

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSLERİNDE BİLİMSELLİK DEĞERİNİN
ÖĞRETİMİ**

Ali GÜCEN

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ
2014
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
EĞİTİMİ BÖLÜMÜ**

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE
BİLİMSELLİK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİ
(Teaching Scientific Value In Primary School Religious Culture and Ethics
Knowledge Education Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali GÜCEN

Danışman: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

**ERZURUM
2014**

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Nurulloh ALTAŞ danışmanlığında, Ali GÜÇEN tarafından hazırlanan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi" başlıklı çalışma 11 / 04 / 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Din Kült. ve Ahl. Bil. Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nurulloh ALTAŞ İmza : 
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK İmza : 
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. İsmet ARICI İmza : 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..

14 Mayıs 2014

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



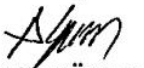
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.104/2014

Ali GÜCEN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE BİLİMSELLİK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİ

Ali GÜCEN

2014, 169 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değerinin nasıl yer aldığı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitaplarına nasıl yansıdığını tespit etmektir. Araştırmamız dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, yöntemi ortaya konulmuştur. İkinci bölümde bilimsellik değeri ile ilgili kavram analizi yapılarak araştırmanın kavramsal çerçevesi ortaya konulmuş ve değer öğretiminde kullanılan değer eğitimi yaklaşımları ve yapılandırmacı yaklaşım açıklanmıştır. Aynı zamanda değer eğitim yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitapları değer eğitimi yaklaşımları, bilimsellik değeri ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir. Son bölümde ise araştırma sonunda ulaştığımız sonuçlar ile bu sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilimsellik, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Değer, Değer Eğitimi, Değer Öğretimi, Değer Eğitimi Yaklaşımları.

ABSTRACT

MASTER THESIS

TEACHING SCIENTIFIC VALUE IN PRIMARY SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE EDUCATION COURSE

Ali GÜCEN

2014, 169 pages

The aim of this research is to identify how the scientific value takes place in Religious Culture And Moral Knowledge Education Curriculum and how it reflects to the Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Education Guide Books And Course Books. Our research consists of four parts. In the first part; the problem of research, the aim of research, the importance of research and the method of research are presented. In the second part; the conceptual framework of the research is presented by doing Concept Analysis about scientific value and value education approaches that are used in value education and constructivist approach are explained. Also, value education approaches are evaluated according to the constructivist approach. In the third part; Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Education Curriculum And Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Education Guide Books and Course Books are evaluated according to the value education approaches, scientific value and constructivist approach. In the first part; the result that we have reached at the end of researches and the suggestions depending on these results are presented.

Keywords: Scientific, Primary School Religious Culture And Ethics Knowledge Education, Value, Value Education, Approaches Of Values Education.

ÖN SÖZ

Ortaçağda kilisenin bilim karşısındaki tutumu; Rönesans ve Aydınlanma ile birlikte gelişen bilimin dine karşı tutumu günümüze kadar süre gelen din- bilim çatışmasına neden olmuştur. Bu çatışma Hristiyanlık ile bilim arasında başlamış ancak zamanla tüm dinlerin bilime karşı olduğu algısı ile yayılmıştır. Aslında din de bilim de hayatı bir bütün olarak anlamayı ve hakikate ulaşmayı arzu etmektedir. Bu bakımdan din ve bilimi bireyin hata ve yanlış kabullerinden kurtulmasına yardım eden ve birbirini tamamlayan alanlar olarak görebiliriz.

Bilimsellik, öğrencilerin bilimsel tutum ve davranış geliştirerek gerçek temeli, hurafe ve batıl inanışlardan arındırılmış bir dini inanca sahip olmaları için gerekli yeterlilikleri kazandırmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında öncelikle verilecek değerler arasında yer alan bilimsellik değeri, öğrencilere dini kaynağından doğru bir şekilde öğrenme, körü körüne taklit etmeme, hurafe ve yanlış inanışları ayırt etme, bilimsel düşünme becerilerini kullanarak inancını temellendirme gibi konularda yardım etmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında yönlendirici rehberliğini ve teşvikini gördüğüm danışman hocam, Sayın Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ'a teşekkürü borç bilirim. Çalışmamın daha iyi olması için değerli katkılarını esirgemeyen başta Sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail ARICI'ya, Sayın Arş. Gör. Ahmet ÇAKMAK'a ve Sayın Arş. Gör. M. Fatih AY'a teşekkür ederim.

Bu çalışmayı yaparken bana duaları ile destek olan aile büyüklerime, sabırla ve fedakarlıkla destek olan Eşim Elanur Firdevs Hanım'a minnet borçlu olduğumu belirtmeliyim.

Erzurum, 2014

Ali GÜCEN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.1.1. Araştırma Konusuyla İlgili Kuramsal Çerçeve ve Belli Başlı Araştırmalar ..	6
1.1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.1.4. Araştırmanın Yöntemi	14

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Bilim.....	16
2.2. Din- Bilim İlişkisi	20
2.2.1. İslam Dini ve Bilim	23
2.3. Bilimsellik.....	24
2.3.1. Düşünme	27
2.3.2. Bilimsel Düşünme	29
2.3.2.1. Eleştirel düşünme.....	32
2.3.2.1.1. Eleştirel düşünme becerileri	35
2.3.2.1.2. Eleştirel düşünme stratejileri	37
2.3.2.1.3. Eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenler	39
2.3.2.1.4. Eleştirel düşünmede öğretmenin rolü	41
2.3.2.1.5. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme.....	44
2.3.2.2. Yaratıcı düşünme	46
2.3.2.3. Yansıtıcı düşünme	47
2.3.2.4. Problem çözme	49
2.3.2.5. Tümevarımcı düşünme	49

2.3.2.6. Tümden gelimci düşünme.....	50
2.4. Değer	51
2.4.1. Değerlerin Sınıflandırılması	54
2.5. Değer Eğitimi	56
2.5.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	58
2.5.1.1. Telkin etme yaklaşımı	58
2.5.1.2. Değerleri belirginleştirme (değer açıklama) yaklaşımı	59
2.5.1.2.1. Değer açıklama yaklaşımı etkinlik örneği	61
2.5.1.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı	62
2.5.1.4. Değer analizi yaklaşımı	63
2.5.1.4.1. Değer analizi yaklaşımı etkinlik örneği.....	64
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Değerler Eğitimi.....	66
2.6.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	66
2.6.2. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Yapılandırma Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE BİLİMSELLİK DEĞERİ VE ÖĞRETİMİ.....	72
3.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Bilimsellik Değeri.....	72
3.1.1. Programın Genel Yaklaşımında Bilimsellik Değeri	73
3.1.1.1. Türk milli eğitiminin genel amaçlarında bilimsellik değeri	73
3.1.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında Bilimsellik Değeri	74
3.1.3. Öğretim Programının Vizyonunda Bilimsellik Değeri.....	77
3.1.4. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda Bilimsellik Değeri	78
3.1.5. Programın Temel Yaklaşımında Bilimsellik Değeri	78
3.1.5.1. Eğitimsel yaklaşım	79
3.1.5.2. Dinbilimsel yaklaşım	79
3.1.6. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının Özellikleri ve Geliştirilmesinde Temel Alınan İlkelerde Bilimsellik Değeri	81
3.1.7. Programın Yapısında Bilimsellik Değeri.....	82

3.1.7.1. Genel amaçlar	82
3.1.7.2. Öğrenme alanlarında bilimsellik değeri.....	84
3.1.7.2.1. İnanç	86
3.1.7.2.2. İbadet	87
3.1.7.2.3. Hz. Muhammed	88
3.1.7.2.4. Kur'an ve yorumu.....	89
3.1.7.2.5. Ahlak.....	90
3.1.7.2.6. Din ve kültür	91
3.1.7.3. Kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalarda bilimsellik değeri ve öğretimi.....	93
3.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında ve Ders Kitaplarında Bilimsellik Değeri	103
3.2.1. Dördüncü Sınıf, Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesi	104
3.2.2. Beşinci Sınıf, Allah İnancı Ünitesi	107
3.2.3. Beşinci Sınıf, Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri Ünitesi	111
3.2.4. Altıncı Sınıf, Kur'an-ı Kerim'in Ana konuları Ünitesi	114
3.2.5. Altıncı Sınıf, İslamiyet ve Türkler Ünitesi	115
3.2.6. Yedinci Sınıf, Melek ve Ahiret İnancı Ünitesi	119
3.2.7. Yedinci Sınıf, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed Ünitesi..	121
3.2.8. Yedinci Sınıf, İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi	124
3.2.9. Yedinci Sınıf, Kültürümüz ve Din Ünitesi	126
3.2.10. Sekizinci Sınıf, Kaza ve Kader Ünitesi	127
3.2.11. Sekizinci Sınıf, Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi.....	131
3.2.12. Sekizinci Sınıf, Kur'an'da Akıl ve Bilgi	133

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
----------------------------------	------------

KAYNAKÇA.....	143
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Delphi Projesi’nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri.....	35
Tablo 2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ile Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 3.3. Dördüncü Sınıf, Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım Ünitesi.....	104
Tablo 3.4. Beşinci Sınıf, Allah, İnancı Ünitesi.....	107
Tablo 3.5. Beşinci Sınıf, Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri Ünitesi.....	111
Tablo 3.6. Altıncı Sınıf, Kur’an-ı Kerim’in Ana konuları Ünitesi	114
Tablo 3.7. Altıncı Sınıf, İslamiyet ve Türkler Ünitesi	115
Tablo 3.8. Yedinci Sınıf Melek ve Ahiret İnancı Ünitesi.....	119
Tablo 3.9. Yedinci Sınıf, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed Ünitesi .	121
Tablo 3.10. Yedinci Sınıf, İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi	124
Tablo 3.11. Yedinci Sınıf, Kültürümüz ve Din Ünitesi.....	126
Tablo 3.12. Sekizinci Sınıf, Kaza ve Kader Ünitesi	127
Tablo 3.13. Sekizinci Sınıf, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi	131
Tablo 3.14. Sekizinci Sınıf, Kur’an’da Akıl ve Bilgi.....	133

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Gelişen teknoloji, bilgi oluşturma ve bilgi aktarımı sürecinde eğitime büyük ivme kazandırmıştır. İnsanlar çok kolay ve hızlı bir şekilde bilgiye ulaşmakta ve bilgiyi aktarmaktadırlar. İnsanlar arasındaki bilgi alışverişi hızlanırken, insan-insan ilişkisi zayıflamış; ikincil hale gelmiştir. Bilgi iletişim araçları, bilgi aktarırken toplumda var olan değerleri aktaramamıştır. Bu yetersizlik eğitim kurumlarındaki değerler eğitimi daha da önemli kılmıştır (Çağlar, 2010).

Weber ile birlikte anılmaya başlanan değer kavramı üzerinde son yıllarda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Değer kavramıyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Literatürdeki en yaygın tanımıyla değerler, arzu edilen, kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Yiğittir ve Öcal, 2010: 408). Değerler, istek, tercih ve arzuları yansıtır, yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1993: 18).

Değerler çeşitli durumlarda davranışlara rehberlik eden standartlardır (Sağnak, 2007: 715). Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel oluşturmaktadır (Yiğittir ve Öcal, 2010: 409).

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008: 12). Değerlerden yoksun bir toplumda huzur ve barıştan söz etmek mümkün değildir. Değerler bireylerin uyması gereken kuralları/ölçütleri belirler ve toplumsal kabul görür. Böylece değerler sayesinde hukuki yaptırımlara gerek kalmaksızın toplumsal beklentiler karşılanmış olur (Arabacı ve Akgül, 2013: 9).

Değer eğitimi ile toplumun sahip olduğu sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir. Değer eğitimi diğer insanlarla ilişkilerde

yararlanılabilecek bilgi, değer ve kuralları yaşama akılcı bir şekilde uygulayabilme becerisi kazandırmaktadır. Bununla birlikte günümüzde değer eğitimi programları aracılığıyla, hızla değişen dünyanın sorunlarının çözümüne de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Balcı ve Yanpar, Yelken, 2013: 197).

Çocuğa değer kazandırma, tutum ve davranış geliştirme, sosyalleştirme okulun en temel görevlerindendir (MEB, 2010: 6). Aile başta olmak üzere, arkadaş çevresi, okul ve okuldaki hizmetlisinden müdürüne kadar herkes, çocuğu her yönden saran çevre, görsel ve yazılı medya, çocuğa değer kazandırmada etkili ve sorumludur. (Arabacı ve Akgül, 2013: 9).

Değerler sosyal hayatı şekillendiren, belirleyen temel unsurların önemli bir kısmını oluşturur (Dilmaç, 2007: 20). Değerler bir anlamda toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Bu dinamikleri sağlam bir şekilde gelecek nesillere aktarma işi eğitim kurumlarına aittir (Balcı ve Yanpar, Yelken, 2013: 196). Eğitim kurumları dışında kültürü planlı bir şekilde aktarma görevini yapan başka bir kurum yoktur. Kültür aktarımı planlı bir şekilde gerçekleştirildiği takdirde gelecek nesillere kültür sağlıklı bir şekilde aktarılır. Okulların gelecek nesillere, sahip olunan değerleri sağlıklı bir şekilde aktarabilmesi için eğitim programları çok önemlidir (MEB, 2010: 2).

Aile hayatının 20. Yüzyılda bozulmaya başlamasıyla değer eğitiminin ilk kademedede daha yoğun bir şekilde verilmesi amaçlanmıştır. Bazı çocuk psikologlarına göre bireyin kişiliği 3- 4 yaşlarında şekillendiğinden aile ortamı değer eğitimi açısından büyük önem arz etmektedir (Yiğittir, 2010: 208). Ahlaki duyarlılıkların bir kısmının ailede temeli atılmakta ve okullarda değer eğitimi bu temel üzerine bina edilmektedir (Keskin ve Öğretici, 2013: 147). Okulda başarılı bir değer eğitimi yapılabilmesi için çocukların ailede olumlu değerler kazanmaları gerekmektedir. Ailede yanlış gelişmiş bir değerın sonraki dönemlerde değiştirilmesinin yeniden oluşturmaktan daha zor olduğu dikkate alındığında ailede değer eğitiminin ne kadar önemli olduğu anlaşılacaktır (Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 23).

Ülkemizde değerler öğretiminde birlik sağlanması ve doğrudan kazandırılması için 2004 yılında ilköğretim ders programlarında yapılan değişikliklerde din kültürü ve ahlak bilgisi ve sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere fen ve teknoloji, hayat bilgisi, vb. dersler yoluyla değer eğitiminin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu süreçte

öğretmenler değer eğitimi görevlerini ders programları doğrultusunda yerine getirmektedir (Yiğittir, 2010: 209).

Değerler, öğretilbilir ve öğrenilebilen olgulardır ve her şeyden önce bir eğitim konusudur (Arabacı ve Tülin, 2013: 10). Değer eğitiminin okullarda planlı ve programlı bir şekilde yapıldığında daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Okullar ailede kazandırılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve bazı değerlerin kazandırılacağı ortamlardır (Keskin ve Öğretici, 2013: 146).

Çağdaş eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin bilimsel düşünme biçimine sahip olmasıdır. Sorgulayan, araştıran, problem çözebilen, bilimsel düşünme disiplinine sahip, eleştiren, karşılaştığı sorunlar için çözümler üreten, daha iyisini yapmaya çalışan öğrenciler yetiştirmek için bilimsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu konuda yeni programlar ve yaklaşımlar geliştirilmektedir (MEB, 2010: 9).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar öğretim programında öğrenciler tarafından içselleştirilmesi öngörülen bir dizi değer sıralanmıştır. “Bilimsellik değeri” bu değerlerdendir (MEB, 2010: 23- 24).

Bilgi çağına geçişte yaşanan sıkıntılar sağlıklı bilgiye ulaşmada sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda bilimsel araştırma basamaklarının eğitimde bütün derslerin temelinde yer alması bilgiye sağlıklı bir şekilde ulaşarak bilgi bulanıklığının önüne geçmeyi sağlamaktadır. Bu amaçla bilimsellik değerini öğrencilere kazandırmak çağın birincil gereğidir

Bilimsellik değerinin en önemli boyutlarından biri bilimsel düşünme becerisidir. Önceki programa göre hali hazırda uygulanan programda bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için daha çok çaba harcanmaya başlanmıştır. Öğretmekten çok öğrenmenin merkeze alınmasına, öğrencilere araştırma becerileri kazandırılmasına ve öğrencilerin kendi bireysel özelliklerini keşfederek problem çözme yetilerinin geliştirilmesine vurgu yapılan söz konusu programda, demokratik toplum içinde kendine güvenerek sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2010: 2).

Bilimsel düşünce belli bir düşünme disiplini gerektirir. Bu disiplini kazanmış bir kimse her şeyden önce gerçeğe dönüktür. Olgulara dayanmayan uluorta

genellemelerden kaçınır; akla ya da mantığa dayanmayan dogmatik inançlara saplanmaz. Bilimsel düşünce ve bilimsel yöntem insana hurafeler ve yanlış inanışlar ile gerçekler arasında ayırım yapması için gerekli yeterlilikleri sunmaktadır (Ekşi, 2010).

Öğrencilerde bilimsel merakın uyandırılması, bilimsel tutum ve becerinin geliştirilmesi ve davranış haline getirilmesi konusunda ilköğretim basamağı çok önemlidir. Bu sebeple öğrencilere ilköğretim çağından itibaren bilimsel tutum ve beceriler kazandırılmalıdır.(Kaptan ve Korkmaz, 2001: 19).

Bilimsel düşünme becerisini en önemli boyutlarından biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, araştırmacılar tarafından bilimsel tutum ve davranış başlığı altında açıklanmıştır (Carin ve Bass, 2001: 33; Karasar, 1999: 48; Carin, 1997: 6; Harlen, 1996: 38, Zeitler ve Barufaldi, 1988: 107, Çilenti, 1988: 10). Bu çalışmada bilimsel düşünme başlığı altında ağırlıklı olarak eleştirel düşünme üzerinde durulacaktır. Çünkü eleştirel düşünme, bilimsel etkinliklerin temelini ve genel çerçevesini çizmektedir (Yılmaz, 2005: 33)

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasında sayılan “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” ifadelerindeki “hür ve bilimsel düşünme gücü”, “yapıcı” ve “verimli” kavramlarını bilimsellik değerine bir atıf kabul edebiliriz (MEB, 2010: 1). Bilimsellik değerini kazanmış bireyin, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kullanması beklenir. “Hür ve bilimsel düşünme gücü” ile inanç, düşünce ya da görüşleri inceler ve değerlendirir. Bir görüşe ya da inanışa körü körüne bağlanmaz. “Yapıcı ve yaratıcı” özelliği ile de geçmişinden aldığı birikimi alır onu değerlendirir, ona katkıda bulunur ve onu daha ileriye taşır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programına göre “örgün 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: “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri

bilinçlendirmektir.” Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama gibi becerilerinin yani bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir” (MEB, 2010: 3).

Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrencilerin din hakkında doğru bilgilendirilmeleri gerekmektedir (MEB, 2010: 2). Öğrencilerin din hakkında doğru bilgilere sahip olan, bilimsel düşünebilen ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için öğrencilere düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmek gerekir. Bireylere eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma becerilerini kazandırmayan bir eğitim sistemi bilimsel düşünme becerisini kazanamamış, pasif, itaatkâr birey modelinin ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Schreglmann, 2011: 27- 28).

Aşık Ev’ e göre (2009: 276), “Hayattan kopuk, hayata geçirilemeyen ve dinamik olmayan bilgilerle kafaların doldurulması ve dinin baskı aracı olarak kullanılma endişesi din öğretiminin en önemli sorunlarından. Bu ve benzeri sorunların giderilmesi için bilimsel bir yaklaşım ile çaba harcanmadığında ise olumsuz sonuçların ortaya çıkması kaçınılmaz olur. Kutsal metnin donuk bir şekilde modern çağa aktarımı, dolayısıyla onun çağın gerisinde bırakılması; bu aktarılan donmuş, kalıplaşmış içeriği kabul eden zihinlerin de donuklaşmasına sebep olunmakta yaratıcılıklarının öldürülmesi ve otonom, otantik, rasyonel ve eleştirel düşüncenin önünün kesilmesi bu olumsuz sonuçlara birkaç örnek olarak gösterilebilir.”

Bu doğrultuda araştırmanın problemi:

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değerinin nasıl yer aldığını ve bilimsellik değerinin öğretimi öğretmen kılavuz kitapları ile ders kitaplarına nasıl yansımıştır?

Araştırmanın alt problemleri

- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ve ders kitapları arasında bilimsellik değerinin öğretimi konusunda bir uyum var mıdır?

- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değeri ile ilişkilendirilen ünite kazanımlarının bilimsellik değerinin öğretim sürecine katkısı var mıdır?
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değeri ile ilişkilendirilen ünite etkinliklerinin bilimsellik değerinin öğretim sürecine katkısı var mıdır?
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitaplarının bilimsellik değerinin öğretim sürecine katkıları var mıdır?

1.1.1. Araştırma Konusuyla İlgili Kuramsal Çerçeve ve Belli Başlı Araştırmalar

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar:

Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisinde yayınlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği” adlı çalışma Ahmet KATILMIŞ, Halil EKŞİ ve Cemil ÖZTÜRK tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının, İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerler arasında yer alan bilimselliğin kazandırılmasına olan etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ön test- son test ve kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılan bu araştırmanın sürecinde, öncelikli olarak ders kazanımlarıyla uyumlu karakter eğitimi programı ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu kapsamda uygulanacak olan 12 ders saatlik program hazırlanmış ve programın bilimsellik değerinin kazandırılmasına etkisini ölçebilmek için 5’li Likert tipi sorulardan oluşan Bilimsellik Ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenci tercihlerinin nedenlerini ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada toplanan nitel ve nicel verilerin analiz edilmesi neticesinde, karakter eğitimi programının hem kazanım hem de kalıcılık düzeyinde istatistiksel açıdan öğrencilerin; bilimsellik düzeylerinin yükselmesini, bilimselliğin alt boyutu olan merak etme ve eleştirel bakabilme güdülerinin artmasını, bilimselliğin alt boyutu olan kanıt kullanma ve etik davranma

düzeylerinin yükselmesini, bilimselliğin alt boyutu olan özgürlük düzeylerinin yükselmesini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taha YALAR tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan, “İlköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme” adlı doktora tezinde Sosyal Bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüş ve önerilerini incelenmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Diyarbakır’da görev yapan 423 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 320 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın nicel verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde ve X^2 (Kay-Kare) tekniklerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlıklı bir biçimde oluşması ve toplumla uyumlu birer birey olmalarında değerler eğitimi önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (% 91) Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişiminde önemli bir yeri olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir.

Özkan AYDIN tarafından Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Sorumluluk ve Yardımseverlik Odaklı Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi adlı Yüksek Lisans tezi yapılmıştır. Bu çalışmada Yardımseverlik ve Sorumluluk Karakter Eğitim Programının uygulanma etkililiği, öğrencilerin ahlaki karakter düzeylerine göre tespit edilmiştir. Araştırma; Giriş, Literatür, Yöntem, Bulgular ve Yorum, Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere 5 ana bölümden oluşmaktadır.

Araştırma 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Yalova ili, Merkez Bahçelievler İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada bu okuldaki 7. Sınıf öğrencilerinden 10’u deney ve 10’u da kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Kulaksızoğlu ve Dilmaç tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu çalışma sonucunda, kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna karşılık deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna benzer bir çalışma da Dilmaç (1993) tarafından yapılmıştır. Yine bu çalışmada Dilmaç insani Değerler Eğitiminin öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyesine etkisini araştırmıştır.

Cebeci (2005), “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi” adını taşıyan yüksek lisans tezinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki ahlaki değer eğitimi ve öğretimini din eğitimi açısından incelemektedir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, derse ilgi duydukları, konuları hali hazırda farklı işlemek istedikleri, davranışlarında dini inançlarının etkisinin olduğu, ahlaki yönde arkadaşlarından ve televizyondan olumsuz yönde etkilendikleri, derse ilgi duyan ve dersin olumlu etkisinden söz eden öğrencilerin ahlaki değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kısacası, öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Demirhan İşcan, (2007), “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adını taşıyan doktora tezinde, ilköğretim düzeyinde “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmada, değerler eğitimi program uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Son olarak değerler eğitimi programı uygulamasına katılan ve katılmayan öğretmenlerin değerlere ilişkin sergiledikleri davranışlar benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, genel olarak, değerlere ilişkin konuşma ve uyarma davranışlarını sergilemektedirler.

Bilimsel düşünme konusu ile ilgili benzer, “Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Yetenekleri Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışma Fatma ALKAN ve Emine ERDEM tarafından yapılmıştır. Çalışmada kimya öğretmenlerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin tespit edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 155 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerini tespit etmek amacıyla Lawson (1978) tarafından geliştirilen ve Ateş& Çataloğlu (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Bilimsel Düşünme Yetenekleri Testi” (Classroom Test of Scientific Reasoning) kullanılmıştır. “Bilimsel Düşünme Yetenekleri Testi” 12 sorudan oluşan yarı açık uçlu bir testtir. Testin alfa güvenirlik katsayısı 0.70 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, 1. Sınıf öğretmen adaylarının bilimsel düşünme yetenekleri puan ortalamalarının en düşük dönem olduğu, öğretmen adaylarının aldıkları alan derslerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişmesine sebep olabileceği ve kız ve erkek öğretmen adayları arasında bilimsel düşünme yetenekleri bakımında bir fark olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ahmet Çakmak (2013) tarafından “İlköğretim Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde adalet değeri öğretimi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programındaki adalet değerinin geçtiği kazanımlar incelenmiştir. Daha sonra İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ve ders kitaplarının içeriği adalet değeri çerçevesinde değerlendirilmiştir ve kazandırılmak istenen değerler arasında adaletin geçtiği değerler adalet değerinin boyutları bağlamında incelenmiştir.

Çakmak (2013) araştırmasında, İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında bir değeri, kazanmaktan ziyade o değer doğrultusunda öğrencinin davranışta bulunmasını amaçlandığı, İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğrenme alanlarında adalet değerine değinilmediği ve ders kitaplarında verilen etkinlik örnekleri değerler eğitimi yaklaşımları ile uyum gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Benzer çalışma M. Fatih Ay (2013) tarafından “İlköğretim Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde hoşgörü değeri öğretimi” adlı çalışma yapılmıştır. Ay (2013) çalışmasında hoşgörü değerinin öğretimine yönelik olarak belirlenen İlköğretim Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitapları ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları bağlamında incelenmiştir.

Ay (2013) araştırmasında, hoşgörü değerinin öğretim programına kısmen öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarına ise yeterince yansımadağı, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabında öğretim programının temel yaklaşımına uygun değer öğretimi yaklaşımları ile ilgili yeterince uygulama ve etkinliğe yer verilmediğı ve hoşgörü değerinin öğretime yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerler ile ders kitaplarında yer alan içerik arasında bir uyumsuzluk olduğunu tespit etmiştir.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerden olan bilimsellik değerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitaplarına nasıl yansıdığını tespit etmektir.

Çalışmanın alt amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile öğretim programına göre hazırlanan kılavuz kitapları ve ders kitapları arasında bilimsellik değerinin öğretimi konusunda bir uyumun olup olmadığını incelemek,
- Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bilimsellik değerinin öğretim sürecine etkisinin ne olduğu incelemek,
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programındaki etkinlik örneklerinin bilimsellik değerinin öğretime katkısını incelemek,
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki bilimsellik değerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik, ünite, konu ve içeriğin ilgili kazanımlara nasıl yansıdığını belirlemek ve değer eğitimi yaklaşımları ve yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmektir.

1.1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının geliştirilmesinde temele alınan yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin, bilişsel, duyuşsal ve bilimsel gelişimine somut katkıları olacaktır. Bunlar; doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel düşünme, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve aklını kullanarak inancını temellendirebilmektir. Aynı zamanda bunlar öğrencinin kazanması istenen yetenekleri ve geliştirmesi beklenen kabiliyetleri göstermektedir. Buradan hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin hayatı boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2010: 5).

İşcan (2007) yaptığı araştırmada değer eğitimi programının, bireyin değer kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca değerler eğitimi programı uygulamasına katılan ve katılmayan öğretmenlerin değerlere ilişkin sergiledikleri davranışlar benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, genel olarak, değerlere ilişkin konuşma ve uyarma davranışlarını sergilemektedirler. Buradan öğretmenlerin değer öğretim sürecinde genellikle değer telkini yaklaşımını kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucu çalışmamız açısından değerlendirecek olursak; öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde sergiledikleri uyarma ve konuşma davranışların bilimsellik değerinin öğretimi sürecine katkısı olmayacaktır. Bilimsellik değerinin öğretimi sürecinde öğrenci merkezde ve aktif olmalıdır. Öğretmen merkezde olduğu takdirde bilimsellik değerinin öğretim süreci zorlaşacaktır.

Cebeci, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde ahlâkî değerlerin eğitimi ve öğretimi” adlı çalışmasında öğrencilerin anne- babalarını model aldıkları ve değer eğitimi sürecine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak dersin olumlu etkisinin olduğu düşüncesine katılım oranı, sınıf seviyesi yükseldikçe düşmektedir. Bu durumu; öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve artan yaşla birlikte ilginin başka yönlere kaymasıyla açıklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ayrılan süre yeterli değildir ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı öğrenciler tarafından yeterince beğenilmemektedir.

Yalar'ın (2010) yaptığı araştırmada değer eğitimi programının öğrencilerin kişilik, sosyal ve ahlaki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuç Aydın'ın yaptığı araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Aydın (2008) yaptığı araştırmada karakter eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin ahlaki düzeylerine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yalar'ın (2010) araştırmasında öğretmenler, öğretim programının içeriğinin ve etkinliklerinin değer eğitimi sürecinde bazı güçlükler çıkardığı için yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği konusunda görüşler öne sürmüşlerdir.

Katılmış, Öztürk ve Ekşi'nin (2010) yaptığı araştırmada karakter eğitiminin öğrencilerin bilimsellik düzeylerinin geliştirilmesine etkisi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonunda karakter eğitimi programının öğrencilerin merak duygusunu arttırdığı, eleştirel düşünme, kanıt kullanma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin bilimsellik düzeylerinin yükselmesini sağladığı ve aynı zamanda bu yöndeki kararlarının sürekliliğini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada bilimsellik değerinin kazandırılması ve geliştirilmesi yönüyle çalışmamıza katkı sağlamıştır.

Yukarıda incelenen araştırmalar ile değer eğitimi programlarının değer kazandırma konusunda faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalarda değer eğitimi programının okullardaki öğretim süreci ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalardan Yalar (2010) ve Cebeci'nin yaptığı araştırmaların dışında öğretim programının ve kılavuz kitapları ile ders kitaplarının değer öğretimi sürecindeki etkisi hakkında bilgi verilmemektedir. Sözü edilen çalışmalar değer eğitiminin okullardaki öğretim sürecine yönelik bilgiler vermesi yönüyle çalışmamız için önemlidir.

