanesi bu tarzda (eleştirel düşünme) sorular şeklinde sorarım. Mesela diyelim ki bir soru hatırıma gelen: 8. sınıflarda ‘Aşağıdakilerden hangisi yanlış bir kader anlayışdır?’ ya da işte değişik şeyler de*

var. Mesela bir sefer Einstein'ın bir sözü, onu sormuştum: 'Dinsiz ilim kör, ilimsiz din topaldır.' Buradan aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir. Eleştirel yaklaşım olarak bunları ölçüyoruz." (Ö3)

"Testlerde muhakkak paragraf soruları oluyor. Hani konudan yorum çıkarabiliyor mu? Değerlendirip şıklar arasından seçebiliyor mu? Oradan anlayabiliyorum. Her çocuk aynı şıkkı seçemiyor, iyi yorumlayamıyor." (Ö4)

"Acaba çocuklar ezberlemişler mi, yoksa olayı kavramışlar mı? Yani sorduğumuz soruya çocuğun atarak vereceği bir şey değil. Ona göre çocuğa teknik uyguluyoruz. Ağırlık test sorularında paragraf oluyor. Mesela bir ayet-i kerime veriyoruz. 'Rabbimiz burada neyi anlatmak istiyor?' veya bir hadis-i şerif veriyoruz. 'Burada Hz. Peygamber'imiz (SAV) bize neyi şey yapıyor?' Mesela 'İki günü eşit olan ziyandadır.' yani Allah (CC) Resulü Hz. Peygamber'imiz (SAV) burada ne demek istiyor?' Oradan çocuk buluyor. 'Sürekli kendimizi geliştirmek.' Çocuk orada 'Öğretmenim, burada siz şunu sordunuz da şu olmaz mıydı?' bakış açısına göre diyorsun ki: 'Doğrudur oğlum, kızım doğrudur. Senin düşüncen de doğrudur fakat burada bizden ne isteniyor?' altını çiziyoruz, bu ayette şu isteniyor. 'Aslında senin söylediğin de doğrudur. Cevap şıkları içerisinde senin dediğin doğru ama burada bizim istediğimiz şudur.' deyince o çocuk orada kavraması gereken şeyi kavlıyor, anlıyor. Eleştirel düşünce açısından bu faydası var." (Ö6)

"Yaptığım sınavlar, aslında her öğrenciye hitap ederim. Mesela 25 soru yapıyorsam 5 tanesi özellikle bunu ölçmeye yönelik. Çocuk kendi başına yorumlayabiliyor mu ya da verilen sorudaki -ne diyelim- metinden kendince bir fikir edinip de doğru şıkkı bulabiliyor mu? Yani verilen bir paragraftan ya da bir ayetten herhangi bir ahlakî hükmü ya da ahlakî davranışı tespit edebiliyor mu ya da mesela gördüğü resimlerden ya da anlatılan olaydan davranış çıkarabiliyor mu?" (Ö7)

"Yorumlamaya yönelik düşünmeye yönelik paragraf soruları benim testlerimde çok olmasa da yani düşünmesini sağlayacak olanlar vardır. Şöyle bir şey olabilir: Hazreti Peygamber'imizin (Sallallahü Aleyhi ve Sellem) bir olayından bir bölüm... Buradan ahlakla alakalı nasıl bir sonuç çıkartılabilir? Yani güzel ahlakla alakalı olabilir." (Ö8)

" 'Testte paragraftan sonuç çıkarma' bu tür sorular da sorarım. Mesela genellikle ahlakla ilgili hatta en son sorduğum sorularda da vardır yorumlanması. Ben, o tür yoruma dayalı sorular soruyorum. Ayetin yorumlanması, hadisin yorumlanması gibi." (Ö10)

"Hocam, her türü oluyor benimkindede. Boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli. Çoktan seçmeli sorular özellikle mesela orda şıkları elerken çocuk eleştirebiliyor, düşünüyor. Çoktan seçmeli sorular eleştirel düşünmeye katkı sağlar, diye düşünüyorum. Paragraf oluyor mesela: 'Burada hangi namazdan bahsedilmektedir?' ya da 'Alkollü içki içmenin zararlarından değildir?' okuyarak mesela onu eleyerek seçiyor. (Ö11)

Öğretmenlerden 8'i (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11), yukarıdaki ifadelerinde çoktan seçmeli test sorularının yer aldığı yazılı sınavlarda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaya dönük sorulara da yer verdiklerini ifade etmiştir. Çoktan seçmeli testler, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır. Öğrenciye

yöneltilen sorunun cevabı, genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrenciden istenen; doğru cevabı, verilenler arasından seçip işaretlemesidir.<sup>248</sup>

Yazılı sınavlardaki soruların düzeyi, türü ve yapısı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde destekleyici unsurlardan biridir. Düşük düzeydeki sorular olgu ve ayrıntıları sorar. Öğrencilerin bu tür soruların cevabını bilmeleri, bu bilgileri problem çözmek veya önemli kararlar vermek için kullanma becerisini kazandıkları anlamına gelmez. Eğer öğretmenin amacı; bilginin sadece ezberlenmesini ve hatırlanmasını sağlamak değil, edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde de faydalanılacak şekilde kullanılabilir olmasını sağlamak ise kullandığı soruların daha üst düzeyde olması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek bilginin anlamlandırılmasına fayda sağlayacaktır.<sup>249</sup> Üst düzeyde sorular; kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki sorulardır.<sup>250</sup> Üst düzeyde sorular, bir şeyin neden veya nasıl olduğunu veya bir olayın, nesnenin veya fikrin diğer olay, nesne veya fikirlerle nasıl ilintili olabileceğini sorgular. Bu tür sorular; cevap veren kişinin, neden veya ilişkilere dair aktif olmasını gerektirdiği gibi eleştirel düşünme becerilerinin kullanımını da gerektirir. Bu türden sorular, öğrencileri önemli bilgileri belirleyip bunları kullanarak çıkarsamalar yapmaya, bir sonuca varmaya veya karşılaştırmalar yapmaya teşvik eder.<sup>251</sup>

Çoktan seçmeli testler, genelde bilişsel alanın bilgi basamağındaki tanıma, sorunca söyleme, seçip işaretleme davranışlarıyla ilgili soruları içerir.<sup>252</sup> Ayrıca çoktan seçmeli testler, bilişsel alanın üst düzey davranışlarını ölçmek için de kullanılabilir. Bu düzeyde sorulacak sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilebilir.<sup>253</sup> Böylece bilişsel öğrenmede de öğrenilmiş bilginin aynen tekrarı değil, öğrenilenlerin yeni durumlara uygulanarak öğrencinin bilgiyi özümsemesi, kavrayıp anlamlandırması,

<sup>248</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.224.

<sup>249</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz, Gülgöz), s. 15, 16.

<sup>250</sup> Üst düzey soruların nitelikleri için bkz. Sönmez, s.324-336.

<sup>251</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz, Gülgöz),s.16.

<sup>252</sup> Sönmez, s.318.

<sup>253</sup> Bilişsel alanla ilgili sınama durumları için bkz. Sönmez, s.318-343.

onu yorumlaması ve genellemede bulunması sağlanabilir.<sup>254</sup> Bunun sonucunda ise öğrenciler, ahlakî değerleri anlamlandırarak içselleştirebilirler.

Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö11, çoktan seçmeli testlerde sordukları sorularla öğrencilerin metinden veya paragraftan sonuç çıkarmalarını sağlamayı amaçladıklarını farklı şekillerde ifade etmiştir. Bu sayede eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya çalıştıklarını ifade eden bu öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö6, Ö8 ve Ö11 buna yönelik sordukları sorulardan da örnekler vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö9, bazı gerekçelerle çoktan seçmeli test sorularını eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde kullanamadığını ifade etmiştir. Ö9 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Çoktan seçmeli sınav yapıyorum. Daha çok eleştirel sorular sorulduğu zaman çocuklar daha başarısızlar. Biraz da müfredattaki konular, yani daha çok böyle soru hazırlayabileceğimiz şeyler yok yani. Sorulduğu zaman çok basit kalıyor. Biraz da sorulurken onların oradan yeni bir şey çıkaracak şekilde bir soru değil de onları bilgilendirme amaçlı. Yeni bir şey çıkaracak olsa zaten orada kalıyorlar. İleri gidemiyorlar. Yani o şekilde sordun mu bitiyorlar.” (Ö9)*

Öğretmenlerden Ö9, eleştirel sorular sorulduğu zaman öğrencilerin bu sorularda başarısız olduklarını bundan dolayı bu tür soruları sormadığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö9, müfredattaki konularda eleştirel düşünmeye dair soru hazırlanabilecek türden şeyler olmadığını, sorulduğu zaman çok basit kaldığını ifade etmiştir. Hâlbuki ahlak konularının eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılabilmesi, öğretmenin bu konuda yapacağı uygulamalarla ilişkilidir. Şayet öğretmenler, buna uygun ölçme değerlendirme araçları hazırlayıp kullanabilirse öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirmeler yaparak bu konuları anlamlandırmalarına katkı sağlayabilirler.

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Hz. Peygamber ( SAV )’in aşağıdaki sözlerinden hangisi sürekli gelişmemizi ve ilerlememizi ifade eder?*

*A) Seyahat edin, sıhhat bulun.*

<sup>254</sup> Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s.201.

B) Üç günden fazla dargın kalamayınız.

C) İki günü eşit olan zarardadır.

D) Gerçek mümin kendisi için istediğini başkası içinde ister.” (Ö3 Doküman)

“Aşağıdaki davranışlardan hangisi, İslam ahlakının özümsemiği ve geliştiği bir toplumda beklenemez?

A- İyilikler konusunda işbirliği yapılır.

B- Kötülükleri yapanlar uyarılır.

C- Güçlü olan daima haklı görülür.

D- Yardımlaşmada gösteriş ve menfaat beklentisi olmaz.” (Ö3 Doküman)

“Peygamberimiz bir hadisinde “En iyi ev, içinde yetime iyilik ve yardım yapılan evdir. En kötü ev ise içinde yetimin itilip kakıldığı evdir.” buyurmuştur. Bu sözü ile peygamberimiz bizlere aşağıdaki hangi güzel davranışı öğütlemektedir?” (Ö3 Doküman)

“Kim kardeşinin bir ihtiyacını giderirse Allah da onun bir ihtiyacını giderir.”

“Aşağıda verilen davranışlardan hangisini yapan kişi, yukarıda verilen hadis-i şerife uygun davranmış sayılmaz?” (Ö6 Doküman)

“Aşağıdaki ayetlerden hangisi dedikodu ile ilgili değildir?” (Ö9 Doküman)

“Kim zerre ağırlığınca iyilik yapmışsa onun mükâfatını, kim de zerre ağırlığınca kötülük yapmışsa onun cezasını görür.” (Zilzal suresi 7-8.ayetler)

“Yukarıdaki ayet-i kerime, aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?” (Ö11 Doküman)

Yukarıdaki örnekleri verilen dokümanlarda görüleceği üzere öğretmenlerden Ö9 hariç, diğer 8 öğretmenin çoktan seçmeli testlerde bilişsel alanın kavrama basamağında sorular sordukları tespit edilmiştir. Kavrama basamağındaki sorular; bilişsel alanın bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemişi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanmasının söz konusu olduğu sorulardır.<sup>255</sup> Yazılı sınavlarda kavrama düzeyinde çoktan seçmeli test sorularıyla öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirme yaparak konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir. Nitekim öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö11mülakattaki ifadelerinde, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak amacıyla öğrencilerin paragraftan veya metinden sonuç çıkartmalarını sağlamaya dönük sorular sorduklarını

<sup>255</sup> Sönmez, s.324.

ifade etmişti. Ayrıca bu öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in "DKAB Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler" kategorisinin "Soru-Cevap" temasında ahlak konularını işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmişti. Ö4, Ö8, Ö9'un ise öğrencilere eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek soru türlerinden ziyade çoğunlukla bilgi düzeyinde, hatırlamaya dönük sorular yönelttikleri gözlemlenmişti. Öğretmenlerin sordukları çoktan seçmeli test soruları incelendiğinde Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ders gözlemleri sırasında sordukları analiz ve sentez düzeyinde soruları, yazılı sınavdaki test sorularına yansıtamadıkları, daha çok kavrama düzeyinde sorular sordukları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince dikkate almamaları, daha çok sınıf seviyesi, sınav başarısı, hazır soruları incelemeyen kullanmaları gibi etkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Kavrama düzeyindeki sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları sağlanabilir. Ancak daha üst düzeyde sorulabilecek sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla daha etkili kullanabilmelerinin yolu açılabilir.<sup>256</sup> Bu tür sorular sayesinde bir olayın, nesnenin veya fikrin diğer olay, nesne veya fikirlerle nasıl ilintili olabileceği sorgulanabilir. Bu sorular, yanıt verecek kişinin eleştirel düşünmesini gerekli kılacak şekilde ifade edilirse yanıtlarının mantıksal temelini kurabilmeleri için bilgi ve ayrıntıların ötesine geçme ihtiyacını hissetmeleri sağlanabilir.<sup>257</sup> Bu durum, eleştirel düşünmeyle ilişkili becerileri kullanabilmeyi gerekli kılar.

Öğretmenlerden Ö9'un sorduğu çoktan seçmeli test sorularının; bilişsel alanın, herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanınması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi davranışlarını kapsayan bilgi basamağıyla ilgili sorular<sup>258</sup> olduğu söylenebilir. Ölçme ve Değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlanabilmesi için öğretmenin amacı; bilginin sadece ezberlenmesi ve hatırlanmasını sağlamak değil, edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde faydalanılacak şekilde kullanılabilir olmasını sağlamak olmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de öğretmenlerin kullandıkları soruların, öğrencilerin eleştirel

<sup>256</sup> Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki soru türleri için bkz. Sönmez, s.330-336.

<sup>257</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz, Gülgöz), s.16.

<sup>258</sup> Bilişsel alanın bilgi basamağındaki soru türleri için bkz. Sönmez, s.318-324.



düşünme becerilerini kullanabilmelerine katkı sağlayabilecek üst düzey sorular olması gerekir.<sup>259</sup>

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ahlak konularıyla ilgili sordukları çoktan seçmeli test sorularında, kavrama düzeyinde sorulara yer verdikleri; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Ö9'un, çoktan seçmeli testlerde, bilişsel alanın bilgi düzeyinde sorular sorduğu, üst basamaklarla ilgili sorulara yer vermediği görülmüştür. Bu durum, Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11'in çoktan seçmeli test sorularında, öğrencilerin bazı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına dönük sorular sorabilmelerine rağmen, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına yönelik olarak üst düzey soru sorma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö9'un ise bu konudaki uygulamalarının yetersiz olduğu yorumuna varılabilir.

### 3.10.2. Açık Uçlu Sorular

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları kategorisinde yer alan ikinci tema, "Açık Uçlu Sorular"dır. 7 öğretmen (%58.3), bu tema ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü (Ö1, Ö4, Ö5, Ö10), sordukları açık uçlu soruların, ölçme değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağladığıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*"Açık uçlular, zaten daha çok kendi fikirlerini ortaya koymaya yönelik oluyor. Klasik soru bu konuda(eleştirel düşünmede) daha etkili olabiliyor. Sonuçta o soru üzerinde bir kafa yoruyor. Alternatifini, sonuçlarını kendi üretmek zorunda. Bir düşünme süreci geçiriyor. Ondan sonra yine ifade becerisinin de düşünmede çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnsan ifade gücü kadar da düşünebilir gibi geliyor bana. İkisi birbiriyile bağlantılı. Onu da geliştiriyor. Klasik sorular, ikisine birden aslında ciddi katkılar sağlıyor ama çocuklarımız bu konuda biraz kitap okuma alışkanlığının azlığından biraz sıkıntı yaşamıyor değiller ne yazık ki!"(Ö1)*

*"Açık uçlu yazılı yapıyorum ama bir defa, o kadar yapabiliyorum. Çünkü 500 tane kâğıt okumak zorunda kalıyorum ve bir hayli zaman alıyor. Bu sorularda o bildikleri konuda yorum yapmalarını istiyorum. 'Ne düşünüyorsunuz ya da sizin davranışlarınıza katkısı nedir?' Biz Hz. Peygamber'imizi(SAV) öğrenirken peki, biz*

<sup>259</sup> Crawford, Saul, R. Matheus vd., *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev. Atasoy, Oğuz, Gülgöz), s.16.

*bunları öğrendik. Hz. Peygamberimiz (SAV) böyle biriydi, çok güzel harika bir insandı, demek bizim için yeterli mi? Başka ne yapmamız gerekiyor?’ gibi sorularla düşündürmeye çalışıyorum.”(Ö4)*

*“Çocukların eleştirel düşüncesini ölçmek için klasik sorular, böyle çocuğun kendi eliyle yazacağı yani çoktan seçmeli değil de açık uçlu sorular soruyorum. Yorum yapıp da sonuca ulaşacağı şekilde sorular var. Mesela ‘Şu ayeti şu konu üzerinden yorumlarsanız hangi sonuçlara ulaşırsınız?’ gibi sorduğumuz sorular oluyor.”(Ö5)*

*“Sınavlarımda açık uçlu da oluyor. Böyle sırf bilgiye dayalı sorular sormam ben. Kendi fikirleri de benim için önemli yani. O olaylara eleştirel bakabilmeleri, kendi görüşlerini sunabilmeleri, birtakım yorumlar yapabilmeleri de önemli.” (Ö10)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, sordukları açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine nasıl katkı sağladığını dile getirmiştir. Açık uçlu sorular; cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayanın serbest bırakıldığı sorulardır.<sup>260</sup> Bunlar öğrencilerin muhakeme güçlerinin, değerlendirme ve sentez becerilerinin yazılı ya da sözlü olarak ölçülmesinde etkilidir. Öğrencilere farklı konulardaki düşüncelerini savunmak için fırsat sağlar.<sup>261</sup> Açık uçlu sorular; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları düzeyinde hazırlanabilirse öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin harekete geçirilmesine katkı sağlayabilir.<sup>262</sup> Bu tür sorular; öğrencilerin düşüncelerini organize etmesine, fikirlerini temellendirerek sonuçlar ortaya koymasına, bilgiyi anlamlandırmasına olanak sağlar. Aynı zamanda bu tür sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesi, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme durumları hakkında da fikir verebilir.

Ö4 ve Ö5’in mülakattaki ifadelerinde, ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak sordukları sorulardan örnekler de verdikleri görülmektedir. Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö10 mülakattaki ifadelerinde açık uçlu soruların öğrencilerin alternatifleri görmelerine, yorum yapabilmelerine, sonuç çıkarmalarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı olan kavrama, analiz basamağındaki üst düzey soruları kullanmayı gerektirmektedir.

Öğretmenlerden Ö7, Ö11 ve Ö12; eleştirel düşünmeye yönelik açık uçlu sorular sorduklarını ifade etmiş ancak bunların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin

<sup>260</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.222.

<sup>261</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s.22.

<sup>262</sup> Üst düzey soruların nitelikleri için bkz. Sönmez, s.324-336.

gelişimine nasıl katkı sağladığına değinmemiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Klasik tarzda açık uçlu soru sormaya çalışıyorum Bu sorularda eleştirel düşünme oluyor tabi.” (Ö7)*

*“Açık uçlu 1 ya da 2 tane öyle soru soruyorum, az soruyorum onu. İlk senelerde daha fazla yapıyordum da. Aslında onlar benim için daha değerli ama müfettişler geldiğinde ‘Değişik soru tarzlarından yapın, boşluk doldurma, buna fazla yönelmeyin.’ dedikleri için değiştirdim soru tarzımı.” (Ö11)*

*“Sınavlarda açık uçlu sorular, konuyla alakalı eleştirel düşünmeyi, onu tespit etmek için direkt soru... Çocuk, kendi fikrini istediği gibi orada ifade etmekte serbest açık uçlu olduğu için. Daha çok dediğim gibi bu açık uçlu sorularda bunu daha çok tespit edebiliyoruz. Hem derse katılan öğrenciler, derste bunu yapabilen öğrenci, zaten orada bunu çok daha fark ettiriyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere Ö11, bazı etkenlerin eleştirel düşünmeye yönelik açık uçlu soru sormasının önünde engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı’nın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerden birisinin de eleştirel düşünme becerisi<sup>263</sup> olduğundan öğretmen bu noktayı dikkate almalı ve bunu ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalara yansıtmalıdır. Ö7 ve Ö12, açık uçlu soruların eleştirel düşünmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö12, bu tür sorularda öğrencinin fikrini serbestçe ifade edebildiğini söylemiştir. Ancak Ö7 ve Ö12 bunların ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkısı olabileceği konusunda açıklama getirmemiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler ise aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar.”*

*“Yukarıdaki ayete göre namazın insanı kötülüklerden alıkoymadaki etkisinin nasıl olduğunu açıklayınız.” (Ö1 Doküman)*

*“Emanet kavramını açıklayınız? Emanetin korunması niçin gereklidir, belirtiniz.” Ö3 Doküman)*

*“Ahirete iman insan davranışlarını nasıl etkiler? Açıklayınız?” (Ö4 Doküman)*

*“Hz. Muhammed’in (SAV) de üyesi olduğu, haksızlığa uğrayan kimselere sahip çıkan derneğin adı nedir?” (Ö6 Doküman)*

*“Kötü ve zararlı olduğu halde insanlar niçin zararlı alışkanlıklara yöneliyorlar? Açıklayınız.” (Ö7 Doküman)*

*“Kumarın haram olmasının nedenleri nelerdir?” (Ö10 Doküman)*

<sup>263</sup> MEB, İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, s.19.

*“Kötü alışkanlıklarla ilgili iki tane slogan yazınız.”*

*“Kötü alışkanlıklara başlama sebeplerinden beş tane yazınız.” (Ö11 Doküman )*

Yukarıdaki örneklerde de görüleceği üzere öğretmenlerden elde edilen dokümanlarda açık uçlu sorulara rastlanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö3 ve Ö6, mülakatta açık uçlu soru sorduklarına dair herhangi bir ifadede bulunmamalarına rağmen doküman incelemesinde bu öğretmenlerin açık uçlu sorular sordukları görülmüştür. Öğretmenlerin sordukları sorular incelendiğinde Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'nin kavrama basamağında sorular sordukları görülmüştür. Ö6 ve Ö11'in sorduğu açık uçlu soruların bilgi basamağında olduğu ancak Ö11'in, kötü alışkanlıklarla ilgili öğrencilerden yazmalarını istediği sloganları öğrenciler kendi oluşturuyorsa kavrama basamağında sorular sorduğu söylenebilir. Yazılı sınavlarda kavrama düzeyinde sorulan açık uçlu sorularla öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirme yaparak konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir. Ancak daha üst düzeyde sorulabilecek sorularla öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla daha etkili kullanabilirler.<sup>264</sup> Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in “DKAB Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” kategorisinin “Soru- Cevap” temasında ahlak konularını işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmişti. Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ders gözlemleri sırasında sordukları analiz ve sentez düzeyindeki soruları, yazılı sınavdaki test sorularına yansıtamadıkları; daha çok kavrama düzeyinde sorular sordukları söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin açık uçlu sorularda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince dikkate almamaları, daha çok sınıf seviyesi, sınav başarısı, hazır soruları incelemeyen kullanmaları gibi etkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle Ö6 ve Ö11'in sınavlarında sordukları açık uçlu soruların bilgi basamağında olması, bu öğretmenlerin ders gözlemlerindeki sordukları kavrama ve analiz düzeyindeki sorularla tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun oluşması, yukarıda ifade edilen etkenlerle açıklanabileceği gibi özellikle Ö11'in mülakat ifadelerine de yansıyan “*Müfettişler geldiğinde değişik soru tarzlarından yapın; boşluk doldurma, buna fazla yönelmeyin, dedikleri için değiştirdim soru tarzımı.*” gibi farklı etkenlerle de açıklanabilir.

<sup>264</sup> Üst düzeydeki soruların eleştirel düşünmeye katkısı için bkz. s.203.

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'in ahlak konularıyla ilgili sordukları açık uçlu sorularda kavrama düzeyinde sorulara yer verdikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Ö6 ve Ö11'in açık uçlu sorularda, bilişsel alanın bilgi düzeyinde sorular sordukları, üst basamaklarla ilgili sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Bu durum; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'nin açık uçlu sorularda öğrencilerin bazı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına dönük sorular sorabilmelerine rağmen, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına yönelik olarak üst düzey soru sorma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö6 ve Ö11'in ise bu konudaki uygulamalarının yeterli seviyede olmadığı ve gözlem verileriyle çeliştiği görülmüştür. Ancak bu durumun, yukarıda ifade edilen bazı etkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde bir yoruma gidilmiştir.

### 3.10.3. Performans Ödevi

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları kategorisinde yer alan üçüncü tema, "Performans Ödevi"dir. Performans ödevi; programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalarıdır.<sup>265</sup> Performans ödevleri sayesinde öğrencilerin belirli bilgi ve becerileri gösterme ve uygulama yetenekleri değerlendirilebilmektedir. Performans ödevleri; bir görevi ya da kullanılan işlemleri açıklama, hipotez oluşturma, yeni problemler oluşturma, genellemeler yapma, bir durumu tanımlama, çözüm yolları önerme vb. kapsayabilir. Sürecin ya da ürünün değerlendirilmesini sağlayan performans ödevleri bireysel ve grup değerlendirmeleri şeklinde düzenlenebilir.<sup>266</sup> Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleriyle, verilen performans ödevinin niteliği yakından ilişkilidir. Öğretmenler; verecekleri performans ödevleri ile problemleri tanıma, problemlerin çözümü için uygun araçlar bulma, problemlerle ilgili malumat toplama, eldeki verileri yorumlama, değerlendirme, mantıksal ilişkiler kurma, sonuçlara ulaşabilme gibi farklı

<sup>265</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.212.

<sup>266</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007, s.18.

eleştirel düşünme becerilerini<sup>267</sup> harekete geçirerek derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilirler.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen de (%100), öğrencilere verdikleri performans ödevlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkısıyla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö5, öğrencilerine konu üzerinde değerlendirmeler yapmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“ Performansta eleştirel düşünmenin gelişmesini amaçlamaya gayret ediyorum. Ben gidip de internetten pat diye alıp bana getirebileceği ödevi tercih etmiyorum. Hani rahatlıkla bulabileceği şeyi istemiyorum. Belki oradan bir konuyu alır ama kendi ayrıca bir değerlendirme yapmak zorunda kalır. En azından bir başka konuyla kıyaslayıp oluşturacağı şekilde. Genelde ilköğretim çocuklarında uzun yazılı ödevleri de çok fazla tercih etmiyorum. Seçme, tercih etme veya o bilgilerini tekrardan bir gözden geçirme imkânı sağlayabilecek bir ödev sunuyorum. Ahlakî konuları öğrencilere grup ödevi şeklinde performans vermişim. Bir ahlak konusunda dramalar hazırladılar. Bazıları bunu videoya çektiler. Bunu bu şekilde izledik değerlendirdik. Daha çok görme fırsatı, daha çok somutlaştı veriler elimizde. Bu da daha farklı bir çaba. Bu budur, şu şudur, demenin ötesinde. Onu alıp, anlayıp sonra da ondan bir drama çıkarmak daha uzun bir süreç istiyor. Daha çok bu tip ödevler vermeye çalışıyorum.” (Ö1)*

*“Ben elimden geldiği kadar çocuğun bir eksiğini giderici, bilmediği konuda bilgi sahibi olmasını sağlayıcı konulardan ödev vermeye dikkat ediyorum. Yani bir verden hemen fotokopi çekip, kâğıda geçirip gelmekten ziyade çocukta bir eksiği gidersin. Bizim hedef, çocukların düşünebilmesi, yorumlayabilmesi ama maalesef..! Aslında performans uygulamasının bir düzenlemeden geçmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü çocuklar her dersten performans yapmaktan ziyade sıkılıyor. Bir de hepsi aynı üst üste gelince çocuklar istenen şeyi de vermiyor yani sonucu yapıp da getiremiyor. İster istemez hazır yazıyor, onu süslü püslü getirip size veriyor. Yani kendi kabiliyetiyle ortaya koyacağı şeyler maalesef çok az çıkıyor! İstedığımız seviyede olmuyor yani. ... ‘Çocuklar, Veda Hutbesi ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi arasında bir bağlantı var mıdır? Peki, bu konuyu bir araştırın.’ diyorum. Yani zorlama yok, kim yapmak ister? 5- 6 kişi el kaldırıyor onların isimlerini alıyorum. ‘Bu konuyu siz araştırın, gelin.’ Yaptıkları araştırmayı getirip sınıfta anlatıyorlar. İşte, ‘Veda Hutbesi; şu, şu, şu konuları içeriyor; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi şunları içeriyor.’ Kıyaslama yapıyor, aradaki zaman farkını, tarih farkını ortaya koyduğun zaman çocuk ‘Veda Hutbesi’ndeki üstünlüğü kabulleniyor.” (Ö5)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerden Ö1, Ö5, performans ödevlerini verirken kaynaklardan aynen alıp yazma şeklinde bir ödevi tercih etmediklerini, öğrencinin düşünebilmesi, kıyaslama ve yorum yaparak konu üzerinde değerlendirmeler yapmalarını sağlamaya dönük ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Ö1

<sup>267</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz., s.47,48.

ve Ö5'in bu ifadelerinden, performans ödevleri verirken problemleri tanıma, verileri toplama, eldeki verileri yorumlama, değerlendirme ve sonuçlara ulaşabilme, ulaşılan sonuçları eldeki tecrübe temelinde yeniden inşa edebilme<sup>268</sup> gibi becerileri kullanılabilirliğine dönük ödevler vermeye çalıştıkları söylenebilir. Ö5, bu tür ödevler vermesine rağmen öğrencilerin her dersten performans ödevi almasından dolayı ödevlerde eleştirel düşünme becerilerini yeterince kullanamadıkları; genellikle bir kaynaktan aldıkları konuyu aynen yazıya geçirerek getirdiklerini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya dönük ödevleri istekli öğrencilere daha çok verdiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö2, Ö3, Ö4, Ö6(%33.3), öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Genellikle ahlakî konularda araştırma ödevi veriyoruz. ‘Gidin şu konuyla ilgili şu şekilde araştırma yapın yalnız araştırma yaparken ayet ve hadisleri konuların içine yerli yerine yerleştirin.’ şeklinde diyoruz. Bu araştırmaları yaparken de değişik kaynaklardan araştırmalarını öneriyoruz. Farklı yerden araştıran kimse, bir olayı farklı cepheleriyle görür. Farklı cepheleriyle gören insanın da ya sentezinin iyi olması gerekir ya da mutlaka konular hakkında birtakım kendinin kafasında sorular oluşur. O zaman da ne yapacaktır? Gelip soru soracaktır. O da öğrencinin yine soru sorma cesaretini kazanmasına sebep olur veya konuyu araştırması gelişmesine sebep olur, diye düşünüyorum.” (Ö2)*

*“...Bazen araştırma veriyoruz. Şu konuyu araştırın. Bir gözlem tarzında ya da bir konuyu araştırmak için belli kaynaklar verip veya kaynaklara inmesi noktasında bir araştırma şeklinde bir teşvikte bulunuyoruz. Diyelim ki bir hafta önceden bunu veriyoruz. Bu şeyi şu, şu, kayıtlarla araştır. Sonra geldiklerinde öbür hafta ‘Bunu kimler araştırdı, neler buldunuz?’ onları dinleme şeklinde bir etkinlik.” (Ö3)*

*“İşin aslı, performanslarda çok onu, eleştirel düşünmeyi takip etmedim. Eleştirel düşünmeden çok biraz araştırma, belki o da eleştirel düşünmesine katkı sağlayacak tabii ki. Araştırma yapıp ödev yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Mesela öğrenmekte sıkıntı çektikleri, hani bilgi edinmekte, hatırlamakta sıkıntı çektikleri varsa ‘Onu şiir haline getirebilirsin. Önemli bulduğun kısımları, istersen şarkı yapabilirsin. Videoya kaydedip bana getirebilirsin. Bütün sınıflarla dinleriz. Bize de öğretmiş olursun konuyu.’ gibi ödev verdim.. Yani işin aslı, bunu çok eleştirel düşünce açısından yorumlamadım ama herhalde o, konuyu okurken düşünecektir. Özelliklerini öğrenirken araştıracaktır, merak edecektir. Bu anlamda eleştirel düşünceye katkısı olabilir. Ama bu amacı düşünerek yaptım mı? Hayır.” (Ö4)*

*“Öğrencilere beş tane konu başlığı yazdırıyoruz. Diyorum ki: ‘Çocuklar size ana temel beş ödev verdim. Siz bunları farklı farklı istediğiniz şekilde yapabilirsiniz.’ Yani çocuk kendini geliştiresin. Kendi kendine, ‘Ne yapabilirim, o konuyu kavramak*

<sup>268</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz., s.47,48.

*“için ne yaparım?’ Çocuk düşünmeye başlıyor. Yani çocuğu biraz daha araştırmaya yönlendiriyor veya kendini geliştirmeye.” (Ö6)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö2, Ö4 ve Ö6; öğrencinin konuyu araştırırken kafasındaki sorulara cevap bulmaya çalışacağını, bunun ise öğrencinin düşünme becerisini harekete geçirerek konuyu anlamak için farklı yöntemler kullanarak değerlendirmeler yapıp alternatifler ortaya koyabilmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Konuyu anlamak için yapılan değerlendirme esnasında, “farklı bakış açılarıyla fikirler üretilmesi” eleştirel düşünme tanımlarında ön plana çıkarılan unsurlardan birisidir.<sup>269</sup> Öğretmenlerden Ö3 ise konuyla ilgili araştırma yapmanın ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağladığına değinmemiştir.

Öğretmenlerden Ö10, Ö11, Ö12, performans ödevlerinin ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkısını, öğrencilerin ödevlerini sunum süreciyle açıklamaya çalışmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Performans ödevlerini sunum yapıyorlar. Kendi hazırladıkları, bazen slayttan, CD’den falan hazırlıyorlar. Onları sunum da yapıyorlar. Hatta onlar üzerinde diğer arkadaşlarının da konuşması, fikirlerini ileri sürmesi de oluyor.” (Ö10)*

*“Ahlak konularında da performans veriyorum. Performans ödevlerinde de eleştirel düşünmede şöyle yani nasıl çocuk kendini ifade ediyor? Arkadaşlarına sorular soruyor. Arkadaşlarından da sorular alıyor. Performansların sonucunda bu...” (Ö11)*

*“ Özellikle anlatımla ilgili, mesela bu yıl onu vermeye çalıştım. Yani çocuğun kendi; serbest, istediği kaynaklardan yararlanarak bulsun ve burada anlatsın. En iyi akılda kalma metodu anlatmak, kendi anlatması. Hem öğrencilere ‘Arkadaşınıza istediğiniz gibi soru sorabilirsiniz.’ diyoruz. Hem de anlatan öğrenci de istediği gibi sorular sorabilir. Bazı sınıflarda çok verimli gidiyor işte dediğim gibi. Bazı sınıflarda tam verimi de yakalayamıyoruz. Çocuğun bilgi yapısı veya sınav sistemi çocuğun bakışını etkiliyor. Katkı muhakkak sağlar da yani yüzdeye vurursan ne kadar olur, bilmiyorum. Mesela tam istediğimiz gibi yapan öğrenci de var. Çok yüzeysel veya gerekli alt hazırlığı yapmadan gelmiş çocuklarda oluyor. Tam yüzde yüz verimli diyemeyiz ama bir nebze de olsa o hava esiyor yani. Faydası oluyor muhakkak.” (Ö12)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö10, Ö11, Ö12, performans ödevlerinin sunumu yapılırken öğrencilerin etkileşime girebildiklerini; konu ile ilgili soruların, farklı düşüncelerin ortaya çıkarılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirmeler yaparak sonuçlar çıkarmalarına ve konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir.

<sup>269</sup> Eleştirel düşünme tanımları için bkz., s.38-43.



Öğretmenlerden Ö7, öğrenci ve velilerin doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamak amacıyla performans ödevi verdiğini ifade etmiştir. Ö7 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Öğrencilere veli ile birlikte çalışabilecekleri ürünü okula getirebilecekleri, ailesi ile birlikte öğrensin diye velinin de imzasını alabilecek şekilde. Çünkü velilerin çoğu öğrenilmiş bilgileri öğrencilere öğretiyorlar. O öğrenilmiş bilgi, ne kadar uğraşsanız da silmek mümkün olmuyor. Özellikle bunu öğrenci de veli de bizzat görsün. Bunun doğru olmadığını, doğru olanı hem bizzat kendisinin görmesini sağlamak hem de velisine o yanlış düzeltirebilmeyi ya da toplum içindeki o genel kanaati düzeltmeyi sağlamak için o şekilde ödevler verebiliyorum.” (Ö7)*

Yukarıdaki ifadesinde de görüleceği üzere Ö7, öğrenci ve velinin konu hakkındaki yanlış bilgilerini düzelterek doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamak amacıyla performans ödevleri verdiğini ifade etmiştir. Ancak bunun ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkısının nasıl olabileceğine değinmemiştir. Eleştirel düşünme tanımlarına bakıldığında, eleştirel düşünmenin “doğruyu yanlıştan ayırt etmeyi sağlayan nesnel ve derinlemesine düşünme” olma özelliğine de vurgu yapılmaktadır.<sup>270</sup> Bu dikkate alındığında kendisi ifade etmese de Ö7’nin verdiği performans ödevlerinin bir yönüyle eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerden Ö8, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlamak amacıyla vermiş olduğu performans ödevlerinden birini örnek göstererek konu hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Ö8 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Geçen dönem vermiş olduğum ödev bir örnek olur. ‘Hazreti Peygamber’imiz (Sallallahu Aleyhi VeSellem), şu an yaşasaydı ve sizin sınıfınızda bir öğrenci olsaydı nasıl bir öğrenci olurdu?’ Yani burada çocukların Hazreti Peygamber’imiz Sallallahu Aleyhi Vesellem’i nasıl gördükleri, onu sadece bir peygamber olarak 40 yaşın üstünde bir insan olarak mı, yoksa onun çocukluğunda da kendimize örnek alacağımız şeyler var mı, yok mu? Bunu görmelerini sağlamak veyahut da biliyorlar mı? Onu öğrenmeyi sağlamak. Bunu da zaten şunu fark ettik ki çocukla, sadece Hazreti Peygamber’imizi (Sallallahu Aleyhi Vesellem) 40 yaş üstü olarak biliyor ve hayatlarındaki uygulamalarına da genelde o şekilde yansıtıyorlar. Bir öğrenci olsaydı sorusunun cevabı, bir çoğunun aklında çok net olarak yerini bulmuyor.” (Ö8)*

Ö8’in yukarıdaki ifadesinde örnek olarak gösterdiği performans ödevi ile öğrencilerin, konulara geniş ve farklı bir açıdan bakarak karşılaştırmalar yapıp değerlendirmelerde bulunarak sonuca ulaşmalarını sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Bu durum, Ö8’in

<sup>270</sup> Eleştirel düşünme Tanımları için bkz. s.38-43.

verdiği bu ödevde eleştirel düşünmenin “konu ile ilgili öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilme”<sup>271</sup> özelliğini dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö9 mülakattaki ifadesinde öğrencilere verdiği ödevler ve bunlar hakkında sorduğu sorulara değinmiştir. Ö9 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Performans olarak da daha çok böyle konularla ilgili çocuklarımız kitap defter tutma konusunda biraz zayıf. Defterlerini, bunları sağlam bir şekilde yırtmadan, kaybetmeden sahip çıkabilirsek bu başarı, diyorum. Kur’an’ı Kerim’in bazı surelerinin Türkçe anlamını ödev olarak veriyorum. Bazen onlar hakkında sorular soruyoruz, bazen de sormuyoruz.” (Ö9)*

Ö9, mülakattaki ifadesinde ahlak konularıyla ilgili verdiği ödevler hakkında öğrencilere bazen sorular sorduğunu belirtmiş ancak bu ödevlerin eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağladığıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ö9’un “Çocuklarımız kitap, defter tutma konusunda biraz zayıf. Defterlerini, bunları sağlam bir şekilde yırtmadan, kaybetmeden sahip çıkabilirsek bu başarı, diyorum.” ifadesi, eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilebilmesinin imkanıyla ilgili diğer bazı temalardaki olumsuz yaklaşımının bu temada da devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere mülakat sırasında verdikleri performans ödevlerini hangi kriterlere göre değerlendirdikleri ve buna yönelik puanlama anahtarını kullanıp kullanmadıkları da sorulmuştur. Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10, mülakattaki ifadelerinde öğrencilerin performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin ödevde kendilerinden neler kattıklarını öncelikle dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Dereceli puanlama anahtarlarını çok ayrıntılı kullanmıyorum.4-5 maddede toplamaya çalışıyorum daha sağlıklı elde edebileceğim bir şeyler. Dereceli puanlama anahtarını kendim oluşturuyorum. Çocuğun önce konuyu anlayıp kavramadığını oradan bir test ediyorsunuz. Bir de hangi boyutlarıyla kavramış. Tekdüze mi kalmış konuyu anlaması, tek bir boyutunu mu ele almış, yoksa konuyu çok daha farklı boyutlarıyla değerlendirebilmiş mi? O yönüyle bakıyorum. Daha farklı boyutlarıyla ön plana çıkarabilmişse, çocuk diğer arkadaşlarının düşünemediği başka alternatifleri katabilmişse içine, o zaman bu kabiliyetini daha iyi yansıttığını fark edebiliyoruz.” (Ö1)*

<sup>271</sup> Cüceloğlu, s.216.