Alkan ve Erdem'in yaptığı çalışmada 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının bilimsel düşünme yetenekleri puan ortalamalarının en düşük olduğu dönem olduğu ve aldıkları alan derslerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişmesine sebep olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin bilimsellik değerinin öğretimini yapabilecek donanıma sahip olduğunu göstermesi açısından çalışmamız için önemlidir. Çünkü bilimsellik değerinin öğretiminde öğretmenin bilimsel düşünme becerileri konusunda donanımlı olması çok önemlidir.

Çakmak'ın (2013) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Adalet Değeri Öğretimi" adlı çalışmasında öğretim programındaki adalet değerinin geçtiği kazanımlar incelenmiştir. Daha sonra İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ve ders kitaplarının içeriği adalet değeri çerçevesinde değerlendirilmiştir ve

kazandırılmak istenen değerler arasında adaletin geçtiği değerler adalet değerinin boyutları bağlamında incelenmiştir.

Çakmak (2013) araştırmasında, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bir değeri, kazanmaktan ziyade o değer doğrultusunda öğrencinin davranışta bulunması amaçlandığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğrenme alanlarında adalet değerine değinilmediği ve ders kitaplarında verilen etkinlik örneklerinin değerler eğitimi yaklaşımları ile uyum gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ay'ın (2013) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değeri Öğretimi" adlı çalışmasında hoşgörü değerinin öğretimine yönelik olarak belirlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen kılavuz kitapları ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları bağlamında incelenmiştir.

Ay (2013) araştırmasında, hoşgörü değerinin öğretim programına kısmen öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarına ise yeterince yansımadağı öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabında öğretim programının temel yaklaşımına uygun, değer öğretimi yaklaşımları ile ilgili yeterince uygulama ve etkinliğe yer verilmediği ve hoşgörü değerinin öğretimine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerler ile ders kitaplarında yer alan içerik arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ay (2013) ve Çakmak'ın (2013) araştırmalarında değer öğretimine yönelik öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi çalışmamıza izleyeceğimiz yol açısından önemli katkılar sağlamıştır.

Bilimsellik değeri geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında öncelikle verilecek değerler arasında yer almasına rağmen literatür incelemesi sonucunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik bilimsellik değerinin öğretimine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmamızın bilimsellik değerinin öğretimine yönelik İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre

incelenmesi bir ilk olma özelliği taşıyacağı ve daha sonra yapılacak çalışmalara bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında bir değer olarak yer alan bilimsellik değerinin, öğretim programındaki etkinlik ve kazanımlara; ders kitaplarındaki etkinlik, ünite, konu ve içeriğe nasıl yansıdığına tespiti; bunların sonucunda ise öğretim programında ve ders kitaplarında bilimsellik değerinin nasıl yer aldığı konusunda katkı sağlayacaktır.

Öğretim programı ve ders kitaplarının bilimsellik değerinin öğretimi açısından incelenmesi ders kitaplarının yazımı ve öğretim programı geliştirilirken göz önünde bulundurulacak bir çalışma niteliğinde olacaktır.

1.1.4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) öğretim programı (MEB, 2010) ve 2013- 2014 öğretim yılı Kars ilinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde okutulması için belirlenen öğretmen kılavuz kitapları ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma nitel bir desenle hazırlanmış (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39) ve belgesel tarama modelinden yararlanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 89). Araştırmanın ilk aşamasında bilimsellik değeri hakkında kavram analizi yapıp bilimsellik değerinin boyutları araştırılmıştır. Daha sonra değer, değer eğitimi ve değer eğitimi yaklaşımları incelenmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında ve diğer kaynaklarda yer alan değer eğitimi yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programına bilimsellik değerinin nasıl yansıdığı araştırılmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan değer eğitimi yaklaşımları ve diğer kaynaklarda yer alan değer eğitimi yaklaşımları ile öğretim programında bilimsellik değerinin hedeflendiği ünitelerin kazanımları, etkinlik örnekleri ve açıklamaları incelenmiştir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitapları, öğretim programında bilimsellik değerin hede flendiği ünitelerin içeriği ve etkinlikleri bilimsellik değerin kazandırması açısından değ erlendirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bilim

Bu bölümde bilimin “ne olduğu” hakkında çeşitli tanımlamalar ve açıklamalar yapılacaktır.

Bilim sözlükte şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Evrenin ve olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye ve gözleme dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak yasalar çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim.
2. Genel geçerlilik ve kesinlik nitelikleri gösteren yöntemli ve dizgesel bilgi.
3. Belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve araştırma süreci (Türkçe Sözlük, 1988).

Yukarıda yapılan bilim tanımlamalarına bakıldığında bilimin üç anlamda kullanıldığı görülmektedir. İlk tanımда evrenin anlaşılması için deney ve gözlemi kullanan ve evrenden yasalar çıkaran düzenli bilgi, ikinci tanımда yöntemli ve dizgesel bilgi ve üçüncü tanımда ise bilgi edinme ve araştırma süreci olduğu vurgulanmıştır.

Bilim, içinde yaşadığımız dünya ve evrendeki olayları açıklama ve önceden kestirme gibi amaçlar taşıyan, gözlem ve deneye dayalı yöntem kullanan, eleştiriyi kurumsal olarak içselleştirmiş ve pratik faaliyetlerin ve bunların sonucunda ortaya çıkan ürünlerin tümüdür (Özalp, 2012: 5-6).

Saim kaptan, diğer tanım ve yaklaşımları da göz önüne alarak bilimin “kazanılan bilgi” ve “sistemli bilgi üretme etkinliği” olduğunu söylemekte ve bilim kavramının bilgi anlamında bir sonucu ve bilgi üretme anlamında bir etkinliği içerdiğini belirtmektedir (Akt: Tosun, 2010: 21).

Bilim, evrenin, evrendeki olguların ve olayların bir bölümünü ele alıp, birtakım yöntem ve deney yolları kullanarak birtakım yasalara ulaşan bilgi yolu ve olguları

açıklama gücü taşıyan hipotezler bulma ve bunları doğrulama yöntemidir (Altaş ve Arıcı, 2012: 47).

Russell, bilimi gözlem ve gözleme dayalı akıl yürütme yoluyla önce dünyaya ilişkin olguları, sonra bu olguları birbirine bağlayan yasaları bulma çabası olarak tanımlamaktadır (Akt: Özalp, 2012: 6).

Bilim olgusaldır. Bilimin olgusal oluşu, bilimin başta gelen ve onu mantık, matematik, din gibi diğer düşünme disiplinlerinden ayıran özelliğidir (Akyüz, Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2009: 83). Bilimde hiçbir hipotez veya teori, gözlem ya da deneye dayanılarak kanıtlanmadıkça doğru kabul edilemez (İslamoğlu, 2009: 8; Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2012: 1).

İrzık, (2004: 410) bilimi şöyle tanımlamıştır: “Bilim, evren ve evrene ait somut/fenomenler hakkında araştırma yapan, rasyonel ve ampirik bir zeminde varlık ve olaylar hakkında teoriler kuran, gözlem ve deneyi kullanarak varlıklar ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini çözmeye çalışan, tümevarım yöntemi ile bu ilişkileri analiz edip toplayan ve genel yasalara ulaşmaya çalışan sistematik bir faaliyettir.”

Bilimin tanımı konusunda bilimsel araştırma üzerine yazılmış kitaplara baktığımızda şu yaklaşımlarla karşılaşmaktayız:

“Bilim, doğal olay ve olguları, davranışları ve bunlar arasındaki ilişkileri olduğu gibi göstermeye çalışan betimlemeli bir etkinlik; bunları yorumlayıp anlamlı genellemeler ve sistemler içinde organize etmeye, nedenlerini betimlemeye yönelik açıklamalı bir çaba ve gelecekteki olacakları kestirmeyi ve doğayı kontrol altına almayı amaç edinen yordamlı ve kontrollü bir etkinliktir.” (Tosun, 2010: 21).

Şu ana kadar bilim hakkında söylediklerimiz pozitivist bilim anlayışına uygun düşmektedir. Pozitivist yaklaşımların olayları ve sosyal olguları açıklamada yetersiz kalmaya başlaması yorumlayıcı sosyal bilim ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımlarının doğmasına sebep olmuştur. Konu ile alakalı bu üç yaklaşımın cevap aradığı sorular ve varsayımları ele alınacaktır (Neuman, 2008: 120).

Pozitivistler bilimin esas itibarıyla deney ve gözlemlerle uğraştığına inanmaktadırlar (Akyüz, Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2009: 82). Pozitivistlere göre bilim, gözlemleri inceler, onları sınıflandırır ve bunun ötesine geçmez, bizim dışımızda sosyal

bir dünya vardır (Kuş, 2003: 5) ve buna ait özellikler nesnel yöntemler kullanılarak ölçülmelidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 6).

Pozitivizme göre bilim ile bilim dışı bilgi arasında net bir ayrım vardır. Bilim, gerçeğe varmada en iyi yoldur (Tatlı, 2012: 30). Toplumsal gerçeklik yasalara bağlıdır ve açıklamanın doğruluğu da iki şarta göre belirlenir. Birincisi hiçbir mantıksal çelişki içermemesi, ikincisi ise gözlemlenen olgular ile çelişmemesidir. Bu yaklaşım metafizik, teolojik ve değer yargıları kabul etmez. Doğru bilgi, deney ve gözleme tabii tutulmuş bilimsel bilgidir (Dikeçligil, 2009: 52).

Pozitivizmin öne sürdüğü paradigmaya göre, evrende tekdüze bir yapı ve evrende hiyerarşik bir düzen vardır, metafizik iddialar, değer yargıları ve kanaatler meşru değildir, meşru bilgiye bilimsel yöntemlerle ulaşılabilir, gelecek tahmin edilebilir, nedensellik zorunludur ve parça ile bütün arasında nedensellik bağı vardır. Pozitivist anlayışa göre yapılacak bir araştırma kuramlara dayanmak zorundadır ve daha çok nicel araştırmalar yapılır (İslamoğlu, 2009: 11; Dikeçligil, 2009: 52; Kuş, 2007: 21).

Pozitivist yaklaşımın amacı metafiziği insan bilgisinden dışlamak ve deneysel bilginin gücünü artırmaktır. Akıl ve mantığın insana gerçeği göstereceğine ve insanı özgür kılacağına inanılmıştır (Altunışık ve diğerleri, 2010: 6)

Kuhn ve Feyerabend düşünceleri ile geleneksel bilim anlayışına önemli eleştiriler getirerek pozitivizm ötesi anlayışların ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır (Altunışık ve diğerleri, 2010: 10). Yorumlamacı yaklaşımı savunanlara göre bilgi keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz, oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 7).

Yorumlayıcı sosyal bilim genellikle nitel araştırmalarda kullanılır. İnsanlar arasındaki ilişki, gözlem ve mülakatlarla derinlemesine incelenir. Yorumlayıcı yaklaşım “özneci”, “inşacı” ya da “anlamacı” olarak adlandırılabilir bir anlayışı benimsemektedir (Kuş, 2007: 65). Yorumlamacı yaklaşıma göre “bilgi” ancak “içeriden”; bireylerin öznel deneyimlerini anlamakla kazanılabilir. İnsanların doğal ortamlarında nasıl bir anlam oluşturdukları açıklamaktır. Yorumlayıcı yaklaşım, toplum bir olguyu nasıl algılıyorsa, o olguyu toplumun algıladığı gibi almak gerektiğini öne sürer. Bilimde sağduyunun kullanılabileceğini ileri sürer (İslamoğlu, 2009: 12).

Eleştirel sosyal bilim, pozitivist sosyal bilimin olguları rasyonel katı bir akılla incelemesini eleştirir. Eleştirel sosyal bilimin amacı, sosyal dünyayı inceleyip değiştirmektir. Gözlemlerin ampirik bulguların tarafsız ve objektif olamayacağını ve inançların, yargıların insanın bakış açısını etkilediğini ileri sürer (Weber, 2006: 104).

Eleştirel sosyal bilim insan ile toplum arasında birbirlerini etkileyen bir ilişkiden bahseder. İnsanlar toplumu oluştururken, toplumda insanları şekillendirmektedir. Bu sebeple sosyal bilimlerdeki araştırmalarda sadece insan değil, toplumun kültürü ve değer yargıları da dikkate alınmalıdır (Akyüz, Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2009: 83)

Yorumlamacı yaklaşımın özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Bilimsel aşamaların hiçbir aşaması değer yargılarından bağımsız değildir.
- ✓ Tek ve mutlak doğru yoktur.
- ✓ Bilimsel çalışma metafizik temellere dayanabilir.
- ✓ Araştırmacıların çalışmalarında kanaatlerini, inançlarını ve ikna yöntemlerini ve retoriği temel almaları matematik ve istatistiki yöntemleri temel almalarıyla eşdeğerdedir (Altunışık ve diğerleri, 2010: 11).

Yorumlayıcı ve eleştirel sosyal bilim geleneksel pozitivistliğe karşı şu varsayımlara dayanır:

- ✓ Gerçek karmaşıktır.
 - ✓ Hiyerarşik bir düzen yoktur. Düzen düzensizlikten doğabilir.
 - ✓ Gelecek kestirilemez.
 - ✓ Gözlem yapan gözlenenden bağımsız değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur.
- Bakış açısı vardır (Keat ve Urry, 1994: 177; İslamoğlu, 2009: 12).

Araştırmamızda bilim kavramına yüklediğimiz anlam pozitivist yaklaşımına uygun olmayacaktır. Çünkü pozitivist bilim yaklaşımı, evrene ait olguları açıklarken deney ve gözleme dayalı yöntem kullanarak yasalara ulaşmak ister. Ayrıca pozitivist bilim yaklaşımı metafizik, inanç ve değer dünyasını inceleme alanı dışında bırakır ve onları kabul etmez. Yorumlamacı bilim yaklaşımında toplumun inançları ve değer yargıları dikkate alınmaktadır. Araştırmamız din ve değer kavramları üzerine olduğundan yorumlamacı bilim yaklaşımının daha uygun olacağını düşünebiliriz.

2.2. Din- Bilim İlişkisi

Çalışmamızın bu başlığı altında din ve bilim arasındaki ilişki incelenecektir. Din ve bilim arasındaki ilişkinin niteliği, din ve bilimin çatışan, bağımsız ve birbirini tamamlayıcı alanlar olduğu yönündeki görüşler çerçevesinde değerlendirilecektir.

Din ve bilim arasındaki ilişki sorunu, düşünce tarihi boyunca, din felsefesi, teoloji, kelam, bilim tarihi, bilim felsefesi gibi pek çok disiplin içinde sahip olduğu tarihsel yer ve önemi, günümüzde de oldukça canlı bir şekilde koruyan, hararetli tartışmaların yapıldığı ve hemen her gün yeni eserlerin yayınlandığı son derece güncel ve çok boyutlu felsefi problemlerden biridir (Yaran, 2002: 97).

Din- bilim münasebeti, bilim çabalarının en yoğun olduğu Hristiyan dünyasında son üç asır boyunca tartışlagelen bir konudur. Dolayısıyla asıl konu pozitivist bilim anlayışı ile Hristiyanlık dini çerçevesinde dönüp durmuştur. Orta Çağ'da kilise, bilime ket vurmuş, Rönesans ve Aydınlanma ile gelişen bilim, dini kendine hedef olarak görmüştür. Bu sebeple din- bilim çatışması Batı'da modern bilimin ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Dutlu, 2010: V). Hristiyanlık ve bilim arasında başlayan çatışma, sonraki dönemlerde tüm dinlerin bilime karşı olduğu algısı yayılmıştır.

Din-bilim ilişkisinin bu çeşidine göre, çatışma bilimsel materyalizm ve dini literalizm arasında meydana gelmektedir. Başka bir ifadeyle çatışmanın bir kaynağı, bilimsel materyalizm; diğer kaynağı ise dini literalizm yani Kutsal Kitap metnlerinin literal (lafzi) yorumudur (Barbour, 2004: 31).

Din ve bilim arasındaki çatışmanın temelinde dini irrasyonel, bilimi ise rasyonel alana yerleştirmenin sonuçları yatmaktadır (Düzgün, 2006: 17). Bunun nedeni ise din ile bilimin kendilerini ve birbirlerini ifade ediş tarzlarıdır. Din ve bilim, bir insanın hem tanrıya hem de evrime inanamayacağını düşünürler. Başka bir deyişle insanın bu iki alandan birini tercih etmesi gerekmektedir (Barbour, 2004: 31)

Bilimsel bilgi alanındaki gelişmelerle birlikte, dini inanç önermelerinin olgusal ve bilimsel önermelerle kıyaslanarak tahlil edilmesi sonucu analitik doğrulamacılık açısından birbiriyle örtüşmemesi nedeniyle, inanç önermelerinin doğrulanamaz, anlamsız ve irrasyonel olduğu yargısına ulaşılmıştır (Yeşilyurt, 2003: 16). Bu nedenle

din, bilim çağına ayak uydurabilmek için, mitolojik vasıflardan kendini arındırmıştır (Feyerabend, 1991: 153).

Din ile bilim arasında çatışma olduğunu ileri sürenler iki taraftan birinin haklı, doğru, diğerinin haksız ve yanlış olduğunu iddia etmişlerdir. Din ve bilim, aynı alanlarda egemenlik için, rekabet ve savaş içindedirler. Bu mücadelede iki alandan biri mücadele alanını terk etmelidir. Çatışma taraftarları ya din karşıtı bilim taraftarları ya da bilim ile din arasında çatışma olduğunu söyleyen din taraftarlarıdır. İlk taraftarlara göre bilim aydınlığı ve akli temsil ederken, din bir inancı ve hoşgörüsüzlüğü ifade eder (Yaran, 2002: 99).

Din ile bilim bağımsız alanlar olduğuna ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüş bilim ve din ayrımına ilişkin alternatif bir yol olarak yorumlanmıştır (Barbour, 2004: 41). Din ile bilimin bağımsız alanlar olduğu görüşüne göre din ve bilim çelişen, zıt ve farklı metotlar kullanmaktadır. Yani yöntem ve amaç bakımından birbirlerinden bağımsızdırlar. Bilim ve din arasında bir çatışmadan söz edilemez. Ayrıca bilim ve din arasında bir çatışma olmadığı gibi bir karşılıklı iletişim ve diyalog da yoktur (Russell ve Mcnelly, 2001: 20).

Bu iki alanın birbirlerinden bağımsız olarak ele alınmasının nedenleri arasında din ve bilim arasındaki çatışmayı sona erdirmeye fikri yatmaktadır (Yaran, 1996: 37). Bu fikri savunanlara göre din ile bilim arasındaki çatışmayı sona erdirmenin tek yolu bu alanları birbirinden tamamen ayırmaktır. Din ve bilim kendi sorunlarıyla uğraşmalı, diğerinin işine karışmamalıdır (Dutlu, 2010: 42).

Bütünselci bir dünya görüşü peşinde olma ve hayatı bir bütün olarak kavrama arzusu, hem dinin hem de bilimin arzusudur. Bu da birbirini bütünleyen “tamamlayıcı perspektifler” kavramını geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Hem bilimsel hem de dinsel dil realisttir; çünkü ikisi de hakikat arayışındadır ve bu arayışlarında gerçek referanslara dayanmayı temel ilke olarak benimsemişlerdir (Dutlu, 2010: 48).

Fraser Watts, bilimle dini âlemin tamamlayıcı perspektifleri olarak görülmesi gerektiğini söyler (Barbour, 2004: 178). O, bu alanların birbirinden çok farklı ve özel söylev türlerini temsil ettikleri, fakat aynı dünyaya ait oldukları için de birbirinden tamamen bağımsız olmadıkları üzerinde durur.

Leibniz ise din ve bilim arasındaki tamamlayıcılık fikrine şu açıdan yaklaşır: Ona göre ise vahiy hem Tanrı'da olan hakikatlere hem de doğal olarak insan aklına zıt değildir. Vahiy, Tanrı'nın insan aklına koyduğu hakikatlerin bir açılımıdır. Sonuçta ikisi de Tanrısal bir hediyedir. Açıktır ki iman hakikatleri akılla çelişmez. İnsan aklı da külli aklın bir parçası olduğundan her ikisi de Tanrısal akılla uyum içindedir (Çınar, 2003: 204).

İbn Rüşd'e göre vahiy kaynaklı bilgiler aklın verilerini tamamlayıcı bir rol oynar, zira aklın anlamakta aciz kaldığı her şeyi Allah vahiy yoluyla insana bildirir (Terkan, 2007: 66). Bu terimin amacı iki alan arasındaki farklılığın çatışmaya dönmesini ve insanların savundukları disiplini dünyayı açıklama amacının önüne geçmesini engellemektedir (Behe, 2007: 271).

Papa II. John Paul din ile bilimin birbirini tamamlayan alanlar olduğunu şöyle açıklamaktadır: “Bilim, dini hata ve bâtıl inançlardan, din ise bilimi, aşırı hayranlık ve yanlış kabullerden temizlemelidir. Her birisi diğerine, ikisinin de gelişebileceği geniş bir ortam sağlamalıdır.” (Barbour, 2004: 38).

Din- bilim ilişkisi, bu gün artık daha rahat bir çerçevede devam etmektedir. Batı dünyasında o yüzyıla has bir din- bilim gerginliği bu gün yoktur. Gerginliğin giderilmesinde din adamlarının ortaya koydukları tutum değişikliği çok önemlidir. Din adamları, bilim tarafından eleştirilen konuları ciddi olarak gözden geçirdiler. Kutsal metinleri ilmi ve tarihi açıdan tahlillere tabi tutarak onları yeniden yorumlamaya çalıştılar. Bu çalışmalar bazen ılımlı bazen de çok aşırı birçok görüşlerin ortaya atılmasına neden oldu. Gelinek nokta ise çok çarpıcıydı: Hristiyanlığın kutsal metinlerine insan eli karışmış olup onların tamamının vahiy eseri olmadığına ulaşıldı. O metinlerde yer alan ve bilimin hücumuna hedef olan görüşlerin çoğu İncillerin kaleme alındığı dönemdeki ilmi olmayan görüşleri yansıtmaktadır. Ancak bir Müslüman âlimin Kur'an'a böyle bakması mümkün değildir. Fakat farz edelim ki bilimin vardığı bir sonuçla Kur'an'da yer alan bir fikir uyuşmuyor. Müslüman bilgin söz konusu fikir hakkında “o dönemin tahminidir.” Demesi hiç de kolay olmaz. Onun başka çözüm şekillerine başvurması gerekir (Aydın, 2002: 277).

2.2.1. İslam Dini ve Bilim

Din ile bilim başlığı altında bilim ile din arasındaki ilişkiden bahsederken bilimin dine karşı bir tepkisinin olduğunu ve bu tepkinin aslında Hristiyan dinine karşı olduğu açıklanmıştır. Bu bölümde ise İslam dini ile bilim arasındaki ilişki açıklanacaktır.

İslâm literatüründe, bilimde ne kadar çok terakki edilse, yani varlıklar hakkında ne kadar geniş bilgi sahibi olursa, Allah'ın kâinattaki tasarrufunun, hikmet ve hâkimiyetinin bilinmesini sağlayacağı, dolayısıyla Allah'ın o kadar daha iyi tanınmış olacağı vurgulanır.

İslam dünyasında felsefenin ve bilimin erken denilebilecek bir tarihte baş döndürücü bir hızla ilerlemesinde Kur'an sunduğu yolun etkisi büyüktür. Bir Batılı yazarın şu tespitleri konuyu açıklar nispettedir: “Batıda bir fikir alanında yer alan her gelişmede İslam tarihinin tesirlerini görmek mümkündür; fakat bu tesir, modern dünyanın bariz vasfını, gücünü ve kesin zaferinin kaynağını meydana getiren tabiat ilimlerinde ve bizzat ilmi zihniyette görüldüğü kadar başka hiçbir şeyde görülmedi.” (Briffault, 1919: 190; Akt: Aydın, 2002: 291).

Kur'an-ı Kerim'in, birçok ayetinde insanoğlunun araştırması, düşünmesi, anlaması, ders ve ibret alması istenir. Kur'an insanın çevresinde olup biten tabii ve beşeri olaylara bakmasını ve onlar üzerinde düşünüp birtakım sonuçlara varmasını bilen bir insan profili oluşturmak istemektedir. Özellikle bu gün müspet ilimlerle uğraşanlar Kur'an'ın inceleme ve araştırmayı emreden ayetlerini her çeşit bilginin -büyü ve sihir hariç- araştırmasına teşmil ederek anlamakta ve yorumlamaktadır. İbn Rüşd'ün Faslul-makal'ine, Bottani'nin Zic'ine, Yusuf Sebtî'nin 13.yüzyılda kaleme aldığı yazılarına ve nihayet 14. Yüzyılda Hacı Halife'nin eserlerine bir göz atıldığında Kur'an'ın bilimi teşvik ettiği görülecektir (Aydın, 2002: 290).

İslam dünyasında bilimin temelleri Hz. Peygamber döneminde atılmıştır. Daha sonra bu temeller üzerine sırasıyla Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde önemli atılımlar yapılmıştır (Kenndy, 2000: 17). Bu dönemde rasyonel düşünce, mantık ve doğa ilimlerine önem verilmiştir. İslam dünyasında önemli bilim adamları yetişmiş, ilim dalları sınıflandırılmış ve İslam felsefesinin sistemi kurulmuştur (Açıkgenç, 2006: 58-88). Kindî (800-870), Farabî (870-950), İbn Sînâ (980-1037), İbn Rüşd (1126-1198),

İbn Bacce (1095-1138), İbn Tufeyl (1106-1186) gibi Meşşai olarak tanımlanan filozoflar din ile felsefeyi uzlaştırmaya çalışmışlardır (Sezgin, 2008).

İslam dini bilimsel düşünceye önem vermiştir. Çünkü bilimsel düşünce kişileri taassuptan korumaktadır. Bilimsel düşünce körü körüne inanmamaya ve inancını temellendirmeye yardımcı olmaktadır. Bilimsel düşünce türlerinden olan eleştirel düşünme yoluyla yanlış yanlışlarımızı düzeltebilir, yanlış bir yola gitmekten kurtulabiliriz. Bu anlamda bilimsel düşünme çok değerlidir; zira biz her ne kadar ona ulaşmasak da doğruya biraz daha biraz daha yaklaşılarak ya da yanlışlardan kurtararak görüşlerimizi denetlemektedir. Bu sebeplerden dolayı İslam Dini'nin bilim ile arasında bir sorun olduğu iddiası gerçekçi değildir (Genç, 2013a: 110).

2.3. Bilimsellik

Bilimsellik, bilimsel olma durumu (TDK Büyük Türkçe Sözlük, Erişim: 10.02.2014) ve olgularla genellemeler arasında ilişki kurup çıkarımlarda bulunabilme olarak ifade edilebilir. Bilimsellikte kontrol, gerçekleştirme, objektiflik, olaylar arasındaki ilişki ve bunlara ait ilkelerin, yasaların test edilebilir olgulara dayanılarak keşfedilmesi gibi nitelikler bulunur (Levent, 2003: 42).

İncelenen konudaki olgu ve olayları tanımlamak, bunlar arasında nedensellik bağı kurmak; bunu yaparken tarafsız olmak, eleştiriye açık olmak ve yanlış olma olasılığını kabul etmek bilimselliğin temel özelliklerindendir (Altunışık ve diğerleri, 2010: 5). Bilimsellik bireylerin hem mesleki hem de akademik alanlarda karşılaşabilecekleri sorunların çözümünde aktif olmalarını sağlamaktadır (Gündoğdu, 2001: 10).

Bilim, bilimsel tutum ve davranış gerektirir. Bilimsel tutum ve davranışlar “problem çözme, bilim üretme, kısaca araştırma teknik yeterliklerini uygulamaya aktarmayı kolaylaştıran araştırıcı düşünce ve davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994: 47). Bilimsel tutum ve davranış disiplini kazanmış bir kimse her şeyden önce gerçeğe dönüktür, olaylara saygılıdır. Yargılarında tutarlı olmasını bilir, olgulara dayanmayan genellemelerden kaçınır; akla ya da ortak-duyuya ne kadar yakın görünürse görünsün hiç bir konuda peşin düşüncelerden kaçınır (Yılmaz, 2005: 30)

Bilimsel tutum “bireyin karşılaştığı durumları, olayları ve sorunları duygularını katmadan sağlam verilere dayanılarak yorumlanabilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Bilimsellik ön yargılardan kurtulmayı gerektirir. Bunun için de akıl yürütme, eleştirel düşünme ve olaylar arsında nedensellik bağı kurma çok önemlidir (Özden, 2012: 20-21). Başka bir ifadeyle bilimsel tutum karşılaşılan problemleri ortadan kaldırmak amacıyla çözüm yollarının mantıksal bir sistemde araştırılması, sorunun çözümüne yönelik uygun sorular sorabilmedir.

Byrne ve Johnstone'a (1987) göre; bilimsel tutumlar 3 grupta toplanmaktadır. Bunlar;

1. Düşünce ve bilgiye yönelik genel tutumlar: Merak, açık fikirlilik vb.
2. Düşünce ve bilgi değerlendirilmesiyle ilgili tutumlar: Eleştirel düşünme ve tarafsız olma, sonuçlara ulaşma, verileri değerlendirme vb.
3. Özel bilimsel inançlara karar vermek: Gerçeğe bağlılık, sebep sonuç ilişkileri kurmaktır.

Karasar (1994: 48) bilimsel tutum ve davranış kazanmış bireyde bulunması gereken özellikleri şöyle açıklamıştır:

- 1. Açık fikirlidir:** Olaylara çok yönlü bakabilir. Kararlarını yeni kanıtlar bulunduğunda, yeniden gözden geçirebilir ve gerektiğinde değiştirebilir.
- 2. Kuşkucudur:** Birey olaylara eleştirel gözle bakar, dinler ve değerlendirir.
- 3. Karşı görüşlerde mantık arar:** Karşı görüşlerde doğru olanı arayabilmesidir.
- 4. Düşünce ve gözlemlerinde bağımsızdır:** Bireyin tüm çabaları gerçeği arama ve doğruyu bulup söylemeye yöneliktir.
- 5. Kanıt için kararları erteleyebilir:** Birey yeterince elinde kanıt olmadan karar vermez.
- 6. Çalışmalarında sebatlı ve özenlidir:** Birey gerçeği aramanın kolay olmadığını bilir ve karşılaştığı zorluklarda yılmaz ve çalışmalarında her ayrıntıya yer verecek kadar özenli ve düzenlidir.
- 7. Bağlantılı düşünür:** Birey olaylar arasında nedensel bağlantılar arar ve bulduklarını değerlendirir.
- 8. Mütevazidir ve yargılarında olasılığa yer verir:** Yanılma olasılığını her zaman düşünür.

Yukarıdaki özellikler bağımsız, araştırıcı, yaratıcı, yapıcı, verimli, değişken koşullara uyum sağlayan çağdaş insanın nitelikleridir.

Bilimsellik değeri, bireylerle ilgili, bilime dayanan, bilimsel düşünmeyi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama, hurafeleri ayırt etme, inancını sağlam temellere oturtma, işin özünü araştırma ve taklitten tahkike yükselme, yeni şeyler öğrenme isteği gibi becerilerin kazandırılmasında en etkili olan değerlerden bir tanesidir.