*“Değerlendirmenin ana şeyisini oluşturan konunun özü nasıl olarak hazırlanmış. Araştırmacılığı, katabildiği kadar kendi yorumlarını katmasını istiyorum. Elbette değerlendirirken onu dikkate alıyorum. Ödevlerde kütüphanede bir şeyden alıyor. Kitabın aynısını yazıp geliyor ya da şimdi artık İnternet’ten indiriyor. İnternet’ten indirdiğini aynı olduğu gibi yazıp getirmeyin, ondan bir şeyler çıkarın, diyorum. Bu sefer tutuyor oradaki aynısını yazıyor. Bunlara bakıyoruz, eğer motomot aynısını almışsa çocuk bir şey yapmamış demektir. Bir muhakeme yapmamış, bir karşılaştırma yapmamış.” (Ö3)*

*“Çocuk eğer kendi görüşlerini katmışsa o özellikle dikkatimi çeker zaten. Katmışlığı o yazdıklarından anlaşılıyordur. Orada ister istemez insan oraya dikkat ediyor ve puanlamada da gerçi çizelgede belirtmiyoruz o şeyi ama çoğu zaman puanlamada ben onu ekliyorum.” (Ö5)*

*“Tabii bütün ödevler buna yönelik değil ama buna yönelik verdiğimiz ödevlerde öğrencilerde yani ‘kendini ifade edebilme, özgün şeyler üretebilme, kendine has bir özellik ortaya koyabilme’ özellikle aradığım şey bu. ‘Kendi çıkarımını, kendi ürününü ortaya çıkarabilme’ ona bakıyorum. Tabii kendi başına yorumlayabilme ya da kendi öğrendiği bilgilerle bir sentezden sonra analiz yapabiliyor mu, bir düşünceye vardırabiliyor mu, düşüncelerini bir noktaya odaklayıp kendince bir -ne diyelim kendine has bir ne diyelim- ürün ortaya koyabiliyor mu? Özellikle bunlar.(Ö7)*

*“Yani farklı bir sonuç çıkartmışsa o vardır. Ama onun dışında vermiş olduğumuz ödevlerde çok düşük notlar vermediğimiz için sadece yani belli bir bölüm vardır. Atıyorum 90 veriyorsak onu 100’e tamamlayan şey, onun diğerlerinden farklı bir sonuç çıkartmasıdır.90’ı verene kadar tertip, düzen o ödevin önüne gelmiş olması.” (Ö8)*

*“Kesinlikle bunu değerlendirirken de kriterlerim olur. Sırf şekilsel olarak da vermiyoruz açıkçası. Mesela ‘Tamam, şu, şunu yazmış. Başlığı var, güzel yazmış, şu bu falan...’ gibi değil. Kesinlikle o tür şeylere de yoruma çocuğun performansına göre de değerlendiriyorum.” (Ö10)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen, performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilmelerini eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösteren bir kriter olarak dile getirmiştir. Öğretmenler, hangi tür performans ödevi vereceklerini öğretim programında ön görülen kazanımlara uygun olarak belirlemelidirler. Seçilen performans ödevinin, programda kazandırılması hedeflenen diğer beceriler gibi eleştirel düşünme becerilerini kapsamına ve desteklemesine dikkat etmelidirler. Öğretmenlerden sadece Ö1, performans ödevlerini değerlendirirken kullanmak üzere ayrıntılı olmasa da dereceli puanlama anahtarı oluşturarak bunu kullandığını ifade etmiştir. Dereceli puanlama anahtarı; bir ürünün, çalışmanın, etkinliğin ya da cevabın niteliğinin değerlendirmesinde kullanılan puanlama rehberidir. Dereceli puanlama anahtarları, yapacakları performans ödeviyle ilgili öğrencilerin kendinden beklentinin ne olduğunun somut ve anlaşılır hâle getirilmesini sağlar. Böylece öğrencilerin bir performans ödevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları ve onu etkili şekilde yerine

getirebilmelerine rehberlik edilerek katkı sağlanabilir.<sup>272</sup> Yukarıdaki 6 öğretmen, performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yaparak ürünlerini ortaya koymalarını bir kriter olarak belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Ö5, Ö7, Ö8, Ö10 daha önce “Eleştirel Düşünmenin Ölçütleriyle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri” temasında da bu kriteri eleştirel düşünmenin ölçütlerinden biri olarak gördüklerini ifade etmişti. Öğretmenlerin, bu kriteri performans ödevlerini değerlendirirken de bir kriter olarak dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum, bu dört öğretmenin konuyla ilgili bilgilerinden bazılarını uygulamaya yansıttıkları şeklinde anlaşılabilir. Eleştirel düşünmenin ölçütlerinden biri olan özgünlük, geliştirilen argümana ve argümanı meydana getiren öğelere kişinin kendine özgü fikirlerini yansıtması olarak tanımlanmaktadır.<sup>273</sup> Öğrencilerin performans ödevlerinde kendilerine özgü ortaya koydukları ürünler, konu üzerinde düşünmeyi ve değerlendirmeler yapabilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ve konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir. Ancak öğrencilerin kendilerine özgün ürünler ortaya koymaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren bir kriter olsa da tek başına yeterli değildir. Bundan dolayı öğretmenler, performans ödevlerini değerlendirirken ilgililik, dayanak, açıklık ve anlaşılabilirlik, genişlik ve derinlik, mantıklılık, doğruluk gibi eleştirel düşünme ölçütlerini de dikkate almalıdır.<sup>274</sup> Ayrıca bu konuda öğrenciler bilgilendirilmeli ve ödevin nasıl değerlendirileceğine dair içinde eleştirel düşünmeyle ilişkili kriterlerin de bulunduğu dereceli puanlama anahtarları çoğaltılarak öğrencilere verilmelidir.<sup>275</sup>

Öğretmenlerden Ö2 ve Ö6, öğrencilerin performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin konuyu kavrama ve sunum durumlarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*”Ona o kadar, şuna şu kadar diye bir cevap anahtarı puan sistemi hazırlıyoruz kendimize göre. O tip ödevlerin cevap anahtarlarında bir kere düzeni, düşünmeye yönelik olarak konuyu iyi kavrayıp kavramadığını, konuyu iyi planlayıp planlamadığını genelde baz alıyoruz. Bir de kaynakları iyi kullanıp*

<sup>272</sup> MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, s.20, 21.

<sup>273</sup> mebk12.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/.../12011401\_elestirel\_dusunme.pdf

<sup>274</sup> Eleştirel düşünme ölçütleriyle ilgili olarak bkz., s.86-89.

<sup>275</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.212.; Dereceli puanlama anahtarı örneği için bkz., MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, s.21.; MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s.214.

*kullanmadığımı da baz alıyoruz. Yine kaynakları araştırdıktan sonra onu kendi zihninde iyi kavrayıp güzel bir anlatımla anlatabilmiş mi? Genelde bunları baz alıyoruz.” (Ö2)*

*“Değerlendirme ölçütleri veriyoruz. ‘Çocuklar, değerlendirme ölçütleri şunlar, şunlar. Dikkat edeceksiniz.’ Mesela çocuk konuyu anlamış mı? ‘Bu konuda bana rapor hazırlayacaksınız. İkincisi bu konuyu sunum yapacaksınız.’ Öyle deyince çocuk biraz daha okuduğunu daha iyi kavramaya çalışıyor. Sunuyor sunarken acaba bana hangi sorular gelebilir veya öğrencilerin sorularını nasıl cevaplayacağım? Sorunca bilemeyince tekrar araştırıyor. Bunun da öğrencinin kendini geliştirmesine büyük faydası oluyor. Sunum yaparken diyoruz ki: ‘Kızım, oğlum; bu konuda sen bunu neden böyle yaptın?’ O kendi düşüncesini açıklıyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim, ben burada neyi düşündüm? Şunları, şunları düşündüm. Şundan yola çıkarak araştırdım.’ diye söylüyor öğrenci. Bu, tamamen tüm öğrencilerde gerçekleşmiyor.” (Ö6)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö2 ve Ö6, öğrencilerin konuyu kavrayıp sunabilme durumlarının onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö2, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını hangi eleştirel düşünme ölçütleriyle ilişkilendirdiği noktasında bir açıklama getirmemiştir. Ö6 ise öğrencilerin sunumları yapmadan kendilerine yöneltilen sorulara verebileceği cevapları önceden düşünmesinin, eleştirel düşünme becerisini kullanmaya katkı sağlayabileceğini ve sunum esnasında verdikleri cevapları gerekçelendirme durumlarının, eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek değerlendirme ölçütleri olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin düşünme süreçlerini kullanarak konuyu temellendirmelerine ve farklı bakış açılarıyla ortaya konulan fikirleri değerlendirmelerini sağlayabilir. Böylece ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlanarak öğrencilerin konuyu anlamlandırma durumları değerlendirilebilir.

Öğretmenlerden Ö4, Ö9 ve Ö12, öğrencilerin performans ödevlerini değerlendirme kriterleri arasında eleştirel düşünme ile ilgili kriterlerinin olmadığını ifade etmiştir. Ö11 ise dile getirdiği kriterleri eleştirel düşünme ile ilişkilendirmemiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Dereceli puanlama anahtarları kullanmıyorum. Şöyle söyleyeyim mesela ödevin çerçevelerini çiziyorum. Her öğrenciye kâğıt dağıtmıyorum. Tahtada tek tek anlatıyorum. Ödevin şu özellikleri olmalı. Şu, şu işte o anki ödevle bağlı yazıya önem verirsem ‘Yazıya muhakkak dikkat edeceğim.’ ve ‘İçerisinde kaynak olabilmeli, kaynak olmazsa muhakkak puan kıracağı.’ bunları değerlendiriyorum. İşte, nasıl yapacaklarını genel çerçevesinde gösteriyorum. Bu ölçütlerde eleştirel düşünmeye yönelik ölçütleri almıyorum.’ (Ö4)*

*“Onları hesaba (eleştirel düşünmeyle ilgili ölçütler) katarsak hep zayıf alırlar. Daha önceden de söyledik ya. Öğrenci aldığı notta bir zarar görmeyeceğini bildiği için, sınıfta kalmayacak nasıl olsa. Bunu bildiği için zaten önem vermiyor yani.*

*Notum yüksek olsun yeter, amaç bu yani. Bazıları için de not yüksekmiş, düşükmüş... 'Kaç aldın?' diye soruyorum. 'Bilmem ki hocam.' diyor. 'Kaç aldıldım?' 'Yazılı oldun mu?' diyorum. 'Bilmiyorum hocam. Yazılı oldum mu, bir bak hele.' diyor." (Ö9)*

*"Araştırma var, kendi başına hazırlama var, öğretmenle iletişim var, zamanında getirme var."(Ö11)*

*"Onunla ilgili açıkçası (eleştirel düşünmeyle ilgili puanlama kriteri) yok. Hani anlatım falan diyoruz konu hazırlamadır. Özellikle onlar üzerinde duruyoruz ama direkt eleştirel düşünceyle ilgili bir puanlama yapmıyoruz." (Ö12)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö4, Ö9 ve Ö12, performans ödevlerini değerlendirirken bazı kriterleri dikkate aldıklarını ancak ödevleri eleştirel düşünme açısından değerlendirmediklerini ifade etmiştir. Ö9, zaten öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğunu, böyle bir çaba içinde de olmadıklarını, onlar için notun önemli olduğunu dile getiren ifadelerde bulunmuştur. Ö9'un çoktan seçmeli test ve performans ödevlerinin verilmesi konularındaki eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinin imkânına yönelik olumsuz bakış açısının burada da devam ettiği görülmektedir. Ö11 ise dile getirdiği performans ödevlerini değerlendirme ölçütlerinin, eleştirel düşünme ile ilişkisi konusunda herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin (Ö9 hariç) verdikleri performans ödevlerinde, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinden bazılarının gelişimini sağlamayı dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri performans ödevlerinde öğrencilerin kıyaslama yapma, yorumlama, sonuç çıkarma, değerlendirme, farklı bakış açıları geliştirebilme, araştırma, doğru bilgiye ulaşma gibi eleştirel düşünme becerilerinden biri veya birkaçını kullanabilmesini sağlayacak türden ödevler vermeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin performans ödevlerini verirken belli eleştirel düşünme becerilerini dikkate aldıkları ancak bu becerilerden<sup>276</sup> daha fazlasını kapsayıcı performans ödevi veremedikleri söylenebilir. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö5'in mülakattaki ifadelerinden, diğer öğretmenlere nazaran verdikleri ödevlerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdikleri söylenebilir. Ö9'un ise bu konudaki çabasının yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10, performans ödevlerini değerlendirirken eleştirel düşünmeyle ilgili ölçütlerden "özgünlük" ölçütünü dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö2 ve Ö6 ise öğrencilerin konuyu kavrama durumlarını, değerlendirmelerinde dikkate aldıklarını dile getirmiştir. Ö6, bu durumun eleştirel düşünme ile ilişkisini

<sup>276</sup> Eleştirel düşünme becerileri için bkz. s.47,48.

açıklarken Ö2, bu konuyla ilgili herhangi bir açıklama getirmemiştir. Ö4, Ö11 ve Ö12, performans ödevlerini değerlendirirken bazı kriterleri dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö4 ve Ö12, eleştirel düşünmeyi dikkate alarak bu kriterleri belirlemediklerini ifade etmiş, Ö11 ise belirlediği kriterlerin eleştirel düşünme ile ilişkisini kurmamıştır. Ö9 da bazı gerekçelerden dolayı, performans ödevlerini değerlendirirken eleştirel düşünme ile ilgili kriterleri dikkate almadığını dile getirmiştir. Tüm bu durum, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10'un performans ödevlerini verirken de değerlendirirken de eleştirel düşünme eğitimine kısmen de olsa katkı sağlayabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ö4, Ö11 ve Ö12'nin performans ödevlerinde eleştirel düşünmeyi dikkate almalarına rağmen, değerlendirme sürecinde bunu göz ardı ettikleri görülmüştür. Bu duruma neden olarak Ö4'ün performans ödevlerini belirlerken “*Yani işin aslı, bunu çok eleştirel düşünce açısından yorumlamadım ama herhalde o, konuyu okurken düşünecektir, özelliklerini öğrenirken araştıracaktır, merak edecektir. Bu anlamda eleştirel düşünceye katkısı olabilir. Ama bu amacı düşünerek yaptım mı? Hayır.*” kullandığı ifadelerin, değerlendirme kriterlerine de yansıdığı, şeklinde yorumlanabilir. Ö11 ve Ö12 ise performans ödevlerini verirken değil de onların sunumu esnasında öğrencinin eleştirel düşünme açısından kazanımlarının neler olduğuna dair açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum, Ö11 ve Ö12'nin performans ödevlerini verirken eleştirel düşünmeyle ilgili kriter belirleme konusunda çaba göstermemelerinin nedeni olarak da yorumlanabilir. Ö9'un diğer bazı temalardaki farklı nedenlerden dolayı eleştirel düşünmeye olumsuz bakışının bu temaya da yansıdığı görülmüştür.

#### **3.10.4. Gözlem**

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları kategorisinde yer alan dördüncü tema, “Gözlem”dir. Gözlem, öğretmenlerin, öğrencilere din kültürü ve ahlak bilgisi dersleriyle kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimini değerlendirmek için sahip olabilecekleri en iyi araçlardandır. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Öğretmen; öğrencilerin soru ve önerilere verdikleri cevapları, sınıf içi tartışmalara katılımlarını, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını, öğretim sürecinde yapılan görev ve materyallerle öğrencinin öğrenme sürecini gözlemler.<sup>277</sup> Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını yaptığı

<sup>277</sup> MEB, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010, s. 212.

gözlemlerle belirleyerek bu konuda onları geliştirmeye yönelik planlama ve düzenleme yapabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) bu tema ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö8 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirirken sordukları soruları veya sorulara vermiş oldukları cevapları dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Çocukların birbirlerine olan tavır ve davranışlarından başlayıp ders içindeki konuyu değerlendirmesi, sorduğu sorular, benim sorduğum sorulara verdiği cevaplar... Bu tip durumlar, o konu hakkında fikir sahibi olmamızı sağlıyor.” (Ö1)*

*“Bir defa derste sorduğum sorulara göre cevaplarını kontrol ediyorum. Öğrencinin eleştirel düşünceye açık olduğunu buradan fark edebiliyoruz.” (Ö4)*

*“Derste gözlemleyerek dersteki yapmış olduğumuz etkinliklere çocuğun vermiş olduğu dönütler, sorulara vermiş olduğu cevaplar veyahut da o örnek olaylardaki tutumları, davranışları...” (Ö8)*

*“Vallahi genellikle eleştirel düşünce, herhalde sınavdan ziyade gözlem ve sınıf içindeki etkinliklerine göre değerlendiriliyor. Yani en azından ‘Soruları güzel anlayabiliyorlar mı? Soruları işte farklı yönleriyle değerlendirilebiliyor mu?’ ya da ‘Anlatılan şeyi sadece siz anlattınız diye mi kabul ediyor?’ yoksa ‘Onunla ilgili birtakım bilgilere sahip, onun karşı bir tez sunabiliyor mu?’ ya da ‘Hocam, şu söyle değil de böyle olabilir mi?’ diye.” (Ö10)*

*“Sınıfta çocuk kendini ifade ediyor, arkadaşlarına sorular soruyor, arkadaşlarından da sorular alıyor.” (Ö11)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen; sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin sordukları sorular veya verdikleri cevapların, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Ö1, öğrencilerin konuyu değerlendirme durumlarının; Ö8 ise öğrencilerin örnek olaylarla ilgili değerlendirmelerinin, eleştirel düşünme durumlarını gösteren işaretler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö4’ün bu görüşleri, “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Neler Olduğu ile İlgili Öğretmen Görüşleri” temasındaki görüşleriyle de tutarlılık arz etmektedir.<sup>278</sup> Ö1’in bu temadaki “Kendince bu doğru mudur, yanlış mıdır veya alternatifleri olabilir mi, diye kafasına tam oturabilmesi ve anlayabilmek için farklı sorular sorar.” ifadesiyle Ö4’ün “Niçin, diye sorarlar. Neden böyle, neden yapmalıyız ya da şöyle yaparsak nasıl olur?’ Yani olayın arka planına inmeye çalışıyorlar.” ifadesi, “Gözlem” temasıyla ilgili görüşlerini destekler mahiyettedir. Yine

<sup>278</sup> Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili öğretmen görüşleri için bkz. s.49-54.



Ö10'un "Farklı sorular kesinlikle soruyorlar. Zaten eleştirel bakan öğrencilerin en ilk başta yaptıkları şey soruyla derse katılmak" ifadesi ile Ö11'in "Yani soruma günlük hayattan örnekler verir, soru sorarlar." ifadesi "Gözlem" temasındaki görüşlerini desteklemektedir. Öğrencilerin sordukları sorular ve sorulara verdikleri cevapların niteliği, onların konu üzerinde değerlendirmeler yapıp onu anlamaya çalıştıklarını gösteren işaretlerdir. Öğrenci; kavrama, analiz ve sentez basamağında sorular soruyor ve bu türden sorulan sorulara uygun cevaplar oluşturarak konu üzerinde değerlendirmeler yapabiliyorsa o öğrencinin, eleştirel düşünme becerisini kullanabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerden Ö5 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirirken onların konuyla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyma durumlarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*"Benim her sınıfın bir çizelgesi var. O çizelgede çocuklar için isimlerinin karşısında bir boşluk bırakırım. Çocuk, eğer sınıfın böyle çok dışında, yani genel kabulün dışında görüşler ileri sürmüşse onların isminin karşısına not alıyorum. Onu hatırlatıcı bir cümle koyuyorum. Bir kelime, bir işaret koyuyorum. Bazen genel herkesin yapması gereken şeyleri 'artı-eksi' şeklinde değerlendiriyorum ama çocuk, farklı bir şey getirmişse bir düşünce şekli getirmişse onu o ismin karşısına ekliyorum. Diyorum ki: 'İşte bu konuda şu sözü söyledi veyahut da şu görüşü getirdi.' gibi de çok az. Yani böyle ne bileyim, tüy gibi desek yeridir." (Ö5)*

*"Anlatılan şeyi sadece siz anlattınız diye mi kabul ediyor yoksa onunla ilgili birtakım bilgilere sahip, onun karşı bir tez sunabiliyor mu ya da 'Hocam, şu şöyle değil de böyle olabilir mi?' diye." (Ö10)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö5 ve Ö10, öğrencilerin konuyla ilgili farklı bir görüş ortaya koyabilmesini, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ö5 ve Ö10'un bu ifadeleri; "Eleştirel Düşünme Becerileriyle İlgili Öğretmen Görüşleri" temasındaki Ö5'in "...farklı düşünceleri sınıfta tartışabilen, şu açıdan niye olmasın, diye farklı bakış açıları geliştirebilen, bu beceriye sahip olan çocuklar bunlar." ve Ö10'un "Anlatılan olayın farklı bir yönüyle çıkış yaparak bu da böyle olabilir mi, gibi alternatif fikirler sunabilmek gibi yaklaşıyorlar." görüşleriyle de tutarlılık arz etmektedir. Ayrıca Ö5, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin ortaya koydukları farklı görüşlerle ilgili çizelgeler tuttuğunu da ifade etmiştir. Gözlemlerin kaydı için kullanılan kontrol listeleri; belirli kavramların, becerilerin, işlemlerin ve tutumların listesidir. Kontrol listesi ile öğrencinin

o konu, kavram veya beceri hakkındaki durumu belirlenmiş olur. Aynı zamanda bu çizelgeler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin takip edilmesi ve buna yönelik çalışmaların planlanması ve uygulanması bakımından da önemlidir.