Başka bir ifadeyle bilimsellik bir değer olarak öğrencilerin bilimsel anlayış ve tutumu geliştirerek onların gerçek temelli veya hurafelerden arındırılmış bir değerler sistemi inşa etmelerine katkı sağlayabilir. Çünkü bilimsel düşünce ve bilimsel yöntem insana hurafeler ile gerçekler arasında ayırım yapması için gerekli yeterlilikleri sunmaktadır (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010: 83).

Bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmiş, bu yöntemlerle yeni bilgiler elde edebilen, bilimin doğasını ve yeni bilgilerle değişebilir olduğunu bilen birey yetiştirmek eğitim sistemlerinin hedefidir. Bilimsel bilgiye ulaşmada güvenilir kaynakları kullanan, birey amaçları ve toplum amaçları için bilimsel bilgiyi ve bilimsel düşünmeyi bulup kullanabilen, mesleki ve sosyal hayatlarında etkili ve başarılı olmalarını sağlayacak bilgilere sahip kimseler bilimsel tutum ve becerileri kazanmış kimselerdir (Toğrol, 1998:491; Çepni, 1998: 26).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen programda bilimsellik değeri öncelikle verilecek değerler arasında verilmiştir (MEB, 2010: 23). Öğretim programında bilimselliği öğrencilere yapması hedeflenen bazı katkılarla açıklayabiliriz. Bunlar; din ve ahlak hakkında doğru bilgi sahibi olma, taklit etmeme, körü körüne uygulayıcı olmama, bilgiyi niçin ve nasıl kullanacağını bilme, inanç konusunda tercihlerini özgür olarak yapabilme, bilinçli dindar olan, inancını sorgulayabilme, hurafe ve yanlış inanışları ayırt edebilme, doğru bilgi edinebilme, kendi başına düşünme ve seçme kabiliyetine sahip olma, eleştirel düşünme, hayatın anlamını keşfetme, dinî kavramları doğru kullanma, sorun çözme, bilimsel düşünme, sorgulama ve aklını kullanarak inancını temellendirebilmektir.

2.3.1. Düşünme

Düşünme sözcüğü “1. Düşünmek durumu, tefekkür. 2. (Felsefe) Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu. 3. (Felsefe) Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2009).

İlköğretim Düşünme Eğitimi Programında düşünme şöyle tanımlanmıştır: “Düşünme insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü niteliktir. Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de “düşünce” denir (İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı, 2007: 5).

Düşünmek bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tefekkür etmek; tahmin etmek, aklından geçirmek; hatırlamak, hayal etmek, hayalinde canlandırmak; efkârlanmak, kederlenmek, tasalanmak, üzülmek, dertlenmek; bir şeye karşı alakalı olmak; tasarlamak, planlamak; görüş sahibi olmak, değerlendirmek, incelemek; bütün ayrıntıları hesaplamak, bir konuda titizlik göstermek; farz etmek; öyle saymak, aklına getirmek demektir (Kurnaz, 2007: 17)

Düşünmek insanoğlunun doğuştan sahip olduğu en temel yetenektir (İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı, 2007: 5). Karşılaşılan bir engeli aşmak, sorunu çözmek için insanlar düşünmeye başvurur, düşünmeye çalışır, düşünmeyi denerler (Köknel, 2007: 366). Plan yapmak, gelecek hakkında çıkarım yapmak gibi eylemler de düşünmeyi gerektirmektedir. Bireyin mutluluğu ve başarısı tamamen düşüncelerine bağlıdır (De Bono, 2007: 10; Akt: Karalı, 2012: 10).

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla, objektif ve analitik yollarla olayı veya durumu değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya yönelik organize bir zihinsel süreçtir (Demirtaş, 2011: 1461). Bu nedenle düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst ve tarafsız, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına ve soğukkanlı davranmasına yardım eder (Öztürk, 2006: 16).

Düşünme türlerinin önde gelenleri eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabilir (Açar, 2010: 12). Bireyin neyi nasıl anlayacağı ve yapacağı sürecinde anahtar role sahip temel düşünme becerileri bilgiyi işleme, akıl yürütme, sorgulama, yaratıcı düşünme ve değerlendirmedir (Çetin, 2004).

Düşünme üç boyutlu bir süreçtir, ‘girdi’, ‘işlem’ ve ‘çıkı’ı. Girdi boyutunu öğrenme, işlem boyutunu bilgiyi amaca dönük, bilinçli bir şekilde kullanma, çıkı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma oluşturur (Gültepe, 2011: 33).

Başka bir yaklaşım da düşünme sürecini, düşünmenin sürecini oluşturan boyutlara dayanarak beş başlık altında ele almıştır.

- **Bilişsel Farkındalık / Bilişbilgisi Boyutu:** Bilişsel farkındalık genel olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması biçiminde açıklanmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmalarında dikkat, tutum ve kendini verme gibi özellikleri temel belirleyiciler olarak ele alınmaktadır.

- **Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Boyutu:** Bu boyutta eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşler yer almaktadır.

- **Düşünme Süreçleri Boyutu:** Zihinsel işlemler takımı olarak da adlandırılan bu boyutta sekiz düşünme süreci bulunmaktadır. Bu süreçler dinamiktir ve sürekli olarak birbirlerini etkilerler.

- *Kavram oluşturma*

- *İlke oluşturma*

- *Anlama*

- *Sorun çözme*

- *Karar verme*

- *Alıştırma yapma*

- *Düzenleme*

- *Sözel anlatım*

- **Temel Düşünme Becerileri Boyutu:** Düşünme süreçleri daha karmaşık ve daha geniştir. Temel düşünme becerileri ise süreçlerin hizmetinde kullanılan mikro düzeyde işlemlerdir. Bu beceriler şunlardır:

- Bir sorunun fark edilmesini ve tanımlanmasını içeren odaklaşma becerisi
- Soruna yönelik bilgi edinilmesini içeren bilgi toplama becerisi
- Daha önce edinilen bilgileri gerektiğinde hatırlama becerisi
- Bilginin anlaşılabilir ve en etkili biçimde sunulabilmesini içeren organize etme becerisi

- Analiz etme becerisi
- Birleştirme becerisi
- Değerlendirme

• **İçerik Alanı Bilgisi Boyutu:** Düşünmenin son boyutudur. Burada genel olarak anlatılmak istenen sınıftaki öğretimin, düşüncenin öğretiminin bütünleyici bir parçası olduğudur. Diğer bir deyişle düşünmenin öğretilmesi içeriğin öğretilmesinden geçer (Yağcı, 2008: 31-34).

Akınoğlu'na (2003: 10) göre, “günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyleri değişik koşullara uyabilecek, esnek düşünebilecek ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme gibi yeteneklerle yetiştirmektir. Zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgeler dünyayı algılayışımızı ve eylemlerimizi etkiler. Bu yeteneğin oluşması düşünmeyle ilgili temel kavramların kazandırılmasıyla mümkündür. Bu nedenle sorgulayan, eleştirel düşünen ve akli önemseyen algıları kullanarak bir konuda yeni düşünce ortaya koyabilen, çevreyi ve olayları anlayabilen, bir soruna yönelik yeni bir çözüm üretebilen, bir durum karşısında karar verebilen, nesne ve olaylar arasındaki ilişkilerden yararlanarak bir sonuca ulaşabilen, eldeki bütün bilgileri karşılaştırma, ayırma, birleştirme ve kavrama gibi zihinsel etkinlikleri yapabilen yurttaşların yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir.”

2.3.2. Bilimsel Düşünme

Bilimsel düşünme doğuştan gelen değil yaşantıyla gelişen bir olgudur. Gelişimle birlikte artan zihinsel şemalar sayesinde kuramsal ve bilimsel akıl yürütme gelişir (Lawson, Clark, Meldrum, Falconer, Sequist, ve Kwon, 1998; Akt. Budak, 2011: 14).

Özden (2003: 145), bilimsel düşünmeyi gerekli bilgiyi tanımlama, bilinenlerden bilinmeyi kestirme, neden- sonuç ilişkilerindeki tutarsızlıkları yakalama, grafik, çizelge ve haritaları okuma, verilerden grafik ve çizelge çıkarma olarak tanımlamıştır.

Bilimsel düşünme olgu ve olaylar arasındaki neden- sonuç ilişkilerini nesnel açıdan değerlendirebilme, bütünü parçalarını görme, elde ettiği sonuçları akıl yürütme sonucu genelleştirebilme, gerçekçi, şüpheli ve sınırsız düşünebilme olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2006: 19- 20).

Bilimsel düşünme bir problem durumunda ilgili değişkenlerin tespiti, sorunun kaynağına göre hipotezler kurma ve kuramın doğruluğu test etmek amacıyla belli araştırma yöntemi oluşturma ve yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguları ve ifade etme ve bunları yorumlama becerilerini içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Gündoğdu, 2001: 21).

Bilimsel düşünme, bireyin soyut düşünme becerisini kazanmasıyla ortaya çıkan ve eğitim sürecinde geliştirilen, olasılık, sınıflama, çıkarsama, analiz, sentez, değerlendirme, eleştirme gibi birçok karmaşık boyutu içermektedir (Gündoğdu, 2001: 8).

Bilimsel düşünme becerisinin bir sorunla karşılaşıldığında doğru alternatifleri belirleyebilme ve sorunun çözümüne yönelik araştırma yapabilme becerilerini kapsamaktadır (Gündoğdu, 2001: 10).

Gelişen teknolojik gelişmeler karşısında değişime ayak uydurabilmek için bireylerin yeni durumları anlamlandırıp içselleştirmesi gerekir. Bunun için de mantıksal düşünen, sorgulayan, eleştirel düşünen ve akılcı düşünme gibi bilimsel düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

Bireylerin bilimsel düşünme yeteneği beş zihinsel aktiviteye bağlıdır. Bunlar Lawson tarafından 1985 yılında şöyle tanımlanmıştır:

1. *Kombinasyonlu düşünme*: Problemlerle ilgili tüm kombinasyonları göz önüne alabilme becerisidir.

2. *Değişkenleri belirlenme ve kontrol etme*: Karmaşık bir problemin çözümünü etkileyen faktörleri belirleme, hangi faktörün nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemede diğer faktörleri kontrol altında tutmaktır.

3. Orantısal düşünme

4. *Korelasyonel düşünme*: Problemle ilgili ilişkileri ve nedenleri belirleyebilmedir.

5. *Olasılıklı düşünme*: Problemle ilgili olası çözümler, sonuçlarla ilgili tüm olasılıkları kullanabilmektir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, bilişsel gelişim birbirini izleyen dört dönemden oluşmakta ve dönemler ilerledikçe çocuğun kavrama ve problem çözme yeteneklerinde de niteliksel gelişme gözlenmektedir. Birey soyut işlem döneminde bilimsel düşünme becerisi kazanmaktadır. Soyut düşünme yeteneğini kazanmamış bireylerin bilimsel düşünme yeteneğini de kazanmamış olduğu çıkarımını yapabiliriz (Demirtaş, 2006: 5).

Bilimsel düşünme süreci, test etme, değerlendirme, hipotez ve teori kurma aşamalarından oluşur. Olaylar hakkında nedenleri ve ilişkileri anlamak için sürekli bilimsel düşünmek gerekir (Sodian ve Bullock, 2008).

Soyut işlemler döneminde kişilerde bulunması beklenen ve geliştirilmesi gereken tüm becerileri içine alan bilimsel düşünme yetenekleridir. Çünkü bilimsel düşünme birleştirici düşünme, göreceli düşünme, üst düzey akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurma hipotez kurma, test etme çıkarımda bulunma, problem çözme, muhakeme kurma becerileri gibi birçok beceriyi gerektirir (Budak, 2011: 14).

Bilimsel düşünce ve günlük düşünce arasındaki ilişki hakkında Parvanno şunları söylüyor: “Çocuklar, ekmek kırıntısı taşıyan karıncaya ilk bilyeyi attıkları zamandan beri bilim adamı olarak doğarlar. Çocuklar, dünyanın gizemini çözmek için bilimin hipotezlerini, testlerini, sonuçlarını kullanırlar fakat her nasılsa öğrenciler doğalarından gelen bu yetiyi kaybediyor görünüyorlar.” (Ganguly, 1995; Akt. Gültepe, 2011: 37).

Bilimsel düşünme; yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, tümevarımcı düşünme, tümdengelimci düşünme becerileri çerçevesinde tanımlanabilir (Kuhn, Amsel ve O'Loughlin, 2008; Akt: Demirtaş, 2006: 17). Bu düşünme becerileri ayrı başlıklar altında alınsa da birbirinden kesin olarak ayrılmış değildir. Hepsi birlikte bir bütünün parçalarıdır. Eleştirel düşünmenin literatür incelemesi sonucu birçok düşünme türüyle karıştırıldığı ya da onların yerine

kullanıldığı görülmüştür. Üst düzey ya da yüksek düzey düşünme olarak literatürde genel kabul gören eleştirel düşünmenin diğer düşünme türleri ile olan ilişkisi birçok uzmanca incelenmeye çalışılmıştır (Demir, 2006: 48).

2.3.2.1. Eleştirel düşünme

Eleştiri, çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme anlamında kullanılmıştır (Şahinel, 2007: 3). Aksine eleştiri, sorun yaratan eksikliği giderecek bir çözüm gösterir. Bardağın boş ve dolu taraflarını ayrı ayrı ve doğru olarak değerlendirmek, eksikleri gidermede yapıcı eleştiride bulunmak, alternatif çıkış yolları göstermek, problemlerin çözümünü ve işlerin düzene girmesini sağlar (Şimşek, 2007: 75).

Eleştiri, kişinin farkında olmadığı olasılıklara ve seçeneklere kapı açmalı veya kişinin dikkat etmesi gereken eksikliklerine karşı duyarlılığını artırmalıdır. İyi bir eleştiri; kötü yapılmış bir işi bir karakter özelliğine atfetmek yerine, kişinin ne yapmış olduğu ve ne yapabileceği üzerinde durur. Doğrudan karaktere yapılan eleştiri kişide engellenmişlik, öfke ve isyan hissi olarak algılanacaktır (Goleman, 2005: 198).

Lipman, eleştirel düşünmenin başlangıcını Sokrates'e dayandırmaktadır. Onun soru sorarak sorgulayarak gerçeğe ulaşma tekniği; bugün anlaşıldığı şekliyle eleştirel düşünmeyi kazandırmanın ilk tekniği olarak kabul edilmektedir. Yine "kuşkuculuk" felsefesinin savunucusu filozofların yaklaşımları da eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yöneliktir (Gündoğdu, 2009: 59).

Eleştirel düşünmeyi tanımlama konusunda Bloom'un taksonomisinde; eleştirel düşünme genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklere odaklanan üst düşünme kategorileriyle eştir (Dam ve Volman, 2004'dan Akt: Gültepe, 2011: 34).

Eleştirel düşünme, fikir, kanıtlarla desteklenen varsayımlar ve olası sonuçları sorgulamak için ısrarlı bir çaba gerektirir ve problemi anlamayı, problemler için çözümler bulmayı, geçerli bilgiyi toplayıp organize etmeyi, ifade edilmeyen varsayımların ve değer yargıların farkına varmayı gerektirir (Fisher, 2007: 3).

Literatürde eleştirel düşünme ile ilgili ortak bir tanımın olmadığı ve eleştirel düşünme becerilerinin kapsamı değişik şekillerde tanımlandığı görülmüştür:

Eleştirel düşünme:

- Farklı düşüncelerin değer bulduğu, bir arada hoşgörü içerisinde yaşamının, insanların birbirine tahammül gösterip hazmedebildiği, sözünün dinlenmesini isteyenlerin de, başkalarını dinleyebilme sabrını gösterebildiği, insani bir tavır olarak vazgeçilmez bir niteliktir (Şimşek, 2007: 74).

- Mantıksal araştırma ve problem çözmeyle birleştiren ve bir karar vermeye veya eyleme yol açan bir süreç (Ennis, 1985'ten Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 194- 195).

- Eleştirel düşünme insanların problemleri çözmede kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır (Sternberg, 1999: 46).

- Eleştirel düşünme inanç, talep, çıkarımların bilimsel değerini ve kesinlik ile doğruluğun değerini belirleme yoludur (Beyer, 1983: 44).

- Kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma; sebep-sonuç ilişkileri bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme becerisidir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları, 2005).

- Nasılı ve niçini sorgulama sürecidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195).

Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme, sıradan, olağan düşünmeden farklıdır.

Paul ve Elder (2009: 3)' e göre "Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreçtir. (...) Eleştirel düşünme, kişinin kendi kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme yöntemidir" (Paul ve Elder, 2009: 3).

Eleştirel düşünme, alternatifler arasından doğru seçimler yapabilme, sürekli farklı alternatifleri göz önünde bulundurabilme becerileri ile yakından ilişkilidir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bilimsel olarak etkili ve verimli yollar aramada ve yeni ürünler ortaya koymada eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır. Eleştirel düşünme, problem çözmenin ileriki safhalarında geriye dönük problemler ortaya koymada, önemli bir rol oynar (Gültepe, 2011: 39).

Paul (1988: 49), eleştirel düşünmeyi gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmak olarak tanımlar. Norris (1985: 40-45) ise eleştirel düşünceyi, öğrencilere daha

önceden bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Demirel, 2011: 242).

Eleştirel düşünme tarafsız analiz yapmaya ve problemlerin çözümüne katkı sağlayan bir beceridir. İnsanların anlayışsızlıklarının, temelsiz düşüncelerinin, entelektüel olarak kusurlarının ve önyargılı düşüncelerine ait mantıksız savlarının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir (Facione, 1990: 2). Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinmiş öğrenci arasında bilgi içeriğine, örgütlenmesine, olaylara bakışı ve değerlendirme biçimleri yönüyle önemli farklılıklar görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve kendi öğrenme işlemleri üzerinde sorumluluk alabilen öğrenciler sonuç olarak daha etkili bir biçimde düşünüp öğreneceklerdir. Eğitim kurumlarında, düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeyle ilgili seminerler verilerek öğretmenler ve eğitim sorumluluğu taşıyanlar aydınlatılmalıdır.

Doğanay (2006: 301)'a göre eleştirel düşünme “bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak, onlardan anlam çıkarma sürecini kapsayan önemli bir üst düzey beceri”dir. Doğanay (2006: 197) eleştirel düşünmenin aşamalarını on bölümde vermiştir. Bu aşamalar şunlardır:

- Değerlendirilecek, yargılanacak, eleştirilecek konuyu belirleme.
- Kullanılacak standart ya da ölçütleri belirleme
- Güvenilir kaynaklardan bilgi toplama.
- Bilgilerin ilgisini ve doğruluğunu kontrol etme.
- Olgusal ve görüşe dayalı bilgileri ayırt etme.
- Mümkün olduğunca farklı kaynaklardan farklı görüş açılarını yansıtan bilgi toplama.
- Bilgilerdeki tutarsızlıkları, önyargı ve kalıp yargıları ile duygusal önermeleri ayırma.
- Olgu ile görüşleri ve nedenle sonuçları birbirinden ayırt etme.
- Toplanan bilgilerdeki olumlu ve olumsuz yönleri inceledikten sonra ilgili kanıt ve sağlam gerekçeler temelinde bir yargıya varma.

2.3.2.1.1. Eleştirel düşünme becerileri

Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Delphi Projesi' ne katılan uzmanlar, iyi bir eleştirel düşünmenin bir beceri boyutunun bir de eğilim boyutunun olduğunu ifade etmişlerdir. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir (Demir, 2006: 34). Eleştirel düşünme becerileri ve kapsadığı alt beceriler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1.

Delphi Projesi'nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri

Beceri	Alt Beceri
Yorumlama (Interpretation)	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
Analiz (Analysis)	Fikirleri gözden geçirme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
Değerlendirme (Evaluation)	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
	Kanıttan kuşkulama (Querying Evidence)
Çıkarım yapma (Inference)	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
Açıklama (Explanation)	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
Öz düzenleme (Self-Regulation)	Kendini düzeltme (Self-correction)

(Demir, 2006: 34).

Kökdemir (2003: 48), eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,

3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Demirel, eleştirel düşünme becerilerini duyuşsal ve bilişsel beceriler olmak üzere ikiye ayırmıştır:

Duyuşsal Beceriler

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli anlayışı fark etme,
3. Adil düşünme: Farklı görüşlere saygı gösterme,
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Peşin hükümlü olmama: Yargıyı geciktirme,
6. Sorgulama cesareti geliştirme,
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme,
8. Düşünme azmi geliştirme,
9. Düşünme becerisine güven duyma,

Bilişsel Beceriler

1. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
2. Öğrendiklerini transfer etme,
3. Görüş geliştirme,
4. Açık düşünme,
5. Değerlendirme için ölçüt geliştirme,
6. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama,
7. Derinlemesine inceleme,
8. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme,
9. Çözüm üretme ve değerlendirme,

10. Uygulamaları analiz etme ve değerlendirme,
11. Eleştirel okuma,
12. Eleştirel dinleme,
13. Disiplinler arası ilişki kurma,
14. Soru sorma,
15. Farklı görüşleri karşılaştırma,
16. İdealle gerçeği birbirinden ayırt etme,
17. Kendi düşünme sürecini değerlendirme,
18. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme,
19. Varsayımları tespit etme ve değerlendirme,
20. Geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme,
21. Mantıklı yorum yapma,
22. Verileri açıklama ve değerlendirme,
23. Tutarsızlıkları fark etme,
24. Sonuç çıkarma değerlendirme (Demirel, 2011:243-244).

Watson ve Glaser eleştirel düşünme becerilerini, bir sorunu tanımlama, sorunun çözüme dönük uygun seçenekleri ya da güçlü varsayımları belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almaktadır (Kurnaz, 2007: 22).

Genel hatlarıyla eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 32).

2.3.2.1.2. Eleştirel düşünme stratejileri

Eleştirel düşünme ile ilgili stratejilerin farklı kaynaklarda Paul (1990: 60), A. Duyuşsal stratejiler, B. Bilişsel stratejiler ve makro yetenekler ve C. Bilişsel stratejiler ve mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta toplandıkları görülmektedir (Bodur, 2010: 14; Kurnaz, 2007: 23- 24).

A. Duyuşsal Stratejiler – Zihin Alışkanlıkları

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme,
3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme,
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme,
6. Zihinsel cesareti geliştirme,
7. Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme,
8. Zihinsel azmi geliştirme,
9. Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme,

B. Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler

10. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma,
11. Benzer durumları karşılaştırma: İç görüleri yeni bağlamlara transfer etme,
12. Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri, kuramları yaratma/keşfetme,
13. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme,
14. Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi,
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme,
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
17. Temel ve önemli sorular sorma, soruların devamlılığını sağlama,
18. Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları analiz etme ya da değerlendirme,
19. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme,
20. Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme,
21. Eleştirel okuma, metinleri açık hale getirme ya da irdeleme,
22. Eleştirel dinleme,
23. Disiplinler arası ilişki kurma,
24. Sokratik tartışmayı uygulama,
25. Diyaloğsal düşünme,
26. Diyalektik akıl yürütme: görüngeleri, yorumları, kuramları değerlendirme,

C. Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler

27. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme,
28. Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma,
29. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme,
30. Sayıtları inceleme ve değerlendirme,
31. İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme,
32. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma,
33. Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme,
34. Çelişkileri fark etme,
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme (Kurnaz, 2007: 24- 25).

2.3.2.1.3. Eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenler

Şahbat'ın yaptığı bir araştırmaya göre; öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini eleştirmeye imkân tanımadığını belirtmişlerdir ve eleştirel düşünme becerilerini engelleyen kendileri (öğrenciler) haricinde bir takım engellerin varlığından söz etmişlerdir. Eleştirel düşünce engellerinden söz eden öğrenciler, engel olarak okul idaresi, müfettiş, müfredat gibi seçeneklerin de bulunduğu soruda “hepsi” seçeneğini işaretleyerek kendilerine nelerin engel teşkil ettiğini ortaya koymuşlardır (Şahbat, 2002: 87).

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini engelleyen diğer faktörler de şunlardır:

A. Aileden Kaynaklanan Engeller

1. Toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği önyargısına sahip olmaları,
2. Çocukları katı bir tutumla yetiştirmeleri,
3. Çocuk adına karar vermeleri eleştirel düşünme becerilerini engelleyen faktörlerdir.

B. Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller

4. Geleneksel bir anlayışla eğitim vermeleri,
5. Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma korkusu,
6. Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda bilgi sahibi olmamaları,

7. Zamanı iyi planlayamamaları,
8. Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları eğitimcilerden kaynaklanan engellerdir.

C. Programdan Kaynaklanan Engeller

9. Programların ağır olması,
10. Ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.

D. Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller

11. Aşırı kalabalık sınıflar,
12. Sınıf ortamının gergin, resmi ve otoriter olması,
13. Araç-gereç yetersizliğinin olmasıdır.

E. Öğrenciden Kaynaklanan Engeller

14. Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olması,
15. İyi not için iyi ezber yapması,
16. Kendilerinin yerine başkalarının karar vermesi,
17. Zihinsel esnekliğe sahip olmaması,
18. Yeniliklerden çekinmesi, öğrenciden kaynaklanan engellerdir (Hazer, 2011: 59- 60)

Bassham, Irwin, Nardone ve Wallace (2002) eleştirel düşünmenin önündeki etmenlerin, konuyla ilgili art alan bilgisi eksikliği, okuma becerisinden yoksunluk, önyargı, yanlılık, batıl inanç, benmerkezcilik, dar görüşlülük, göreceli düşünme, basmakalıp düşünme, değişim korkusu, olması istenen şekilde düşünme, kendi kendini kandırma, inkâr etme olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Ayaz, 2012: 21).

Eleştirel düşünme becerisini etkileyen etmenler arasında programdan kaynaklanan engelleri biraz açmak gerekmektedir. Günümüz öğretim programlarının çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanmış olmasına rağmen çağdaş yaklaşımların halen tam olarak öğretim programına yansıtılamadığını söylemek gerekir. Eleştirel düşünme becerisi sıkıştırılmış bir programda geliştirilemeyecektir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere olaylar ve olgular üzerinde düşünmeleri için zaman vermek gerekmektedir. Programın ve müfredatın yoğun olması sebebiyle öğretmenler için öncelik konuları yetiştirmek olmaktadır. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirmelerini öncelikleri haline getirmeleri için kendilerince haklı sebepleri vardır.

Mesela bunlardan biri müfettişlerin okulları denetlemek için geldiklerinde “neden konularını zamanında bitirmedin” ikazları ile karşılaşmamak istemeleridir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ders kitaplarının içerik yönüyle çok yoğun olduğunu ve konuları yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler (Yalar, 2010: 96). Ders saatinin az, içeriğin yoğunluğu sebebiyle öğrenciler konular üzerinde yeteri kadar düşünmeye zaman bulamamaktadırlar (Cebeci, 2005: 132).

2.3.2.1.4. Eleştirel düşünmede öğretmenin rolü

Yapılandırmacı kurama göre, öğretmen bilgi aktarıcı ve bilgi kaynağı durumundan çıkmış, öğrencilerini bilginin kaynağına yönlendiren, gereksinimleri olan bilgiye ulaşmaları için gerekli becerileri kazandıran ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırıp, üzerinde düşünebilmelerini sağlayan bir rehber rolündedir (MEB, 2010: 9). Yapılandırmacı kurama göre, öğrenme bireyin zihninde bir yapılanma sonucu meydana gelir. Birey dışarıdan gelen uyarıcılar karşısında aktiftir ve aldığı uyarıcılar karşısında davranış oluşturur. Yapılandırmacı kurama göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmelidir. Bu nedenle öğretmen yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerine yer vererek öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalıdır (Demirel, 2011: 252).

Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için geniş ve derin bir konu alanı hâkimiyetine ve eğitim yöntemleri bilgisine ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinin iyi bir öğretmen oldukları ile ilgili algılamaları ve eleştirel düşünmeye karşı tutumları da önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenler öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlayıcısı ve sınıf ortamının düzenleyicisidir (MEB, 2010: 9). Baskıcı ve aşırı otoriter ortamlar eleştirel düşünmenin öğrenilmesini engellemektedir. Aşırı baskı, korku ve heyecan beyinde bazı salgıların aşırı salgılanmasına neden olmakta, bu da zihinsel işlevlerin yavaşlamasına neden olmaktadır (Kurnaz, 2007: 65). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, özgür ve bilimsel düşünme gücünü, araştırmacı, sorgulayıcı ve kuşkucu olmayı öğreten biri olmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisini bireyin kendi kendine kazanması zor olabilir. Bu sebeple eleştirel düşünme becerilerini kazandırma sorumluluğu ağırlıklı olarak öğretim kurumlarına bırakılmıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde öğretmen kilit rol oynamaktadır (Akt: Korkmaz, 2009: 2). Çünkü okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olduğunu söyleyebiliriz.

Okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu konuda donanımlı bir şekilde yetiştirmek gerekir (Hazer, 2011: 53).

Demirel ve Şahinel (2005) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü şöyle açıklamaktadır:

Demokratik eğitim sisteminde öğretmene düşen görevler:

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek.
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak.
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak.

Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:

- Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve tercih yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli.
- Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararlarına dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı,
- Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları gerektikçe öğrenciye örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı, öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı,
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve kişisel girişimini özendirme yoluyla işbirliği içinde hoş bir ortamda öğrencilerle çalışmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın en iyi yollarından biri; problem çözme sürecinin uygulandığı, bireyin süreç içerisinde kişisel deneyimler yaşadığı, diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu, sürece aktif olarak katıldığı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır (Çalışkan, 2009: 60).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003: 25-26) eleştirel düşünmenin kolaylaştırıcısı bir öğretmenden beklentilerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, usluluk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırان, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü.
- Ders kitabının ve ders programlarının ötesine geçebilme.
- Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme.
- Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıma).
- Etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma.
- Bilginin yaşamla bağlarını kurma.
- “Yansız” değil “sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen” olma.
- Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma.
- Yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama).
- Farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme.
- “Tartışmayı” “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir “tartışmamı”ndan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama, yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama.
- Her akşam o günü, sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılamayan erekları, vb. yansıtıcı düşünme ve bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme (Kurnaz, 2007: 67).

- Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma.

Demirkaya'ya göre; öğrencileri eleştirel düşünmeye, bağımsız bir şekilde düşünmeye yönlendiren ve onları bu konuda cesaretlendiren, alternatif fikirlere değer veren öğretmenlerin sınıfları daha başarılı olmaktadır. Demokratik bir sınıf iklimi oluşturulurken, öğretmen merkezli öğrenme- öğretme etkinlikleri terk edilmelidir. Öğretmenin şeffaflığı ve esnekliğinin yanında öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözümler getirebilen bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Öğretim materyalleri de eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı etkiler. Maalesef, merak uyandırıcı ve yaratıcı düşünceyi özendiren materyaller çok sınırlıdır (Demirkaya, 2008: 93).

Sonuç olarak, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencileri cesaretlendirmek, onların fikirlerini ve girişimlerini küçümsememek, öğrencileri derse karşı hırslandırmak, öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek, öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, yanlışlarını telafi edebileceğini ifade ederek hata yapmaktan korkmamalarını sağlamaktır. Öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak, öğrencilere dürüstlük aşılamak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, öğrencilerin planlamaya ve çözümlemeye önem vermelerini sağlamaktır (Hazer, 2011: 56).

2.3.2.1.5. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme becerisinin sadece okul dışında gerçekleştirilmesi yeterli değildir, okul programlarında yer alacak olan din derslerinde de bu eğitimin verilmesi çok önemlidir (Kirste, 2003: 124). Din öğretiminden öğrenciyi doğru bilgilendirmesi, öğrencinin bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma yeteneğini geliştirmesi beklenir. Öğrencilerin din derslerinde kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için din hakkında doğru bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır. Din hakkında doğru bilgilendirmek de dini metinleri ezberleterek, ilmiyal bilgilerini öğretmek gerçekleştirilemez. Dini kaynağından öğretmek, dini metinler üzerinde düşünmesi sağlanarak ve akla önem vererek gerçekleştirilir (Aşık Ev, 2009: 269; Özcan, 2007: 135).

Öğrencilere sorgulayıcı ve eleştirel bir tutum kazandırmak isteyen öğretmen, onların soru sormalarına fırsat vermelidir ve öğrencileri soru sormaları için yüreklendirmeli ve teşvik etmeli; öğrencilere dini kavramlar ve dini metinler ulaşılamaz

olarak göstermemelidir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin her türlü sorularına bıkmadan, sorularını atlanmadan sabırla, açıklıkla cevap vermesi gerekir (Aşık Ev, 2009: 270).

İnsan, doğa ve evren üzerinde düşünebilir. Olaylar arasındaki ilişkileri gözlemleyerek sonuçlara ulaşabilir. Allah'ın varlığı ve birliği ancak akılla anlaşılabilir. İbadetlerin amaçları ve yararları akıl sayesinde kavranabilir. İyi ile kötü, yararlı olanla zararlı olan ancak akılla fark edilebilir. Tüm bu nedenlerdir ki sorumlu olmanın temel koşulu akıldır. Din öğretiminde soru sorulmasının günah, yasak diyerek engellenmesi ve dini konuların erişilmesi mümkün olmayan gibi gösterilmesi sonucunda sorgulamayan, merak etmeyen, yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermeyen, pasif bireyler ve içselleşmeyen, yüzeysel, şekilci inanca sahip bireyler yetişir (Aşık Ev, 2009: 283).

Araştırmaya ve sorgulamaya dayanmayan bir inanış kişileri taassuba sürükleyebilir. Taassup, bir düşünceye, bir inanışa aşırı ölçüde bağlanıp ondan başkasını kabul etmemektir. Taassubun temel nedeni bilgisizliktir. Bu nedenle taassuptan kurtulmak için kişi öncelikle okuyup araştırmalıdır. Gördüğü, duyduğu her şeye inanmamalı, bunların doğruluğunu test etmelidir. Kendisini yeni düşüncelere, gelişmelere açık tutmalıdır. Kendi düşüncelerinin her zaman doğru olmayacağını bilmeli, yanlışları varsa yanlışlarından dönmenin erdem olduğunu fark etmelidir. Başkalarının görüş, düşünce ve inançlarının kendilerine göre doğru olduğunu kabul etmeli, bunlara saygılı olmalıdır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 96).

Araştırma ve okumaya dayanmayan, taklit yoluyla elde edilen bilgiler insanları yanlış davranışlara sürükler. Örneğin, dini kaynağından, doğru bir biçimde öğrenemeyen insan başkalarını taklit eder. İnsanların yanlış inanç ve davranışlarını fark edemez. Zamanla kendisi de onları benimser ve benimsediği şeylerin doğruluğuna inanır. Türbelerde yatan insanlardan yardım isteme, ağaçlara bez bağlama, hurafeler, batıl inançlar hep bilgisizlik sonucu oluşan taklitçilikten kaynaklanmaktadır. Böyle insanlar, tüm uyarılara rağmen yaptıklarının yanlış olduğunu kabullenememektedirler. Çünkü taklit yoluyla elde ettikleri bilgiler onları taassuba yöneltmiştir. (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 97).

2.3.2.2. Yaratıcı düşünme

Yaratıcı düşünme, akıcılık, eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, imgeleme, analitik düşünme, problem çözme, sezgisel düşünme vb. düşünme türleri ile yakından ilişkilidir (Demirel, 2005: 174).

Yaratıcı düşünme, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle yaratıcı düşünme, herkesin gördüğü şeyi aynı görüp onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir (Uysal, 2009: 69).

Torrance ise yaratıcı düşünmeyi; “sorunlara, yetersizliklere, bilgideki boşluklara, eksik elemanlara, uyumsuzluklara, düzensizliklere vb.lerine duyarlı olma; güçlükleri belirleme, çözümler arama, yetersizliklere ilişkin tahminlerde bulunma veya hipotezler oluşturma; bu hipotezleri sınaama, yeniden sınaama, revizyondan geçirerek yeniden sınaama ve en sonunda sonuçları iletme süreci” olarak tanımlamıştır (Akt. Yaratıcı Düşünme Öğretim Programı, 2012: 5).

Daşcan ve Yetkin (2008: 599)’e göre yaratıcı düşünme, esnek ve orijinal olma, imgeleme, analiz, sentez, değerlendirme yapma, sıra dışı bağlantılar kurmak olarak belirtilmiştir.

Yaratıcılık günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilmektir. Fikirler üretip geliştirmeye, hipotezler kurmaya, hayal gücünü kullanmaya ve keşfedilmemiş alternatif çıktıları aramaya olanak sağlar. Yaratıcılık daha önce bir araya gelmemiş fikirlerin kaynaşmasıdır. Yaratıcılık gerek bir fikir ya da süreç gerekse bir ürün olarak daha önce olmayan bir şeyin ortaya çıkmasıyla başlar (Karalı, 2012: 11).

Yaratıcılık doğuştan kazanılan bir yetenektir ve her çocukta bulunabilir. Ancak bu yeteneğin devam ettirilmesi ve geliştirilmesi ve gelişim derecesi kişiden kişiye değişmektedir. Yaratıcılık 2- 7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11- 15 yaşlar arasında şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinlikler yaratıcılığın gelişmesinde önemli yer tutmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için okul ortamlarının öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissedebilecekleri şekilde

ayarlanmalı, uygun öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Buluş ve araştırma yoluyla öğrenme stratejileri ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem teknikler yaratıcı düşünmeyi kazandırma hususunda çok önemlidir (Demirel, 2011: 241- 242).

Yaratıcı düşünmeyi kazanmış bireyler yetiştirmek Milli Eğitimin en temel hedefleri arasındadır. 1739 Sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu'na göre belirlenen Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarının 2. Maddesi aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

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 (MEB, 2010: 1)

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında bilimsel düşünme gücüne sahip yaratıcı bireyler yetiştirmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

2.3.2.3. Yansıtıcı düşünme

Yansıtıcı düşünme sürekli kendini değerlendirmek, yaptıklarını neden ve niçin diye sorgulamaktır. Demirel (2005: 139)'e göre üç tane yansıtma alanı vardır. Bunlar: teknik yansıtma, uygulama alanında yansıtma, eleştirel alanda yansıtmadır.

Yansıtıcı düşünme, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli süreçlerdir. Dewey'e göre yansıtıcı düşünme bir konunun aktif, sürekli ve dikkatli düşünülmesidir. Rodgers ise yansıtıcı düşünmeyi uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olarak tanımlamıştır (Şahin, 2009: 225).

Roskos, Risko ve Vukelich (2001)'ne göre yansıtıcı düşünme daha becerikli ve eleştirel düşünmeye açık, dogmatik düşüncelerden, önyargılardan uzak ve anlayışlı bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Norton (1997) araştırmasında etkili öğretim ve yansıtıcı düşünme arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucunu çıkarmıştır (Tok, 2008: 107).

Yansıtıcı düşünmenin kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin farklı düşünme becerilerini kullanarak, onların

düşüncelerini sağlamak için sorular sorabilmelidir. Öğretmen sınıf ortamının sürekli aktif olmasını sağlamalıdır (Şahin, 2009: 226).

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- Eğitim, öğretmenin rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu üründür.
- Öğrenciler, açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu için harekete geçerler.
- Öğretmen otoriter olmaktan çok yaptığı hataları kabul eden bir kişiliğe sahiptir.
- Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişilerdir (Demirel, 2011: 248).

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin özelliklerinin Norton (1996: 405- 406) şöyle açıklamıştır:

- Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini belli eder.
- Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı anlayışlı davranırlar ve alternatif çözümler üretirler.
- Öğrenciler bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
- Yansımacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim oldukları anlamalarına yardım eder.
- Yansımacı düşünme yeteneğine sahip öğretmenler, ilerisini görebilirler ve bu özelliği öğrencilere de kazandırırılar.
- Sorunlarla ilgilenirken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, kendini ve kendi mesleki gelişimlerini geliştirmek ve değiştirmek için kullanırlar (Demirel, 2011: 248- 249).

Yansıtıcı düşünme genellikle öğretilerde bulunması istenilen düşünme biçimidir. Bu süreçte öğretmen sürekli olarak kendini sorgular ve eleştirir. Yansıtıcı düşünmede bireyler geçmiş yaşantılarından ders alarak öğrendiklerini yeni duruma uygulama söz konusudur.

2.3.2.4. Problem çözme

Problem çözme, problemin birey tarafında fark edilmesiyle başlayan ve problemin çözülmesiyle sona eren bir süreçtir. Problem çözme becerisi soyut dönemde kazanılmaktadır. Soyut işlem dönemine ulaşmayan bireyler problem çözme konusunda alternatif düşünceler üretmekte zorlanmaktadırlar.

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları çeşitli alternatifler arasından seçip kullanma becerisidir (Demirel, 1995: 51).

Problem çözme sürecinde çözüme yönelik değişkenler arasındaki etkileşim göz önünde bulundurularak alternatif çıkış yollarının bulunması önemlidir. Çünkü alternatif hipotezler kurmak neden- sonuç ilişkisini belirleme, bilimsel düşünme becerisi ve problem çözme için önemlidir (Norman, 1997: 1067- 1081: Akt: Budak, 2011: 13).

Daşcan ve Yetkin (2008: 599)'e göre, 1–5 İlköğretim kitabında, problem çözme, problemi tanımlama ve sınırlandırma, problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma, veri ve kaynak araştırması yapma, hipotezleri test etme, probleme yönelik bir çözüme varma becerilerini gerektirmektedir.

Problem çözmenin başlıca özellikleri şunlardır:

- Hedefe yönlendirme: Davranış açıkça hedefe doğru düzenlenir.
- Alt hedefin ayrışması: Orijinal hedefi, alt hedefler veya alt görevlere ayrıştırılır.
- İşlem seçimi: Hedefi ele geçirmeyi başaran faaliyet anlamındadır. Problemin tamamının çözümü bu bilinen işlemlerin art arda getirilmesinden ortaya çıkar (Arkonaç, 1998: 290; Akt: Kiremitçi, 2012: 39).

2.3.2.5. Tümevarımcı düşünme

Tümevarım belli bir türün bir kısmının incelenmesi sonucunda o tür ile ilgili genel bir kanıya varmamızı sağlar. Bir başka deyişle parçalar arasında ilişki kurarak, özelden genele akıl yürütmedir. Tümevarımcı düşünme somut işlemler döneminde görülür. Tümevarımcı düşünmede, özelden genele akıl yürütürken yanlış eşleştirmeler yapılabileceğinden, yanlış sonuçlara ulaşılabilir (Ültanır, 2003: 143).

Tümevarım metodunun veya sürecinin işleminde arka arkaya veya birkaçı bir arada olan dört evreden geçildiği kabul edilmektedir: (1) Problemin niteliğinin açıkça anlaşılması, (2) Bilgilerin toplanması, (3) Toplanan bilgilerin dikkatle incelenmesi, (4) Genellemenin yapılması. Bu evrelerden, özellikle ikinci ve üçüncü çok kez bir arada olur (Açar, 2010: 17).

Ültanır (2003:145), tümevarım yönteminin yararlarını şöyle açıklamıştır:

- Doğal öğrenme süreçlerine uyum sağlar. Yani adım adım soyutlama sürecine yönelir.
- Öğrenci tek tek olaylarla yüzleşir (olayları gözlemleyebilir).
- Tümevarım'ın sınırlılığı ise, geneli tanımak için durum uyarlamasının yeterliliğinin gizli kalmasıdır.

Watter ve English (1995) bilimsel düşünmeyi, problem çözme sürecinde değerlendirerek tümevarımsal ve tümdengelimli düşünme çerçevesinde bilginin toplanması, işlenmesi ve depolanması, düzenlenmesi ve doğrulanması süreçlerini içeren işlevsel birimsel olarak ifade etmişlerdir (Demirtaş, 2006: 18).

2.3.2.6. Tümden gelimci düşünme

Tümdengelimci düşünmeyi, tümevarımcı düşünmenin tersi olarak düşünebiliriz. Tümdengelimci düşünmede genel bir ifadeyi özele uygulamaya dayanan bir akıl yürütme sürecidir. Bu yöntem; açıklayıcı, ispatlayıcı ve denetleyici nitelikler taşıyarak insana yeni bilgiler öğretmez. Bu yöntemin okulların alt basamaklarında uygulanması uygun değildir (Güngördü, 2002: 14).

Tümdengelimci düşünme, problemin niteliğinin açıkça anlaşılması, problemi çözmeye yarayacak geçici hipotezlerin araştırılması, karşılaştırma yoluyla en uygun varsayımın belirtilmesi, gerçekleştirme veya sonuca varma olmak üzere 4 evreden oluşmaktadır (Açar, 2010: 18).

Ültanır (2003: 141–142), tümdengelimnin yararını şöyle açıklamıştır:

- Çıkış ifadesi ve kazanılan bilgi arasında kalan benimsenebilir ilişkiler,
- Açık mantıksal düşünme eğitimi,
- Soyutlama yeteneği eğitimi,

- Tümdengelim sınırlılığı ise,
- Soyut süreçler sebebiyle öğrenciden yüksek beklenti içinde olma,
- Yüksek bir soyutlama derecesi olması,
- Doğal öğrenme süreci akla yerleştirildiği için daha az görülebilirlik,
- Düşük motivasyon potansiyelidir.

2.4. Değer

Değer kavramı üzerine yapılan tanımlama ve açıklamalara bakıldığında daha çok bu kavramın felsefi, psikolojik, sosyolojik ve eğitim bilimsel bakış açılarıyla ele alındığı bazı farklı yaklaşım ve görüşler olduğu görülmektedir. Bazı sosyal bilimciler tarafından sosyal değerlerin hiçbir gerçekliğe sahip olmadığı değerlerin sosyal bilim çalışmalarının dışında psikolojik ve etik bir olgu olduğu öne sürülmüştür. Ancak, günümüzdeki sosyal bilimciler değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu ve bilimsel inceleme ve analize konu edilmesi noktasında fikir birliğine varmışlardır (Fichter, 2006: 165).

Felsefi açıdan ilkçağ filozoflarında bugün kullanılan anlamda bir değer kavramına rastlanmasa bile felsefi bir sorun olarak değer problemi ortaya çıkmıştır (Ülken, 2001: 202). O zamanlardan günümüze kadar değer kavramı felsefenin ana konularından biri olarak görülmüştür.

Değer inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Güngör, 1993: 1). İlk defa Zraniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valare” kökünden türetilmiştir (Demir ve Özdemir, 2013: 58; Bilgin, 1995). Felsefe “iyi nedir?”, “güzel nedir?”, “doğru nedir?” gibi sorularla değerlendirme problemi olarak ortaya çıkmaktadır (Toku, 2002: 103). Felsefeye bakıldığında birden fazla değer tanımı yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise “Değerlerin kaynağı nedir?” sorusundan ve yukarıda da bahsedildiği gibi değerın öznel bir kavram yani sübjektif özelliğı olmasından kaynaklanmaktadır (Topdemir, 2008: 20).

Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak; istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Değerler; genelde

inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Yiğittir ve Öcal, 2010: 408).

TDK sözlüğünde değer, “kişinin, isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında belirlenen şey” olarak tanımlanmıştır (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.529cc2c1da8651.55475887, Erişim Tarihi: 02. 12. 2013). Değer kavramı, “Felsefe Sözlüğü”nde Hançerlioğlu (2002: 54) tarafından “Nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği...” biçiminde tanımlanmıştır. Yine bu sözlükte ruhbilimsel anlamda ise, değer kavramının “nesne ve olguların bireysel ve öznel önem taşıyan niteliği”ni ifade ettiği belirtilmiştir (Yalar, 2010: 12). Bu tanımlamalardan değerın istek, tercih ve arzuları yansıttığı ve değerın daha çok öznel olgular olduğuna dikkat çekilmiştir.

Değer sadece insanın kendi iç dünyasını ilgilendiren duyuş, düşünüş ve hisler olarak tanımlandığında değerın toplumsal yönünü göz ardı edilmiş olacaktır. Değer insanı bireysel olarak gördüğü gibi toplum içinde diğer insanlarla ilişki içerisinde olan bir birey olarak görür. Değerler, sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır (Tay ve Yıldırım, 2009: 1502).

Rokeach’e göre değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı ya da eylemlerimizi yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada davranışlarımıza kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan soyut genellemelerdir (Yiğittir ve Öcal, 2010: 409).

Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal birlikteliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Değer kültürün bir parçasıdır ve topluma kendi rengini verir. Buna göre bireyler, yaşadığı toplumun ve kültürün değerlerini benimseyip bunları davranışlarında birer ölçüt olarak kullanarak daha iyi, daha doğru gibi genel yargılara ulaşabilir (Tolan, 1996: 233).

Değerler aynı zamanda değer yargılarının temel aldığı kurallara ve davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Genç ve Eryaman, 2008: 90). Bir bireyin değerlerinin davranışlarını ve çevresindeki olup biten olayları değerlendirmesi ve bir anlam yüklemesini sağlamaktadır. Değerler, toplumu oluşturan

bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir (Aktaş, 2008: 10) .

Amerikalı Profesör Thomas Lickona (1999) lisansüstü öğrencileri ile değerler ve doping kullanımı üzerine sohbet ederken halterle uğraşan bir öğrenci bir başka profesörün kendilerine sonuçlarını aktardığı bir araştırmadan bahseder. Araştırma, genç haltercilere “Beş yıl boyunca katıldığın bütün yarışmaları kazanmanı garanti edebilecek fakat beş yıl sonra kaçınılmaz olarak seni öldürecek bir hap alabilme imkânın olsa bu hapi kullanır mıydın?” sorusunu yöneltiyordu. Haltercilerin büyük çoğunluğu bu soruya evet cevabını vermişti. Genç nesillerin yaşama bakışına dair ilginç bir kesit sunan bu araştırmanın sonuçlarını işittiğinde bir anne “Bu genç insanlar niçin burada olduklarını bilmiyorlar?” şeklinde hayretini ortaya koymuştur. Eğer kendimize, toplumdaki genç insanların önemli bir kısmının niçin hayatlarının çoğunu hapa bağlı bir başarı ile geçecek beş yıla değiştiklerini sorarsak onların manevi olarak başıboş oldukları sonucuna ulaşırız (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 28).

Bireyin değerleri bir bütündür ve bu bütünlüğe değerler sistemi denir. Değerler sistemi insanın tüm varlığa dair algısı ve varoluş amacına dayanarak tüm tercihlerini etkileyen inançlarının kalıcı bir organizasyonudur. Güngör (1998) birey veya grubun sahip olduğu bu değerler sistemi içerisinde temel bir değer bulunabileceğini, bu temel değer diğer tüm değerlerden üstün tutulabileceğini belirtmiştir. Temel değer bir insanın değer sıralamasında birinci veya en üst sırada bulunan ve onun yaşama dair önem arz eden tüm sorularını cevaplamada referans kabul ettiği değerdir. Yukarıdaki anekdotta araştırmanın sonuçlarını duyan annenin verdiği tepkide ortaya çıktığı üzere hayatın anlamı ve gayesi üzerine aşkın değerlere sahip olmayan dinin insanı ve varlığı kutsayan öğretisinden haberdar olmadan yetişen gençlerin ahlaki değerleri zihinsel problemlerden öte duyuşsal ve davranışsal boyutları ile kavramaları oldukça zordur. Bu nedenle son dönemlerde din ile değerler eğitimi ve vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkinin daha fazla ilgi çektiği görülmektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan programlarda değerler eğitimi vurgusu geçmiş yıllardaki programlara göre daha fazla yapıldığı ve açıktan programlarda yer aldığı görülmektedir. Değerlerin doğrudan verileceği dersler arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri yer almaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim

programında bireye kazandırılması planlanan değerler verilmiş ve kazandırılma yol ve yöntemleriyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Yaşamda davranışlara yön veren, birey ve toplum tarafından sahip olunması istenen nitelikleri simgeleyen ilke, standart ve düşünceler biçiminde tanımlanan değerlerin eğitimi ailede başlayan; aile, toplum ve eğitim kurumlarını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir.

2.4.1. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin sınıflandırılması, belirli değerlerin çeşitli özellikleri ve kategorileri arasındaki benzerlik ve farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olur. Tüm değerleri kapsayan ve herkes tarafından kabul edilen bir değer sınıflandırmasından söz etmek mümkün değildir. Çünkü değer subjektiflik gösterdiğinden onun boyutlarını açıkça ifade etmek çok zordur.

Bilimsellik değeri Spranger (2001) ve Allport, Vernon ve Lidzey'in sınıflandırmalarında görülmüştür. Spranger (2001), değerleri politik, sosyal, bilimsel, ekonomik, dini, estetik olmak üzere 6 sınıfa ayırmıştır. Allport, Vernon ve Lidzey çalışmalarında değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel grupta incelemiştir (Dilmaç, 2007: 22; Atay, 2003; Akbaş, 2004: 30). Schwartz ise yaptıkları araştırma sonucunda dünyadaki yaklaşık 70 farklı kültür içinde elli altı özel ve on tür evrensel değer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu değer türleri ve özel değerleri aşağıda sıralanmıştır (Öztürk Samur, 2011: 24- 25):

- Güç: Otorite, liderlik, baskınlık.
- Başarı: Yetenek, hırs, etki, zekâ ve özsaygı.
- Haz: Memnuniyet ve hayattan zevk alma.
- Dürtü: Tehlikeli işler, türlü yaşam, heyecanlı yaşam.
- Kendi kendini yönetme: Yaratıcılık, özgürlük, bağımsızlık, merak, kendi amaçlarını seçmek.
- Evrensellik: Açık fikirlilik, bilgelik, sosyal adalet, eşitlik, barışçıl bir dünya, güzel bir dünya, doğayla bütünleşme, çevreyi korumak, iç huzur.
- Yardımseverlik: Dürüstlük, affedicilik, sadakat, sorumluluk, arkadaşlık.
- Gelenek: Kişinin hayattaki yerini kabul etme, alçakgönüllülük, içtenlik, geleneklere saygı, ölçülülük.

- Uyum: Öz disiplin, kurallara uyma.
- Güvenlik: temizlik, aile güvenliği, ulusal güvenlik, sosyal düzende istikrar, iyiliklere karşılık verme, sağlık ve ait olma duygusu.

Değerler eğitimi konusunda sistemli birçok araştırma yapan Rokeach ise değeri, amaç ve araç olarak sınıflandırmıştır. Rokeach'ın değerler sınıflamasında amaç değerler ulaşmak istenen ana değerken; araç değerler de amaç değerlere ulaşmak için gösterilmesi gereken davranış çeşidi ve vasıfları içermektedir (Çengelci, 2010: 3).

Amaç değerler şunlardır: Aile güvenliği, barış içinde dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellik dünyası, heyecan verici dünya, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk.

Araç değerler ise şöyledir: Bağımsız olma, bağışlayıcılık, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkarlık, kendini kontrol etme, kibarlık, kendine hakim olma, mantıklılık, neşelilik, sevecenlik, sorumluluk sahibi olma, temizlik, yardımseverlik, yaratıcılık (Öztürk Samur, 2011: 23- 24).

Değerler, eğitim sisteminin oluşturulmasında referans alınmakla birlikte değer kendisi de eğitime konu olmuştur. Değerlerin öğrenilmesi genetiksel bir durumdan öte sosyal rollerin öğrenilmesi sürecinde kuşaktan kuşağa aktarılacak gerçekleşen bir olaydır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 30). Değerler var olan toplumsal destek sürecini kaybettikleri veya toplumsal destek zayıflamaya başladığı zaman yok olmaya veya etkisiz kalmaya başlarlar ki bu süreçte değerler sisteminin çöküşü anlamına gelir (Dilmaç, 2007: 6). Eğitim sisteminin topluma mal olmuş ve topluma olumlu katkılar yapmış değerleri devam ettirme, sonraki nesillere aktarma görevi vardır. Din de topluma mal olmuş değerlerden bir tanesidir (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 30).

Değerlerin sınıflandırılması kişiden kişiye ve kişinin içinde yaşadığı topluma göre farklılıklar göstermiştir. Değerlerin bir grup şeklinde sınıflandırılmamasının bir nedeni de değerlerin bir bütünlük göstermesidir. Ayrıca bilim adamlarının inceleme amaçları doğrultusunda sınıflandırmalar farklılaşmıştır. Değerlerden her birinin alanını, diğerlerinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Başka bir ifadeyle ahlâkî değerler, insanın değerler sisteminde ayrı bir bölüm teşkil etmez. Başka cinsten -meselâ

ilmî, siyasî- değerler, ahlâk değerleriyle sıkı bir ilişki halindedir ve bunlar pekâlâ birer ahlâkî değer görünümü alabilirler (Çengelci, 2010: 4).

2.5. Değer Eğitimi

Değerler hayatın ilk yıllarından itibaren bireyin hayatını etkilemeye başlamaktadırlar. Hayatın bütün safhasını (maddi ve manevî) kapsayan değerlerin oluşması ve yerleşmesi süreci çocuk gelişiminin erken dönemlerinde ailede başlar ve kişiliğin olduğu dönemlere kadar devam eder. Ailenin yanı sıra medya, akran grupları, oyun grupları, yerel topluluklar ve diğer kurumlarda bu sürece katılır (Gömleksiz ve Cüro, 2011: 99; Bazakulov, 2008: 35).

Toplum içinde bir uyum sağlayabilmek ve toplumu aynı amaç etrafında toplayarak aynı hedefe yöneltebilmek için eğitim sistemi içine girecek olan her bireye bir takım değerlerin kazandırılması gerekmektedir (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008: 71; Demir ve Özdemir, 2013: 59). Her toplum kendi geleceğini inşa edecek eğitim sistemini kurarken kendi kültürüne mal olmuş değerleri referans alır. Eğitimin uzak hedefleri başta olmak üzere her kademedede hedef belirlemeye yarayan en önemli ölçütler toplumun sahip olduğu değerlerdir (Tay ve Yıldırım, 2009: 1503). Böylece toplumun sahip olduğu değerler ve kültür birikimi kuşaktan kuşağa aktarılacak korunması sağlanacaktır. Değerlerin ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında değerler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013: 184).

“Bireylere kazandırılmak istenen özellikler değerlere göre belirlenir. Verilecek olan eğitim de açık veya örtülü biçimde toplumsal kurumların değerlerine uygun olarak dizayn edilir” (Gömleksiz, 2007).

Ülkelerin eğitim sistemleri neye değer veriyorsa yetiştirdikleri bireyler de o sisteme göre şekillenir (MEB, 2010: 6). Böylece eğitim sisteminde belirlenen genel hedefler o ülkenin ve toplumun geleceğini yönlendirir. Türk Milli Eğitimin ve ilköğretimin genel hedefleri incelendiğinde “ideal insanın taşıması gerektiği özellikler ve değerler” ifadesinin yer aldığı görülmekte ve bunların büyük bir bölümü de duyuşsal öğrenmeyi kapsamaktadır (Akbaş, 2007: 673– 675). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; “Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel

değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından 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, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, Erişim Tarihi: 02. 12. 2013; MEB, 2010: 1) ifadeleri ilk iki maddeyi oluşturmaktadır. Bu maddelerden anlaşılacağı gibi değerler eğitimi milli eğitimimizin temel amaçlarındandır.

Slater (Akt: Keskin 2008: 20) tarafından değerler eğitimi geniş bir bakış açısıyla şöyle tanımlanmıştır:

“Değerler eğitimi, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar; özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.”

Günümüzde değerler öğretilabilir ve öğrenilebilir olgular olmakla beraber bunların bireylerce öğrenilmesi geçmişe göre daha zor görülmektedir (Arabacı ve Tülin, 2013: 10). Geçmişte toplum tarafından benimsenen ve desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla aktarılabilirken günümüzde sadece yaşantı yeterli olmamaktadır. Çünkü toplumsal yaşamda çocuğun değerler sistemini etkileyen ve değişime sürükleyen etkenler çoğalmıştır. Bu etkenler sebebiyle değerlerin aktarımı gelişmiş güzel olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Değerlerin kazanılması rastlantılara ve kontrol dışı mekanizmalara bırakılmamalı, değer eğitimi ile ilgili yeni gelişmeler ve eğilimler dikkatlice izlenmelidir (Gömleksiz, 2007: 728-729).

Avustralya Hükümeti Eğitim, Bilim ve Öğretim Bakanlığı (Australian Government Department of Education, Science and Training) tarafından yayınlanan raporda (VES, 2003: 2) değerler eğitimi ile ilgili olarak aşağıdaki iki tanım verilmiştir:

“Değerler eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme girişimidir. Kimilerine göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayışını ve bilgisini geliştirmek, onların bireysel ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belirli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gereken beceri ve eğilimleri empoze etmektir.”

Yukarıda verilmiş olan tanım ve açıklamalar basit şekilde ifade edilecek olursa; Değerler eğitimi, değerleri benimsetmek ve kazandırma amaçlıdır. Bu tanım kısa olmasına rağmen, yapılan tanımlamaları özetleme niteliğindedir.

2.5.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitimiyle ilgili pek çok yaklaşımların geliştirildiği görülmüştür. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine odaklanırken bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine odaklanarak değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yöneliktir (Doğanay, 2006: 266). Doğanay tarafından (2006: 266- 277) değer eğitimi yaklaşımları, “Değerlerin doğrudan eğitimi (telkin ve davranış değiştirme), Değerleri belirginleştirme, Değer analizi ve ikilem tartışması: Öğrencilerin 40 bilişsel ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme” başlıkları altında ele alınmıştır.

Kirschenbaum (1995) ise kapsamlı bir değer eğitimi programının, değerlerin telkin yolu ile aktarılması ve değer aydınlatması yöntemlerine ek olarak ahlak ve değerlerin gelişimi için gerekli becerilerin sağlanması ve model olma yoluyla değer ve ahlakın kazandırılması gibi yöntemleri içerdiğini belirtmiştir. Ona göre telkin ve model olma yolu ile değerlerin aktarılması geleneksel ve doğrudan uygulanan yöntemlerken, değer aydınlatması ve değer gelişimi için beceri kazandırılması yöntemleri daha güncel ve dolaylı yöntemlerdir (Akt. Can, 2008: 32).