Öğretmenlerden Ö6 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirirken onların davranışlarıyla ilgili gözlemlerini de dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Öğrenciyi gözliyorsun. Neleri gözliyorsun? Çocuğun geldiğindeki davranışları, hani kötü davranışları, bakıyorsun, tespit ediyorsun. Kendine göre bir değerlendirme şeyin var. ‘Çocuk acaba doğru söz söylüyor mu? Güvenilir mi’ ölçüt yok genel olarak.” (Ö6)*

*“Yani benim için çocukların davranışları da önemli. Nöbet tutuyoruz mesela. Orada sergiledikleri arkadaşlarıyla ilişkilerindeki davranışları, kullandığı kelimeler... Yani bana göre önemli.” (Ö10)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö6 ve Ö10, öğrencilerin söz veya davranışlarının eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını da gösterdiğine yönelik ifadelerde bulunmuştur. Ancak Ö6 ve Ö10, bu ilişkinin nasıl olduğuna dair herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Çevresinde yaptığı gözlemler, çok sevdiği kişileri taklit edip onlarla özdeşim yaparak ahlakî tutum ve davranışları öğrenen birey, dıştan gelecek ödül ve cezaların güdümünde hareket edebilir. Eğer öğretim sürecinde bireyin sorgulama yeteneği harekete geçirilebilirse ahlakî tutum ve davranışları anlamlandırarak bizzat kendisi benimseyip istediği için bu tutum ve davranışları ortaya koymasına katkı sağlanabilir.<sup>279</sup>

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3 ise mülakatta, *“Daha çok gözlemler, öğrenci orada eleştirel düşünme eğitimine yönelik ne tür faaliyetlerde bulunduğunu değerlendiriyoruz.”* ifadesinde bulunmuş ancak bunun nasıl gerçekleştiğine dair herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i, ölçme ve değerlendirme tekniklerinden “gözlem”i eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumlarıyla ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö8, ve Ö11 öğrencileri gözlemlerken onların sordukları soruların veya sorulara verdikleri cevapların, onların

<sup>279</sup> M. Şevki Aydın, *İslam Ahlakı Temel Konular Güncel Yorumlar*, “Ahlakî Davranışların Mahiyeti ve Oluşturulması”, DİB Yayınları, 1. Baskı İstanbul 2014, s.209

eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenler, mülakattaki ifadelerinde bu soruların niteliğiyle ilgili herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Ancak Ö1 ve Ö4'ün “Eleştirel Düşünme Becerileriyle Öğretmen Görüşleri” temasındaki açıklamaları “Gözlem” temasındaki görüşlerinin destekleyen ve açıklayan bilgiler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerden Ö5 ve Ö10, gözlem temasıyla ilgili olarak öğrencilerin konuyla ilgili farklı bir görüş ortaya koyabilmesini, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ö5 ve Ö10'un bu ifadelerinin “Eleştirel Düşünme Becerileriyle Öğretmen Görüşleri” temasındaki ifadeleriyle de uyumlu olduğu görülmüştür. Bu durum; Ö5 ve Ö10'un, bazı öğrencilerin konuyla ilgili farklı fikirler ortaya koyabilme ve onların konu üzerinde düşünerek değerlendirmeler yapabilme durumlarını, onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini gösteren kriterler olarak dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerden Ö6 ve Ö10; öğrencilerin söz veya davranışlarının, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösterdiğine dair ifadelerde bulunmuştur. Ancak Ö6 ve Ö10, bu ilişkinin nasıl olduğuyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Bu durum, onların öğrenci davranışlarıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumları arasındaki ilişkiyle ilgili temellendirmelerinin nasıl olduğuyla ilgili veri elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Ö3'ün, öğrencilerin gözlemi ile onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumları arasındaki ilişkiye dair herhangi bir açıklamada bulunmaması, bu konudaki bilgisinin yüzeysel olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **3.11. Hizmet İçi ve Lisansüstü Eğitimlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Yönelik Uygulamalarına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin lisans düzeyinden sonra aldıkları hizmet içi ve lisansüstü eğitimlerin, eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına katkı sağlama durumuna ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için araştırma sorularımız öğretmenlere yöneltilmiştir. Öncelikle konuyla ilgili katıldıkları hizmet içi faaliyetlerle ilgili olarak tüm öğretmenlere “*Şimdiye kadar düşünme ya da eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili (ilişkilendirilebilecek) bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı? Katıldınız ise katıldığınız kursun size ve sınıf içi uygulamalarınıza nasıl etkileri oldu?*” soruları yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü, konuyla ilişkilendirilebilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıklarını ve bu faaliyetlerin derslerinde eleştirel

düşünme eğitimine yönelik uygulamalarına nasıl katkı sağladığına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“ ‘Etkili Eğitim Teknikleri’ hizmet içi eğitim kursuna katılmışım ben. ‘Verdiğimiz eğitimin öğrencinin üzerinde etkisi ve öğrencilerin sorularına hangi tekniklerle cevap verilmesi gerektiği, soruları alma, ona cevap verme, öğrenciyi kale alma ve onlara doyurucu açıklama yapma, hangi tekniklerle açıklama yapma’ konusunda verim aldık. Onun da bayağı bir faydasını gördük öğrencilerde elbette.” (Ö2)

“ Ders anlatma yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katıldım. O çok faydalı oldu. Türkiye’nin çeşitli illerinden öğretmenler geldi. Herkes kendi dersini nasıl işlediğini, hangi yöntem ve teknikleri kullandığını, öğrencinin katılımının nasıl sağlanması gerektiğini, o da insana çok büyük şey katıyor. Yani ‘ Öğrenciye dersi nasıl kavratabiliriz veya öğrenciye eğitim ve öğretimi nasıl verebiliriz? Ahlakî yönden çocuklar bilgiyi alıyorlar, bu bilgiyi ahlak alanına nasıl dönebilirler?’ Orada insana bir ufuk kazandırıyor.” (Ö6)

“Eğitimle ilgili katıldım. Şu anda isimleri tam olarak hatırımda değil de iki tane seminerdi. Birisinin eleştirel düşünme ile ilişkisi vardı. Mesela hangi yıldaydı? 2007 ya da 2008 yılıydı. Bu işte ‘Öğrenci merkezli eğitim’ konusu üzerinde duruldu. Müfettiş arkadaşlar, bu konuları anlattılar bize. Beş gün, hafta içi pazartesi cumaya kadar öğrenci merkezli eğitimin fazileti, güzelliği; öğretmen merkezli olmasının dersi monotonlaştırdığı, iyi olmadığından bahsedildi. Bunun dört günü bu konunun anlatımı hep öğretmen merkezli işlendi. Dördüncü gün mü beşinci gün mü birtakım etkinlikler yapıldı. Seminer katılımcılarına son günde bir değerlendirme yapıldı. Şimdi sordu oradaki hocamız. İsmi neydi, bilmiyorum. Müfettiş arkadaş, ‘Arkadaşlar, bu semineri nasıl buldunuz, istifade ettiniz mi?’ Ben de orada eleştirel yaklaşım olarak dedim: ‘Hocam, sizler sağ olun. Epey yorulduğunuz günlerce. Geldiniz, burada işte şu kadar çene yordunuz, gırtlak patlattınız. Allah (CC) razı olsun, iyi ettiniz. Ama burada hep öğrenci merkezli eğitimi anlattınız. Şu anda siz burada öğretmen, biz öğrenci konumundayız ama öğrenci merkezli eğitimin faydasını bize hep öğretmen merkezli anlattınız.’ dedim. Bunlar hep teoride kalan şeyler. Yani pratiğe çok az uygulanan şeyler ama zaten onu da öğretmenler, o seminere katılmadan önce de çoğu uyguladığı bir şey.” (Ö3)

“Eğitim- öğretim metotları falan, onlarla ilgili hizmet içi eğitime katıldım. Eleştirel düşünme ile ilgili genelde çok aşırı yok, yani yüzeysel olarak geçiyor. Mesela hizmet içi, biraz ‘Dostlar alışverişte görsün.’ şeklinde geçtiği için çok da faydalı olmuyor açıkçası. Hep tecrübe ederek veya işte arkadaşlarımızla, birbirimize paylaşarak bazı şeyleri ilerletebiliyoruz.” (Ö12)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 4 (%33,3) öğretmen, doğrudan eleştirel düşünme eğitimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ancak katıldıkları bazı hizmet içi faaliyetlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlama durumu ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2 ve Ö6, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıklarını, hangi yöntem tekniği nasıl kullanacaklarına dair edindikleri bilgilerin, konuların öğrenciye kavratılması ve öğrencilerin sorularına nasıl cevap verilmesi konularında kendilerine olumlu katkı

sağladığını ifade etmiştir. Ancak Ö2 ve Ö6, bunun öğrencide eleştirel düşünmeyi nasıl sağladığına dair açıklamada bulunamamıştır. Ö3 ve Ö12 ise katıldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına uygun olarak gerçekleşmediğini ve gerekli faydayı sağlamadığını dile getirmiştir. Ö3 ve Ö12, düzenlenen hizmet içi faaliyetlerin niteliğini ve işlevselliğini konular ve eğitimciler bağlamında eleştirmektedir. Geçekleştirilecek hizmet içi eğitimlerde içeriğin ihtiyaçlara uygun olması ve eğitimi verecek kişilerin alanında uzman kişilerden seçilmesi gerekir. Bu sayede ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimini geçekleştirecek DKAB öğretmenlerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarına katkı sağlanabilir. Öğretmenler, eleştirel düşünme eğitime dair sahip oldukları bilgi ve beceriyle, öğrencilerini ahlakî değerler üzerinde düşündürerek onların bu değerleri anlamlandırmalarına ve içselleştirmelerine katkı sağlayabilirler. Çünkü öğrencilerde ahlakî değerlerin gelişimi, büyük oranda öğretmenlerin ahlak öğretimiyle ilgili bilgi, beceri ve donanımına göre şekillenmektedir.

Özetle, 2 öğretmen (Ö1, Ö6), katıldıkları hizmet içi eğitimlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına katkı sağlaması konusunda yeterli açıklamalarda bulunamasa da olumlu görüş belirtmiştir. Diğer 2 öğretmen ise (Ö3, Ö12), aldıkları eğitimin konuyla ilgili kendilerine katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Diğer 7 öğretmen ise konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi faaliyete katılmadığını ifade etmiştir. 1 öğretmen ise konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Araştırmayı yaptığımız dönemde (2012) bakanlığın hizmet içi eğitim planında eleştirel düşünmeye yönelik hizmet içi eğitim kurslarının olmadığı, dolaylı olarak eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebilecek öğretim yöntem, teknik vb. hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı görülmektedir.<sup>280</sup> Daha sonraki yıllarda “Eleştirel Düşünme” adı altında hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmış ve yürütülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim almaları yönünde bir engel olarak görülebilir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler; bu süreçte eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek yöntem, teknik ve eğitimde yeni yaklaşımlar gibi bakanlığın açtığı kurslara katılarak, buradan edindikleri bilgileri derslerinde uygulamaya koyarak ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilirlerdi.

<sup>280</sup> 2001-2017 M.E.B hizmet içi eğitim planı için bkz. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden lisansüstü eğitim almış olanlara: “*Yüksek lisans eğitiminizin eleştirel düşünme eğitimine dair size ve sınıf içi uygulamalarınıza nasıl etkileri oldu?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü, aldıkları lisansüstü eğitimin eleştirel düşünme eğitimi konusunda kendilerine nasıl katkı sağladığını ve bu durumun ahlak öğrenme alanındaki uygulamalarına nasıl yansıdığına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“En fazla yüksek lisans eleştirel düşünme açısından katkı sağladı. Çünkü hocalarımız bize orada balık vermediler, tutmayı öğretmek için ellerinden gelen çabayı sarf ettiler. Derslerimizi daha çok o metotlarla işledik. Bizim zihinsel süreçlerimizi geliştirmek yönündeydi. Derslerimiz hani bilgi aktarma şeklinde asla olmadı. Daha çok biz belli bilgi üzerinde fikir sahibi olmaya çalıştık, onu değerlendirdik. Hocalarımız daha çok bunu ölçtüler. Bize makaleler yazdırdılar ki bir dizi zihinsel süreçler gerektiriyor. Tez noktasında -zaten biliyorsunuz- belli bir bilgiyi alıp aktarmak değil; aldığınız bilgiyi yorumlama, değerlendirme süreçleri çok daha yüklü bir zaman tutuyor. Anket uyguladım ben. Oradaki hem öğrenci hem öğretmen sonuçlarını birlikte değerlendirmek, karşılaştırmak, oradan ortak bir sonuç çıkartmak ciddi bir zihinsel çaba gerektiren bir işti. Bu noktada geliştirdiğine inanıyorum inşallah.” (Ö1)*

*“Mastr yaparken öğrendiğim şeyler vardı, onları kullanıyorum. Okuduğum kitaplar var, onlardan faydalanıyorum. Yüksek lisansın eleştirel düşünme eğitimine katkısı ne oldu? Öğrencinin araştırma yapmadan bir şeyi kabul etmeyeceğini, tam olarak anlayamayacağını, yorumlaması gerektiğini öğrendim. Hocamdan çok etkilendim. Çünkü kendisi; nedenini, niçinini öğrenmediği hiçbir şeyi bırakmazdı. Niçinini söylemediğiniz şeyi aslında kabul etmiyorsunuz. Sadece bir papağan gibi tekrarlıyorsunuz. Eğer niçinini söyleyebiliyorsanız, alt yapısı varsa o şeyi inanıyorsunuz da sahip de çıkıyorsunuz. Ben bunu orada öğrendim. Denemeye çalışıyorum. İnşallah!” (Ö4)*

*“Ben tefsir alanında yüksek lisans yaptım. Saffat suresinin konulu tefsirini yaptım. Orada tabi yani çok fazla var. Mesela birçok kitaptan biz sureyi araştırdık ya. Orada şu eleştirel olarak hangi tefsircinin bir konuya, bir yağmura, biri ‘yağmur’ diyor, biri ‘bulut’ diyor. Mesela o açıdan eleştirel düşünmemizi geliştirdiğini düşünüyorum tabi. Oradaki öğrendiğiniz konuları özellikle sıcağı sıcağına iken biraz daha fazla oluyor, hemen getirip aktarabiliyoruz da. Zaman geçtiğinde şimdi düşünüyorum yani.” (Ö11)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 3 öğretmen, aldıkları lisansüstü eğitimin derslerinde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili uygulamalarına olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Lisansüstü eğitim, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmasına katkı sağlamayı amaçlayan bir eğitimidir. Bu becerileri kazanan bir öğretmenin, eleştirel düşünmeye dönük uygulamalarına da bunun olumlu yansımaları olacağı düşünülebilir. Nitekim araştırmamızda yer alan lisansüstü eğitim almış 3 öğretmenin, ahlak konularındaki

eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına bakıldığında, bu bilgi ve becerilerini büyük oranda öğretim sürecine yansıttıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, sadece 4 öğretmen, konuyla ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığını ifade etmiş ve bu öğretmenlerden sadece 2'si, faaliyetlerle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Diğer 7 öğretmen, konuyla ilgili bir hizmet içi faaliyete katılmadığını ifade etmiş ve 1 öğretmen de konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmek için almaları gereken eğitimler konusunda yeterli çabayı göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin faaliyeti veren kişiler hakkındaki düşünceleri ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün hizmet içi eğitim planında konuyla ilgili doğrudan eğitim faaliyetlerinin bulunmamasının da bu durumun oluşmasında etkisi olduğu söylenebilir. 3 öğretmenin (Ö1, Ö4 ve Ö11) daha önceki temalardaki eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına bakıldığında aldıkları lisansüstü eğitimin, ahlak konularındaki eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin lisansüstü eğitimde geçirdikleri öğrenme yaşantılarının, eleştirel düşünme eğitimi konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmalarını sağladığı ve bunu uygulamaya koymaları konusunda olumlu etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **3.12. Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri**

Öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ve bunların üstesinden gelebilmek için neler yaptıklarıyla ilgili görüşlerini tespit edebilmek amacıyla araştırmamıza katılan öğretmenlere, *“Eleştirel düşünme eğitimi yolunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? Bu çabalarınızdan nasıl sonuçlar elde ediyorsunuz? Eleştirel düşünme eğitimi kolaylaştıran unsurlar nelerdir?”* soruları yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin hangi temalara değindiğiyle ilgili Tablo 12'e bakılabilir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri

	Anne-Baba Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlar	Öğretmen Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlar	Sınava Dayalı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	Medyadan Kaynaklanan Sorunlar
Ö1	x	x	-	-
Ö2	x	-	-	-
Ö3	-	x	-	-
Ö4	x	x	x	-
Ö5	-	-	-	-
Ö6	-	-	-	x
Ö7	-	-	-	-
Ö8	-	-	-	-
Ö9	x	-	x	-
Ö10	-	-	-	-
Ö11	-	-	-	-
Ö12	-	x	x	x
%	50	33.3	25	16.6

### 3.12.1. Anne Baba Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar kategorisinde yer alan ilk tema, “Anne-Baba Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar”dır. 6 öğretmen (%50), bu tema ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Anne babalarda içsel bir zihniyet haline gelebilirse bunu yerleştirecek etkisi olur. Aile ortamında anne, babası; bu noktada bir çaba harcamamışsa böyle bir kabiliyetten uzak olarak geliyor sizin karşınıza. İşte her şeyin tek bir sonucu, tek bir cevabı varmış gibi düşünüyor. Böyle bir kafa yapısıyla geliyor. Onu aşmak o çocuğa farklı düşündürmeye çalışmak cidden zaman ve uğraşı istiyor. Bu noktada sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Çocuk tamamen artık öyle bir zihin yapısına bürünmüş, alternatif düşünemez olmuş çünkü. Alternatif üretmiyor. ‘Yavrucuğum işte bununla ilgili başka ne söyleyebiliriz, ne düşünebiliriz?’ dediğiniz zaman çocuk bekliyor, kalıyor, hiçbir cevap veremiyor karşınızda. Bu tip sorunlarla daha çok karşılaşabiliyoruz. Elimden geldiğince o tip çocuklara daha fazla bu noktada farklı düşündürebilme adına çabalar harcıyorum. Onlara dair soru yöneltiyorum. Hani biraz daha fazla onlara yöneltmeye çalışıyorum. Alternatiflerini de daha çok, dersteki konuşmalarımızı, konuyla ilgili olan değerlendirmelerimizi bu noktalarda veya böyle bir bakış açısıyla veya böyle bir değerlendirme yöntemiyle yansıtmaya*



çalışıyoruz. Çok katı kural olarak bildikleri şeyleri, 'Bakın bunların şöyle alternatifleri de var. Sadece oraya takılıp kalmayın.' alternatiflerini de göstermeye çalışarak siz de daha farklılarını düşünebilirsiniz. Bir süreç geçirmeye çalışıyoruz. Ne kadar yansıtabilirsek. Sonuç elde edebiliyoruz aslında. Hani bu biraz da uzun yıllar sürece yayılan bir iş. Birkaç sene üst üste okuttuğunuz sınıflarda bunu daha iyi görebiliyorsunuz. Bu metotları daha iyi kavramaya başlıyorlar veya farklı şeyleri daha alternatifli bir şekilde üretmeye çalışıyorlar. Bu sene derslerine girdiğim sekizler, bayağı -Herhalde 4 yıldır falan beraber yürütüyoruz dersleri-onları çok rahat görüyorum. Alternatif soru üretiyorlar şöyleydi, böyleydi deyip. Yeri geliyor benim fikirlerim, deyip veri geliyor benim fikirlerimi sorguluyorlar. Çok da hoşuma gidiyor onların öyle yapabilmeleri." (Ö1)

"Aileden kaynaklanan sorunlar var. Aileler yeteri kadar öğrencinin çalıştığını kontrol etmiyor. Öğrenci çalışmadan gelince de sorgulamayı düşünmüyor bile. Öğrenci dersine çalışacak. Ailede bunu kontrol edecek annedir, babadır. Bunu kontrol ederse o zaman ne yapar? Öğrenci çalıştığı konuyla ilgili soru sormayı diler. Aile öğrencinin çalıştığını etkili bir şekilde kontrol etmediği sürece o zaman da öğrenci, okumuyor ki eleştirebilsin. Okumayan öğrencinin eleştirel bakması mümkün değil. Aileleri uyarıyoruz. 'Bunların çalışmalarını kontrol edin veya en azından denetleyin. Dersimizin olduğu günler okula gelmeden önce konuya çalışıp çalışmadığını kontrol edin.' şeklinde bu tür tedbirler alıyoruz." (Ö2)

"Sınıfta iyiyiz, tartışıyoruz, konuşuyoruz ama eve gittiği zaman iş değişiyor. Çok az çocuk değer veriyor bu konuya. Bu konuda veli de bana geliyor. İşin aslını söylemek gerekirse şey diye geliyor. Çocuk beni seviyorsa 'Hocam,' diyor. 'Türkçe, matematik, fen duruyor; çocuk senin dersine çalışıyor, ne yaptın?' diyor. 'Nasıl sevdirdin?' Güya bana aslında iyilik yapıyor ama ben daha çok inciniyorum. Çünkü 'Türkçe, matematik, fen duruyor.'" diyor. Çok iyi gören bile bu gözle geliyor. Hani çocuğun ders çalışması, o konularla ilgilenmesi, yorumlamasını düşünmekten çok işte 'Diğer dersler durmasına rağmen bunu nasıl yapıyor?' gibi görüyorlar. Bir şey anlayışı var hani 'Bu din konusunu biz evde de veririz, biraz yaşlanınca da olur.' gibi bir düşünce var ailelerde...Bence ailenin çocuk üzerindeki etkisi yani onlara soru sormayı öğretebilmesi, susturmadan konuşturabilmesi; eleştirel düşünceye çok katkı sağlar. Birbirlerini yargılamadan dinlemeyi öğretmek gerekiyor önce.' (Ö4)

"Yani okulda söylenen şey evde, evde söylenen şey okulda birbiriyle çelişirse eleştirel düşünce biter yani. Aile, okul, öğretmen iş birliğinin artmış olması yani beraber çalışma bunu kolaylaştırır." (Ö9)