2.5.1.1. Telkin etme yaklaşımı

Telkin etme yaklaşımının amacı öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak ve öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmektir (İşcan, 2007: 34). Bu yaklaşım yetişkinin genç bireye kendi deneyimlerini aktarmasına dayalı olarak değerlerin kazandırılmasını

amaçlamaktadır. Yetişkinler genç bireyin kendi değerlerini oluştururken zarar görmesini engellemek amacıyla kendi değerlerini doğrudan genç bireylere aktarırlar. Geleneksel anlayışın hâkim olduğu bu yaklaşımda öğretmenlerin ve ebeveynlerin değerleri telkin etme yoluyla öğrencilere kazandırması amaçlanmaktadır.

Değer telkini yaklaşımında değerlerin korunması amaçlandığı için normların ve değerlerin meşruluğunun sorgulanmasına izin edilmez. Çünkü sorgulama sonunda oluşabilecek göreceliliğin değerlerin erozyonunu getireceğine inanılır ve bu nedenle bundan uzak durulur. Bu tür yaklaşım “normatif didaktik” olarak nitelendirilir ve eleştirilir (Çiftçi, 2003: 368). Ayrıca söz konusu yaklaşım kasıtlı olarak belli bir değeri benimsetilmeye çalışılması ve öğretmen merkezli olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin gelişim sürecini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

2.5.1.2. Değerleri belirginleştirme (değer açıklama) yaklaşımı

Bu yaklaşım değerlerin kazandırılması sürecinde seçenek çokluğuna saygı göstermektedir. Bu yaklaşıma göre, gençler geçmişte içselleştirdikleri değer ve normlar konusunda bilinçlendirilmeli, tutarlılıklar ve tutarsızlıkların farkına varmaları sağlanmalıdır (Akbaş, 2008: 13). Sonra bu tutarlılık ve tutarsızlıklar üzerinde ayrıntılı olarak çalışılmalı, böylece gençlerin kendi kişisel kimliklerini bulmalarına olanak verecek düşünce, duygu ve karar birliği yaratılması sağlanmalıdır (Ziebertz, 2007: 456-457).

Telkin etme yaklaşımının tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatifleri inceledikten sonra, bireyin özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2006: 268-269; Akbaş, 2008: 12).

Değer açıklama yaklaşımının bir başka amacı, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünceye sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Bu yaklaşımda öğrencilere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunmaktadır. Bu yaklaşımın altında yatan varsayım, bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacaklarıdır. Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek, kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur (Akbaş, 2008: 12- 13).

Değer açıklama yaklaşımında bu amaca ulaşabilmek için de *seçme*, *ödüllendirme* ve *davranma* şeklinde üç adımdan oluşan yedi basamakta değer kazandırılması temel alınır.

Seçme

- 1- Özgürce seçim ya da bağımsız seçim yapma,
- 2- Bir dizi mevcut seçeneği değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçebilme,
- 3- Her alternatifin olası seçimlerini düşünerek değerlendirdikten sonra seçebilme,

Ödüllendirme

- 4- En önemli ve değerli olduğu düşünülen şeyleri değerlendirme ve değer verme,
- 5- Özgürce seçilen bir değeri açıkça söyleyebilme,
- 6- Özgürce seçilen değerle uyumlu olan bir hareket tarzı belirleyebilme,
- 7- Seçilen değerle uyum içerisindeki hareket tarzında tekrar tekrar hareket edebilme.

Değer açıklama yaklaşımında bu yedi basamağı kullanarak, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmelerini hedeflenmiştir. Bu basamakların kullanılması ile öğrencilerin değer ve davranışlarının farkına varması beklenir (MEB, 2010: 189).

Değer açıklama yaklaşımının yapay, yüzeysel olduğunu söyleyen Lipe'ye göre, öğrencilerin gerçekten içten, anlayarak ve inanarak hareket ettiğini sadece ifadelerinden anlamak zordur. Bu yaklaşımda sosyal, ahlaki, estetik ve dinî değerler arasında ayırım yapılmaz. İnsanın kendini oluşturmada, bütün değerlere eşit önem verir. Ahlaki ve ahlaki olmayan konuları ayırtıramadığı, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve istenilen davranış değişimini sağlayamadığı için büyük bir eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Değer açıklama yaklaşımında ahlaki değerlerin göreceli olduğunu savunmasından dolayı eksik bir yaklaşım olduğu iddia edilmektedir (Akbaş, 2008: 14).

Bütün bu eleştirilere rağmen değer açıklama yaklaşımı değerleri öğretmede vazgeçilmez ve yeri geldiğinde önemli bir yaklaşım olarak değerler eğitiminde kullanılır.

2.5.1.2.1. Değer açıklama yaklaşımı etkinlik örneği

Öğrenme alanı: İnanç

Sınıf : 8

Ünite : Kaza ve kader

Kazanım : Allah’a güvenmenin (tevekkül) pasif bir bekleyiş olmadığının farkında olur.

Yöntem : Anlatım, soru- cevap, tartışma

Hiz. Ömer bir mescide geldiğinde, oturmuş sohbet eden bir topluluk görür. Yanlarına yaklaşır sorar:

- Sizler kimsiniz, ne iş yaparsınız?

Onlar şöyle cevap verirler:

- Bizler mütevekkil (Allah’a güvenen insanlar, çalışmayız. Çünkü Allah, her canlının rızkını yaratmıştır.

Hiz. Ömer bu sözlere çok kızır:

- Sizler mütevekkil değil, müteekkil (yiyici, başkasının sırtından geçinen) insanlarsınız. Mütevekkil, toprağa tohumu attıktan sonra kâinatın rızık vericisi Allah’ın lütfundan nimet uman ve ona güvenen kişidir, der ve onları camiden kovar.

Öğretmen öğrencilere yukarıdaki hikâyeyi anlattıktan sonra bazı sorular sorar:

1) Hikayedeki olay hakkında ne düşünüyorsun?

Bu soruyla hikayede tevekkül konusunda yanlış bir inanın olduğu ve Hiz. Ömer’in verdiği tepkinin farkına varılması amaçlanmaktadır.

2) Camide boş oturan insanların düşüncelerini doğru buluyor musunuz, niçin?

3) Hiz. Ömer neden kızmış olabilir?

Tevekkül konusunda yanlış bir anlayışın insanları tembelliğe götürdüğünü fark ettirmek amaçlanmıştır.

4) Hz. Ömer'in, boş oturan bu insanlara söylediklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu soruyla öğrencinin bir seçim yapması ve kendi değerinin ortaya çıkarması amaçlanmıştır.

5) Hz. Ömer'in yerinde sen olsaydın ne yapardın?

6) Hz. Ömer mescitte oturan topluluğun tevekkül konusundaki yanlışını düzeltmeseydi neler olabilirdi?

Yukarıdaki 4. ve 5. sorular ile öğrencinin kendi seçimini yapması ve ulaştığı sonucu değerlendirmeleri beklenir.

Değer açıklama yaklaşımına göre öğrenci seçtiği değere göre davranması ve onu tekrar etmesi hedeflenmiştir.

2.5.1.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı

Bu yaklaşımın başlıca savunucusu ahlaki yargının gelişimini insanların potansiyel olarak geçtiği altı aşamalı dizin olarak tanımlayan Lawrence Kohlberg'tir (Ziebertz, 2007: 457). Kohlberg çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak araştırmasını yürütmüştür. Bu yaklaşımda amaç, ahlaki ikilem içeren hikâyelerle öğrencilerin ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır (Akbaş, 2008: 15). Kohlberg'in yaptığı araştırmalarda, aynı hikâyelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğu saptanmıştır. Kohlberg'in araştırmaları sonucunda, öğrencilerin gelişme dönemlerinin üç düzey ve altı aşamada toplandıkları görülmüştür. Bu düzey ve basamaklar şöyle sıralanmıştır (Senemoğlu, 1997: 70-75; Selçuk, 2000: 112-115; MEB, 2010: 191).

Birinci evre, *gelenek öncesi* evredir. Bu evrenin ilk düzeyinde ceza ve itaatkârlık ön plandadır. Bu düzeyde, ahlaki davranışı cezadan kaçınma ve ödül alma belirler. İkinci düzeyde ise çıkara dayalı alış veriş ilişkisi ön plandadır.

İkinci evre *geleneksel* evredir. Bu evrenin ilk düzeyinde kişiler arası karşılıklı beklentiler, gruba veya topluma bağlılık ve kişiler arası uyum ön plandadır. İkinci düzeyde ise toplumsal düzeni koruma odak noktasını oluşturmaktadır.

Üçüncü evre *gelenek ötesi* ve *ilkelere dayalı* düzeydir. Bu evrenin ilk aşaması toplumsal anlaşma, insan hakları ve yararlılık düzeyidir. Bu düzeyde iyi olanın, toplumsal uzlaşmayı sağlamak için konmuş kurallara uygun olduğu düşünülür. Üçüncü evrenin son düzeyi *evrensel ahlaki ilkelerdir*.

Üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmek, aynı zamanda öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmek bu yaklaşımın amaçları arasındadır. Bu yaklaşımda küçük gruplarla görelî olarak yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem hikâyeleri kullanılır (İşcan, 2007: 35).

2.5.1.4. Değer analizi yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir (Akbaş, 2008: 14). Değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde değer sorularını test eder. Üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullanıldığı salt mantık süreçli ve akıl yürütme, sorgulama ve eleştirel yaklaşım sonucunda karar vermeyi sağlayan, değeri duyuşsal süreçten çıkarıp mantık süzgecinden geçirip daha sonra içselleştirip davranışa dönüştürme boyutuna geçmeyi hedefler. Bu yaklaşımda ahlaki gelişim teorisinin tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir sorunla karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (MEB, 2010: 194).

Değer analizi yaklaşımında ahlâkî düşünme becerisine (neden sonuçları) vurgu yapılır. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Diğer bir deyişle değer içeren soru ya da sorunların mümkün olduğunca duyguları katmadan akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek öğrencilerin karara varmalarına yardımcı olmaya çalışılır. Öğrencilerin değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanır (Doğanay, 2006: 272).

Welton ve Mallan (Akt: Doğanay 2006: 272-274) tarafından değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç 8 aşama olarak belirtilmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır:

- 1- Değer sorununu belirleme,
- 2- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- 3- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
- 4- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme,
- 5- Olası çözüm yollarını belirleme,
- 6- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
- 7- Seçenekler arasında birini seçme,
- 8- Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma.

Değer analizi yaklaşımı, değer kazandırma sürecinde öğrenci merkezli olması, değerlerin öğrenci tarafından akıl ve mantık süzgecinde geçirilerek özgür iradesiyle seçilmesi gibi özelliklerinden dolayı çoğu kez desteklenen ve çok az eleştirilen bir yaklaşımdır. Değer analizinde birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Öğretmen sınıfta öğrencinin biriyle meşgulken, diğer öğrenciler ilk başlarda dikkatlice dinleyecektir. Diyalogun uzaması durumunda diğer öğrenciler ilgilenmemeye başlayacaklardır. Bu durumu aşmak için aşağıda verilen çözüm yollar izlenebilir (Akbaş, 2004: 103, MEB: 2010: 194- 195).

- 1- Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir,
- 2- Mümkün olduğu zaman yaklaşım küçük gruplar halinde uygulanmalıdır.
- 3- Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman özetleme yapılmalıdır.
- 4- Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek kadar zaman ve konunun yeterli içeriği olmadıkça başlanmamalıdır.

2.5.1.4.1. Değer analizi yaklaşımı etkinlik örneği

Öğrenme alanı: İnanç

Sınıf : 8

Ünite : Kaza ve kader

Kazanım : Her canlının bir sonu olduğunun farkına varır.

Yöntem : Sunuş ve buluş stratejisi, anlatım, tartışma, beyin fırtınası, soru cevap yöntemi.

Selma, dindar bir ailenin küçük kızıdır. Selma, babasını çok sevmektedir. Bir gün trafiğin çok hızlı aktığı bir caddenin karşısına geçmeye çalışan Selma'nın babası karşıdan hızla gelen aracı fark etmemiş ve araç Selma'nın babasına çarpmıştır. Ağır yaralanan Selma'nın babası hastaneye götürülürken hayatını kaybetmiştir. Bu acı haberi alan Selma, çok üzülmüştür. Babasının ölümünü kabullenememiştir. Bu olaydan sonra Selma Allah'a ve Allah'ın kaderine inanmadığını söylemeye başlamıştır. Sebep olarak çok sevdiği babasının Allah tarafından çalındığını göstermiştir.

1- Değer sorununu belirleme: Öğretmen örnek olayı sınıfta anlatır. Selma'nın babasının ölümünden kaderi suçlaması.

2- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma: Selma, kazada çok sevdiği babasının hatalı olduğunu kabul edecek ya da kaderi suçlayacak.

3- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,

4- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme:

- Kaderi suçlamasının nedeni
 - ✓ Babasının ölümünü kabul etmek istememesi
 - ✓ Kazada babasının hatalı olduğunu düşünmek istememesi
 - ✓ İnsanın yaptıklarından sorumlu olmayacağına inanması
- Kaderi suçlamamasının nedenleri
 - ✓ Kazada babasının hatalı olduğunu
 - ✓ Başarısızlıkla ya da olumsuzlukla karşılaşıldığında kaderi suçlamanın yanlış

olduğu

- ✓ Her canlının bir gün mutlaka ölecek olması

5- Olası çözüm yollarını belirleme:

Bu iki alternatifin dışında başka çözüm yolları aranır. Mesela Selma'nın kader anlayışı doğru bilgiler ile düzeltilebilir.

6- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme:

Olası çözüm yolları yollarının doğruluğunu değerlendirmeler yapma. Bu aşamada öğrenciler olası çözümleri değerlendirirken onların çözümlerine yardımcı olmak için şu açıklama yapılabilir:

İnsan, irade sahibi ve özgür bir varlık olduğu için karşılaştığı olumsuzlukları kadere yüklememelidir. O, akıllı, irade sahibi ve özgür bir varlık olduğu için hayatına yön verebilir. Bundan dolayı insan, kaderini büyük ölçüde kendisi belirler.

7- Seçenekler arasında birini seçme: Bu aşamada seçenekler arasından birinin seçilmesi.

8- Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma: Seçilen davranışa uygun davranışta bulunma.

Değer ile ilgili alınan karar, yeni durumlara uygulanabilme, insanların pek çoğu tarafından kabul edilen bir değer prensipleri tarafından kapsanma, kişi kendisini karşı tarafa koyduğundan bu kararı kabul edebilme ve evrensel olarak uygulanabilir olma yönleriyle teste tabi tutulmalıdır.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Değerler Eğitimi

2.6.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi müfredatı geliştirilirken yapılandırmacı, çoklu zekâ ve öğrenen merkezli yaklaşımların esas alındığı belirtilmiştir (Ev, 2010: 147; Kaymakcan ve Meydan, 2011: 33). Bugünkü anlamıyla yapısalcılık, Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulmaktadır (Yaşar, 1998: 69).

Yapılandırmacılık kavramı yerine, oluşturmacı, bütünleştirici, kurmacı anlayış, yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, oluşumcu yaklaşım vb. kavramları kullanılmıştır (Şimşek, 2012: 190). Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi aktarma ve aktarılan bilgiyi kaydetme yerine, öğrencinin bilgiyi yapılandırıldığını vurgulayan ve bireylerin kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenmelerini esas alan anlayışa dayanmaktadır.

Yapılandırmacılıkta bilginin, hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005: 40). Yapılandırmacılık, bireyin zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlamak, problemi yahut karşılaşılan durumu açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır. Eğer önceden belirlediği kurallar karşılaşılan bu durumu açıklayamaz ise o zaman birey karşılaşılan bu durumu daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Yeni bilgiler önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yapılandırılmaktadır. Yapılandırma önceki öğrenilen bilgilerle sonraki öğrenilen bilgilerin bütünleştirilmesi sürecidir. Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Yapılandırıcı yaklaşımda süreç, bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme, bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme ve son olarak geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme şeklinde işlemektedir (Şaşan, 2002: 1). Buna göre yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yorumlandığını ve yapılandırıldığını savunmakta; bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluştuğunu ve bu nedenle de öznel olduğunu ortaya koymaktadır (Okumuşlar, 2008: 26).

Yapılandırmacı yaklaşımda, bilgi öğrenciye dışarıdan verilmez, bilgiyi öğrenci kendi içinde oluşturur. Her insan bilgileri, farklılık gösteren farklı durumlardaki inanç ve tecrübelerine göre üretir. Bu sebeple bütün bilgiler öznel ve kendi bilişlerimizin ürünüdür (Schunk, 2011: 236- 237).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilere, kendi bilgilerine ulaşması, hedefler koyarak, gelişimlerini değerlendirerek ve bilgi alanlarını keşfederek temel gereksinimlerinin ötesinde öğrenmelerinde aktif rol oynamaları öğretilir (Schunk, 2011: 245).

Yapılandırmacı yaklaşım yansıtıcı öğrenmeye vurgu yapar. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sosyal grupla öğrenme ve akran işbirliği ile öğrenmenin faydalı olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenin bir beceriyi modelliği, destek sağladığı ve öğrenciler becerileni geliştirmeye başlayınca kendini çeker.

Öğrenciler birbirini gözleyip kendisi öğrenmekle ve öğretmekle kalmayıp öğrenme için daha yüksek öz yeterlilikleri tecrübe ederler (Schunk, 2011: 245).

Yapılandırmacı yaklaşım müfredatı ve ders anlatımını etkilemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan program tasarımcıları “bireye ne öğretmeli?” sorusu yerine “bireye nasıl öğretmeli?” sorusu ile ilgilenirler (Altaş, 2011:140). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bir konuyu farklı açılardan çalıştıkları bütünlleştirilmiş müfredatı öne çıkmaya başlamıştır. Yapılandırmacılığa göre geleneksel anlatım terk edilip, bunun yerine öğrencilerin durumları, materyali değiştirerek ve sosyal etkileşim yoluyla içeriğe etkin olarak katılabilecekleri bir şekilde tasarlanmalıdır (Schunk, 2011: 237).

Öğretmen merkezli eğitimde öğrencilerin, alıcının zekâ düzeyleri, ilgi ve isteklerinin farklılığı göz önünde bulundurulmadan dıştan, belki dayatmacı bir eğitimin uygulanması söz konusudur. Dayatmacı eğitimde ise zorlama ve korku vardır. Dışarıdan gerçekleştirilen eğitim sonucunda, sorgulamadan alan, kabul eden, taklitçi, şekilci, manevra yeteneği gelişmeyen ve esnek beyinlere sahip olmayan öğrenciler yetişecektir (Çelikkaya, 2008: 23). Verilenlerin, üzerinde düşünülmemesi gereken şeyler olduğu da vurgulandığında, öğrenciler sebep-sonuç ilişkilerini göz önünde bulundurmadan, kaderci bir yaklaşımla duyduklarını sorgulamadan olduğu gibi alır ve bilimsel gelişmeleri izleyen, olaylara nesnel yaklaşabilen, sorunlara rasyonel çözümler bulabilen zihinlerin gelişmesi engellenir. Oysa eğitim, özgür iradeli bireyler yetiştirmeli ve çocuğu alışkanlıkların zulmünden kurtarmalıdır.

Bir değer ve inanç sistemi olan din soyut kavramlar içermektedir. Soyut dini kavramların öğretilmesi ile amaçlanan geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi bunların dogmatik bilgi olarak öğrenciye ezberletilmesi olursa, eğitsel model arayışının bir anlamı olmayacaktır (MEB, 2010: 9). Çağdaş öğrenme kuramlarında olan yapılandırmacı kuramın, bilginin bireysel olarak geliştirilmesi ve kavramların zihinsel süreçler içinde oluşturulması yaklaşımları dinin öğretiminde de yeni yaklaşımları zorunlu kılmıştır. Bu nedenle DKAB öğretimi yapılandırmacı modellerine göre tasarlanmalıdır (Okumuşlar, 2007: 174- 175).

2.6.2. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Yapılandırma Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi

Değer aktarma yaklaşımı, çokça kullanılan ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Yaklaşımın eğitim uygulamaları öğrenme kuramı ilkelerine dayanır. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan değer aktarma yaklaşımı, bilginin verilmesinde etkilidir. Değer aktarma yaklaşımı, anlatım, gösteriler, alıştırmalar- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir. İşcan (2007: 34), değer aktarma yaklaşımında süreç içerisinde model alma, olumlu olumsuz pekiştirme, alternatifleri düzenleme, tamamlanmış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yolu ile öğrenmenin kullanıldığını vurgulamıştır.

Bu yaklaşımda çocuklar yaşamlarında yer alan yetişkinlerin ve önemli kişilerin davranışlarını gözlemleyerek taklit etme yoluyla hayatlarına geçirmeye çalışırlar. Bu süreçte değerler öğretimi gerçekleştirilirken, değerler öğrenciler tarafından değil öğretmenler tarafından belirlenir. Yani öğrenen pasif durumdadır. Öğrencinin öğretim sürecinde merkezde ve aktif olmasını isteyen yapılandırmacı yaklaşım ile değer aktarımı yaklaşımı ile ters düşmektedir (Çakmak, 2013: 59). Çünkü öğrenciler için sadece bilgiyi aktarmak değil, uygulamak, göstermek ve gerekirse drama, tiyatro ile olay ve olgular hakkında bilgi vermek ve değerleri pekiştirmek günümüz eğitim yöntemlerinin vazgeçilmez unsurlarını teşkil etmektedir.

Öğrenciler öğretmenlerinin dışında, akran gruplarından, televizyondan, görsel ve yazılı basından etkilenmeye başlamasıyla ve öğrenciye değerlerin öğretmenler tarafından aktarılması sonucu öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varamamaları gibi nedenlerle değer aktarma yaklaşımı yetersiz kalmıştır. Bu olaylar değer açıklama yaklaşımını doğuran nedenler olarak sayılabilir. Öğretmen artık aktarandan ziyade değerlerin ortaya çıkması, belirginleşmesi konusunda öğrenciye destekçi tarafıyla karşımıza çıkmaktadır. Birey artık bu zamanda kendisi için neyin iyi, neyin kötü veya neyin anlamlı olduğunu ortaya koyabilmektedir. Bu konuda cesaretlendirilmiş ve özgürleştirilmiştir. Bu yaklaşımda bireyin sorgulaması sağlanır ve sorgulama üzerine düşünmesi sağlanarak, üzerinde tartışılan değeri öğrenci kendi sorgulamaları sonucunda

açıklığa kavuşturarak içselleştirmesi ve daha sonra da bireyin değeri davranışa dönüştürmesi beklenir (Doğanay, 2006: 269).

Değer açıklama yaklaşımı öğrenciye özgürlük tanınması, öğrenciyi merkeze alması, aktif kılması, öğrendiklerini içselleştirmesi bakımında yapılandırımcı yaklaşıma uygundur. Değer açıklama yaklaşımı öğrenciyi merkeze alması gibi olumlu yönlerini vardır ancak söz konusu yaklaşımda öğretmenin pasif kaldığı iddia edilerek aslında, öğrencilerin istenilen hedefe ulaşamadıkları savunulmuştur (MEB, 2010: 187).

Değer analizi yaklaşımın temel amacı öğrencilerin, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullandığı kavramsallaştırma, yorumlama, analiz etme, genelleme, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri ile diğer değerler eğitimi yaklaşımlarına göre daha doğrudan ilişkilidir (MEB, 2010: 194). Üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullanıldığı salt mantık süreçli ve akıl yürütme, sorgulama ve eleştirel yaklaşım sonucunda karar vermeyi sağlayan, değeri duyuşsal süreçten çıkarıp mantık süzgecinden geçirip daha sonra içselleştirip davranışa dönüştürme boyutuna geçmeyi hedefleyen değer analizi yaklaşımında öğretmen bir rehber ve süreci yönetendir. Bu nedenlerle değer analizi yaklaşımı yapılandırımcı yaklaşıma uygundur.

Ahlaki muhakeme yaklaşımında, öğretmenin rehberliğinde içerisinde ikilem olan hikâyeler sunulur. Öğrencilerin ikilem arasında kalarak içlerinde var olan ahlaki yargıları ortaya çıkarmayı hedefler (MEB, 2010: 191). Bu yaklaşımda öğretmen rehberdir ve öğrenci aktiftir. Öğrenci kendi fikirlerini özgürce ortaya koyabilmesi ve öğrencinin kendini ifade etmesini öngören yaklaşım yapılandırımcı yaklaşım ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.2.

Yapılandırmacı Yaklaşım ile Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Değer Aktarımı	Değer Açıklama	Değer Analizi	Ahlaki Muhakeme
Öğretmen merkezli midir?	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Öğrenci Aktif midir?	Hayır	Evet	Evet	Evet
Süreç mi önemlidir sonuç?	Sonuç	Süreç	Süreç	Süreç
Bireysel farklılıklar dikkate alınıyor mu?	Hayır	Evet	Evet	Evet
İşbirliğine dayalı öğrenme var mı?	Yok	Kısmen	Var	Yok

Çakmak, 2013: 61'den alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE BİLİMSELLİK DEĞERİ VE ÖĞRETİMİ

3.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Bilimsellik Değeri

Türkiye’deki öğretim programları dünyadaki yeni gelişmeler ışığında gözden geçirilerek yeniden hazırlanmış ve 2005- 2006 yılından itibaren yürürlüğe konulmuştur. Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir (MEB, 2010: 2).

Öğrenci merkezli, öğrencilere araştırma becerileri kazandırılmasına ve öğrencilerin kendi bireysel özelliklerini keşfederek problem çözme yetilerinin geliştirilmesine vurgu yapılan söz konusu programda, demokratik toplum içinde kendine güvenerek sorumluluk alabilen, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, keşfeden, yaratıcı, geliştiren, problem karşısında alternatif çözümler bulabilen, kısaca bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2010: 9). Programda demokratik bir toplum düzeninin sürdürülebilmesi için gerekli olan yurttaşlık özelliklerinin üzerinde durularak olumlu karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaç edinilmiştir (Katılmış, Ekşi & Öztürk, 2010: 53). Bunun için de saygı, vatanseverlik, etik, hoşgörü, barış, dürüstlük, bilimsellik ve adil olma gibi karakter özellikleri doğrudan verilecek değerler olarak program içeriğine dâhil edilmiştir (MEB, 2010: 23).

3.1.1. Programın Genel Yaklaşımında Bilimsellik Değeri

3.1.1.1. Türk milli eğitiminin genel amaçlarında bilimsellik değeri

Çalışmamızın bu başlığı altında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında değer öğretimi ve bilimsellik değerinin nasıl yer aldığı incelenecektir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Madde 2.

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. “Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;” ifadesi Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğrencilere kazandırılmasını istediği özelliklerden birinin de değer olduğunu göstermektedir. Bu ifadede bahsedilen değerler sadece ilgili derslerde değil, genel amaç olması dolayısıyla bütün okullarda ve bütün derslerde öğretimi yapılması amaçlanmıştır. Yine bu maddeye bakıldığında daha çok vatan ve millet sevgisi, geçmişten gelen değerlere sahip çıkan ve sorumlu bir birey yetişme amacı üzerinde durulduğu görülecektir.

2. “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından 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, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadesiyle her bakımdan dengeli ve sağlıklı bir şekilde yetişmiş insan amaçlanmaktadır. “Hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip” ve “yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” gibi kişisel özelliklere sahip olan bireyin öncelikle sahip olması gereken değerlerden biri de bilimsellik değeridir.

3. “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” ifadesi yetiştirilmek istenen bireyin iş yaşamında mutlu ve başarılı kılmayı hedeflemektedir (MEB, 2010: 1).

Sonuç olarak Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, değerlerin öğrenciye kazandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçlar kişisel değerler, insan ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından genel bir bakış açısı sunmuştur. 2. Maddedeki “hür ve bilimsel düşünme gücüne”, “yapıcı ve yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadeleriyle bireyleri, kendilerine sunulan görüşlerin doğru ve yanlış yönlerini düşünüp özgürce karar verebilecek ve geçmişten aldığı birikimi değerlendirip yeni şeyler ortaya koyabilecek özelliklere sahip olacak şekilde yetiştirmenin amaçlandığını söyleyebiliriz. Yukarıda sayılan özelliklerin bilimsellik değeri ile ilgili olduğunu düşünülmektedir.

3.1.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında Bilimsellik Değeri

Öğretim programında, bilim ve teknolojinin gelişmesi sonucunda toplumun bu gelişmeden etkilendiği ve dolayısıyla eğitimin de bu değişim ve gelişimden etkilendiği vurgulanmıştır (MEB, 2010: 2). Gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bu gelişmelerin hayat boyu devam edebilmesi için bireylere kazandırılması gereken beceriler vardır.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme
- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Diğer derslerle birlikte “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde de bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2010: 2).

Dünyada bilim ve teknoloji konularında yaşanan gelişmeler sonucunda hazırlanan öğretim programında temele alınan ilkelerin başında, eğitsel süreçlerde aktif olarak yer alan, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği kazanmış ve yaşam boyu öğrenmeyi bir davranış haline getirmiş, bilimsel verileri dikkate alan, soran, sorgulayan, taklitçi ve şekilci olmayan, alternatifler ortaya koyabilen yani bilimsellik değerini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010: 10).

İlköğretim programının yenilenmesi çalışmasıyla birlikte “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı” da 2006 yılında değişikliğe gidilmiş ve 2010 yılında değiştirilmiştir. Dersin içeriğinin belirlenmesinde dinin temel kaynakları merkeze alınarak “mezheplerüstü ve dinler açılımı” anlayış benimsenmiştir (MEB, 2010: 2).

Dinin temel kaynakları temel alınarak yapılan öğretimle din hakkında yanlış bilgi, hurafe ve çelişkili bilgilerden uzak, doğru ve gerçek bilgilerle düzenlenmiş bir dersin amaçlanması, (MEB, 2010: 2) bilimsellik değerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dinin doğru öğrenilmesi açısından çok önemli olduğunu göstermektedir.

“Çocuklar, hangi toplumda gözlerini dünyaya açarlarsa o toplumun ulaştığı kültür birikiminden yararlanırlar. Toplumun kültür dokularında; geçmiş nesillerin alın terinin, beyin gücünün, tutum ve davranışlarının, siyasi, dinî ve ahlaki kurumlarının, dilinin, atasözlerinin, geleneklerinin izleri vardır. İnsanlığın eserleri ve ürünleri birbirine eklenerek günümüze kadar gelmiştir. Eğitim, yetişen neslin kültürel birikimden mümkün olan en fazla payı alması görevini üstlenir. 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” (MEB, 2010: 2). Her toplum geçmişten bu günü kadar geçen zaman içerisinde kendine birtakım değerler oluşturur. Bu değerlerin gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarım işi eğitim kurumlarının ve ailenin görevleri arasındadır. Değer aktarımı işi aile içerisinde bazen büyüklerinden görerek bazen menkıbe, masal anlatımlarıyla gerçekleştirilir. Türk Milli Eğitimin amaçlarında da belirtildiği üzere değer aktarımı okulun dolayısıyla eğitimin görev ve sorumluluğu altındadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi okulda değerlerin aktarımı konusunda yardımcı olmaktadır.