Yukarıda yer alan ifadelerinde de görüleceği üzere Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, aile ortamında anne-baba tutumlarının eleştirel düşünmeyi destekleme konusunda yetersiz olduğuyla ilişkilendirilebilecek ifadelerde bulunmuştur. Öğrencinin alternatif üretmesine, sorular sormasına, fikirlerini açıkça ortaya koyabilmesine katkı sağlayabilecek aile ortamının oluşturulamaması, eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek amacıyla okulda gerçekleştirilen faaliyetleri destekleyen bir aile ortamının olmaması, ahlakî değerlerin anlamlandırılarak hayata geçirilmesi konusunda zorlukların oluşmasına sebep olabilecektir. Bu sebeple aile ve okul arasında iş birliğine gidilmesi, velilerde konuyla ilgili bilinç oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılması; eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir aile ortamının

oluşturulmasına ve ahlakî konuların etkili bir şekilde öğretilmesine katkı sağlayabilecektir. Ö1, okulda yaptığı eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek faaliyetlerle; Ö2 ise bu konuda aileleri uyararak aile tutumundan kaynaklanabilecek sorunları gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö4 ailenin çocuklarını susturmadan konuşurmasının, soru sormayı ve karşısındakini yargılamadan dinlemeyi öğretmesinin ahlak öğrenmenin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede ve bununla ilgili sorunları gidermede etkili olabileceğini dile getirmiştir. Ö9 ise aile, okul, öğretmen iş birliğini artırmanın, eleştirel düşünmenin gelişimini kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden Ö1'in, sorunu ailede; çözümü öğretmenin uygulamalarında gördüğü; Ö2, Ö4 ve Ö9'un ise sorunu ve çözümü ailede gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö4'ün, sorun ve çözümle ilgili olarak ortaya koydukları düşüncelerini gerekçelendirdikleri görülmüştür. Ancak bu iki öğretmenden Ö1, aileden kaynaklanan sorunun çözümünü öğretmenin uygulamalarında görmüş; Ö4 ise ailede görmüştür. Bu açıdan iki öğretmenin de konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirebildikleri ancak öğretmen-aile ekseninde bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunamadıkları söylenebilir. Ö2 ve Ö9'un ifadelerinden ise konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirme konusunda yetersiz oldukları yorumuna gidilebilir. Konuyla ilgili olarak diğer öğretmenlerin görüş belirtmemeleri, konuyla ilgili aileden kaynaklanan hiçbir sorun görmedikleri ya da bu noktada aileyi yeterince tanımadıklarından, ondan kaynaklanabilecek sorunları tespit edemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3.12.2. Öğretmen Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar kategorisinde yer alan ikinci tema, "Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar"dır. 4 öğretmen (%33, 3) bu tema ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*"İçsel bir zihniyet haline gelebilirse tüm öğretmenlerde ve anne, babalarda bunu yerleştirirsek etkisi olur. Muhakkak bir öğretmenin, iki öğretmenin gayretleri katkı sağlar ama bir başka derste buna ters düşecek şekilde farklı bir yöntem uygulanıyorsa birbirini nötrleştirebilme riski var tabii ki. Konuların müfredatla ayarlanması da yetmiyor çünkü bu iş öğretmende bitiyor. O yüzden tüm*

öğretmenlere eleştirel düşünmenin önemi kavratılarak çok daha güzel bir şekilde nesiller yetiştirebiliriz.” (Ö1)

“ Bir defa her şeyden önce ‘Ameller niyetlere göredir.’ buyuruyor ya Hazreti Peygamber Efendimiz(SAV). Bu İslâm hukukunun temel esasını oluşturan bir hadis-i şerif aynı zamanda. Aslında burada da niyet esastır. Yani ‘Salla başı, al maası.’ düşüncesiyle ‘Ben vazifemi yaparım. Anlayan anlar, anlamayan anlamaz, bana ne arkadaş?’ düşüncesiyle bir şey verilmez. Öğretmen idealist olması lazım. Neticede bu vatana, bu memlekete gelecek bir nesil yetiştiriyorsun. Yani hem diyoruz ki: ‘İşte memleketimizin geleceği gençlerimiz. O geleceğimizi eğitmiş oluyoruz.’ Bu manada ‘Benim buna ne kadar çok fazla katkı olabilir?’ kaygısı, dert edinen bir anlayış, bir niyet olması lazım. Aslında sevgi işi, severek yapılması gereken bir iş... Bir adam öğretmenliği severek yapmıyorsa o adam, ne dersinde verimli olur ne de öğrenci yetiştirir. Eğitim süreç olduğu için söylediğimiz söz hiçbir zaman havada kalmıyor. Yıllar sonra da olsa doğru mesaj verdiysek, doğru bilgi verdiysek o mutlaka bir yerde bir etkisini illaki gösteriyor. O etkiyi gösteriyor.” (Ö3)

“Bir kısım çocukta da zaten hiçbir şey yapmıyor, eve gittiğinde yapmayı sevmiyor. Hani uğraşmayı, çalışmayı, ödev yapmayı sevmiyor ya da yeterince merak duygularını çekemediğimiz zaman da oluyordur. Yeterince merak etmiyorlardır o konuyu. Üzerinde düşünme gereği duymuyorlardır o yüzden. Bilmiyorum ama çalışma alışkanlığı olamayan çocuklara o alışkanlığın önceden verilmesi gerekiyor. Araştırırım, ödevlerini kontrol ediyorum, yapmalarını istiyorum, soruyorum ama bir kısım çocuk, hani bunu pışkinlikle karşılayabiliyor. “Yapmadım” diyor, ‘Araştırmadım.’ bu olabiliyor. Araştırma konusunda biraz sıkıntılıyız, eve verdiğimiz şeyler konusunda sıkıntılıyız. Öğrenci ile öğretmenin karşılıklı güveni, birbirine olan sevgisi, araştırmanın kolay olması, fırsatlar tanınması eleştirel düşünceye çok katkı sağlar. Öğretmenin bir bilgisi, alt yapısı muhakkak olacak, Öğretmenin gerçekten bir özelliği olacak, Öğretmenliği sevecek. Bu işi sevmeyen kişinin yapması zor, tahammül etmesi zor olan her şey.” (Ö4)

“Önce öğretmen. Öğretmenin gerçekten dersini sevmesi gerekiyor. İçeri girerken mesela olumlu girmeniz gerekiyor. Siz iyi olursanız çocuklar, ta aşağıdan sizin yanınıza geliyor. Hâl hatır sormalar... Çocuklara güler yüzlü davranmanız lazım. Evde sıkıntınız olsa buraya yansıtmanız lazım. Bu gidiş çocuklara ve size olumlu yansıyor. İster istemez çocuklar soracağını daha rahat sormaya başlıyor. Yani aklında ne varsa ortaya dökabiliyor. Ama siz mimiklerinizle, ne bileyim duruşunuzla, tavırlarınızla tersleyerek girdiğiniz zaman hat kopuyor, çocuk da kapanıyor. Öncelik öğretmen diye görüyorum. Sonra da işte sınıf ortamında öğrencilerin birbirine karşı saygılı, yani birbirini dinleme adabını orada yerleştirmeye çalışmak çok önemli. Konuşabilirler, herkes yanlış olabilir, dili sürçebilir. Burada işte alay etmemek, o çocuğu olumsuz yönde eleştirmemek... Bu ortamı oluşturabilmek önemli. Yani insani ilişkiler, işte Hazreti Peygamber efendimizin (Sallallahü Aleyhi Vesellem) ‘Müminin mümine tebessümü sadakadır.’ buyuruyor. Gerçekten bu şuurla derse girmek ve bunu da çocuklarımız arasında geliştirebilmek, diye düşünüyorum.”(Ö12)

Yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere 4 öğretmen, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlama konusunda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara değinmiştir. Ö1; öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirme konusunda gerekli çabayı göstermemelerinin, öğrencilerin eleştirel düşünebilme kabiliyetinden yoksun kalmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Ö1, bu sorunun giderilebilmesi için

öğretmenlerde eleştirel düşünme konusunda bilinç oluşturulmasının ve bunun sonucunda da derslerinde yaptıkları uygulamalarla eleştirel düşünmeye katkı sağlayıp bu süreci desteklemelerinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö1, kendi dersinde yaptığı uygulamalardan örnekler vererek öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için neler yaptığını da dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö3 ise öğretmenin mesleğini severek yapmasının önemli olduğunu, aksi hâlde bu durumun öğretim sürecine olduğu gibi eleştirel düşünmeyle ilgili faaliyetlere de olumsuz yansıtacağını dile getirmiştir. Ö4 de öğretmenin mesleğini severek yapmamasının, bunun yanı sıra öğretmenin öğrencisinde merak uyandıramamasının eleştirel düşünme eğitimine olumsuz yansıtacağını ve konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup öğrencisine güven verebilmesinin, eleştirel düşünme eğitiminde karşılaşılabilecek öğretmen kaynaklı sorunları gidermede önemli olduğunu dile getirmiştir. Ö12 de eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için öğretmenin mesleğini sevmesinin önemli olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin öğrencilerine karşı tavrı ve onlara gösterdiği sevginin de öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacağını ve böyle bir ortamda öğrencilerin daha rahat soru sorup fikirlerini açıklayabileceklerini dile getirmiştir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan 4 öğretmen, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlama konusunda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara değinmiştir. Bunlar; öğretmenin dersini sevip sevmemesi, öğrencilerine karşı olumsuz tavrı, öğrencilerinde eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayabilecek uygulamalar yapmaması olarak sayılabilir. 4 öğretmenin de ahlak öğrenme alanında eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili öğretmenlerden kaynaklanan temel sorunlara değindikleri görülmüştür. Öğretmenlerden kaynaklanan bu sorunlar, öğrencilerin ahlakî konular üzerinde düşünüp değerlendirmeler yapmalarına engel teşkil ederek ahlakî değerlerin anlamlandırılıp içselleştirilmesi sürecine olumsuz yansıtabilir. Konunun farklı boyutlarıyla ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenler, bu problemlerin üstesinden gelebilmek için ise öğretmenlerde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bilinç oluşturulması, öğretmenlerin öğrencilerine güven vermeleri ve onlara sevgi ile davranmaları, onların fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturmaları ve öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirebilecek yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayabilecek sınıf

ortamında öğretmenin uygulamaları büyük öneme sahiptir. Öğretmenin öğrencilerine sevgi ile yaklaşması, güven vermesi; onların fikirlerini rahatlıkla ifade etmelerine ve böylece de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Çünkü böyle sınıf ortamlarında öğrenciler düşüncelerini hiçbir kaygı duymadan ifade edebildiklerinden, farklı düşüncelerin ortaya atılıp onlar üzerinde değerlendirmelerin yapılması ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik, araç ve gereçler de eleştirel düşünme eğitimini kolaylaştırarak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminde karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları giderebilir. Ayrıca sadece 4 öğretmenin bu temayla ilgili görüş belirtmiş olması, bu 4 öğretmenin, sorunun kaynağını tespit ederken öncelikle bu süreçte kendi rollerini sorguladıkları ve bir öz eleştiri yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer öğretmenlerin ise sorunun kaynağını öncelikle kendileri dışında başka unsurlarda aradıkları yorumuna gidilebilir.

### 3.12.3. Sınava Dayalı Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar kategorisinde yer alan üçüncü tema, sınava dayalı eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardır.3 öğretmen (%25) bu tema ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

*“ Eleştirel düşünmeyle ilgili çok ciddi zorlukla karşılaşmadım ama araştırma konusunda çok sıkıntılıyız. Hani araştırın, öğrenin, dediğimiz zaman çocuklardan bir ikisi, sadece bunu merak edip araştırıyor. Geriye kalan, gittiği gibi geri geliyor. Ya bunu bazen soruyorum: Yani Neden, diyorum. ‘Hani başka işiniz mi var? Çalışıyor musunuz? Size engel mi olunuyor?’ Genelde bir kısmı Türkçe, matematik, fen bilgisinden test çözme derdinde, sınava hazırlanma derdinde ve hayatında hep insanlar, belli bir yaştan sonra dini konulara değinilmesi gerektiğini düşünüyorlar. Çok hani şimdiden bu kadar üstüne düşmemek gerektiğini düşünüyorlar. Çocuklar da o yönde. Diğer derslere daha ağırlık veriyor. Buna zaman ayırmak istemiyor en azından. Merak etse bile hani diyor ki: ‘Onu sonra araştırırım. Şu önümdeki testleri bitireyim.’ Bilmem kaç bin tane soru çözecek, çocuğun derdi o, diyelim ki. O yapmıyor.” (Ö4)*

*“Öğrencinin tek amacı var: SBS. Bu sınavlarda soru çıktığı zaman özellikle çocuklar geliyor, ‘Hocam, ’ diyor. ‘İşte şu soru sınavda çıktı, şu çıktı, şu çıktı...’ gelip soruyorlar. Yani ilgi duyuyorlar ama soru çıkmazsa istediğimiz kadar uğraşalım, bir anlamı yok. Sorunun çıkmaması, SBS’de soru çıkmaması, bu zorlaştırıyor. Çünkü ilgi olmayınca düşünce de olmuyor. Din dersi değil, şu andaki sistemde tek şey var, o. Başka bir şey yok.” (Ö9)*

*“Hele bazı sınıflara SBS’den dolayı başarılı sınıfta yakalayamadığımız oluyor. Çok başarılı sınıf ama çocuklara anlatıyorsunuz, çocukların dünyası farklı. Çocuk mesela ‘Test çözeyim.’ diyor. Sınavda dinden kaç tane çıkıyor? 3 tane 4 tane ona göre. İşte dediğimiz gibi SBS sınav mantığı gerçekten çocuklarımızda işine yarayan alma işine yaramayan üzerinde çok durmama hastalığı oluştu. Maalesef bu bizi etkiliyor! Mesela siz soru sorduğunuz zaman çocuk lütufta bulunur gibi... Bizatihi kızım sen kalk, oğlum sen kalk, demezsen oralı dahi olmayanlar oluyor. Bu da tabii ki sınav sisteminin bunu baltalaması, bir şekilde baltalıyor.”(Ö12)*

Yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere 3 öğretmen (%33, 3), ortaöğretime geçişte uygulanan SBS’de (Seviye Belirleme Sınavı’nda) ağırlıklı olarak diğer derslerden soru çıkmasından<sup>281</sup> dolayı, yine sınavlarda başarılı olamama kaygısından mütevellit öğrencilerin, DKAB derslerinden daha çok, bu derslere ağırlık verdiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durumun DKAB dersine ilgiyi azalttığını ve öğrencilerin derslerde eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Ancak yapılan bir araştırmada bu görüşlerin aksine SBS’ ye hazırlık sürecinde, öğrencinin okul dışı kaynaklara yönelmesi sebebiyle bu durumun; okulun ve öğretmenin önemini yitirmesine ve öğretmen- öğrenci ilişkilerinde olumsuz yansımaları sebep olduğu ortaya konulmaktadır. Aynı araştırmada, öğrenme-öğretme süreçlerinde SBS’nin merkeze alınmasından dolayı öğretim programı temelinde yapılan eğitimden uzaklaşıldığı, bunun ise öğretim sürecini sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır.<sup>282</sup> Buradan hareketle konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin, öğrencinin derse karşı ilgisini sınavda yeteri miktarda soru çıkmamasıyla ilişkilendiren ifadelerini yeterince gerekçelendiremedikleri görülmüştür. Diğer taraftan bu durumun eleştirel düşünme eğitimine olumsuz yansımalarının nasıl olabileceğiyle ilgili de yeterli açıklama getirememişlerdir. Diğer taraftan öğretim sürecinde öğretmenin yapacağı faaliyetler sayesinde sınav sisteminden kaynaklanan bu sorun giderilerek öğrencilerin derse ilgileri sağlanabilir. Burada önemli olan; öğretmenlerin, ahlaki değerlerin öğrencinin yaşamındaki yeri ve önemi konusunda uygun araç-gereç, yöntem ve teknikleri seçip kullanarak farkındalık oluşturabilmeleridir. Bu sayede öğretmen, ahlak konularında öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı verebilir.

<sup>281</sup> Not:Seviye Belirleme Sınavı’nda DKAB dersinden sosyal bilgiler dersi sorularının içinde sınıf seviyesine göre 3 ya da 4 sorunun yer aldığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanların, bu soruları cevaplayabileceklerinin ifade edildiği görülmektedir.

<sup>282</sup> Ergül Demir, *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara Kasım 2010, s.112, 113.

Konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerin gözden kaçırdıkları noktalardan birisi de SBS’de çıkan soruların ölçme değerlendirme açısından durumunun ne olduğudur. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, SBS’de çıkan soruların öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini yansıtmaya ve öğrenilenler arasında ilişki kurabilmeyi sağlama gibi hususlarda istenilen düzeyde olmadığı, öğrenciyi kestirme cevaplara yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.<sup>283</sup>

SBS’deki sorular, bu sınavdan sonra uygulamaya konan TEOG’daki (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) gibi sorulardan oluşsaydı, sınava hazırlık sürecinde de DKAB dersinde eleştirel düşünme becerisini kullanabilen bir öğrencinin, bu beceriyi merkezi sınavlardaki soru çözümlerine de transfer ederek sınavlardaki başarısına olumlu katkıları olabileceği düşünülebilirdi. Zira TEOG merkezi sınav sorularına bakıldığında gerek DKAB gerekse diğer derslerden sorulan sorularda, bilgi düzeyinde sorulardan ziyade öğrencilerin bilgiyi işleme, kullanma durumları ölçülmektedir.<sup>284</sup> Buradan hareketle SBS’de DKAB dersinden diğer derslere nazaran az miktarda soru çıkması, eleştirel düşünme eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak görülmeyebilir. Zira öğrenci, sınavlara ezberci bir mantıkla çalışacak bunun ise öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine herhangi bir katkısı olmayacaktır. Öğretmenler; derslerini öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına katkı sağlayabilecek şekilde işleyip ölçme değerlendirmede bunu göz önüne alır, öğrenciyeye de bunu fark ettirebilirlerse öğrencilerin derse ilgisini sağlayıp sınav sisteminden kaynaklanan olumsuzluğu gidermeye katkı sağlayabilirler.

Sonuç olarak, konuyla ilgili görüş belirten 3 öğretmenin, SBS sisteminin derslerinde eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalar yapmalarını olumsuz yönde etkilediği yönündeki görüşlerine destekleyici gerekçeler sunamadıkları, konuya sınırlı ve dar bir açıdan baktıkları söylenebilir. Geriye kalan öğretmenlerin konuyla ilgili görüş belirtmemeleri ise sınav sistemini eleştirel düşünme açısından olumsuz bir durum olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

<sup>283</sup> Demir, s.113.

<sup>284</sup> Mahmut Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Bağlamında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Çınar Mat. ve Yay. San., İstanbul Nisan 2017, s.104.