“İslam’da sorma, öğrenme önemli bir yer tutar. Hz. Muhammed hayatta iken, onun arkadaşları (ashap), bilmediklerini veya tereddüt ettiklerini soruyor ve yeri geldikçe de önerilerde bulunuyorlardı. Hz. Muhammed vefat ettikten sonra da bu uygulama sürdürülmüştür. 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 ilmi 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, 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.” (MEB, 2010: 3). Soru sorma, eleştirme İslam’ın anlaşılmasında önemli bir yer tutmaktadır. İlk zamanlardaki İslam’ı anlama ve zamana göre yorumlama çok iyi yapılmış ama sonraki dönemlerde ise İslam dünyasındaki düşünce alanında gerileme başlamıştır. Günümüzde muamelat konusunda bizler yaklaşık olarak 1000 yıl önce yapılan yorumları benimsemekteyiz. Seferilik konusundaki kabul gören görüşlerden biri 90 km mesafe şartıdır. Oysaki o zamanda sahip olunan teknoloji ile şimdiki teknoloji arasında çok büyük farklar var. O zamanlarda 90 km uzaklığa gidecek kişi üç gün yolculuk yapmaktaydı. Günümüzde ise 90 km yol otomobille 1 saate alınmaktadır. Seferilik konusunda günümüzde geçerli olan bir diğer görüş ise 18 saat yolcu olma şartıdır. Ancak günümüzde otobüsle 18 saatte alınan yol uçakla bir buçuk saatte alınmaktadır. Dolayısıyla geçmişteki bilgilerle yetinilmeyip günümüz şartlarına göre eleştirel bir bakış açısıyla İslam dininin uygulama alanında yeni yorumlara ihtiyaç vardır. İslam’ın zamanın şartlarına göre yorumlanabilmesi açısından bilimsellik değeri önemli bir yer teşkil etmektedir. Eleştirel düşünemeyen, bilimsellik değerini kazanamayan bireyin böyle bir yorumlamaya yönelmesi yönelse bile eskiden farklı bir şey ortaya koyması zor olacaktır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, bazı konuları öğrenmeyi sağlamakla birlikte, bilgiye ulaşma, bilgiyi ve akıllı kullanma kabiliyetini geliştir nitelikte olması çok önemlidir (MEB, 2010: 3). Bilgi verirken bir taraftan öğrencinin toplumda yaygın olan

zihniyetler üzerinde düşünerek bilinçlenmesinin sağlanması da gerekir; çünkü bu sayede öğrenciler körü körüne taklit etmeyecekler, elde ettikleri bilgiyi nasıl kullanacağını sorgulayacak şekilde yetişmiş olacaklardır. Böylelikle Millî Eğitimin genel amaçlarında ifade edilen; dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişilerin yetişmesine daha fazla katkı sağlayacaktır (Ev, 2010: 146).

3.1.3. Öğretim Programının Vizyonunda Bilimsellik Değeri

İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının vizyonu; bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla;

- “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı” (MEB, 2010: 8). Bu ifadede bireyin sahip olması gereken demokratik değerlere atıf yapılmış; “çağın gerektirdiği donanım” ifadesiyle kişileri sorma ve sorgulama ve yeni şeyler üretebilen becerileri ile donanmasını anlayabiliriz. Bu nedenle sözü edilen ifade bilimsellik değerine atıf kabul edilebilir.

- “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren” (MEB, 2010: 8). “Sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren” ifadelerinin dini doğru bilgiler ile öğrenmeye atıf kabul edileceğinden bilimsellik değeriyle alakalı olduğunu söyleyebiliriz.

- “İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan” (MEB, 2010: 8). Din insanlık tarihinden beri insan için belirleyici bir unsur olmuştur. Bu sebeple dinin insan için ne anlam ifade ettiğini anlamak için dini doğru anlamak ve doğru yorumlamak gerekmektedir. Dini doğru anlamak ve yorumlayabilmek için bireyin öncelikle bilimsellik değerine sahip olması gerekmektedir.

- “Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen” (MEB, 2010: 8). Bireylerin zihin yönünden dengeli ve sağlıklı olarak gelişmesi düşünme faaliyetlerini yapabilme, eleştirebilme, sorgulayabilme etkinliklerini yapabilmesine dolayısıyla bilimsellik değerine sahip olmaya bağlıdır. Yine “üretken” ifadesiyle de üreten, yeni şeyler ortaya koyan, eskiyle yetinmeyip onu değiştiren ve geliştiren anlaşılabacağından bilimsellik değerine atıf kabul edilebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması hedeflenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ise dini doğru anlayan ve yorumlayan bunun için de bilimsel düşünme becerilerini kullanabilen bireyler yetiştirme hedeflenmiştir. Son olarak ise her bakımdan dengeli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek öğretim programının vizyonunu oluşturmaktadır.

3.1.4. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda Bilimsellik Değeri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu hükümleri çerçevesince hazırlanmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin uygulaması sırasında dikkat edilecek hususlardan bahsedilmekte ve özellikle laiklik ilkesinin daima göz önünde bulundurulması gerektiği, hiçbir şekilde vicdan ve düşünce özgürlüğü zedelenmeyeceği ve öğrenciler dini uygulamalara zorlanmayacağı belirtilmiştir (MEB, 2010: 8).

3.1.5. Programın Temel Yaklaşımında Bilimsellik Değeri

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı hazırlanırken biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle insan bir bütün olarak ele alındığından programda öğrenciyi, öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir (MEB, 2010: 9).

3.1.5.1. Eğitimsel yaklaşım

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır (MEB, 2010: 9).

Programda kavramsal bir yaklaşım izlenmekte olduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşımla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi, somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünebilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır (MEB, 2010: 9).

Programda öğrencilerin değer kazanması da esas alınmıştır. Ancak değer bir başlık altında değil, ders içi etkinlikler yoluyla kazandırılması vurgulanmıştır. Kavramsal yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde dinî kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlaki hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Bu öğrenmeler öğrenciye bilimsellik değerini kazanması konusunda yardım edecektir. Bilimsellik değerini kazanmış bir öğrenci sağlam dinî ve ahlaki anlayış oluşturabilir (MEB, 2010: 10).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilme sürecinde öğrencinin aktif olması ve öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2010: 10).

3.1.5.2. Dinbilimsel yaklaşım

Program geliştirme süresi boyunca gerek İslam'ın gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış

bilgilerden uzak durulmuştur. İslam diniyle ilgili bilgilerde Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve doktrin merkezli (belli bir mezhebe dayalı) bir öğretime dönüşmemesi ve İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkartılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanında kazandırılacak değerlerin Kur'an ve sünnet kaynaklı olmasına özen gösterilmiş ve bu sebeple bireylerin dini, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmeleri, batıl ve hurafe inançları ayırt etmeleri amaçlamıştır (MEB, 2010: 10). Bu ifadeleri bilimsellik değeri ile ilişkilendirebiliriz. Çünkü bilimsellik değeri dinin temel kaynaklarını merkeze alarak din hakkında objektif ve doğru bilgi sahibi olmaya, batıl ve hurafe inanışları tanımaya yardım edebilir.

Bu çerçevede, programın hazırlanmasında hedeflenen hususlardan bilimsellik değeriyle ilgili tespit edilenler şunlardır:

- “Sağlıklı bir din ve ahlak öğretimiyle öğrencilerin, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları arasında ifadesini bulan millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılaştırmanın önlenmesi” (MEB, 2010: 10). Öğretim programları hazırlanırken Milli Eğitim'in genel amaçlarında belirtilen değerlere ve yetiştirilmek istenen insan tipine uygun bir program hazırlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

- “Evrensel boyutta insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde, dinin önemli bir etken olduğu, bu ilişkilerin olumlu yönde gelişebilmesi için bireylerin bilimsel yöntemle verilecek din öğretimine ihtiyaç duydukları” (MEB, 2010: 10). Bu ifadeden insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde din duygusunun önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Din duygusu insanları birbirine bağladığı gibi dinin anlamı tam olarak anlaşılmadığı takdirde insanlar arasında çatışma ortamı da oluşturabilir. Tarihte dinler arası ve mezhepler arası savaşlarla karşılaşmak mümkündür. Bunun önüne geçebilmek için din olgusunun insan için ne anlam ifade ettiği temel kaynaklar çerçevesinde ortaya konulmalı, din hakkında doğru bilgi sahibi olunmalı ve dinin inananlarına kazandırmak istediği evrensel değerler üzerinde birleştirilmelidir.

- “Dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmeleri” (MEB, 2010: 11). Bu ifadeyle

din öğretiminin sadece kuru bilgiler vererek olmayacağı aynı zamanda öğrencilerin dinin getirdiği ahlaki değerleri içselleştirmesi amaçlanmaktadır.

- “İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dinin, doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkıda bulunulması” (MEB, 2010: 11). Öğretim programı hazırlanması esnasında dinin hurafelerden ve batıl düşüncelerden uzak, doğru ve sağlam bir din anlayışı oluşturmak amaçlanmıştır. Dinin doğru ve sağlam bir şekilde anlaşılması ve doğru yorumlanmasına katkıda bulunması bilimsellik değerine atıf olarak kabul edilebilir.

- “Toplumda oluşan eksik bilgiden veya bilgisizlikten kaynaklanan yanlış dinî telakkilerin düzeltilmesi” (MEB, 2010: 11). Topumda eksik bilgi veya yanlış bilgiler sonucunda yanlış bir din anlayışı oluşuyorsa insanların taklit sonucu aldığı din duygusunu sormadan, sorgulamadan ve eleştiriye tabi tutmadan aldığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu ifadeyle bilimsellik değerinin, bilgisizlikten kaynaklanan yanlış dini bilgilerin ve hurafe inanışların ayırt edilmesi ve sağlam bir din duygusunun oluşmasında ne kadar önemli olduğu anlaşılabacaktır.

3.1.6. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının Özellikleri ve Geliştirilmesinde Temel Alınan İlkelerde Bilimsellik Değeri

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı, program geliştirme alanındaki son gelişmeler çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak hazırlanmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı geliştirilirken dikkate alınan hususlardan değer eğitimi ve bilimsellik değeriyle ilgili olanlar şunlardır:

2. madde: Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görülmeyip öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

5. madde: Bilginin artması, kavramların anlaşılması, değerlerin oluşması ve becerilerin gelişmesi sağlanarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesi ön planda tutulmuştur.

6. madde: Öğrenciler düşünmeye, soru sormaya ve görüş alış verişi yapmaya özendirilmiştir. Bu maddenin öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri aynen alıp benimsemeyi değil verilen bilgiler üzerinde düşünme, onları sorgulama gibi eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

8. madde: Millî kimlikle birlikte evrensel değerlerin benimsenmesine önem verilmiştir.

15. madde: Din duygusu ve tecrübesinin statik değil, dinamik olduğu ortaya konulup bu doğrultuda bireyi doğrudan ilgilendiren hedefler üzerinde yoğunlaştırılmıştır.

18. madde: Öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur'an) ve hadislere (sünnet) erişebilmeleri ve dini bilgi edinmede dinin temel kaynaklarını merkeze almaları vurgulanmıştır. Din hakkında yanlış ve batıl inanışların önüne geçmek için din öğretiminde temel kaynakların Kur' an ve sünnet olduğu belirtilmektedir (MEB, 2010: 11- 12).

Program geliştirilirken yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınmıştır. Ayrıca dini temel kaynaklarından öğrenme, dinin durağan olmadığı ve bazı konuların zamanın şartlarına göre güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir.

3.1.7. Programın Yapısında Bilimsellik Değeri

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır.

3.1.7.1. Genel amaçlar

Bireysel açıdan;

1. Temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilmelerini,
4. Dinî kavramları doğru anlayıp kullanmalarını,
5. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmelerini,
7. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını,
10. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramalarını,

11. Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını (MEB, 2010: 12).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının bireysel açıdan genel amaçları, sahip olunan din ile ilgili bilgilerinin eleştirel düşünceyle sorgulanarak din ile ilgili yanlış inanışları ayırt etmeyi, dinleri ana kaynakları çerçevesinde ele alarak sağlam bir inanış amaçlamaktadır. Ayrıca çok uzun yıllar din ile bilim özellikle İslam dininin bilime karşı olduğu düşüncesinin gerçekçi olmadığını aksine İslam dininin akli kullanmayı ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini fark etmelerini amaçlamaktadır.

Toplumsal açıdan;

16. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt etmelerini (MEB, 2010: 13).

Bireysel amaçlarda bireyin yanlış inançlar ve hurafeleri fark etmesi amaçlanmış olup toplumsal amaçlarda ise öğrencilerin toplum nazarında hurafelere dayalı sağlıklı dini oluşumları ayırt etmelerini amaçlamaktadır. Her toplum inandığı dini kendi kültürüyle yoğurmaktadır. Din topluma kendi rengini vermeye çalışırken toplum da kendi rengini topluma verir. Zamanla toplumda dinden olmayan ama dindenmiş gibi düşünülen inanışlar oluşur. Bilimsellik değerini kazanmış bir öğrenci dini ana kaynaklarına göre anlayacak ve toplumda dine ait olmayan yanlış inanışları ve hurafeleri fark edecektir.

Kültürel açıdan;

23. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını (MEB, 2010: 13). Toplumda hâkim olan değer ve anlayışlar nesilden nesile değişebilmektedir. Geçmişe dönüp bakıldığında önceki nesillerin anlayışları yanlış bazen mantıksız gelebilir. En basit şekilde anlatacak olursak babaların düşüncesiyle çocukların düşünceleri arasında farklılıklar bazen de zıtlıklar oluşabilir. Çok zaman büyüklerin çocuklarını anlamadıklarından veya çok kuralcı olduklarından, daha fazla özgürlük ve rahatlık tanımamalarından şikâyet edilir. Bu anlaşmazlığın sebebi baba ve çocukların yetiştikleri zaman farklılığıdır. Babalar daha baskıcı bir ortamda yetiştiklerinden çocuklarına baskıcı ve kuralcı davranmaktadırlar. Ancak günümüz şartlarında hâkim anlayış daha özgürlükçüdür. Bu sebeple nesiller arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu baba oğul arasında böyle bir sorun haline

gelebiliyorsa aralarında daha uzun zaman olan nesiller arasında daha büyük sorunlar ortaya çıkabilir. Toplumda bazı davranışlar ve düşünceler dinin temel kaynaklarında olmamasına rağmen zamanla toplum ve dinin bazı alanları ile etkileşime geçmesi sonucu “dindenmiş” gibi görülebilmektedir. Toplumdaki bu tür davranışlar ve düşünceler sebebiyle bireyler, din hakkına yanlış bilgi ve inanışa sahip olabilir. Toplumdaki yanlış ve hurafe inanışların önüne geçmek için doğru dini bilgiler edinilmesi gerekmektedir. Bilimsellik değeri, bireye doğru dini bilgi edinmede yarar sağlayacaktır.

Evrensel açıdan;

26. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,

Evrensel değerleri öğrencilerin öğrenmelerini hedeflenmektedir.

28. Evrensel insani değerlerin İslam’ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlanmaktadır (MEB, 2010: 13- 14).

Evrensel değerler ile İslam’ın insani değerleri ile örtüştüğünü fark ettirmeyi hedeflemektedir.

Genel amaçların 5. ve 16. Maddelerinde öğrencilerden toplumun içerisindeki sağlıklı, hurafe inanışları ayırt etmeleri beklenmektedir. Ancak burada dini oluşumların sağlıklı ve hurafeye dayalı olduğunun neye göre belirleneceği ve sınırın ne olacağı belli değildir (Altaş, 2002: 166- 167). Kur’an ve sünnetin esas alınacağı gibi bir cevap yeterli olmayabilir, çünkü herkes görüşlerine bu iki kaynaktan delil bulmaktadır. Birine göre hurafe olan, batıl inanç olarak kabul edilenler diğerine göre önemli dindarlık belirtileri olarak alınabilmektedir. Bu nedenle bir taraftan hoşgörüyü içselleştirmesi beklenen öğrenciden diğer taraftan bunların bazılarının hurafeye dayalı olduğunu anlaması ve buna karşı tavır alması beklenmektedir (Ev, 2010: 150).

3.1.7.2. Öğrenme alanlarında bilimsellik değeri

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi

“İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür”den oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2010: 13).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında öğrenme alanları belirlenirken aşağıda sıralanan özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu özellikler:

1. Öğrencinin ilgisini çekmesi, öğrencilerde merak ve araştırma isteği oluşturmaları,
2. Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi,
3. Kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması,
4. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması,
5. Diğer disiplinlerle bütünleşebilmesi ve eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması,
6. Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesidir (MEB, 2010: 13).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Öğrenme alanları, ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda işlenecek üniteler ve açıklamalarının belirlenmesinde temel çerçeveyi oluşturmaktadır. Her sınıfta, altı öğrenme alanından her birisi için bir ünite bulunmaktadır. Bununla birlikte bazen bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanının çerçevesine girebilir. Bu sebeple, bir öğrenme alanına ait üniteler veya kazanımlar, kendi üniteleriyle ya da ünitelerin kazanımlarıyla veya diğer öğrenme alanına ait ünitelerle ya da ünite kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş ve bu tür ilişkilendirmelere konuların “Açıklamalar” kısmında dikkat çekilmiştir (MEB, 2010: 14).

Ayrıca ünitelerin sonuna ünite ve kazanımları desteklemek amacıyla okuma metinleri belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

Hız. Peygamberin Hız. Hasan ve Hız. Hüseyin Sevgisi (5. sınıf)

Hız. Peygamber’in Sadık Dostu: Hız. Ebu Bekir (6. sınıf)

Hız. Osman’ın Cömertliği ve Yumuşak Huyluluğu (6.sınıf)

Hız. Ali’nin Hız. Hasan’a Öğüdü (6.sınıf)

Mevlana, Abdal Musa ve Kaygusuz Abdal’dan Sözler (7.sınıf)

Hz. Ali'nin Cesaret ve Kahramanlığı (7.sınıf)

Kurban Tığlama (Kesme) Duası (8. sınıf)

3.1.7.2.1. İnanç

İnanç, bir tanrıya, kutsallaştırılan bir varlığa veya bir dine gönülden inanma ve bağlanma anlamına gelmektedir. İslam dinine göre inancını başta Allah'a iman olmak üzere peygamberlere iman, kitaplara iman, meleklerle iman, ahirete iman ve kaza ve kadere iman oluşturur. Bu öğrenme alanı, “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?, Allah İnancı, Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç, Melek ve Ahiret İnancı, Kaza ve Kader” ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2010: 14).

Öğrencinin bu öğrenme alanından edineceği kazanımlar sonunda, günlük hayatta kullanılan ifade ve kavramları anlayabilen, Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını öğrenen, evde ve dini mekânlarda kullanılan dini sembolleri tanıyan, din ve ahlakı tanımlayabilen, din hakkında bilgi sahibi, güzel söz söyleyen ve güzel davranan, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olduğunun bilincine varan, inandığına bilerek inanan, tek tanrı inancını temellendirebilen, Allah ile sağlıklı bir iletişim kuran, yaşamını anlamlandıran, Allah tarafından gönderilen Peygamberlerin ve getirdikleri vahyin amaçlarını irdeleyen, ilahî vahiyle gelen kitapları tanıyan, melekler ve şeytanın varlık kategorileri arasındaki yerini açıklayan; yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceğine ilişkin bir sorumluluk ve bilinçle hareket eden birey olarak yetişmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010: 15).

Bu öğrenme alanında öğrenciler, doğru inanma, Allah ile sağlıklı iletişim kurma, hayatını anlamlandırma, aklını kullanma, sorumlu davranma gibi becerileri geliştirecektir (MEB, 2010: 15).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “İnanç” öğrenme alanında bilimsellik değerinin hedeflendiği üç ünitenin bulunduğu görülmüştür. Bunlar;

- 5. Sınıf, İnanç öğrenme alanında Allah İnancı ünitesi,
- 7. Sınıf, İnanç öğrenme alanında Melek ve Ahiret İnancı ünitesi
- 8. Sınıf, İnanç öğrenme alanında Kaza ve Kader üniteleridir.

4. Sınıf ve 6. Sınıf “İnanç” öğrenme alanları öğretim programında bilimsellik değeriyle ilişkilendirilmemiştir. Ancak 4.Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında “Din ve Ahlak Hakkında neler biliyorum” adlı ünitenin işleniş süreci için kılavuz kitabında öğrencilerin önceden bildiklerinin doğru olup olmadığını öğrenmeleri, onların merak duygularını canlandıracağı ve varsa yanlış olanlarını düzeltmeleri konusunda öğretmenlerden yardımcı olmaları istenmiştir. Din hakkında doğru bilgilendirme ve yanlış bilgilerin düzeltilmesi bilimsellik değeri ile ilgilidir.

6. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında “Peygamberlere ve İlâhi Kitaplara İman” adlı ünite bilimsellik değeri ile ilişkilendirilmemiştir. Ancak ünitenin içeriğinde bilimsellik değerine rastlanılmıştır. Örneğin ünitenin “Peygamberlerin İnsanlardan Seçilmesinin Nedenleri” adlı konusu bilimsellik değerini kazandırmaya yöneliktir.

3.1.7.2.2. İbadet

İbadet, Allah’ın buyruklarını yerine getirme, ona yönelme ve saygı davranışlarında bulunma demektir. “İbadet” öğrenme alanı; “Temiz Olalım, İbadetler Konusunda Bilgilenelim, Namaz İbadeti, Oruç İbadeti, Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitelerinden oluşmaktadır. Bu üniteler, söz konusu ibadetleri gerçekleştirmede kullanılan bilgileri, bu ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını içermektedir (MEB, 2010: 15).

Öğrenciler, ibadet öğrenme alanıyla ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde verilmesi, dinlere ve ibadetlerine saygılı davranma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu öğrenme alanıyla genel olarak dinî ibadetlerin yerine getirilmesinde temizliğin önemini, elbise ve çevre temizliği ile sağlık arasındaki ilişkiyi, iç temizliğin nasıl gerçekleştiğini, Allah’ın temiz olanları sevmesinin sebebini kavrar; İslam’daki namaz, oruç, zekât, hac ve kurban gibi ibadet türlerini ve salih amelleri tanır; ibadethanelerin toplumun birlik ve bütünlüğü açısından önemini kavrar, insanların, din vicdan ve ibadet hürriyetine saygı duyar; laikliğin din, vicdan ve ibadet hürriyetinin güvencesi olduğunu açıklar. İbadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarının bulunduğu bilincine varır (MEB, 2010: 15).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “İbadet” öğrenme alanında bilimsellik değerinin hedeflendiği hiçbir ünitenin bulunmadığı görülmüştür.

Ancak kılavuz kitapları ve ders kitaplarının incelenmesi sonucu “İbadet” öğrenme alanındaki ünitelerin bilimsellik değeri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin 5. Sınıf “İbadet” öğrenme alanındaki “İbadet Konusunda Bilgilenelim” ünitesinde İslam Dininin inanç esasları anlatılmakta ve ünitenin “İbadet nedir ve niçin yapılır” konusunda ibadetin niçin yapılacağı anlatılarak din hakkında doğru bilgilendirme amaçlanmıştır.

Ayrıca eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bilimsellik değerinin öğretim sürecinde önemlidirler. “İbadet” öğrenme alanındaki ünitelerin konularındaki kazanımlarla ilgili kimlik bölümünde “öncelikle verilecek beceriler” arasında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin hedeflenmesi dikkat çekicidir.

3.1.7.2.3. Hz. Muhammed

“Hz. Muhammed” öğrenme alanı, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı, Son Peygamber Hz. Muhammed, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitelerinden oluşmaktadır.

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla, genel olarak Hz. Muhammed'in doğduğu çevre, aile büyükleri, doğumu ve çocukluğu, gençlik hayatı, erdemli davranışları, aile büyüklerine karşı davranışları, haksızlıklara karşı çıkışı ve arkadaşlarıyla iyi geçinmesi hakkında bilgi edinir. Onun Hz. Hatice ile evliliği ve ondan olan çocuklarını tanır ve aile içindeki davranışlarına örnekler verir. Ayrıca aile bireylerini sevmeyi, onlar arasında ayırım yapmamayı, onlarla görüş alışverişinde bulunmayı, akrabaları ziyaret etmeyi, misafirperverliği, komşulara iyilik etmeyi, öksüzleri ve kimsesizleri gözetmeyi, israftan kaçınmayı öğrenir; Hz. Muhammed'in ilk vahiy almasını, çağrısının Mekke ve Medine dönemlerini, onun eğitim öğretim, ibadet ve toplumsal dayanışma konularında oluşturduğu kurumları tanır. Hz. Muhammed'in insan olduğunu ancak vahiy alması yönüyle diğer insanlardan ayrıldığını, Kur'an'ı açıklama görevini üstlendiğini insanlara davranışlarıyla model olduğunu ve insani değerleri yerleştirmek için gönderildiğini kavrar. Kendi davranışlarını bu ilkeler doğrultusunda şekillendirir ve öz eleştiri bilinci kazanır (MEB, 2010: 16).

Hız. Muhammed öğrenme alanında öğrenciler, Hız. Muhammed'i ve mesajını doğru anlama becerisini geliştirecek etkinliklerle desteklenecektir (MEB, 2010: 16).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “Hız. Muhammed” öğrenme alanında bilimsellik değerin hedeftlendiğı iki ünitenin bulunduğı görölmüştür. Bu üniteler şunlardır:

- 7. Sınıf, Hız. Muhammed öğrenme alanında Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hız. Muhammed ünitesi
- 8. Sınıf, Hız. Muhammed öğrenme alanında Hız. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar ünitesi

Hız Muhammed'in söz ve davranışları dinin temel kaynaklarından birisidir. Hız. Peygamber insanların dini doğru öğrenmesi için Kur'an'ı açıklamıştır. Hız. Peygamberin vahiy ile muhatap olmasının yanında bir insan olduğunu ve insanlık için doğruyu ve yanlış ortaya koyan bir örnektir. Ünite bu yönleriyle bilimsellik değeri ile ilişkilendirilebilir.

3.1.7.2.4. Kur'an ve yorumu

Kur'an'ın başlıca gönderiliş amacı Allah'ın istediğı şekilde anlaşılıp insanların bu istek doğrultusunda davranışlar geliştirmesidir. Bunun sağlanabilmesi için de Kur'an'ın ihtiyaç duyulduğu zaman yorumlanması, bu yorum çerçevesinde hayatın problemlerine çözüm üretilmesi gerekmektedir. “Kur'an ve Yorumu” öğrenme alanı dile getirilen ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. Bu öğrenme alanı “Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım, Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları, İslam Düşüncesinde Yorumlar ve Kur'an'da Akıl ve Bilgi” ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2010: 16).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Kur'an'ın indirilişini, evrenselliğini, bir kitap hâline getirilişini, Kur'an'la ilgili kavramları ve Kur'an'ın içeriğini tanır. Kur'an'daki kıssaların yer almasının nedenlerini kavrar ve bu kıssalardan hisse çıkarma bilincine varır. Ayrıca İslam'ı öğrenmekte Kur'an'ın en önemli kaynak olduğunu, onun açıklayıcı ve yol göstericiliğinin anlamını, iyiliğe yönlendirip kötülükten sakındırmasını, hayatımızdaki önemini açıklar. Dini anlamada ve sorumlu olmada aklın önemini, Kur'an'ın akla ve doğru bilgiye verdiği önemi, bilgi edinme

yollarını, her türlü taassubun ve din istismarının zararları hakkında bilgi sahibi olur. Ayrıca din ve din anlayışındaki yorum farklılıklarını ve ortaya çıkış sebeplerini, inanç, amel ve ahlakla ilgili yorum çeşitlerinin bir zenginlik olduğunu ve bunların nedenlerini sorgulayarak her zaman ve mekânda ihtiyaç duyulduğunda yeni yorumların kaçınılmaz olduğunu fark eder (MEB, 2010: 17).

Ayrıca “Dini anlamada ve sorumlu olmada aklın önemini, Kur’an’ın akla ve doğru bilgiye verdiği önemi, bilgi edinme yollarını, her türlü taassubun ve din istismarının zararları hakkında bilgi sahibi olur” cümlesiyle bilimsellik değerine atıf yapılmıştır (MEB, 2010: 17).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında bilimsellik değerinin hedeflendiği beş ünitenin bulunduğu görülmüştür. Bu üniteler şunlardır:

- 4. Sınıf, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım ünitesi
- 5. Sınıf, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri ünitesi
- 6. Sınıf, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları ünitesi
- 7. Sınıf, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesi
- 8. Sınıf, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında Kur’an’da Akıl ve Bilgi ünitesi

3.1.7.2.5. Ahlak

“Ahlak” öğrenme alanı, “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik, Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım, İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar, Din ve Güzel Ahlak ile İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2010: 17).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak sevme ve sevilmenin dinî, ahlaki ve toplumsal bir değer olduğunun, kin ve nefretin sevgi, barış, kardeşlik ve dostluğu ortadan kaldırdığının farkına varır, dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir. Paylaşmanın bir ihtiyaç ve erdem olduğunu, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dinî

ve millî bayramların önemini anlar. Toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olur. 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. Başkalarının haklarına saygılı davranarak kul hakkı konusunda duyarlı olur. Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin rolünü fark eder. İslam'ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda duyarlı olur (MEB, 2010: 17).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “Ahlak” öğrenme alanında bilimsellik değerinin hedeflendiği hiçbir ünitenin bulunmadığı görülmüştür.

Öğretim programında ahlak öğrenme alanıyla bilimsellik değeri ilişkilendirilmemiştir. Ancak bu öğrenme alanında öğrencilerin hangi davranışların ahlaki ya da ahlaki olmadığı; davranışların neye göre ahlaki olup olmadığının belirlendiği; zararlı davranışların topluma zararlarının neler olduğu konusunda düşünmesi ve ahlaki davranışların İslam'a göre belirlenmiş olması din hakkında doğru bilgilendirme amacına yönelik olduğundan bilimsellik değeri ile ilgili olduğunu düşünebiliriz.

3.1.7.2.6. Din ve kültür

İslam, Allah tarafından akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle saadete ve mutluluğa ulaştırmak için gönderilen bir dindir. Kültür ise tarihî, toplumsal gelişme süreci içinde oluşturulan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları oluşturmada ve sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür. “Din ve Kültür” öğrenme alanı; “Aile ve Din, Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz, İslamiyet ve Türkler, Kültürümüz ve Din, Dinler ve Evrensel Öğütleri” ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2010: 18).

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak aileye sahip olmanın değerini, birey ve toplum için önemini açıklar. Anne ve babaların daima çocuklarının iyiliğini istediğini fark eder. İslam dininin anne, baba ve büyüklere saygıya yönelik öğütlerini öğrenir. Kardeşleriyle iyi geçinir. Aile içindeki sorumluluklarının bilincinde olur ve aile içi sorunlara birlikte çözüm üretir. Vatan ve milletini sever ve bağımsızlığın korunması

için dayanışma içinde olur. Vatanının yücelmesi ve gelişmesi için çalışır. Gazi ve şehitlere saygılı olur. Atatürk'ün “Yurtta barış cihanda barış!” sözünün önemini kavrar. Türklerin Müslümanlaşma süreçlerini araştırır ve Türkler arasında İslam'ın yayılmasında etkili olan şahsiyetleri tanır. Türklerin İslam medeniyetine ve bilime olan katkılarını fark eder. Hz. Peygamber ve ehlibeytini sever. Dil, edebiyat, örf ve âdet, musiki ve mimari gibi kültürel öğelerimizdeki dinî motifleri açıklar. Kültürel değerleri korumaya özen gösterir. Dini doğru anlamada kültürün rolünün farkında olur. Her türlü bağnazlığın zararlarının farkında olur. Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün güvencesinin laiklik olduğunu anlar. Laikliğin akla ve bilime önem vermesinin önemini anlar. Evrensel değerlerin anlamını kavrar. Dinin evrensel bir olgu olduğunu ve günümüzdeki dinlerin temel özelliklerini öğrenir. İlahî dinlerin inanç ve ibadet esaslarını tanıtarak ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar (MEB, 2010: 18).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında “Din ve Kültür” öğrenme alanında bilimsellik değerinin hedeflendiği iki ünitenin bulunduğu görülmüştür. Bu üniteler şunlardır:

- 6. Sınıf, Din ve Kültür öğrenme alanında İslamiyet ve Türkler ünitesi
- 7.sınıf, Din ve Kültür öğrenme alanında Kültürümüz ve Din ünitesi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitaplarının incelenmesi sonucunda 4. Sınıf ve 8. Sınıf “Din ve Kültür” öğrenme alanlarındaki ünitelerin içeriğinde de bilimsellik değerine rastlanılmıştır.

4. Sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanındaki “Aile ve Din” adlı ünitenin “Aile İçi İlişkilere Yönelik İslam'ın Öğütleri” konusu İslam dini hakkında dinin temel kaynağından doğru bilgilendirme amacı taşıması yönüyle bilimsellik değeri ile ilgidir.

8. Sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanındaki “Dinler ve Evrensel Öğütleri” adlı ünite de yeryüzündeki dinler kendi kutsal kitaplarından hareketle açıklanmıştır. Ünite de dinlerin tarafsız ve objektif bilgilerle açıklanmasını bilimsellik değeri ile ilişkilendirebiliriz.

3.1.7.3. Kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalarda bilimsellik değeri ve öğretimi

Öğretim programına göre kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar diye ifade edilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre 4. sınıftan 8. sınıfa kadar verilmiş olup kazanımların yazılımında bir mantık bütünlüğü gözetilmiştir. Ancak kazanımların sırası önemde önceliği göstermemektedir. 10. Kazanım önem açısından 1. Kazanımla aynıdır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğrenme öğretme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir (MEB, 2010: 18).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler öğretmen için birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabildiği gibi verilen bu etkinliklerin dışında başka etkinlikler de yapabilir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin kendi geliştirecekleri etkinliklerin öğretim programının mantığına uygun yani öğrenci merkezli olması, öğretim programında yer alan kavram, değer ve becerileri geliştirici, öğrencinin öğrenmeye etkin katılımı sağlayıcı nitelikte olmasına özen göstermelidir (MEB, 2010: 19).

Öğretim programının açıklamalar kısmında ele alınan ünite ile ilgili öğretmenin, öğrenme- öğretme sürecinde dikkat etmesi gereken açıklamalar yapılmıştır. Bölümde ayrıca öğretmenin işlenen üniteye, öğrenciye doğrudan verilmesi gereken değer ve beceriler de gösterilmiştir (MEB, 2010: 19).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında açıklamalar kısmında, verilmek istenen değerler ve beceriler belirtilmiştir. Açıklamalar bölümünde, verilecek değerler arasında bilimsellik değerinin geçtiği 12 ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerin öğrenme alanları ve sınıfları şöyledir (MEB, 2010: 35-66):

- 4. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım ünitesi

- 5. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında Allah İnancı ünitesi
- 5. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri ünitesi
- 6. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları ünitesi
- 6. Sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanında İslamiyet ve Türkler ünitesi
- 7. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında Melek ve Ahiret İnancı ünitesi
- 7. Sınıf, “Hz. Muhammed” öğrenme alanında Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed
- 7. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesi
- 7.sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanında Kültürümüz ve Din ünitesi
- 8. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında Kaza ve Kader ünitesi
- 8. Sınıf, “Hz. Muhammed” öğrenme alanında Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar ünitesi
- 8. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında Kur’an’da Akıl ve Bilgi ünitesi

4.Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesinin açıklamalar kısmında öncelikle verilmesi gereken değerler bölümünde bilimsellik değeri verilmiştir. Ünitenin kazanımlarına bakıldığında 1. ve 5. Kazanım bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Ancak etkinliklere bakıldığında bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik “bilge insandan öğütler” etkinliğini söyleyebiliriz. Bu etkinlikte Hz. Lokman kıssasında ön plana çıkan öğütler üzerinde konuşularak ilkeler çıkartılır. Günlük hayatla ilişkilendirilir (5. Kazanım).

Ancak daha kapsamlı bir değerlendirme ders kitaplarının ve içeriğinin incelenmesi sırasında yapılacaktır ve bu durum orada daha ayrıntılı olarak değerlendirilecektir. “Bilge insandan öğütler” etkinliği öğrencinin aktif olduğu ve sonuçlara ulaştığı bir etkinlik planıdır. Öğrencinin sunulan öğütler içerisinden kendisine göre değer kabul ettiği ilkeleri seçmesi ve bunların neden değer olduğunu açıklaması değer açıklama yaklaşımı olmakta ve dolayısıyla yapılandırmacılığa uygundur.

5. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında “Allah İnancı” ünitesinin “İnsanın akıllı ve inanan bir varlık olduğunun farkında olur.” ve “Evrendeki düzenden hareketle yaratıcının varlığını açıklar.” Kazanımları evrendeki düzenden hareketle bir yaratıcının varlığına ulaşması sürecinde öğrencinin bilimsel düşünmesini hedeflemektedir. Bu nedenle yukarıda verilen kazanımlar bilimsellik değeriyle yakından ilgilidir.

5. Sınıf, “Allah İnancı” ünitesinde “halim ne olurdu?” etkinliği; Nasrettin Hoca’dan konuyla ilgili fıkra öğrencilere okutturulur ve metinden hareketle öğrencilerle evrendeki düzen hakkında konuşulur (2. Kazanım) (MEB, 2010: 42). Bu etkinlik metninde ceviz ağacının altında oturan Nasrettin hoca, incecik kabak sapında kocaman kabak, kocaman ağacın dalında küçücük ceviz var, deyip tefekkür etmeye başlamıştır. Kafasına ceviz düşünce, Ya Rabb’i en iyi sen bilirsin. Ağaçtan düşen ceviz değil de kabak olsaydı halim ne olurdu? Demiştir. Bu etkinlik ile Allah’ın evrende her şeyi bir düzen içerisinde yarattığı anlatılmak istenmiştir. Bu etkinlikten öğrencinin evren üzerindeki düzen üzerinde düşünmesi sağladığından yapılandırmacı yaklaşıma uygundur ve değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur.

5. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” alanında Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesinin “Kur’an’ın İslam dinindeki önemini yorumlar.”, “Kur’an’ın yol göstericiliğinin ne anlama geldiğini açıklar.” ve “Hz. İbrahim’in Allah’a inanç konusunda ne tür çabalar gösterdiğini fark eder.” Kazanımları bilimsellik değeriyle ilgilidir.

Bu kazanımlarla İslam dininin temel kaynağının Kur’an olduğunu öğrenmeleri, İslam Dinini doğru anlamak Kur’an doğru anlamamanın gerekli olduğunun öğrenilmesi, Hz. İbrahim’in Allah’ı arayış süreci anlatılır ve insanın sorarak, sorgulayarak ve akli yürüterek Allah’ın varlığına ve birliğine ulaşabileceği inancı hedeflenmiştir.

5. Sınıf, “Kur’an-ı Kerim’in Eğitici Nitelikleri” ünitesinde “Kaynağından Öğrenelim” etkinliği; Öğrencilere “Bir konuda bilgi edinmek için ne yaparsınız?” sorusu yöneltilerek tartışma ortamı oluşturulur ve İslam dinini öğrenmede Kur’an’ın yeri üzerinde durulur (1. Kazanım). “Bir konuda bilgi edinmek için ne yaparsınız” sorusu öğrencilerin düşünmesini istemektedir. Öğrencilerin İslam dinini öğrenmede Kur’an’ın yeri sorunu değerlendirip daha sonra karşılaşacağı sorunlarında kullanabileceği değerler oluşturması beklenmektedir. Bu nedenle değer eğitimi

yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur. Ayrıca İslam dini hakkında bilgi edinmek için İslam dinin temel kaynağı olan Kur'an'ın üzerinde durulması ise değer eğitimi yaklaşımlarından değer telkini yaklaşımına uygun olabilir. Çünkü Kur'an üzerine konuşmalarda olumsuz bir düşünce olamayacağı, olsa bile öğrenci tarafından ifade edilebilmesinin zorluğu bu etkinliğin istenen amacı vermesini engelleyeceği düşünülmektedir.

Yine aynı ünite de “Kur'an'dan Kesitler” etkinliği bilimsellik değerini kazandırmada önemli bir yeri vardır. Öğrenciler ve öğretmen tarafından, Kur'an-ı Kerim mealinden Kur'an'ın temel eğitici nitelikleri ile ilgili ikişer ayet tespit edilir. Ayetler üzerinde öğrencilerle konuşulur (3 ve 4. Kazanımlar). Öğretmenin daha öce belirlenmiş bir metinden öğrencilere ahlaki tutum ve davranışları (değerleri) sunarak bir tartışma ortamı oluşur. Öğrenciler bu durumda bilimsel düşünme sürecini kullanarak kendi değerlerini oluşturduğundan değer analizi yaklaşımına uygundur. Bu süreçte öğrenci aktif olduğundan ve tercihini kendi özgür iradesi ile yaptığından bu etkinlik yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

5. Sınıf, “Kur'an-ı Kerim'in Eğitici Nitelikleri” ünitesinde bilimsellik değeriyle ilgili olarak gördüğümüz bir başka etkinlik “Güzel Bir Benzetme” etkinliği; öğretmen tarafından Bakara suresinin 261. ayetiyle İbrahim suresinin 24, 25 ve 26. ayetleri tahtaya yansıtılır ve öğrencilerle bu ayet meallerinden hareketle Kur'an'ın açıklayıcılığı ve yol göstericiliğindeki üslup üzerinde konuşulur (4. Kazanım). Tahtaya yansıtılan ayet meallerinden hareketle Kur'an'ın açıklayıcılığı ve yol göstericiliğinde üslup hakkındaki konuşmalarda değerler belirlenir. Bu etkinlikte öğrenci ayetlerden duygularını katmadan akıl yürütme yoluyla kendi değerlerini belirmesi beklenmektedir. Bu neden bu etkinlik değer analizi yaklaşımına uygundur.

6. Sınıf, “Kur'an ve Yorumu” öğrenme alanında “Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları” ünitesinde “Kur'an-ı Kerim'in temel konularını açıklar.” (1. Kazanım) kazanımı bilimsellik değeriyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu kazanımla öğrencilerin Kur'an'ı tanıması amaçlanmaktadır.

“Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları” ünitesinde “Kur'an Hangi Konulardan Bahsediyor?” etkinliği; öğrencilerden Kur'an mealinden inanç, ibadet ve ahlakla ilgili birer ayet bulmaları istenir (1. Kazanım). Bu etkinliğin öğrencilerin Kur'an hakkında

sağlıklı bilgi edinmesi ve hurafeleri ayırt etmesi bakımından bilimsellik değerini kazandıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin Kur'an'dan inanç, ibadet ve ahlak ile ilgili ayet bulması sürecinde öğrenci aktif olduğundan yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Bu ayetlerin öğrenciler tarafından incelenerek öğrencinin kendi değerlerin belirlemesi değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur.

6. Sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanında “İslamiyet ve Türkler” adlı ünitesinde bilimsellik değeri doğrudan kazandırılacak değerler arasındadır ama ünitenin kazanımları ve etkinlikleri bilimsellik değeri ile çok ilgili görülmemektedir. Bu sebeple etkinlik ve kazanımlar bilimsellik değerinin öğretimi sürecini zorlaştıracığı düşünülmektedir.

Ancak ünitenin “Türklerin İslam medeniyetine ve bilime hizmetlerine örnekler verir.” Adlı 3. kazanımının 2. cümlesi İslam dini ile bilimin birbirinin alternatifleri olmadıkları aksine birbirini tamamlar nitelikte olduğunun anlaşılması için önemlidir. 3. kazanımın 2. cümlesi bilimsellik değeriyle ilgili olduğu söylenebilir.

“Türkler ve İslamiyet” adlı ünitenin “Çağları Aydınlatanlar” etkinliği; Öğrencilerden Türkler arasında İslam'ın yayılmasında etkili olan şahsiyetler ve Türklerin İslam medeniyetine katkılarını gösteren resim ve fotoğrafları toplamaları ve bir sınıf panosunda sergilemeleri istenir (2 ve 3. Kazanımlar). Bu etkinlikte öğrenci Türk bilim adamlarının bilime yaptığı katkıdan yola çıkarak din ile bilim arasında bir çatışmanın olmadığı ve din ile bilim birbirlerinin alternatifi olmadıklarını anlaması sürecinde aktiftir. Bu etkinlik, değer öğretimi sürecinde öğrencinin aktif olduğu ve sorunların çözümlerinde duyguları katmadan akıl yürütmeye dayalı olarak incelemesi sonucunda karara vardığından değer eğitimi yaklaşımlarında değer analizi yaklaşımına uygundur.

7. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanı “Melek ve Ahiret İnancı” adlı ünitenin “Ruh çağırma, falcılık, sihir ve büyü gibi batıl inançların toplum üzerindeki olumsuz etkilerini fark eder.” Adlı 7. Kazanımı İslam dinine aitmiş gibi bilinen yanlış inanç ve anlayışların dine ait olmadığı bilincini yerleştirmek adına bilimsellik değeriyle yakından ilişkilidir.

“Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde “Sakın ha!” etkinliği; toplumdaki yanlış ve batıl uygulamaların bireysel ve toplumsal zararlarını içeren materyaller toplanır. İnsanların bunlara yönelme nedenleri ve sonuçları üzerinde tartışılır (7. Kazanım).

Toplumdaki yanlış ve batıl uygulamaların ve bu uygulamaların sebep olduğu zararları içeren materyal toplanması yapılandırmacı anlayışa uygun bir etkinliktir. Bu süreçte öğrencilerin aktif olması, süreçte aklını kullanması ve materyalleri değerlendirmesi sonucunda kendi değerlerini oluşturması gibi nedenlerle bu etkinlik değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur.

7. Sınıf, “Hz. Muhammed (sav)” öğrenme alanında “Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde “Hz. Muhammed’in bizler gibi bir insan olduğuna ayetlerden örnekler vererek açıklar” ve “Hz. Muhammed’i diğer insanlardan ayıran en önemli özelliğini açıklar.” (1. ve 2. Kazanım) kazanımlar bilimsellik değeriyle ilgilidir. Söz konusu kazanımlar ile Hz. Muhammed’in peygamber olmasının yanında aynı zamanda bir insan olduğunun anlaşılması ve bu konudaki yanlış bilgilerin düzeltilmesi yönüyle bilimsellik değeriyle ilişki kurabiliriz.

“Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde “Onun farkı” etkinliği; öğrencilerden bir insan ve peygamber olarak Hz. Muhammed’in özelliklerini araştırmaları istenir. Araştırma sonucunda bulunan özelliklerle bir şema oluşturma çalışması yapılır. (1 ve 2. Kazanımlar).

7. Sınıf, “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanında “İslam düşüncesinde yorumlar” ünitesinde “Din anlayışındaki yorum farklılıklarını fark eder” ve İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarını sınıflandırır.” (2. ve 3. Kazanımlar). Öğrencilerin bu kazanımlar ile din ve din anlayışı arasındaki farkı görmesi, İslam dinindeki yorum farklılıkları tanınması ve din anlayışlarını birbirinden ayıran farkları bilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle yukarıdaki kazanımlar bilimsellik değeriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde “Neden farklı düşünüyoruz?” etkinliği; öğrencilerle “Neden çeşitli konularda aynı yorumlarda bulunmuyoruz?” sorusu etrafında bir tartışma ortamı oluşturulur ve buradan hareketle din anlayışındaki yorum farklılıklarının nedenleri sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde ortaya konulur (2. Kazanım). Öğrencilerin insanların farklı düşüncelere sahip olmalarının nedenlerini ve sonuçlarını araştırmaları yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir etkinliktir. Oluşturulan tartışma sonucunda din ve din anlayışı arasındaki farklılıkların neden- sonuç ilişkisi içerisinde ortaya konulması ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini oluşturması değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur.

İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde “Araştırıyoruz” etkinliği; öğrencilerden üç grup oluşturulur. Gruplardan inanç, fıkhi ve tasavvufi yorumlar konusunda bir araştırma yapmaları istenir ve sınıfta sunmaları sağlanır (3. Kazanım). Öğrencilerin inanç, fıkhi ve tasavvufi yorumlar hakkında araştırma yapıp bulgularını sınıf ortamında sunmaları yapılandırmacı anlayışa uygun bir etkinliktir. Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre bu etkinlik değer analizi yaklaşımına uygundur. Değer sorununa ilişkin duygularını katmadan mantıklı ve bilimsel düşünme süreçlerini kullanarak değer oluşturması hedeflenmiştir.

7. Sınıf, “Din ve Kültür” öğrenme alanında “Kültürümüz ve Din” ünitesinde “din ile kültür arasındaki ilişkiyi açıklar.” (2. Kazanım) kazanımı bilimsellik değeriyle ilgi olduğu düşünülmektedir. Ünitenin açıklamalar kısmında dini anlamının kültürü anlamada önemli olduğu vurgulanmış ve din ve kültür arasındaki ilişki konusunda yanlış anlamaların kişiyi bağnazlığa götüreceği ifade edilmiştir. Din ile kültür birbirini etkilemektedir. Kültürde “dindenmiş” gibi görünen ama aslında dinin kendisinde olmayan bir takım inançlar olabilir. Bu tür inançların dinden mi kültürden mi olduğunun anlaşılması bilimsellik değeriyle ilgilidir.

“Kültürümüz ve Din” ünitesinde “Ne Tür Bir İlişki Var?” etkinliği; öğrencilerle din-kültür arasındaki ilişki üzerine konuşulur (2. Kazanım). Bu etkinlik uygulanırken öğretmenin merkezde olma ihtimali yüksektir. Ancak merkezde öğrenciler olduğunda ve öğretmenin de konuşmaya fazla müdahale etmeden yerinde sorularla bir rehber rolünde olduğu takdirde öğrencileri için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu etkinlik merkezde öğretmen olduğunu düşündüğümüzde, belli değerleri aşlamak amacı taşıdığından değer yaklaşımlarında değer aktarımı yaklaşımına; merkezde öğrencilerin olduğunu düşündüğümüzde kültür ve din arasındaki ilişki kendilerinin tespit etmesi değer analizi yaklaşımına uygundur.

8. Sınıf, “İnanç” öğrenme alanında “Kaza ve Kader” ünitesi bilimsellik değeriyle ilgili kazanım ve etkinlikler bakımından diğer ünitelere göre daha zengindir. “Allah’ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığına örnekler verir.”, “Evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasaları fark eder.”, “İnsanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişkiyi açıklar.”, “Allah’a güvenmenin (tevekkül) pasif bir

bekleyiş olmadığının farkında olur.” ve “Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıklar.” (2, 3, 4, 7 ve 8. Kazanımlar).

Kaza ve kader ünitesinde öğrencilerin, evrenin bir ölçüye göre yaratıldığını, insanın akıl ve irade sahibi olduğundan yaptıklarından sorumlu olduğunu, toplumdaki tevekkül anlayışı ile kaza ve kader konularındaki yanlış anlayışları fark etmeleri hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini kullanabilmesi gerekir. Bilimsel düşünme becerilerinin kullanılması ve tevekkül ile kaza ve kader konularındaki yanlış anlayışları ayırt edilmesi bilimsellik değeriyle ilgilidir.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Bir gözlemim var.” etkinliği; öğrencilerden evrendeki düzene ilişkin gözlem ve araştırma yapmaları ve edindikleri bilgileri sınıf ortamında paylaşımları istenir. (2. ve 3. Kazanımlar). Bu etkinlik öğrencilerin araştırma yapmalarını ve bir sonuca ulaşip bu sonuçları açıklamalarını istediğinden değer analizi yaklaşımına uygundur. Bu etkinlikte öğrenci aktiftir ve evrene ait yaptığı gözlemlerini zihninde değerlendirip sınıfta sunması yapılandırmacı anlayışa uygun bir etkinliktir.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Evrende düzen olmasaydı...” etkinliği; “Evrende bir düzen olmasaydı ne olurdu?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yapılır (2. Kazanım). Öğrencilerin düşünmesine olanak tanıyan bu etkinlik yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Öğrencilerin “Evrende düzen olmasaydı?” sorusu üzerinde akıl yürütme ve bilimsel düşünme becerilerini kullanarak bir sonuca ulaşması ve bir değer oluşturması hedeflenen bu etkinlik değerler eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur. Etkinliğin uygulama aşamasında, öğrencinin aktif olması ve kendi düşüncelerini özgürce söylemesi yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Kur’an’a da Bakalım” etkinliği; öğretmen tarafından sınıfa insanın akıl ve irade sahibi, özgür ve sorumlu bir varlık olduğu ile ilgili birer ayet meali sunulur (4. Kazanım). Bu etkinlik insanın akıllı ve irade sahibi bir varlık olduğunu ve bundan dolayı insanın yaptığı davranışlarında özgür ve sorumlu olduğunu öğrencilere anlatmaktadır. Bu etkinlikte tahtaya yansıtılan ayet meallerinden bir tespitle bulunması değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Doğru Anlayalım” etkinliği; öğrencilerle tevekkül anlayışının toplumumuzda nasıl anlaşıldığı üzerine konuşulur (7. Kazanım). Doğru anlayalım etkinliği öğrencinin tevekkül anlayışını doğru olarak kavrayabilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Etkinlikte öğrencilerden tevekkül anlayışı hakkında araştırma yapılması istenmekte ve tevekkülün nasıl anlaşılması gerektiğinin ortaya koyulması beklendiğinden değer analizi yaklaşımına uygundur. Değer analizi yaklaşımında birey değer sorunu karşısında duygularını katmadan, bilimsel düşünme becerilerini kullanarak en akılcı değeri benimser.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Alın Yazısı mı?” etkinliği; deyim, atasözü ve şarkı sözlerinde geçen kaderle ilgili ifadeler araştırılır ve bu ifadeler kader anlayışı açısından tartışılır (8. Kazanım). Etkinlikte öğrencilerden yazılı ve sözlü kültürümüzde nasıl bir kader anlayışı olduğunu araştırmaları istenmiş ve böylece toplumun nasıl bir kader anlayışına sahip olduğuna ulaşmak istenmiştir. Kültürdeki kader anlayışları araştırılır ve kader anlayışı ile ilgili bir sonuca ulaşılır. Bu etkinlik değer eğitimi yaklaşımlarından değer açıklama yaklaşımına uygundur. Değer açıklama yaklaşımında değerlerin kazandırılması sürecinde seçenekler incelendikten sonra birey özgür iradesi ile karar verir.

8. Sınıf, “Kaza ve Kader” ünitesinde “Ben Olsaydım” etkinliği; insanın herhangi bir olay karşısındaki pasif bekleyişine örnek olacak bir hikâyeye anlatılır. Hikâyede adı geçen kişinin yerine öğrencilerin kendilerini koyarak ne yapabileceklerini ifade eden bir metin hazırlamaları istenir (8. Kazanım). Etkinlikte öğrencilerin tevekkül anlayışının doğru bir şekilde kavramaları amaçlanmaktadır. “Ben olsaydım” etkinliği değer eğitimi yaklaşımlarından değer açıklama yaklaşımına uygundur. Değer açıklama yaklaşımına göre öğrencinin “ben olsaydım” diyerek başladığı cümleleri kendi değerini ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu etkinlik yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

8. Sınıf, “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitesinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri bulunmaktadır. Açıklamalar kısmında Hz. Muhammed’in bilgiye önem vermesini bilimsellik değeri olarak düşünebiliriz. Ancak etkinliklerde ve kazanımlarda bilimsellik değerine rastlanılmamıştır.

8. Sınıf, “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinin açıklamalar kısmında bilimsellik değeri öncelikle verilecek değerler arasında görülmektedir. Bilimsellik değeri bu üniteye daha belirgin olduğu görülmekte ve konu itibariyle bilimsellik değerini kazandırma büyük önem arz etmektedir. Üniteye bilimsellik değerine şöyle vurgu yapılmıştır: “Ünite süresince özellikle İslam’ın kuru bilgi ve yüzeysel davranışlardan ibaret olmadığı, aksine sürekli canlılık ve ilerleme isteyen bir din olduğu ve bu çerçevede akla, aklı kullanarak doğru bilgi edinme yollarıyla bilgi üretilmesine önem verdiği vurgulanacaktır. Böylece öğrenme sürecinde öğrencilerin bilimsel verileri dikkate alan, öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi ve üretmeyi beceri hâline getiren bireyler olma bilincini kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenlenecektir (MEB, 2010: 64). Buradan da anlaşıldığı üzere konu itibariyle üniteye bilimsellik değerine daha fazla önem göstermenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ünitenin kazanımlarına bakıldığında ilk beş kazanımın bilimsellik değeriyle ilgili oldukları, 6. kazanımın diğerleri kadar net olmamakla beraber bilimsellik değeriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Kazanımlar sırasıyla şöyledir: 1. Dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemini yorumlar. 2. Kur’an’ın aklı kullanmaya verdiği önemi örneklerle açıklar. 3. Kur’an’ın doğru bilgiyi teşvik ettiğine ayetlerden örnekler verir. 4. Vahiy, akıl ve duyuların Kur’an’a göre bilgi edinme yolları olduğunu açıklar. 5. Taassubun zararlarını ve doğru bilginin kişiyi taassuba düşmekten korumadaki önemini açıklar. 6. Hz. Yusuf’un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar.” (MEB, 2010: 64).

8. Sınıf, “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinde “Din Akıl Sahiplerine Seslenir” etkinliği; “Akıllı olmayanın dini olmaz.” hadisi tahtaya yazılır ve sınıfta bu konuda bir tartışma ortamı oluşturulur (1. Kazanım). Etkinlik örneği dinin akıllı insanları muhatap aldığı düşünüldüğünde bilimsellik değeriyle ilişkilendirilebilir.

Değer eğitimi yaklaşımları açısından, verilen etkinlik örneği değerlendirildiğinde değer telkini yaklaşımına uygundur. Etkinlikte tartışma ortamının oluşması, öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla beyan etmeleri yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Ancak tartışılması gereken Hz. Peygamber’in sözü olduğu düşünüldüğünde Peygamberlerin sözü üzerine konuşmalarda olumsuz bir düşünce olamayacağı, öğrenci olumsuz bir düşünceye sahip olsa bile bu düşüncenin öğrenci tarafından ifade

edilebilmesinin zorluğu bu etkinliğin istenen amacı vermesini engelleyeceği düşünülmektedir.

8. Sınıf, “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinde “Hiç Düşünmez misiniz?” etkinlik örneği bilimsellik değeriyle ilgilidir. “Hiç düşünmez misiniz?” etkinliği; Kur’an’da aklın önemini vurgulayan ve düşünmeye önem veren ayet mealleri tahtaya yazılır/yansıtılır ve düşünmeye verilen değerle ilgili tartışma ortamı oluşturulur. (2. Kazanım). Kur’an’da akla önem veren ve düşünceye önem veren ayetlerin sunulması bakımından bilimsellik değeriyle ilişkilendirilir.

Değer eğitimi yaklaşımları açısından verilen etkinlik örneği değerlendirildiğinde değer telkini yaklaşımına uygundur. Etkinlik örneğinde tartışma ortamının oluşturulması yapılandırmacı yaklaşımına uygundur ancak üzerine konuşulması istenilen ayet olduğundan, ayet üzerine konuşmalarda olumsuz bir düşünce olamayacağı, olsa bile açıkça ifade edemeyeceği için bu etkinliğin kendisinden beklenen amacı vermesini engelleyeceği düşünülmektedir.

8. Sınıf, “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinde “Büyüklerden Sözler” etkinlik örneği bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir. “Büyüklerden Sözler” etkinliği; Hz. Ali ve Hacı Bektaş Veli’nin taassubun zararlarını belirten sözleri tahtaya yazılarak bu sözlerin üzerinde öğrencilerin konuşmaları sağlanır (5. Kazanım).

Hz. Ali ve Hacı Bektaş Veli’nin sözleri üzerine konuşmalar değerler eğitimi yaklaşımlarından değer aktarımı yaklaşımına bir örnek verilebilir. Ancak etkinlik örneğinde öğrencilerin aktif olarak sürece katılmaları ve sınıfta Hz. Ali ve Hacı Bektaş Veli’nin sözlerinin üzerinde konuşulması değerler eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımı ile de alakalı olmaktadır.

3.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında ve Ders Kitaplarında Bilimsellik Değeri

Öğretim programının değerlendirilmesinden sonra bu bölümde öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları bilimsellik değeri açısından incelenecektir. Öğretim programında, bilimsellik değeri ile ilişkilendirilen üniteler incelenecektir. Bilimsellik değeri ile ilişkilendirilen konu başlıkları ve çeşitli bilgiler sıralanarak ilgili içerik

değerlendirilecektir. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki bilimsellik değeriyle ilgili etkinlikler incelenecektir. Ders kitaplarındaki içerik ve etkinlik örnekleri bilimsellik değerinin öğretimi açısından değerlendirilecektir.

3.2.1. Dördüncü Sınıf, Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesi

Öğretim programında söz konusu üniteye öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri görülmektedir. Aynı şekilde öğretmen kılavuz kitabında üniteye başlarken bölümünde bilimsellik değeriyle ilgili açıklamalara rastlamak mümkündür.

Tablo 3.3.

Dördüncü Sınıf, Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesi

4.Sınıf Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Son İlahi Kitap Kur'an-ı Kerim	Var	Var	Yok	Var
2.Kur'an-ı Kerim'in Hz. Muhammed'e İndirilişi	Var	Var	Yok	Var
3.Kur'an-ı Kerim'in Kitap Haline Getirilmesi ve Çoğaltılması	Var	Var	Yok	Var
4.Kur'an-ı Kerim'in İç Düzeni	Var	Yok	Yok	Yok
4.1.Ayet				
4.2.Sure	Var	Yok	Yok	Yok
4.3.Cüz	Var	Var	Yok	Yok
5.Bilge İnsan: Hz. Lokman	Var	Yok	Yok	Yok

(Ay, 2013'ten alınmıştır).