### 3.12.4. Medyadan Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar kategorisinde yer alan dördüncü tema, “Medyadan Kaynaklanan Sorunlar”dır. 2 öğretmen (%16, 6), bu tema ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

*“Medyadan tabii etkileniyor çocuklar. Bu durumu televizyonda gördük. Biz diyoruz ki: ‘Çocuklar orada yanlışlıklar şunlar, şunlar var. Doğrusu budur.’ Sorun olarak da görsel olarak da yanlışla yönlendiriyor.” (Ö6)*

*“Bir de televizyonu, İnternet’i çocuklarda bu maalesef çok kullanım var! Bunlarda mesela bir saat ne anlatırsan anlat, hikâyeler çocuğun aklında kalmadığını görüyoruz. Ama çocuk diyor ki: ‘Face’de...’ diyor, ‘Ben şunu gördüydüm.’ diyor. Face’de bir arkadaşının söylediği şeyi hiç unutmuyor, size söylüyor. Televizyonda bir film karakteri çıkmış. Çocuk bir tane oradan gördüğü bir hareketi, bir yürüyüş ve gülme tarzını inan bir ay boyunca çocuk derste bunu yapıyor. Çocuğa diyorsunuz, uyarıyorsunuz; çocuk onların etkisinde, hiç farkında bile değil. Ama sizin anlattığınız şeylere bu tip çocukların dikkatini çekmek çok zor. Tabii iki saatlik dersimizde en çok yaptığımız şey, bunlarla ilgili örneklerle çocuklara anlatmaya çalışmak. Yaşanan olumsuz örnekler -ki aile yapısının bozulmasına varıncaya kadar- bugün İnternet’te, televizyondaki yanlış örnekler hep etkili. Bunlar üzerinde mesela anlatmaya çalışıyoruz. Diğer taraftan konu buna geldiği zaman Hz. Peygamber efendimiz (Sallallahu Aleyhi Vesellem)’in örnek hayatını her zaman vurgulamaya çalışıyoruz. Sahabe efendilerimizin hayatlarından her zaman vurgulamaya çalışıyoruz. Ama dışarıda beraber olmadığımız için, zamanımızı beraber geçirmediğimiz için bu da bir yere kadar. Çünkü biraz önce dediğimiz gibi bu tip şeylerden dolayı alıcı kapalı gibi oluyor. Ne yaparsanız yapın bir yere kadar açıyorsunuz ama aileden varsa çocuklarda bir şeyler, o çocuk zaten alıp götürüyor. İstedığınız her şey tesir ediyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 2 öğretmen (Ö6 ve Ö12) (%16, 6), öğrencilerin televizyon ve İnternet’teki olumsuz karakterleri kendilerine körü körüne örnek aldıklarını, medyanın öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu ve onları yanlış davranışlara sürüklediğini ifade etmiştir. Medyadaki yayınların öğrencileri ahlakî açıdan olumsuz etkilediğini ifade eden Ö6 ve Ö12 bu olumsuz durum karşısında derslerinde yaptıkları uygulamalarla öğrencilerini bilinçlendirmeye çalıştıklarını dile getirmiştir. Ö12, bu noktada Hz. Peygamber efendimizin (SAV) örnekliliğini, öğrencilerinin dünyalarına getirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, medyanın nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bu konuda öğrencilerine de bilinç kazandırmaları gerekmektedir. Medya doğru kullanıldığında çocuğun ahlakî değerleri anlamlandırmasına ve içselleştirmesine de katkı sağlayabilir. Bunun tersi durumda öğrencide ahlakî değerlerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun için



öğretmenler, öğrencilerine medyayı kullanırken nelere dikkat etmeleri, izledikleri film ve dizilerdeki karakterlerin davranışlarını sorgulamadan taklit etmek yerine, o davranışın sebepleri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri gerektiği konusunda onlarda farkındalık oluşturabilmelidirler. Bu sayede öğrencilerin medyadan okuduğu, duyduğu ve izlediği şeyleri direkt kendisine sunulan kalıpla alması değil de o şeyler hakkında düşünerek doğru değerlendirmeler yapıp oradan sonuçlar çıkarmasına katkı sağlanabilir. Böylece medya karşısında bilinçlenen öğrenciler, medyanın sunduklarını hiç değerlendirmeden olduğu gibi almak yerine medyayı okuyup onun dilini çözebilecek bilince ulaşabileceklerdir.<sup>285</sup> Böylece medyanın ahlakî değerler konusundaki düşünmeyi durduran olumsuz empozesinden kurtulup olaylara eleştirel düşünme penceresinden bakarak doğruyu yanlıştan ayırabilecektir. Zira eleştirel olarak medyaya bakabilen birey; medyanın dili, sunulan şeylerin amacının ne olduğu ve bu şeylerin doğruluğunun değerlendirilmesi konusunda nelere dikkat etmesi gerektiğini bilen kişidir.<sup>286</sup> Bu durum, öğrencilerin ahlakî değerleri anlamlandırmasında ve hayat haline getirmesinde önemlidir. Ö6 ve Ö12, ifadelerinde medyanın çocukları ahlakî yönden olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ancak bu etkinin çocuğun eleştirel düşünme eğitimi olan olumsuz yansımalarının nasıl olduğuna değinmemişler ve çözüm önerilerinin de eleştirel düşünme eğitimi nasıl katkı sağlayabileceği konusunda açıklamada bulunmamışlardır. Buradan bu iki öğretmenin medyanın ahlakî değerler üzerindeki etkilerine değinmekle birlikte bunun ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi yansımaları konusundaki bilgilerinin yüzeysel olduğu yorumuna gidilebilir. Diğer öğretmenlerin konuyla ilgili görüş belirtmemeleri, medyayı eleştirel düşünme eğitimi açısından bir sorun olarak görmedikleri şeklinde düşünülebilir veya bu ikisi arasında doğrudan bir ilişki görmedikleri yorumuna gidilebilir.

<sup>285</sup> MEB Talim ve Terbiye Kurulu ve T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara 2006, s.6.

<sup>286</sup> Adile Kurt ve Dilruba Kürüm, "Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi S.B.D.E.D.*, Yıl 2, Sayı 2, 2010, s.32.

## 4. BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumu, DKAB öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma konusu çerçevesinde Kayseri ilinde görevli 12 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularını doğru analiz edip değerlendirmelerde bulunabilmek için görüşme verilerinin yanı sıra yapılan gözlem ve incelenen dokümanlardan elde edilen verilerden de yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumu araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan 12 kategori altında sınıflandırılarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu kategoriler şunlardır:

1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları
2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri ile İlgili Görüşleri
3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri
4. Öğretmenlerin DKAB Dersi Ahlak Konularının Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri
5. Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Yer Verme Amaçlarına Dair Görüşleri

6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri
7. Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları
8. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Yöntem ve Teknikler
9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Araç-Gereçler
10. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları
11. Hizmet İçi ve Lisansüstü Eğitimlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Uygulamalarına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri
12. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Bu kategorilerle ilgili bulguların değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

“*Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları*” kategorisinde araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerin tamamı görüşlerini ifade etmiştir. Eleştirel düşünmeyi mahiyeti üzerinden tanımlamaya çalışan 5 DKAB öğretmeninden her biri (%41.6), onun neliğiyle ilgili olarak bir veya iki boyuta değinerek eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışmıştır. 2 öğretmen ise (%16.6), eleştirel düşünmeyi bir yöntem veya eğitim çeşidi olarak görmüş ve buna eleştirel düşünmenin bir işlevini eklemleyerek onu tanımlamıştır. Eleştirel düşünmeyi sadece onun işlevleri üzerinden tanımlamaya çalışan 5 öğretmenden her biri (%41.6) eleştirel düşünmenin bir veya iki işlevine değinerek eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışmıştır. Buradan DKAB öğretmenlerinin tamamının eleştirel düşünmenin mahiyeti ve işlevlerini ortaya koyma konusunda eksiklikleri olduğu, eleştirel düşünme kavramına yüzeysel ve dar bir açıdan baktıkları ve bu kavramın farklı boyutlarını içine alan kapsamlı bir bakış açısı geliştiremedikleri yorumuna gidilebilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme kategorileriyle ilgili eksiklikleri dikkate alındığında bunun, eleştirel düşünmenin mahiyeti ve işlevinin yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumun ahlakî değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin nitelikli kılavuzlama yapmalarını olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir.

“*Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri ile İlgili Görüşleri*” kategorisinde DKAB öğretmenlerinin tamamı eleştirel düşünme becerileri ile ilgili görüş belirtmiştir. DKAB öğretmenlerinden 5’i (%41.6); eleştirel düşünme ile ilgili becerilere diğer öğretmenlere göre ayrıntılı olarak değinebilmiş ve bu beceriler arasında ilişki kurabilmişlerdir. Buradan, araştırmaya katılan 5 öğretmen(%41.6); ifade ettikleri becerilerin boyutlarını, ilişkilerini ve ayrıntılarını görme konusunda daha geniş bir çerçeve çizebildikleri ve diğer öğretmenlere göre daha geniş bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısından çoğunun ise eleştirel düşünme becerilerine dar manada baktıkları, eleştirel düşünme becerileriyle ilgili olarak belli noktalara odaklandıkları ve ortaya koydukları becerilerin de farklı boyutlarını göremedikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmamızda yer alan DKAB öğretmenlerinin tamamı eleştirel düşünmenin bileşenlerinden eleştirel düşünme tutumları ile ilgili görüşlerini ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerden 3’ü (%25) ifade ettikleri tutumların boyutlarını, ilişkilerini ve ayrıntılarını görme konusunda geniş bir çerçeve çizebilmişlerdir. Diğer öğretmenlerin ise tutumlarla ilgili dar kapsamlı açıklamalar yaptıkları yada hiçbir açıklama getiremedikleri görülmüştür. Buradan hareketle araştırmaya katılan 3 öğretmen dışındakilerin (%25), ifade ettikleri tutumların boyutlarını, ilişkilerini ve ayrıntılarını görme konusunda yüzeysel bir bakış açısıyla belli noktalara odaklandıkları ve ortaya koydukları tutumların da farklı boyutlarını göremedikleri şeklinde bir sonuca varılmıştır.

Araştırmamızda yer alan 11 öğretmen (%91.6), eleştirel düşünmenin bileşenlerinden olan eleştirel düşünmenin ölçütleriyle ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme ölçütleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyan 8 öğretmen (%66.6) ölçütün ne olduğuna ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisine değinmiştir. 3 (%25) öğretmen ise, ölçütün ne

olduğunu ve becerilerle ilişkisini ortaya koydukları gibi ölçütün ne işe yaradığına da değinmiştir. Bu durum bu 3 öğretmenin (%25) diğer öğretmenlere göre eleştirel düşünme tutumları konusunda daha geniş bir bakış açısına sahip olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunun ise, konunun tüm boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ayrıntıları hakkında yetersiz oldukları sonucuna varılabilir.

Eleştirel düşünmenin bileşenleri hakkında yukarıda yapılan değerlendirmeler ve öğretmenlerin ders gözlemlerinden elde edilen veriler çerçevesinde öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin bileşenleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bunun ise onların ahlak konularındaki eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına da olumsuz yansımalarının olduğu söylenebilir. Bu durumun, ahlakî değerlerin anlamlandırılmasının önündeki engellerden biri olduğu sonucu çıkarılabilir.

*“Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Kazanılması ile İlgili Görüşleri”* kategorisinde araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinden 3’ü (%25), eleştirel düşünmenin doğuştan sahip olunan bir özellik olarak değil de sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğu yönünde görüş belirtmiştir. 9 öğretmen (% 75) ise eleştirel düşünmenin hem doğuştan gelen bir özellik olduğunu hem de sonradan geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Buna göre öğretmenlerin hepsi, eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eleştirel düşünmenin doğuştan gelip gelmediğini ve bunu neye dayandırdıklarıyla ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin bununla ilgili olarak görüşlerini temellendirme noktasında yeterli bilgilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili olarak ise 5 öğretmen(%41.6) dışındaki diğer öğretmenler, yeterli açıklama getirememişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin yarısından çoğunun yeterli açıklama getirememelerinden bu öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili dar kapsamlı ve yüzeysel bir bilgiye sahip oldukları yorumuna gidilebilir. Bu sonucun, öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları ve bileşenleriyle ilgili görüşlerinin sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür. Bunlardan hareketle ve öğretmenlerin ahlak konularındaki eleştirel düşünme eğitime yönelik yaptığı uygulamalar dikkate alındığında bu durumun, ahlak konularında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi önünde bir engel teşkil ettiği sonucuna varılabilir.

“*Öğretmenlerin DKAB Dersi Ahlak Konularının Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri*” kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100), DKAB dersi ahlak konularında eleştirel düşünmeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin hiçbiri, ahlak konularının eleştirel düşünmeyle ilişkisi kategorisiyle ilgili farklı boyutları içine alan kapsamlı bir değerlendirmede bulunamamış, her bir öğretmen bir, iki boyut üzerinden değerlendirmeler yapmıştır. Ancak bu öğretmenlerden 2’si (%16.6) değindikleri boyutlarla ilgili diğer öğretmenlere nazaran daha açıklayıcı ve gerekçeleri ortaya koyucu cevaplar verebilmiştir. Buradan hareketle bu iki öğretmenin dile getirdiği boyutlarda ahlak konuları ile eleştirel düşünme arasında ilişki kurma konusunda diğer öğretmenlere nazaran daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirebildikleri yorumuna gidilebilir. Diğer kategorilerdeki veriler dikkate alındığında öğretmenlerin çoğunun bu ilişkiyi yeterince kuramaması ve gerekçelerini ortaya koyamamasının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine de olumsuz yansımalarının olduğu söylenebilir.

“*Öğretmenlerin Derslerinde Eleştirel Düşünme Eğitimine Yer Verme Amaçlarına Dair Görüşleri*” kategorisinde araştırmamıza katılan 12 öğretmenden tamamı(%100) görüş belirtmiştir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden 3’ü(%25), eleştirel düşünme eğitiminin amaçlarıyla ilgili görüşlerini hem birey hem de toplumla ilişkilendirerek ortaya koymuştur. Bunlar dışındaki 9 öğretmen(%75) ise konuyla ilgili görüşlerini sadece birey üzerinden ifade etmiştir. Öğretmenlerin tümünün eleştirel düşünme eğitimine yönelik ortaya koydukları bireysel veya toplumsal amaçlarla ilgili olarak belli noktalara odaklandıkları sorumluluk, düşünme biçimini değerlendirme, hoşgörülü olma, demokratik tutum geliştirme gibi bireysel ve toplumsal pek çok amacın ifade edilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili belli birkaç amaç üzerinde yoğunlaşmaları, onların derslerinde eleştirel düşünme eğitimine yer vermekle neyi amaçladıkları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin bileşenleri hakkındaki görüşleriyle karşılaştırıldığında oradaki yüzeysel bakışın burada da görüldüğü söylenebilir.

“*Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Sınıf Ortamına İlişkin İlişkin Görüşleri*” kategorisinde araştırmaya katılan tüm öğretmenler (%100), öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği, demokratik bir sınıf ortamının öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin bu

ifadeleriyle diğer temalardaki mülakat ve bu temayla ilgili gözlem bulgularında bazı çelişkiler görülmüştür. Ders gözlemlerinde 3 öğretmenin (%25), olumsuz davranışlar üzerinde öğrencileri düşündürerek iç kontrollerini sağlamalarına yardımcı olmak yerine dış kontrol mekanizmalarını temele aldıkları görülmüştür. Böyle bir durum ise öğretmen-öğrenci ilişkisinin rahat, samimi ve demokratik olmasına engel olabildiği, eleştirel düşünmeyi ve bunun sonucunda da öğrenci davranışlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle bu 3 öğretmenin(%25) eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir sınıf atmosferi oluşturamadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü(%100), sınıfın fiziki durumunun eleştirel düşünmeye katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu sıra düzeninin sınıf içi iletişimde önemli unsurlardan biri olduğunu ancak sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıra düzeni kurmak için uzun zaman ve yoğun çaba gerektiğini söylemiştir. Bu nedenlerden dolayı eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek bir sıra düzeni kuramadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerden bazıları, sınıfın fiziki durumuyla ilgili genişlik, aydınlatma ve eşyaların düzeni konularına değinmiş; bu şartların uygun olup olmamasının, eleştirel düşünme eğitiminde etkili olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek fiziki ortamla ilgili düşüncelerini, sadece sıra düzeni ve sınıf mevcudu ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Ancak öğretmenlerin %75'i; sınıftaki araç ve materyaller, bunların düzenlenişi, ortamdaki yerleşimi, mekânın ısı, ışık, renk, temizlik durumu gibi sınıfın diğer fiziki özelliklerinin eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkisine değinmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfın fiziki ortamıyla eleştirel düşünme eğitimi arasındaki ilişkiye dar bir çerçeveden baktıkları ve buna yönelik olarak mevcut durumla ilgili çözüme dönük çalışmalar yapamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

*“Öğretmenlerin Derslerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Planlama Durumları”* kategorisinde planlamanın farklı boyutlarıyla ilgili hazırlık yapan 11 öğretmenden(%91.7) 1'i, planlamanın 4 boyutuyla; 3'ü, 3 boyutuyla; 4'ü, 2 boyutuyla; 3'ü, 1 boyutuyla ilgili planlama yaptığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1 tanesi ise hiçbir boyutla ilgili görüş ifade etmemiştir. Öğretmenlerden sadece 2'si (%16.6) “hedef”le ve 1'i (%8.3) ise “ölçme ve değerlendirme”yle ilgili planlama yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 8'i (%66.6) “içerik”, 8'i (%66.6)

“yöntem/teknik”, 5 öğretmen ise (%41.6) ise “araç-gereç” ile ilgili planlama yaptıklarını söylemiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde planlamanın boyutlarının tümüyle ilgili hazırlık yapan öğretmene rastlanılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece 2’sinin hedef belirlemeyle ilgili görüş belirtmesi, çoğu öğretmenin planlamanın “hedef” boyutuyla, diğer boyutları arasındaki ilişkiyi göremedikleri ve planlamayla ilgili kendilerine göre ve yüzeysel bir hazırlık yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca buradan hareketle onların, derslerini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde planlamanın önemini ve boyutlarının farkında olmadıkları da söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i (%66.6), yöntem ve tekniklerle ilgili planlama yaptıklarını ifade etseler de bu hazırlıkların, eleştirel düşünme becerilerinden bazılarını geliştirmeye dönük birkaç yöntem ve teknikle sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durum, derslerinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi konusunda öğretmenlerde, sınırlı ve dar çerçeveli bir bakış açısının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun hedeflerle ilgili planlama yapmamalarının, içeriğin belirlenmesindeki olumsuz etkisinin yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde de sürdüğü şeklinde düşünülebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin yöntem ve teknikleri belirlerken konunun hedeflerini dikkate almadıkları ve bu yüzden de derslerinde anlamlı öğrenmelere katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikleri seçemedikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan 5 öğretmen (%41.6), araç-gereçlerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden 1’i (%8.3) dışındaki öğretmenlerin, bu araç-gereçlerin derslerinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlama durumuna ilişkin açıklamalarının dar kapsamlı ve yüzeysel olduğu görülmüştür. 1 öğretmenin (%8, 3) eleştirel düşünme eğitimi açısından, araç-gereçlerden istenilen faydayı elde edebilmenin onların hazırlanmasında ve uygulanmasında birtakım hususlara dikkat edilmesi gerektiği konusundaki açıklamalarından yola çıkılarak bu öğretmenin, konuya daha geniş bir perspektiften baktığı söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, derslerinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek araç ve gereçleri seçemedikleri sonucuna varılabilir.



Araştırmamıza katılan öğretmenlerden sadece 1'i (%8.3), derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için ölçme-değerlendirmeye ilgili planlama yaptığını ifade etmiştir. Böyle bir durumda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%83.4), öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarının eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığını kontrol etmeleri ve buna göre öğretim sürecinde düzenlemeler yapmaları söz konusu olmayabilir. Bu durum ise eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilediği gibi zamanın ve kaynakların boşa harcanmasına da neden olabilir.

Araştırmamıza katılan 1 öğretmen (%8.3), dersi için herhangi bir plan yapmasına gerek olmadığını, sahip olduğu birikimin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, bu öğretmenin plan yapmanın önemini yeterince kavrayamadığı anlamına gelebilir. Ayrıca bu öğretmenin diğer kategori ve temalardaki görüşlerinin de sınırlı ve yüzeysel olmasından ve ders gözleminde elde edilen verilerden, onun dersini planlama konusunda yetersiz olduğu ve bu durumun öğretim sürecine de olumsuz yansıdığı şeklinde bir yoruma gidilebilir.

*“Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”* kategorisinde 5 öğretmen (%41.6) anlatım, 11 öğretmen (%91.7) soru cevap, 4 öğretmen (%33.3) beyin fırtınası, 4 öğretmen (%33.3) örnek olay, 3 öğretmen (%25) drama, 2 öğretmen (%16.6) grup çalışması ve tartışma yöntemini derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Bu kategoriyle ilgili mülakat ve gözlemlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yöntem ve tekniklerden sadece bir ikisini kullandığı soru-cevap dışındakileri, eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili olarak kullanabilme konusunda eksiklerinin olduğu görülmüştür. Zira araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğu kullandıkları yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağlayabileceği konusunda yeterli açıklamalarda bulunamamıştır. Ayrıca eleştirel düşünmeye katkısı olabilecek pek çok yöntem hakkında görüş belirtmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunun, yöntem ve tekniklerin avantajları ve sınırlılıkları ve bunları eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanabilecekleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Uygulama sürecindeki eksiklikler de göz önüne alındığında bu durumun sürece olumsuz yansıdığı sonucuna varılabilir.

*“Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Kullandıkları Araç-Gereçler”* kategorisinde 12 öğretmen (%100) ders kitaplarından, 9 öğretmen (%75) filmlerden, 4 öğretmen (%33.3) slaytlardan, 4 öğretmen (%33.3) resim ve fotoğraflardan, 2 öğretmen (%16.6) bulmacalardan, 2 öğretmen (%16.6) ise kavram haritalarından, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamak amacıyla yararlandığını ifade etmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenler, derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek amacıyla farklı araç-gereçlerden faydalandıklarını ifade etmiş olsalar da öğretmenlerin derslerinde kullandıkları bazı araç gereçlerle ilgili gözlem verilerine bakıldığında, bu öğretmenlerden çoğunluğunun bu araç-gereçleri etkili ve verimli kullanmadıkları söylenebilir. Örneğin; DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrencilerin değerlendirme yapmalarına, farklı bakış açılarını ortaya koymalarına dönük olarak ders kitabını kullanmadıkları; ya kitabı okutup geçtiği ya da değerlendirmelerin çoğunu kendilerinin yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu eleştirel düşünme eğitimine katkısı olabilecek araç gereçlerle ilgili hiçbir görüş belirtmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde hangi araç gereçlerin nasıl kullanabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için kullandıklarını söyledikleri araç gereçlerden bazılarıyla ilgili ders gözlemlerinde herhangi bir faaliyete rastlanılmaması konunun uygulama boyutunun araştırılmaya muhtaç bir konu olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

*“Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları”* kategorisinde 9 öğretmen (%75), çoktan seçmeli test sorularına, 7 öğretmen (%58, 3) ise açık uçlu sorulara sınavlarda yer verdiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen (%16.6) ise mülakatta açık uçlu soru sorduğuna dair herhangi bir ifadede bulunmamasına rağmen doküman incelemesinde bu öğretmenlerin de açık uçlu sorular sorduğu görülmüştür. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun sorduğu çoktan seçmeli test sorularının ve açık uçlu soruların niteliğine bakıldığında, bu soruların kavrama düzeyinde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermediği görülmüştür. Kavrama düzeyindeki sorularla öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları sağlanabilir. Ancak

daha üst düzeyde sorulabilecek sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla daha etkili kullanabilmelerinin yolu açılabilir. Bu tür sorular sayesinde bir olayın, nesnenin veya fikrin; diğer olay, nesne veya fikirlerle nasıl ilişkili olabileceği sorgulanabilir. Bu durum ise eleştirel düşünmeyle ilişkili becerileri kullanabilmeyi gerekli kılar. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin bazı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına dönük sorular sorabilmelerine rağmen, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına yönelik olarak üst düzey soru sorma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna gidilebilir. Öğretmenlerden 1'sinin (%8.3) sorduğu çoktan seçmeli test sorularının, 2 öğretmenin (%16.6) sorduğu açık uçlu test sorularının bilişsel alanın bilgi düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu öğretmenlerin sordukları soruların eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek nitelikte olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmamızda yer alan 11 öğretmen (%91.6) eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla performans ödevi verdiklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin verdiği performans ödevlerinin eleştirel düşünme eğitime nitelikli katkı sağlama durumunun tespitinde, belli ölçütlerin yer aldığı puanlama anahtarının hazırlanması ve buna göre ödevlerin değerlendirilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin 7'si (%58.3), eleştirel düşünmeyi dikkate alarak bazı kriterler belirlediklerini, 2 öğretmen (%16.6) ise belirledikleri kriterlerin eleştirel düşünme ile ilişkili olmasına rağmen, bunları eleştirel düşünmeyi dikkate alarak belirlemediklerini ifade etmiştir. 1 öğretmen ise (%8.3) performans ödevlerini değerlendirirken eleştirel düşünme ile ilgili kriterleri dikkate almadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden çoğu, performans ödevini verirken eleştirel düşünmeyi dikkate aldığını ifade etmesine rağmen, bu ödevleri belli kriterler dâhilinde değerlendirdiğini söyleyenlerin sayısı bunun altında kalmıştır. Bu öğretmenlerin de, kriterleri belirlerken eleştirel düşünme ile ilgili bir veya birkaç kriteri dikkate aldığı görülmüştür. Buradan hareketle bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme eğitime kısmen de olsa katkı sağlamaya çalıştığı ancak eleştirel düşünme becerilerinden daha fazlasını kapsayıcı performans ödevi veremedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 8'i (%66.6), ölçme ve değerlendirme tekniklerinden “gözlem”i eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak şekilde kullanma

durumlarıyla ilgili görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü (%33.3), öğrencileri gözlemlerken onların sorduğu soruların veya verdiği cevapların, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiş ancak soruların niteliğiyle ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır. Gözlemle ilgili görüş belirten diğer 2 öğretmen (%16.6) ise öğrencilerin söz veya davranışlarının onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösterdiğine dair ifadelerde bulunmuştur. Ancak bu ilişkinin nasıl olduğuyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. 4 öğretmen ise(%33.3), öğrencileri bir veya iki eleştirel düşünme ile ilgili beceriyi kullanma durumları üzerinden gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun gözlem sürecinde öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını dikkate almadıkları ve öğrenci davranışlarıyla eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi temellendirme noktasında eksiklikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “Ölçme Değerlendirme Araçları Belirleme” temasında konuyla ilgili herhangi bir hazırlık yaptığını dair görüş belirtmemesi de, ölçme değerlendirme işini plansız bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik bir düşünceye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu düşüncenin ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde kullanma durumlarına olumsuz yansıdığı sonucuna varılabilir.

*“Hizmet İçi ve Lisansüstü Eğitimlerin Eleştirel Düşünme Eğitimi Yönelik Uygulamalarına Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri”* kategorisinde 4 öğretmen (%33.3), doğrudan eleştirel düşünme eğitimi yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 2'si(%16.6), öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığını, hangi yöntem ve tekniği nasıl kullanacaklarına dair edindikleri bilgilerin, konuların öğrenciye kavratılması ve öğrencilerin sorularına nasıl cevap verilmesi hususunda kendilerine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak bunun öğrencide eleştirel düşünmeyi nasıl sağladığına dair açıklamada bulunamamışlardır. Diğer 2 öğretmen (%16, 6) ise katıldıkları hizmet içi eğitimlerin, amacına uygun olarak gerçekleşmediğini ve gerekli faydayı sağlamadığını dile getirmiştir. Ayrıca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve işlevselliğini, konular ve eğitimciler bağlamında eleştirmişlerdir. Buradan, araştırmamıza katılan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi

faaliyetlerin, eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili uygulamalarına yeterli katkıyı sağlayamadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 3'ü(%25), aldıkları lisansüstü eğitimin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili uygulamalarına olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Lisansüstü eğitim, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasına katkı sağlamayı amaçlayan bir eğitimidir. Bundan dolayı bu eğitimi almış bir öğretmenin bu becerileri kazanmasının, eleştirel düşünmeye dönük uygulamalarına da olumlu yansımaları olacağı düşünülebilir. Bu 3 öğretmenin (%25) eleştirel düşünme eğitime yönelik uygulamalarına bakıldığında bu bilgi ve becerilerini büyük oranda öğretim sürecine yansıttıkları sonucuna varılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunluğunun eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkilendirilebilecek herhangi bir eğitim almamalarının, konu ile ilgili bilgi ve becerilerinin yetersizliğindeki etkenlerden biri olduğu sonucuna gidilebilir.

*“Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayabilmek İçin Yaptıkları Çalışmalarda Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri”* kategorisinde 6 öğretmen (%50), anne, baba tutumundan kaynaklanan sorunlara; 4 öğretmen (%33.3), öğretmen tutumlarından kaynaklanan sorunlara; 3 öğretmen (%25), sınava dayalı eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara, 2 öğretmen (%16.6), medyadan kaynaklanan sorunlara değinmiştir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 4'ü (%33.3), aile ortamında anne, baba tutumlarının eleştirel düşünmeyi destekleme konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir.2 öğretmen ise (%16.6), sosyokültürel çevrenin eleştirel düşünme eğitime yansımaları üzerinde durarak ailelerin bu konudaki rolüne değinmiştir. Konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerden 1'inin(%8.3),sorunu ailede; çözümü öğretmenin uygulamalarında; 3'ünün (%25) ise sorunu ve çözümü ailede gördükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerden 2'sinin(%16.6), sorun ve çözümle ilgili olarak ortaya koydukları düşüncelerini gerekçelendirdikleri görülmüştür. Ancak bu iki öğretmenden 1'i(%8.3), aileden kaynaklanan sorunun çözümünü öğretmenin uygulamalarında görmüş; diğeri ise ailede görmüştür. Bu açıdan 2 öğretmenin de(%16.6) konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirebildikleri ancak öğretmen-aile ekseninde bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunamadıkları söylenebilir. Konuyla ilgili görüş belirten diğeri 2 öğretmenin(%16.6) ifadelerinden hareketle konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirme

konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili olarak diğer öğretmenlerin görüş belirtmemeleri, konuyla ilgili aileden kaynaklanan hiçbir sorun görmedikleri ya da bu noktada aileyi yeterince tanımadıkları için aileden kaynaklanabilecek sorunları tespit edemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 4'ü (%33.3), öğretmenin dersini sevip sevmemesi, öğrencilerine karşı tavrı ve ders içi uygulamalarından kaynaklanan temel sorunlara değinmiştir. Konunun farklı boyutlarıyla ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenler, bu problemlerin üstesinden gelebilmek için ise öğretmenlerde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bilinç oluşturulması, öğretmenlerin öğrencilerine güven vermeleri ve onlara sevgi ile davranmaları, onların fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturmaları ve öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirebilecek yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Sadece 4 öğretmen(%33.3), bununla ilgili görüş belirtirken diğer öğretmenler, herhangi bir ifadede bulunmamıştır. Bu durum, 4 öğretmenin(%33.3), sorunun kaynağını tespit ederken öncelikle kendi rollerini sorguladığı ve bir öz eleştiri yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer öğretmenlerin ise sorunun kaynağını öncelikle kendileri dışında başka unsurlarda aradıkları sonucuna gidilebilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 3'ü (%25), öğrencilerin sınavlarda başarılı olamama kaygısından dolayı DKAB derslerinden daha çok, diğer derslere ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Ortaöğretime geçişte uygulanan SBS'de (Seviye Belirleme Sınavı) ağırlıklı olarak diğer derslerden soru çıkmasının DKAB dersine ilgiyi azalttığını bu durumun, öğrencilerin DKAB dersinde eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Ancak öğretim sürecinde öğretmenin yapacağı faaliyetler sayesinde sınav sisteminden kaynaklanan bu sorun giderilebilir. Öğretmen; konuları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına katkı sağlayabilecek şekilde işleyip hayatlarındaki önemini fark ettirebilirse ve ölçme değerlendirme sürecinde de bunu göz önüne alırsa, öğrencilerin derse ilgisini sağlayıp sınav sisteminden kaynaklanan olumsuzluğu giderebilir. Konuyla ilgili görüş belirten 3 öğretmenin de(%33.3), SBS sisteminin DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimini olumsuz yönde etkilediği yönündeki görüşlerine destekleyici gerekçeler sunamadıkları, konuya sınırlı ve dar bir açıdan baktıkları söylenebilir. Geriye kalan öğretmenlerin

konuyla ilgili görüş belirtmemeleri ise sınav sistemini eleştirel düşünme eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden 2'si (%16.6), eleştirel düşünme eğitime televizyon ve internet'in olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin televizyon ve internet'teki olumsuz karakterleri kendilerine örnek aldığını ve medyanın öğrencileri yanlış davranışlara sürüklediğini ifade etmiştir. 2 öğretmen de medyanın çocukları ahlakî yönden olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ancak bu etkinin çocuğun eleştirel düşünme eğitime olan olumsuz yansımalarının nasıl olduğuna değinmemişler ve çözüm önerilerinin de eleştirel düşünme eğitime nasıl katkı sağlayabileceği konusunda açıklamada bulunmamışlardır. Buradan bu iki öğretmenin medyanın ahlakî değerler üzerindeki etkilerine değinmekle birlikte bunun eleştirel düşünme eğitime yansımaları konusundaki bilgilerinin yüzeysel olduğu yorumuna gidilebilir. Diğer öğretmenlerin konuyla ilgili görüş belirtmemeleri, medyayı eleştirel düşünme eğitimi açısından bir sorun olarak görmedikleri şeklinde düşünülebilir veya bu ikisi arasında doğrudan bir ilişki görmedikleri yorumuna gidilebilir.

## **4.2. Öneriler**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu DKAB öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak ortaya koymaya çalışan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

### **4.2.1. DKAB Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

1. DKAB öğretmenleri, öğretmen-öğrenci ilişkisinde otoriter bir tutuma sahip olmanın ve sınıfın fiziki ortamının eleştirel düşünme eğitime etkilerini sorgulayabilirler. Böylece eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak sınıf ortamı oluşturabilirler.
2. DKAB öğretmenleri, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek araç-gereç ve materyalleri kendileri hazırlayabilirler. Ders sonunda bunların etkililiği üzerinde değerlendirmelerde bulunarak diğer derslerine daha hazırlıklı girebilirler. Böylece öğrencilerin soru sormalarına, konu üzerinde düşünmelerine, analiz, sentez yaparak konu ile ilgili alternatifler üretmelerine destek olabilirler.

3. DKAB öğretmenleri, okul, bölge ve ilçe zümre toplantılarında eleştirel düşünme eğitimine yönelik uygulamalarının etkililiği konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler. Eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için kullandıkları araç-gereç ve materyalleri birbirleriyle paylaşabilirler. Konuyla ilgili komisyonlar kurarak ortak projeler hazırlayabilirler.

4. DKAB öğretmenleri, eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili olarak ailelerin de desteğini alabilirler. Konuyla ilgili bilinçlendirme amaçlı veli toplantıları yapabilirler. Böylece okul-aile işbirliğini sağlayarak DKAB derslerinde eleştirel düşünme eğitimine daha nitelikli katkı sağlayabilirler.

5. DKAB öğretmenleri, eleştirel düşünmeyi kendi hayatlarına yansıtarak, eleştirel bakış açısı kazanmalarında öğrencilerine rol modellik yapabilirler.

#### **4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler**

1. İlkokul, ortaokul ve liselerin DKAB programlarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek ders işleniş ve etkinlik örneklerine daha fazla yer verilebilir. Bu etkinliklerin derse sağlayacağı katkılar üzerinde daha fazla durulabilir. Böylece DKAB öğretilerine destek verilerek konuyla ilgili yapacakları uygulamalarda onlara yardımcı olunabilir. Ayrıca bu durum, DKAB öğretmenlerinde konuyla ilgili farkındalık oluşmasında ve öğretmenlerin bunu ders içi uygulamalarına yansıtmasında etkili olabilir.

2. Okulların imkânları çerçevesinde DKAB dersliği oluşturulabilir. Bu sayede eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek oturma düzeni sağlanarak ortak kullanılan sınıflarda oturma düzenini oluşturmakla ilgili zaman kaybının önüne geçilebilir. DKAB dersliklerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde etkili olabilecek görsel ve işitsel materyaller bulundurularak bunlardan yararlanılabilir. Bu sayede ders saati, daha etkili ve verimli olarak kullanılabilir, öğrencilerde eleştirel düşünmeyle ilgili farkındalık oluşturulabilir.

3. Öğrenciler, ders kitaplarını yoğun olarak kullandıkları için ders kitaplarındaki görsellerin, etkinliklerin, değerlendirme sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek tarzda olması hususuna daha fazla dikkat edilebilir.



4. Anne babalara medyanın doğru kullanımıyla ilgili bilinç oluşturmaya dönük eğitimler verilebilir. Bu sayede anne babalar, çocuğunun medyada izlediği ve duyduğu şeyler hakkında doğru değerlendirmeler yapmasına katkı sağlayabilecek bir yaklaşımla hareket edebilir.

5. Eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili alanında uzman eğitimciler tarafından DKAB öğretmenlerine düzenli olarak eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde teorik bilgi yanında, uygulamaya yönelik örneklerle ve öğretmenlerin konu ile ilgili yaşadıkları sorunlara da yer verilebilir. DKAB öğretmenlerine yöntem-teknik ve araç-gereçleri eleştirel düşünme eğitimiye yönelik nasıl kullanabileceklerine dair uygulamalar yaptırılabilir. Bu uygulamalar üzerinde konuşularak onların konu ile ilgili değerlendirmelerde bulunabilmelerine katkı sağlanabilir.

6. DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirebilmek amacıyla MEB tarafından bakanlığın internet sitelerinde basılı ve görsel yayınlar tavsiye edilebilir. Bilimsel çalışmalar yapılabilir, dergiler çıkartılabilir.

#### **4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**

1. DKAB öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin, eleştirel düşünme ile ilgili bilgi, beceri kazanmalarına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda araştırmalar yapılabilir.

2. Eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili DKAB ve diğer branşlarda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece eleştirel düşünme eğitiminin durumuyla ilgili branşlar arasında farklılığın olup olmadığı farklılık varsa neden kaynaklandığıyla ilgili sonuçlara ulaşılabilir.

3. DKAB dersinde eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili öğrencilerin, velilerin ve idarecilerin katılımıyla daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, Cüneyt, *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007 (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretimi*, Nobel Yay.4. Baskı, Ankara 2015.
- Allen, Matthew, *Smart Thinking Skills For Critical Understanding and Writing*, Oxford University Press. Oxford 2004, ss.55-102.
- Altaş, Nurullah, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- Aslantürk, Zeki, *Araştırma Metod ve Teknikleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak. Yayınları No:103, 4. Baskı, İstanbul 1999.
- Âşık Ev, Hacer, *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, Tibyan Yayıncılık, İzmir 2012.
- Âşık Ev, Hacer, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi.” *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, Volume 8/12 Fall 2013, p. 71-93.
- Âşık Ev, Hacer, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme(Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)”,*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 32, 2014,s.425-456.
- Aybek, Birsal, *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana 2006(Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Aybek, Birsal, “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, Haziran 2007, s. 1-12.
- Aydın, M. Şevki, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri 1996.

- Aydın, M. Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İBAV Yay., Kayseri 2000.
- Aydın, M. Şevki, “Din Eğitimi Bireyi Kalıplamamalı”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 212, Ağustos 2008, s.26-29.
- Aydın, M. Şevki, “Özgürleştirici Din Eğitimi”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 213, Eylül 2008, s.25-28.
- Aydın, M. Şevki, “Açık Toplumun Öz Denetimli Dindarını Yetiştirmek” *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 214, Ekim 2008, s.20-23.
- Aydın, M. Şevki, “Bireyin Kendi Dindarlığını Oluşturma Yeteneğini Geliştirmek” *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 215, Kasım 2008, s.20-23.
- Aydın, M. Şevki, “Dini Bilgiyi Tecdit”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 223, Temmuz 2009, s.11-14.
- Aydın, M. Şevki, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir”, *Diyanet Aylık Dergi*, Sayı 228, Aralık 2009, s.28-31.
- Aydın, M. Şevki, “Ahlaka Vücut Veren Dini Bilgiyi Üretmek”, *Diyanet Dergisi*, Sayı 253, Ocak 2012, s.25-28.
- Aydın, M. Şevki, *İslam Ahlakı Temel Konular Güncel Yorumlar*, “Ahlaki Davranışların Mahiyeti ve Oluşturulması”, DİB Yayınları, 1. Baskı İstanbul 2014, s.209-212.
- Bilgin, Beyza; *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yay., Ankara 2001.
- Branch, J. B., *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practica: A comparative study*. University of Idaho, Idaho 2000 (unpublished doctoral dissertation)
- Brookfield, Stephen D., “Assessing Critical Thinking”, *New Directions for Adult and Continuing Education* 75, 1997, p. 17-29.
- Çetin, Mustafa, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi.” *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, 2013, s.137-168.
- Coşkun, M. Kamil, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)” *Atatürk*

*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 2013, s.143-162.

Crawford, Alan, Wendy Saul, Samuel R. Matheus ve James Makinster, *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*, (Çev;Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz ve Sami Gülgöz,) Biltur Basım Yayın ve Hizmet A.Ş., İstanbul 2009.

Cüceloğlu, Doğan, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1994.

Çıkrıkçı, Nükhet, “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form Ym) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 25,1993, s. 559-569.

Demir, Ergül, *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara Kasım 2010.

Demirel, Özcan, *(Kuramdan Uygulamaya) Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yay., Ankara 2002.

Dewey, John, *How We Think*, D.C. Heath Publications, Boston 1910.

Ennis, H. Robert, *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*, *Educational Leadership*, 43 (2),1985.

Ennis, H. Robert, *A Taxonomy of Critical Thinking Skills: Theory and Practice*, Editor: Robert J. Sternberg, NY: W. H. Freeman and Company 1986.

Evancho, R. S., *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*, Southern Connecticut State University, Connecticut 2000 (unpublished master's thesis)

Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Aş. Yay., 10. Baskı, Ankara 1998.

Facione, P. A., “Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction Research findings and recommendations”, *Millbrae, CA: The California Academic Press* (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423), 1990.

Fisher, Alec, *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

- Flew, Antony, *Dosdoğru Düşünmenin Yolu: Eleştirel Akıl Yürütmeye Giriş*, (çev. Hakan Gündoğdu), Liberte Yayınları, Ankara 2008
- Gündoğdu, Hakan , “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2009, s.57-73.
- Gürkaynak, İpek, Füsün Üstel ve Sami Gülgöz, *Eleştirel Düşünme*, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul 2008.
- Halpern, D.F., "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring", *Amerikan Psychologist*, 1988, p.449-455.
- Halpern, D.F., *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Assosiation, Inc. Publishers. Mahwah New Jersey 2003.
- Haskins, Greg R., *A Practical Guide to Critical Thinking*, August 2006. <http://skeptidic.com/essays/haskins.pdf>.
- Kanık, Figen, *An Assessment Of Teachers' Conceptions Of Critical Thinking And Practices For Critical Thinking Development At Seventh Grade Level*, The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara 2010 (unpublished doctoral thesis).
- Karagöz, Nail, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, 2011, s.155-189.
- Kazancı, Osman, *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Kitap A.Ş., İstanbul 1984.
- Kızılabdullah, Yıldız, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 49, Sayı 2, Ankara 2008, s.197-215.
- Korkmaz, Mehmet, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Tezmer, Kayseri 2014.
- Kökdemir, Doğan, “Eleştirel Düşünme: Kapsamı ve Eğitimi” [http://www.elyadal.org/docs/kokdemir\\_ed.pdf](http://www.elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf) (19.09.2011).

Kur'an-ı Kerim, En'am Suresi 74-83.

Kurt, Adile ve Dilruba Kürüm, "Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 2, Sayı 2, 2010,s.20-34.

Küçükahmet, Leyla, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Alkım Yay., İstanbul,1994.

Küçükahmet, Leyla, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.

Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University, Cambridge 2003.

McInerney, D.Q., *Being Logical: A Guide to Good Thinking*, New York: Random House 2004, ss.45-89

M.E.B, 2001-2017 hizmet içi eğitim planı <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>

MEB, *İlköğretim Genel Müdürlüğü İlköğretim Okulu Ders Kitapları Yönetmeliği Madde 5*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 2000.

MEB, *Tebliğler Dergisi, Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı*, Sayı 2563,2004.

*MEB Talim ve Terbiye Kurulu ve T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara 2006, s.6.

MEB, *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara 2007.

MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2010.

*MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi(İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara 2018.

[mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/.../12011401\\_elestirel\\_dusunme.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.../12011401_elestirel_dusunme.pdf)

Mayring, Philipp, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*,(Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Baki Kitabevi, Adana 2000.

Mutçalı, Serdar, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yayınları, İstanbul 2012.

- Nazıroğlu, Bayramali, “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”, *Türkiyede Din Eğitimi ve Sorunları Kitabı*, , Dem Yay., İstanbul 2018, s. 169-209.
- Özdemir, Soner Mehmet, “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 3, 2005, s.1-17.
- Paul, Richard ve Linda Elder, *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar*, (Çev Merih Bektaş Fidan), Foundation for Critical Thinking, 2008. [www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm](http://www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm)
- Paul, Richard ve Linda Elder, *Kritik Düşünce* (Çev. Ayşe Esra Aslan ve Gamze Sart), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2013.
- Ron, Ritchart and David N Perkins, *Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (ed: Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison), Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Royalty, J., “The Generalizability of Critical Thinking: Paranormal Beliefs versus Statistical Reasoning”, *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 2000, p.477-488.
- Rudinow, J. ve V. E. Barry, *Invitation To Critical Thinking*. Harcourt Brace Collège, Florida 1999.
- Seferoğlu, S. Sadi ve Cenk Akbıyık, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, Ankara 2006, s. 193-200.
- Selçuk, Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, *İslamiyat*, Cilt 1, Sayı 1, Mart 1998, s.71-87.
- Selçuk, Mualla, “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan Özel Sayısı, Cilt 39, Sayı 2, 1999, s.255-264.
- Siegel, H., *What (good) are thinking dispositions? Educational Theory*, 49 (2), 1999, 207-224.
- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık 7. Baskı, Ankara 1993.

- Starkey, Lauren, *Critical Thinking Skills Success: In 20 Minutes A Day*, Learning Express, New York 2004, ss. 93-99, 105-109.
- Stewart, Kelly, *Thinking Well An Instruction to Critical Thinking*, New York: MCGraw-Hill , 2001.
- Şahbat, Arzu, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2002 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Şahinel, Semih, *Eleştirel Düşünme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
- Şahinel, Semih, *Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2001(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Şenşekerci, Erkan ve Asude Bilgin, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl: 9, Sayı 14, Ocak 2008*, s.15-43.
- Toulmin, Stephan, Richard Rieke and Janik Allan, *An Introduction to Reasoning*, MacMillian Publishing, New York-London 1984, ss. 23-123
- Turgut, M. Fuat, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Saydam Matbaacılık, Ankara 1993.
- Tümkaya, Songül ve Birsal Aybek, "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi" *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.387-402.
- Türk Dil Kurumu (TDK), *Türk Dil Kurumu Sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara 2002.
- Varış, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler – Teknikler”*, Alkım Kitapçılık Yay., Ankara, 1996.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*, Seçkin Yay. 6.baskı, Ankara 2006.
- Yılmaz, Hasan, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yay., Konya 1998.
- Zengin, Mahmut, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Bağlamında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Çınar Mat. ve Yay. San., İstanbul Nisan 2017.



## **EKLER**

1. Araştırma İzni
2. Görüşme Formu
3. Gözlem Formu



**EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

Konu : Araştırma İzni

13.04.2012\*011111

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi **Osman CİNGÖZ**'ün İlimiz Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde yer alan ekteki listede belirtilen okullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı mülakat yapmayı, aynı öğretmenlerin derslerine gözlemci olarak katılmayı ve "**İlköğretim II.Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitimi: Ahlak Öğrenme Alanı Örneği**" çalışma yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 20/03/2012 tarih ve 386 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi **Osman CİNGÖZ**'ün İlimiz Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde yer alan ekteki listede belirtilen okullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı mülakat yapmayı, aynı öğretmenlerin derslerine gözlemci olarak katılmayı ve "**İlköğretim II.Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitimi: Ahlak Öğrenme Alanı Örneği**" çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

  
Lokman KOÇAR  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
13/04/2012  
  
İ.Hançer MAKTEKİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:  
1-Yazı Örneği ve Ekleri (8 sayfa)

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: <a href="http://kayseri1.meb.gov.tr">http://kayseri1.meb.gov.tr</a> , <a href="http://www.kayseriarge.org">http://www.kayseriarge.org</a>	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: <a href="mailto:msahin38@windowslive.com">msahin38@windowslive.com</a> Hüseyin YANDIM (Şef) (160)
-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## EK 2. GÖRÜŞME FORMU

### GÖRÜŞME FORMU

Okul:

Görüşmeci:

Tarih ve Saat (başlangıç ve bitiş):

#### Giriş:

Değerli Meslektaşım;

Ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Osman Cingöz Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora çalışmamı sürdürmekteyim. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimiyle ilişkin görüş ve uygulamaları çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumu üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda konuşmak istiyorum. Siz değerli öğretmen arkadaşlarımla görüşme yapıyorum, çünkü öğretmenlerin dersleriyle ilgili düşüncelerinin öğretimle ilgili karar alma süreçlerinde ve sınıf içi uygulamalarında çok önemli bir rolü olduğuna inanıyorum. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların, öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki algılarına ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına ışık tutmasını ümit ediyorum.

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

**İZİN BELGESİ**

*“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri”* adlı doktora tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler ışığında gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

**İmza****Adı Soyadı****Görüşme numarası:****Görüşme Tarihi:****Görüşme Saati:****Görüşme Yeri:****Çalıştığı okul:**

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Eğitim Durumu (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora):

Mezun Olduğu Okul:

Meslekteki Kıdemi:

## GÖRÜŞME SORULARI

### A- ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEYE DAİR ÖĞRETMENLERİN GENEL DÜŞÜNCELERİ

- 1- Eleştirel düşünme doğuştan sahip olunan bir beceri midir, yoksa sonradan geliştirilebilir mi? Neden? Nasıl?
- 2- Sizin için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek önemli midir? Niçin?
- 3- Eleştirel düşünebildiğine inandığımız öğrencilerinizi düşünün... Bu öğrencileri diğerlerinden farklı kılan özellikler nelerdir?

#### EK SORULAR:

Bu öğrenciler, derslerde (örneğin bir konuyu eleştirel olarak ele alıp düşüncelerini ifade etmelerini gerektiren bir sınıf içi etkinlik sırasında), hangi tutum ve davranışları sergiler?

Sınıfta eleştirel düşünme eğitimiye yönelik faaliyetleri gerçekleştirirken öğrencilerinizin, somut olarak hangi becerileri sergilemelerini amaçlıyor veya bekliyorsunuz?

Sizce eleştirel düşünme becerileri nelerdir?

3-Sizce eleştirel düşünme ile ilgili bazı ölçütler olmalı mı?

#### EK SORULAR:

Öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullandığını değerlendirmek için hangi ölçütleri veya standartları kullanıyorsunuz? Örneğin eleştirel düşünmeyi gerektiren bir sınıf içi etkinlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin bu etkinlik sırasında verdikleri cevapları, vardıkları sonuçları, ortaya attıkları görüşleri hangi kriterlere göre değerlendirirsiniz? (Ne tür cevaplar size öğrencinin eleştirel düşündüğü yargısına vardırır?)

4- Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilmesi için nasıl bir sınıf ortamı gereklidir?

**EK SORULAR:**

Eleştirel düşünme eğitimini destekleyici sınıf ortamı hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirildiği bir sınıf ortamındaki öğretmen tutum ve davranışları nasıl olmalıdır?

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen ilişkisi(iletişimi) nasıl olmalıdır?

Sınıfın fiziki yapısında nelere dikkat edilmelidir?

5- Eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştirecek bir öğretmende hangi yeterliklerin, becerilerin olması gereklidir? Niçin?

6- Bütün bu söylediklerinizden yola çıkarak eleştirel düşünme kavramını nasıl tanımlarsınız?

**B- DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİNDEKİ UYGULAMALARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİYLE İLİŞKİSİNE DAİR ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ**

8- Ahlak konularının eleştirel düşünme ile ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Niçin?

9- Derslerinizde eleştirel düşünme eğitimine yönelik uygulamalara yer vermek önemli midir? Niçin?

**EK SORULAR:**

Dersinizde eleştirel düşünme eğitimine yönelik uygulamalara yer vermekle neyi amaçlıyorsunuz?

10- Eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak ders öncesi ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz?

EK SORULAR: (Yaptığınız ders öncesi hazırlıklarda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamaya yönelik ne tür faaliyetler planlıyorsunuz (sorular, etkinlikler, hikayeler, materyaller vb.?) Hazırlık yaparken neleri göz önüne alıyorsunuz?

11- Eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak derslerinizde hangi öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Niçin? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

12- Eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak derslerinizde hangi araç gereç ve materyalleri kullanıyorsunuz? Niçin? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

13- Öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz / ölçüyorsunuz? (Öğretim sürecinde öğrenciyi gözlemleyerek mi, sınavla mı, ya da başka bir şekilde)

EK SORULAR: Ne tür sınavlar yapıyorsunuz? (Test, açık uçlu vb.) Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

Ne tür ödevler veriyorsunuz? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

Performans ödevleri ve projeleri verirken öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar mısınız? Buna yönelik olarak verdiğiniz performans görevleri ve projelerde nelere dikkat edersiniz? Bu ödevleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarları veya değişik değerlendirme ölçütleri kullanıyor musunuz? Bu değerlendirmelerinizde eleştirel düşünme ile ilgili ölçütlere yer veriyor musunuz? Nasıl?

(Yazılı sınavlar ve ödevler dışında), bu amaca yönelik diğer ölçme ve değerlendirme metotlarınız nelerdir? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

14- Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izliyorsunuz?

15- Girdiğiniz derslerdeki sınıf ortamı hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?

EK SORULAR:

Öğrenci-öğrenci ve öğretmen öğrenci ilişkisi(iletişimi) nasıldır?

Öğretmen olarak öğrencilerinize karşı tutum ve davranışlarınız nasıldır? Örneğin olumsuz bir davranış sergileyen öğrencinize karşı ne tepki verirsiniz? Bu olumsuzluğu gidermek için nasıl bir yol izlersiniz?

Sınıfınızın göze çarpan belli başlı özellikleri nelerdir?

Bu özelliklerin oluşmasında sizin ve öğrencilerinizin rolü nedir?

Sınıfın fiziki yapısıyla ilgili nelere dikkat edersiniz? (Öğrencilerin oturma düzeni, öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenleri kolayca görebilmeleri ve sağlıklı iletişim için)

**C- HİZMET İÇİ ve LİSANSÜSTÜ EĞİTİMLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE YÖNELİK UYGULAMALARINA KATKI SAĞLAMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

- 16- Şimdiye kadar düşünme ya da eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili(ilişkilendirilebilecek) bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı? Katıldınız ise katıldığınız kursun sizin üzerinizde nasıl etkileri oldu? Size katkı sağlayıp sağlamadığı konusundaki düşünceleriniz neler?
- 17- Lisans üstü eğitim aldınız mı? Aldınız ise yüksek lisans eğitiminizin eleştirel düşünme eğitimine dair size ve sınıf içi uygulamalarınıza nasıl etkileri oldu?

**D- ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE KATKI SAĞLAYABİLMEK İÇİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALARDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA DAİR GÖRÜŞLERİ**

- 18- Müfredatı, ders kitaplarını, derse hazırlık ve uygulama süreçlerini ve öğrencilerinizi bir bütün olarak göz önünde bulundurduğunuzda:
- 19- Eleştirel düşünme eğitimi yolunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

**EK SORULAR:**

Bu sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? Bu çabalarınızdan nasıl sonuçlar elde ediyorsunuz?

- 20- Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve düşünceleriniz var mı?



### EK 3. GÖZLEM FORMU

#### **Gözlemin Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüş ve uygulamaları çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu ortaya koymaktır.

#### **İlgili Araştırma Soruları**

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri öğrenme ve öğretme sürecini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak nitelikte düzenleyebiliyorlar mı?
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları materyallerin eleştirel düşünme eğitimi açısından durumu nedir?

#### **Veri Toplama**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu anlamak için ders gözlemleri yapılacaktır. Gözlem öncesi ders öğretmeni ile yapılan görüşmede gözlemin konusu ve boyutları hakkında öğretmene bilgi verilmiş ve gözlem tarihi belirlenmiştir. Aşağıda yer alan boyutlara göre alınacak notlar yanında, ders sırasında öğretmenin verdiği yönergeleri ve öğrencileri nasıl yönlendirdiğini kaydetmek amacıyla bir ses kayıt cihazı (öğretmeden izin alınmak koşuluyla) kullanılacaktır.

1. **Fiziksel Ortam:** Sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin sıra düzeni, öğretmen masasının yeri ve konumu, ürün köşeleri, aydınlanma, ısı, kaynaklar ve teknoloji desteği gibi olanaklara ilişkin veriler.
2. **Duyuşsal Ortam:** Dersin aşamalarında öğretmen ve öğrenci özelliklerine, sosyal, bilişsel ve fiziksel ortama yönelik sözel ve sözel olmayan duygusal tepkilere; duygusal ortamı tanımlayan olaylara ve durumlara ilişkin veriler.
3. **Sosyal Ortam:** Dersin aşamalarında öğretmen ve öğrenci arasındaki, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime ve etkileşime yönelik olaylara ve durumlara; davranış biçimlerine; sözel ve sözel olmayan ifadelerdeki sosyal ortam kaynaklı tepkilere;

öğrencilerin öğrenme yaşantılarını paylaşma biçimlerine; katılım unsurlarına ve göreve ilişkin sorumlulukların nasıl yerine getirildiğine ilişkin veriler.

**4. Bilişsel Ortam:** Öğrenme sürecinin nasıl ilerlediğine, öğrencilerin ve öğretmenin konuşma ve tartışmalarındaki düşünme biçimlerine; iletişim diline; öğretmenin ve öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlara; nasıl öğrendiklerine ilişkin açıklamalara; öğrencilerden beklentilerin aktarılmasına; tüm sözel açıklamalardaki ve ürünlerdeki kanıtlara ilişkin veriler.

#### **A- GENEL BİLGİLER**

1. Öğretmenin adı soyadı:
2. Okulun adı:
3. Öğretmenin mezun olduğu okul türü:
4. Öğretmenin cinsiyeti:
5. Öğretmenin meslekteki kıdemi:
6. Gözlem yapılan sınıf:
7. Gözlem yapılan sınıfın mevcudu:
8. Gözlemin tarihi ve saati:
9. Öğretmenin haftalık ders saati toplamı:
10. Dersin konusu:

<b>ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE KATKI SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALARI</b>	Uyguluyor	Kısmen Uyguluyor	Uygulamıyor	<b>GÖZLEM NOTLARI</b>
1. Öğrencilerini olabildiğince çok sayıda fikir üretmeye teşvik ediyor.				
2. Öğrencilerine ileri sürdükleri fikirleriyle çelişen deneyimler sunuyor.				
3. Öğrencilerine sorduğu açık uçlu soruların cevabını hemen istiyor.				
4. Ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnek olaylar üzerinde öğrencilerini düşündürüyor.				
5. Bir problemi çözerken kullandıkları akıl yürütme biçimini öğrencilerine soruyor.				
6. Cevabı “evet” veya “hayır” şeklinde verilebilecek sorulardan kaçınıyor.				
7. Öğrencilerine bir tek doğru cevabı olan sorular soruyor.				
8. Öğrencilerine, konu ile ilgili düşüncelerini daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerine yönelik sorular soruyor.				
9. Fikirlerin savunulmasında öğrencilerinden yeterli kanıt ve gerekçe istiyor.				
10. Sınıf içinde farklı düşünceleri tartışıyor.				
11. Öğrencilerine açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular soruyor.				
12. Öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yönlendiriyor.				
13. Soruyu sorduktan sonra öğrencilerine cevap oluşturabilmeleri için yeterli kadar zaman veriyor.				
14. Öğrencilerinin ulaştığı bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygulamalarını istiyor.				
15. Öğrencilerini kararlarını ifade etmeye cesaretlendiriyor.				
16. Öğrencilerine kendi düşünme biçimlerini ve süreçlerini sorgulamalarına dönük sorular soruyor.				
17. Sen olsaydın neler yapardın? gibi sorularla öğrencilerinin kendilerini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünmesini sağlamaya çalışıyor.				
18. Öğrencilerine konuların sebep-sonuç ilişkisi içerisinde incelenebileceği etkinlikler yaptırıyor.				
19. Birden fazla doğru ve mantıklı cevabı olan sorular soruyor.				
20. Öğrencilerinden konu ile ilgili düşüncelerini günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerini istiyor.				
21. Yanlış cevaplarını düzeltmeleri veya eksik cevapları tamamlamaları için öğrencilerini destekliyor.				
22. Öğrencilerinden olay-durum ve öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmalarını istiyor.				
23. Ders esnasında öğrencilerinin birbirlerine soru sorabilmelerine fırsat tanıyor.				
24. Aktif öğrenmeyi temel alan öğretim yöntemlerini kullanıyor.				
25. Sınıftaki tartışmalarda güncel konuları ve farklı sorunları gündeme getiriyor.				
26. Öğrencilerinin düşüncelerine sınır koymuyor aksine destekliyor.				
27. Öğrencilerini soru sormaya cesaretlendiriyor.				
28. Öğrencilerine düşünmeye yönlendirici dönütler veriyor.				
29. Yapılan bir açıklamanın eksik taraflarını ve belirsizliklerini öğrencilerine kendi ifade ediyor.				
30. Öğrencilerini sürekli denetim altında tutuyor.				
31. Öğrencilerinde stres yapan etmenleri belirliyor ve bunları yok etmeye çalışıyor.				
32. Öğrencilerine karşı demokratik bir tutum takınıyor.				
33. Öğrencilerinin farklı düşüncelerine saygı duyuyor.				
34. Öğrencilerinin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaya çalışıyor.				
35. Sınıf ortamını dersin ihtiyaçlarına uygun öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini kolaylaştıracak şekilde düzenliyor.				

<b>ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE KATKI SAĞLAMAYA YÖNELİK MATERYAL KULLANIMI</b>	Uyguluyor	Kısmen Uyguluyor	Uygulanıyor	GÖZLEM NOTLARI
1.Öğrencilerinin ilgilerini problemlere çekebilecek ve çözüm yolları üretmeye sevk edebilecek materyaller kullanıyor.				
2.Olayları yorumlamada öğrencilerinin farklı bakış açısı geliştirmelerine katkısı olabilecek materyaller kullanıyor.				
3. Öğrencilerinin, olayları sorgulamasına katkısı olabilecek materyaller kullanıyor.				
4.Öğrencilerinin, olayları/olguları benzerlik ve farklılıklara göre sınıflama yapmasına katkısı olabilecek materyaller kullanıyor.				
5. Öğrencilerinin, olaylardan/olgulardan çıkarımda bulunmasına katkı sağlayabilecek materyaller kullanıyor.				
6.Öğrencilerinin, bir konu ile ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmesine katkı sağlayabilecek materyaller kullanıyor.				
7.Öğrencilerinin olay ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulmalarına katkı sağlayabilecek materyaller kullanıyor.				
8.Öğrencilerinin tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek materyaller kullanıyor.				
9.Öğrencilerini düşünmeye yönlendirecek ipuçlarının ve açıklamaların yer aldığı materyaller kullanıyor.				
10. Metinlerdeki ana düşünceleri, yapıları ve bunlar arasındaki ilişkileri yansıtan görsel şekiller kullanıyor.				
11. Konuyla ilgili birincil bilgi kaynaklarını kullanıyor.				
12. Öğrencilerine işlenen konunun önemli noktalarını vurgulayan düşündürücü şiirler okuyor, hikâyeler anlatıyor.				
13.Konu ile ilgili başlıca kavramların, merkezî bir kavram etrafında, birbirleriyle ilişkilerini gösterecek kavram haritalarını kullanıyor.				
14.Öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek ve üst düzey düşünmeyi sağlamak amacıyla olanaklar ölçüsünde vcd, mp3, projeksiyon vb. cihazlardan yararlanıyor.				
15.Fıkra, hikâye, gazete, fabl, karikatür, fotoğraf, slayt, film, günlük yaşam deneyimleri vb.ni araç olarak kullanarak eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler yaparım.				
16.Öğrencilerinin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçlarını açıklamalarını teşvik edici kısa, düşündürücü filmler izlettiriyor. (Yapılan davranışların kazanımları ve kaybettirdikleri üzerinde düşünmeyi sağlayan)				
17.Olayın nedenlerini, gelişimini ve mümkün sonuçlarını ortaya koyup tartışmasını sağlayıcı problem durumlarının içinde yer aldığı hikaye, film gibi materyaller kullanıyor.				
18.Problemleri ortaya koyarken yazılı senaryolar, anekdotlar, resimler, drama, video, teyp gibi araçlardan yararlanıyor.				

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Osman CİNGÖZ  
Uyruğu: : Türkiye (TC)  
Doğum Tarihi ve Yeri : 28.09.1974, Kayseri  
Medeni Durumu : Evli  
Tel : 0352-2258290  
E-mail : osmanc38@gmail.com  
Yazışma Adresi : Esenyurt M. Özge S. 18/09 38050 Melikgazi/KAYSERİ

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Ens.	2004
Lisans	Erciyes Üniv. İlahiyat Fakültesi	1997

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2019- Halen	TC Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen
1997-2018	TC Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

### YABANCI DİL

İngilizce, Arapça