Son ilahi kitap Kur'an-ı Kerim konusunda öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri verilmiştir. Bu konuda ilahi kitabın tanımı yapılmış, ilahi kitaplar sıralanmış ve ilahi kitapların gönderiliş amacı gibi konular üzerinde durulmuştur.

Konunun başındaki düşünelim bölümünde “Sizce Allah, insanlara buyruklarını nasıl iletmiştir?” sorusu sorularak öğrencileri düşünmesi amaçlanmıştır. Konunun devamında Emre ile babası arasında geçen konuşma metni ilahi kitaplar konusundaki sorulara ışık tutacağı belirtilmiştir (Karahana, 2012a: 76). Konuşma metninde Emre'nin; “Allah, insanlara neden kitap göndermiştir ve bu kitaplara neden ilahi kitap adı verilmiştir?”, “İlahi kitap, Allah tarafından gönderildiğine göre, acaba neden bir tane değildir? Bunu nasıl açıklayabiliriz?”, “Kur'an-ı Kerim neden son ilahi kitaptı? Neden bundan sonra kutsal kitap gelmeyecektir?” soruları vardır. Öğrencilerin Allah'ın neden kitap gönderdiği, neden birden fazla ilahi kitap gönderdiği üzerinde düşünmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu sorular üzerinde düşünmesi onun bilimsellik değerinin öğretimi sürecine katkı sağlayacaktır (Karahana, 2012a: 76-77).

İçerikte bilimsellik değerine yer verilmesine rağmen konu içerisindeki etkinliklerde bilimsellik değerine yer verilmemiştir. Bu bakımdan sözü edilen konu içerik bakımından öğretim programıyla uyumlu görünse de etkinlikler yönüyle öğretim programıyla uyumlu olmadığı görülmektedir.

Kur'an-ı Kerim'in Hz. Muhammed'e indiriliş konusuna göz atıldığında öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri olduğu görülecektir. Sözü edilen konuda Kur'an'ın ne zaman, nerede ve nasıl indirildiği üzerinde durulmuştur (Karahana, 2012a: 78).

Konunun başında düşünelim bölümündeki “Kur'an-ı Kerim Hz. Muhammed'e nasıl gönderilmiş olabilir” sorusu öğrencilerin konu ile ilgili düşünmesini sağlamaktadır. Konu içerisinde “Ne zaman, Nerede ve Nasıl İndirildi?” başlıklı metnin sonunda “Metne göre Kur'an-ı Kerim'in bölümler halinde, uzun bir sürede indirilmesinin nedeni nedir? Bunun yararları neler olmuştur?” sorusu öğrencilerin ayetlerin parça parça gelmesinin nedenleri üzerinde düşünmelerine olanak sağladığı ve bu soruların bilimsellik değerini kazandıracakları düşünülmektedir. (Karahana, 2012a: 79).

Kur'an-ı Kerim'in kitap haline getirilmesi ve çoğaltılması konusu incelendiğinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri görülecektir. Konunun hemen

başındaki “Kur’an-ı Kerim’in kitap haline getirilip çoğaltılmasaydı sizce neler olabilirdi?” Düşünelim sorusu, öğrencileri eleştirel düşünmesine imkân tanımaktadır. Konunun devamında “Acaba nasıl?” adlı metin Kur’an’ın nasıl ve niçin kitap haline getirildiği ve niçin çoğaltıldığını anlatmaktadır. Metinde öğretmen Hz. Muhammed’in gelen ayetleri vahiy kâtiplerine nasıl yazdırdığını anlatırken öğrencilerin konu ile ilgili sorularına öğretmenin verdiği cevaplar yer almaktadır. Metinde Mustafa’nın “Hz. Muhammed zamanında kâğıt yoktu. Vahiy kâtipleri gelen ayetleri neye yazıyorlardı?” sorusu, Mehmet’in “Hz. Muhammed’in vefatından sonra bu yazılanlara ne oldu? Ne zaman ve nasıl toplanıp kitap haline getirildi?” sorusu, Ayşenur’un “Acaba Kur’an ilk olarak ne zaman ve niçin çoğaltılmıştır?” sorusu ve bu sorulara verilen akıl ve mantık temelli cevaplar ile öğrencilerin bilimsel düşüncelerini hedeflenmiştir (Karahana, 2012a: 80-81). Ayrıca öğretmen kılavuz kitabında (Karahana, 2012b: 59) metnin okunmasında sonra öğretmenin öğrencilere birtakım sorular sorması istenmektedir. Bu sorulardan konumuzla ilgili olanlar şunlardır:

- Ayetlerin sırasının karışması nasıl önleniyordu?
- Kitap haline getirilme işine kim, niçin karar verdi?
- Kur’an-ı Kerim ne zaman ve niçin çoğaltıldı?
- Kur’an-ı Kerim günümüze kadar kaybolmadan ve hiçbir harfi değiştirilmeden nasıl ulaştırılmıştır?

Bu sorularla öğrencilerin bilimsel düşünmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular ve öğrencilerin sorulara cevaplar araması bilimsellik değerinin kazandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Karahana, 2012a: 81).

Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni konusunda öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri bulunmaktadır. Konu içerisinde ayet, sure ve cüz kavramlarının tanımları yapılmakta ve örnekleri verilmektedir. Ayet ve sure alt başlıkları incelendiğinde içerikte bilimsellik değerine rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen kılavuz kitabında (Karahana, 2012b: 62) cüz alt başlığının işleniş bölümünde öğretmenlerden, Kur’an’ın niçin cüzlere ayrıldığını anlamalarına yardımcı olmalarını istemektedir. Cüz konusuna giriş yaparken öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla: “Cüz nedir? Kur’an-ı Kerim toplam kaç sayfadır? Bir cüz kaç sayfadan oluşmaktadır? Kur’an-ı Kerim’i insanlar neden cüzlere ayırmışlardır?” soruları sorulmaktadır (Karahana, 2012a: 86). Bu

sorulardan “Kur’an-ı Kerim’i insanlar neden cüzlere ayırmışlardır?” sorusu öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir. Bu soru karşısında öğrencinin düşünmesi ve cevaplar araması, bilimsellik değerinin öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Bilge insan: Hz. Lokman” konusu incelendiğinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri olmasına rağmen içerik ve etkinlikte bilimsellik değerine yer verilmediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak “Bilge insan: Hz. Lokman” konusu hazırlanırken konuda öncelikle verilmesi gereken değer dikkate alınmadığını söyleyebiliriz.

Üniteye genel olarak bakıldığında bilimsellik değerinin öncelikle verilecek değerler arasında olduğu görülmektedir. İçerik incelendiğinde bilimsellik değerine yer verildiği anlaşılmakta ancak etkinliklerin bilimsellik değerinin öğretim sürecinde öğretmenlerin işini zorlaştıracak ve ünitenin içeriği oluşturulurken öğretim programının dikkate alınmadığı düşünülmektedir.

3.2.2. Beşinci Sınıf, Allah İnancı Ünitesi

Tablo 3.4.

Beşinci Sınıf, Allah, İnancı Ünitesi

5.Sınıf Allah İnancı Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.İnsan akıllı ve inanan bir varlıktır.	Var	Var	Var	Var
2.Evrende bir düzen vardır.	Var	Var	Var	Var
3. Allah vardır ve birdir.	Var	Var	Yok	Yok
4.Çalışırım, Allah’ın Yardımına güvenirim ve başarırım	Var	Var	Yok	Yok
5.İhlas suresi ve anlamı	Yok	Yok	Yok	Yok
Değerlendirme çalışmaları	-	Var	-	-

Bilimsellik değerinin öncelikle verilecek değerler arasında gösterildiği diğer ünite 5. Sınıf, Allah inancı ünitesidir. Ünitenin ilk konusu olan İnsan inanan bir varlıktır konusunda aklın öneminden ve işlevlerinden bahsedilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabında (Kani, 2013b: 36) dersin işleniş bölümünde, derse giriş yaparken öğrenciye; “Akıllı olmanın önemi nedir?”, “Akılla inanç arasında bir bağlantı var mıdır?” ve “İnsanın diğer varlıklardan farkı nedir?” soruları yönelterek öğrencileri bu sorular üzerinde düşündürmek amaçlanmıştır. Konunun hemen başında öğrencileri güdülemek için “Akıllı bir varlık olmanın önemi nedir?” sorusu sorulmuştur (Kani, 2013a: 12). Bu tür sorular üzerinde öğrencinin düşünmesi ve çıkarımlar yapması hedeflenmiştir. Bu soruların öğrencilere bilimsellik değerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yardımcı olacağını düşünülebiliriz.

Ders kitabında aklın işlevlerinden şöyle bahsedilmiştir: “Akıllı bir varlık olan insan varlıklar ve olaylar üzerinde düşünür. Pek çok şeyi merak eder, sorgular. Evrende meydana gelen olaylar ve varlıklar hakkında çeşitli sorular sorar. Nasıl yaratıldığını, niçin yaratıldığını ve yaratıcısının kim olduğunu bilmek ister. Güneş’in Ay’ın, yıldızların, gezegenlerin nasıl meydana geldiğini anlamaya çalışır. Düşünen ve aklını kullanan insan doğada ve evrende mükemmel bir düzen olduğunu fark eder. Evrende hiçbir şeyin tesadüfen meydana gelemeyeceğini anlar. Merak ettiği sorulara bulduğu cevaplar insanı, evreni yaratan yüce bir varlık olması gerektiğini sonucuna ulaştır.” (Kani, 2013a: 12). Konunun devamında İslam dininin akla ve akli kullanmaya verdiği önemden bahsedilmiştir (Kani, 2013a: 13).

İnsan akıllı ve inanan bir varlıktır konusuyla ilgili etkinlikte; “Allah sizi analarınızın karnından, siz hiçbir şey bilmez durumda iken çıkardı. Şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi.” (Nahl suresi, 78. Ayet). Ayeti verilmiş ve öğrencilerden ayetin anlamı üzerinde düşünmeleri ve görüşlerini arkadaşlarıyla paylaşımları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin ayetin neyi kastettiği üzerinde düşünmeleri ve sorgulamaları bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

Ünitenin “Evrende bir düzen vardır” konusunun hemen başında güdüleme sorusunda, “Yağmurun ve karın yağması, gece ve gündüzün meydana gelmesi, Güneş ve Ay’ın hareket etmesi tesadüfen olabilir mi?” Sorusu yöneltilerek öğrencinin

evrendeki düzen üzerinde düşünmesi ve çevresindeki olayları ve evrendeki düzenin nasıl oluştuğunu sorgulaması amaçlanmıştır (Kani, 2013a: 13).

Konu içerisinde evrendeki düzenden bahsedilirken güneşin doğuş ve batışı, dünya ve ayın hareketleri mevsimlerin oluşumu, doğadaki ağaçların ve bitkilerin durumları, vücudumuzun işleyişi gibi konular örnek gösterilmiştir. Evrendeki düzene ve uyuma işaret eden ayetler de sunulmuştur.

Konu ile alakalı olarak “Halim Ne olurdu?” etkinliği verilmiştir.

Etkinlik şöyledir:

Nasrettin Hoca bir gün köyden şehre giderken yorulmuş, tarlanın kenarındaki ceviz ağacının altında dinleneyim, demiş. Şöyle bir etrafına bakıp ağacın altına uzanmış ve derin düşüncelere dalmış.

- Ey Allah'ım! Gücüne sual olmaz amma incecik kabak sapından kocaman kabak var, kocaman ağaçta küçücük ceviz var, bu nasıl iş, deyip uykuya dalmış ki tam bu sırada ağaçtan bir ceviz, hocanın kafasına düşüvermiş.

Hoca acı ve şaşkınlıkla uyanmış, sağına soluna baktıktan sonra cevizin ağaçtan düştüğünü anlamış. Bunun üzerine şöyle demiş:

- Ya Rabb'i sen en iyisini bilirsin. Şimdi bu ağaçtan düşen ceviz değil de kabak olsaydı benim halim ne olurdu?

Etkinlik evrende her şeyin bir düzene göre yaratıldığından düzen üzerinde öğrencileri düşündürmeye yönlendirdiğinden bilimsellik değeriyle ilgilidir. Hikâyeden hareketle öğrenci evren üzerinde düşünüp çıkarımda bulunurken aktif olduğundan etkinlik yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Nasrettin hocanın evrendeki yaratılış üzerinde akıl yürütmeye dayalı bilimsel düşünme sonucu evrende her şeyin bir düzene göre yaratıldığına farkına varması değer analizi yaklaşımına uygundur.

“Allah vardır ve birdir” konusunda öğrencilere evrendeki düzenden bahsedilmektedir. Sonrasında ise, “Acaba bütün bu varlıklar nasıl oluşmuştur? Bunların kendiliğinden oluşması mümkün mü? Yoksa onları yaratan bir varlık mı vardır?” gibi sorular sorularak öğrencilerin bilimsel düşünmesi hedeflenmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabında dersin işleniş kısmında öğrencilere: “Allah’ın varlığını nasıl anlayabiliriz?”, “Allah’tan başka yaratıcı olması mümkün mü?” gibi öğrenciyi eleştirel düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya yöneltten sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden konu ile ilgili öğrencilerden sorular gelirse; sorularına seviyelerine uygun, somut örneklerle, Kur’an ayetleri çerçevesinde, bilimsel verileri de dikkate alarak cevap vermelerini istenmiştir. Dikkat çeken önemli bir ayrıntı ise öğretmen kılavuz kitabında öğretmenlerden, öğrencilerden konu ile ilgili gelen her türlü soruyu sükûnetle dinlemeyi, ikna edici ve sakin bir dille cevaplandırmaları istenmektedir. Bu önemli bir ayrıntıdır. Çünkü öğrenciler bulundukları yaş itibarıyla yeni yeni soyut düşünmeye başlamışlardır ki bazı öğrencilerin soyut düşünememe ihtimali vardır. Dolayısıyla öğrenciler Allah’ın varlığını bir seferde anlayamayabilirler. Allah’ın varlığıyla ilgili sorular sorabilirler. Öğrenciden gelen sorular karşısında öğretmen sabırlı olmalı, seviyelerine uygun izahlar yapmalı ve öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama gibi bilimsel düşünme becerilerini köreltmemeye dikkat etmelidir (Kani, 2013b: 38).

Ders kitabında, “Düşünüp akıl yürüterek de Allah’ın eşi ve benzeri olmadığını anlayabiliriz.” cümlesinin bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Kani, 2013a: 20). Ders kitabında düşünüp aklımızı kullanarak da Allah’ın her şeye gücünün yettiğini anlayabileceğimiz belirtilmiştir (Kani, 2013a: 22). Konuda bilimsellik değeriyle ilgili etkinliğe rastlanılmamıştır. Ancak konu sonunda “Okuma metni” adıyla bir şiir verilmiştir. Şiirde evrendeki düzen anlatılarak Allah’ın varlığı, birliği, eşi ve benzeri olmadığını ortaya koymaya yönelik hususlar vardır (Kani, 2013a: 23). Konu etkinlikler yönüyle öğretmenlere bilimsellik değerinin öğretimi sürecinde katkı sağlamayacaktır.

“Çalışırım, Allah’ın yardımına güvenirim ve başarırım” konusunda tevekkül anlayışı anlatılmıştır. Çalışmadan bir işin başarılamayacağı, başarılı olmak için öncelikle kişinin elinden geleni yapması gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda toplumda tevekkül konusundaki yanlış bilgilerin düzeltilmesi ve öğrencilerde tevekkül konusunda doğru bir anlayış kazandırmak hedeflenmiştir (Kani, 2013a: 24). Konuda bilimsellik değerinin öğretimi ile alakalı etkinliğin olmaması bilimsellik değerinin öğretim sürecini zorlaştıracaktır.

Değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bilimsel düşünme becerilerini geliştirecek sorular bulunmaktadır. Örneğin, “Akıllı ve inanan bir varlık olmak insana ne gibi sorumluluk yükler?” , “Allah’ın eşi ve benzeri olması niçin mümkün değildir?” , “Çalışmanın birey ve toplum için önemi nedir?” gibi soruların bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Kani, 2013a: 28).

Ünitenin geneline bakıldığında içeriğin bilimsellik değerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak ünitenin etkinlikleri için aynı şeyi söylemek zordur. Ünite etkinliklerinin bilimsellik değerinin öğretimi sürecini zorlaştıracığı düşünülmektedir.

3.2.3. Beşinci Sınıf, Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri Ünitesi

Tablo 3.5.

Beşinci Sınıf, Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri Ünitesi

5.Sınıf Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.İslam Dininin Temel Kaynağı: Kur’an	Var	Var	Var	Var
2.Kur’an İyiye ve Güzele Yönlendirir, Kötülüklerden Sakındırır	Var	Yok	Var	Var
3.Kur’an’om Açıklayıcılığı ve Yol Göstericiliği	Var	Var	Var	Var
4.Allah’ı Arayan İnsan: Hz. İbrahim	Var	Var	Yok	Var
5.Fil Suresi ve Anlamı	Yok	Yok	Yok	Yok
Değerlendirme Çalışmaları	-	-	-	-

“Kur’an-ı Kerim’in Eğitici Nitelikleri” ünitesinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri geçmektedir. Kur’an-ı Kerim’in İslam dininin temel kaynağı

olduğu ve Kur'an'ın inananlarına nasıl ibadet edileceğini, iman esaslarının neler olduklarından bahsedilmektedir. Bu sebeple İslam dinini en doğru şekilde öğrenebilmek için Kur'an'ı okumaya, öğrenmeye önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kani, 2013a: 87). İslam dini, temel kaynaklarından öğrenilmediği ve çok zaman kulaktan duyma bilgilerle din hakkında yanlış bilgi ve inanca sahip olma ihtimali bulunmaktadır. Bu sebeple İslam dini hakkında yanlış bilgi ve hurafelerden kurtulmak için İslam Dinini temel kaynaklarından öğrenmek çok önemlidir. Din hakkında yanlış ve hurafe inanışlardan uzak durmak ve dinin temel kaynaklarını kullanarak din hakkında doğru bilgiler edinmenin bilimsellik ile ilgili olduğunu düşünmekteyiz.

Ünitede Kur'an'ın temel kaynak olması, yol göstericiliği, açıklayıcılığı, kötülüklerden sakındırması, evrendeki düzen ve Hz. İbrahim'in Allah'ı araması süreci anlatılmaktadır.

“İslam dininin temek kaynağı: Kur'an” konusundaki etkinlikte; “Dinimizi niçin temel kaynaklarından öğrenmeliyiz?” sorusu sorulmuştur. Din hakkında doğru bilgi sahibi olmak için dini temel kaynaklarından öğrenmeye ihtiyaç vardı. Etkinliğin yanlışsız ve eksiksiz din anlayışı için temel kaynakların nasıl bir öneme sahip olduğunu anlatması bakımından bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Ayrıca etkinlikteki sorunun öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kullanabilme fırsatı vereceği düşünülmektedir (Kani, 2013a: 87). Etkinlikte dinin neden temel kaynaklarından öğrenmek gerektiği sorunu üzerinde yola çıkarak dini doğru öğrenmek için temel kaynaklara ihtiyaç olduğuna ulaşılması değer analizi yaklaşımına uygundur. Etkinlik öğrencinin merkezde olması yönüyle yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

“Kur'an iyiye ve güzel yönlendirir, kötülüklerden sakındırır” konusunun işleniş sürecinde öğretmen kılavuz kitabındaki (Kani, 2013b: 79) “ Kötülüklerden kaçınmanın önemi nedir?”, “Kur'an niçin iyiliklere yönlendirir?” soruları öğrencilere sorularak görüşler alınması istenmektedir. Bu tür soruların öğrencileri sorgulamaya, düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiği için bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

“Kur'an iyiye ve güzele yönlendirir ve kötülüklerden sakındırır” konusunun ikinci etkinliğindeki; “Toplumda iyi davranışların yaygınlaşması için neler yapılabilir?” sorusu öğrencilerin soruna ilişkin düşünmesini, çözüm aramasını, sorgulamasını,

yaratıcı düşünmesini sağlayacağından bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Kani, 2013a: 89). Bu etkinlik değer analizi yaklaşımına uyan bir yaklaşımdır. Öğrencinin toplumdaki iyi davranışların yaygınlaştırılması için ne yapılmalı sorununa ilişkin duygularını katmadan bilimsel süreç becerilerini kullanarak bir sonuca ulaşması amaçlanmıştır. Öğrencinin merkezde olması ve soruna karşı değerleri kendisinin seçmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

“Kur’an’ın açıklayıcılığı ve yol göstericiliği” konusunun başında “Kur’an hangi konularda, nasıl yol gösterir?” sorusu sorulmuş ve açıklama olarak şunlar söylenmiştir:

“Yüce Allah’ın insanları doğru yola iletmek, yanlış inanç ve davranışlardan sakındırmak için peygamberler aracılığıyla ilahi kitaplar göndermiştir. Bunlardan biri Kur’an-ı Kerim’dir. Kur’an-ı Kerim, Yüce Allah’ın insanları doğru yola iletmek amacıyla gönderdiği son ilahi kitaptır. Kutsal kitabımızda, insanların bilmediği pek çok konularda açıklamalar bulunur. Ona çeşitli konularda bilgiler verir. Kur’an, verdiği bilgilerde, yaptığı açıklamalarda insana yol gösterir. Kişinin bu dünyada nasıl yaşaması gerektiği, mutluluğu ve kurtuluşa ne şekilde ulaşabileceğini açıklar.” (Kani,2013a: 90).

Konuda, Kur’an ile alakalı, “Kur’an, insanın evren, varlıklar ve yaratılış üzerinde düşünmesini ister. Kâinattaki mükemmel yaratılışın, eşsiz düzenin kimin eseri olduğunu araştırmasını, sorgulamasını öğütler.” Cümleleri öğrencilerin dikkatlerinin evrendeki düzene ve bu düzeni yaratan bir yaratıcının varlığına çekilmek istenmesinin bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Kani,2013a: 95).

“Allah’ı Arayan Adam: Hz. İbrahim” konusu kişilerin sahip olduğu değerleri ve inancını eleştirmesi, sorgulaması, araştırması ve doğruya ulaşması bakımından çok önemlidir. Konuda Hz. İbrahim’in Allah’ı arama süreci şöyle anlatılmıştır:

“Hz. İbrahim bir gün doğada gezerken çiçeklere, ağaçlara ve hayvanlara bakar, bunları kimin yaratmış olduğunu düşünür. O, bu düşünceler içindeyken akşam olur, etraf kararmaya başlar. Hz. İbrahim, bu sırada gökyüzünde parlak bir yıldız görür ve “İşte bu benim Rabb’im’dir.” der. Ancak bir süre sonra Ay doğar, yıldız kaybolur. Hz. İbrahim bu sefer “Batıp kaybolan benim Rabb’im olamaz.” der. Ay için “İşte benim Rabb’im budur.” Der. Belli bir süre sonra ay da kaybolunca Hz. İbrahim hüzünlenir. Kaybolan şeyin tanrı olamayacağını düşünür. Kafasındaki düşünce ve arayıştan yoğun düşen Hz. İbrahim gece uykuya dalar. Sabah olup güneş bütün ihtişamıyla doğduğunda

ise “İşte benim Rabb'im budur. Zira bu daha büyük.” der. Fakat akşama doğru güneş yavaş yavaş batmaya başlayınca, yoksa bu da mı aradığım tanrı değil, der, İbrahim. Bir süre sonra güneş batıp kaybolur. Ardından Hz. İbrahim, “Ben hanif olarak yüzümü gökleri ve yeri yaratan Allah'a çevirdim ve ben müşriklerden (puta tapanlardan) değilim.” Der. Böylece o, Yüce Allah'ı bulur, onun gücünü, varlığını ve birliğini kavrar (Kani, 2013a: 98).

Öğretmen kılavuz kitabında konunun işleniş süreci bölümünde, “Hz. İbrahim neden arayış içindedir?” sorusu öğrencileri eleştirel düşündürmeye, araştırmaya, sorgulamaya yönlendirdiğinden, bu soru öğrencilere bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir (Kani, 2013b: 84).

Üniteye genel olarak bakıldığında ünitenin, konu, içerik ve etkinlikler, bilimsellik değerini kazandırma yönü itibarıyla öğretim programıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

3.2.4. Altıncı Sınıf, Kur'an-ı Kerim'in Ana konuları Ünitesi

Tablo 3.6.

Altıncı Sınıf, Kur'an-ı Kerim'in Ana konuları Ünitesi

6. Sınıf Kur'an-ı Kerim'in Ana konuları Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Kur'an-ı Kerim'in Belli Başlı Konuları				
1.1.İnanç	Yok	Yok	Var	Yok
1.2.İbadet	Yok	Var	Yok	Yok
1.3.Ahlak	Yok	Yok	Yok	Yok
1.4.Kıssalar	Var	Yok	Var	Yok
1.4.1.Sabır Örneği: Hz. Eyüp				
2.Kureyş Suresi ve Anlamı	Yok	Yok	Yok	Yok
Ünitemizi Değerlendirelim	-	-	-	-

Bilimsellik değerin öncelikle verileceği üniteler arasında 6. Sınıf Kur'an-ı Kerim'in ana konuları ünitesi geçmektedir. Ünitenin içeriği incelendiğinde bilimsellik değerine sadece "İnanç" alt başlığındaki "Tartışalım" etkinliğinde rastlanılmıştır. Söz konusu etkinlikte öğrencilerden, "Kur'an'da, Allah'a iman konusunda niçin sıkça bahsedilmektedir? Sorusu karşısında tartışmaları istenmektedir. Öğrencilerin bu konuda araştırma yapmaları bilimsellik değeriyle ilgilidir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 85). Bunun dışında kıssalar alt başlığındaki Yusuf Suresinin 111. ayeti bilimsellik değeriyle ilgili görülmüştür. Söz konusu ayette (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 89) Şöyle denilmektedir: "Elbette geçmiş peygamberler ve milletlerin kıssalarında akıl sahipleri için pek çok dersler vardır." Ayetten kıssaların insanlar için öğüt verici olduğu ve düşünenler için faydalı derslerin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen kılavuz kitabına (Demirtaş ve Özdemir, 2013b: 82) göz atıldığında ise kıssalar konusunda öğrencilere, "Kur'an'da insanlara verilmek istenen bazı mesajlar niçin kıssalar şeklinde verilmiştir?" sorusu yönelterek öğrencilerin kıssaların amaçları üzerinde düşünmelerini sağlamak ve insanlara verilmek istenilen mesajların kıssa şeklinde verilmesinin insana ne gibi faydalarının olduğunu fark ettirmek hedeflenmiştir.

3.2.5. Altıncı Sınıf, İslamiyet ve Türkler Ünitesi

Tablo 3.7.

Altıncı Sınıf, İslamiyet ve Türkler Ünitesi

6.Sınıf İslamiyet ve Türkler Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Türklerin Müslüman Oluşu	Var	Var	Var	Var
2.Türkler Arasında İslam'ın Yayılmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler 2.1.Ebu Hanife	Yok	Yok	Yok	Yok
2.2.Maturidi	Yok	Yok	Yok	Yok
2.3.Ali er- Rıza	Yok	Yok	Yok	Yok

Tablo 3.7 (Devamı)

2.4. Ahmet Yesevi	Yok	Yok	Yok	Yok
2.5. Ahi Evran	Yok	Yok	Yok	Yok
2.6. Hacı Bektaş Veli	Yok	Yok	Yok	Yok
2.7. Mevlana Celaleddin-i Rumi	Yok	Yok	Yok	Yok
2.8. Yunus Emre	Yok	Yok	Yok	Yok
3. Türklerde Peygamber ve Ehli Beyt Sevgisi	Yok	Yok	Yok	Yok
4. Türklerin İslam Medeniyetine Katkıları	Yok	Yok	Yok	Yok
5. Türklerin Bilime Katkıları	Var	Var	Yok	Yok

“Türklerin Müslüman oluşu” konusunun başında “Türkler nasıl Müslüman olmuşlardır?” sorusu öğrencilere sorularak, öğrencilerin konuya dikkatini çekmek ve ön bilgilerini harekete geçirmek hedeflenmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 120). “Kemal Öğretmen Anlatıyor” adlı bir metinde, Türklerin Müslüman olma süreci anlatılmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler konuyla ilgili karşılıklı sorular soruyor ve bu soruları cevaplandırıyorlar. Metinde geçen sorular şunlardır: “Türkler Müslüman olmadan önce hangi dine inanıyorlardı? Biliyor musunuz?”, “Türklerin Müslüman olma süreci nasıl başlamıştır?”, “Türkler, Müslümanlarla ilk kez nerede ve nasıl karşılaşmışlardır?”, “Türklerin eski inançlarını bırakıp İslamiyet’i benimsemelerinde etkili olan olaylar nelerdir?”, “Türkler İslamiyet’i tanıdıkça hemen Müslümanlığı seçtiler mi?”, “Türklerin inançları ile İslam dininin inançları arasında ne gibi benzerlikler vardı?” bu tür sorular öğrenciyi araştırmaya yönlendirdiği için bilimsellik değeriyle ilgili olduğunu düşünebiliriz (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 120- 121).

“Atatürk ve İslam Dini” adlı etkinlik ile bilimsellik değerinin kazandırılmasının hedeflendiği düşünülmektedir. Atatürk’ün İslam Dini hakkındaki ifadelerinin yer aldığı etkinlik (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 122) şöyledir:

“Atatürk’ün din anlayışı sade, boş anlayışlardan arındırılmış, İslam dininin özündeki gerçeklere dayanan bir anlayıştır.

Atatürk, İslam dininin mükemmel bir din olduğunu belirtmiş ve onun üzerine uygun olarak uygulanmasını istemiştir. Atatürk'ün 7 Şubat 1923 tarihinde Balıkesir Paşa Camii'nde söylediği hutbenin başlangıcı şöyledir:

“Ey millet! Allah birdir. Şanı büyüktür. Allah'ın esenliği sevgisi ve iyiliği üzerinize olsun. Peygamber efendimiz hazretleri, Cenabıhak tarafından insanlara dini gerçekleri duyurmaya memur ve elçi seçilmiştir. Temel kanunu hepimizce bilinmelidir ki yüce Kur'an'daki manası açık olan ayetlerdir. İnsanlara feyz ruhu vermiş olan dinimiz, son dindir. En mükemmel dindir. Çünkü dinimiz akla, mantığa ve gerçeğe tamamen uyuyor ve uygun düşüyor. Eğer akla, mantığa ve gerçeğe uymamış olsaydı, bununla diğer ilahi tabiat kanunları arasında çelişki olması gerekirdi. Çünkü tüm evren kanunlarını yapan tanrıdır.”

Atatürk, İslam dünyasında zaman zaman görülen durgunluğun ve gerilemenin nedenini şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Temeli çok sağlam olan bir sinimiz var. Malzemesi iyi; fakat bina, uzun yıllardır ihmal edilmiş. Harçlar döküldükçe yeni harç yapıp binayı takviye etmek lüzumu hissedilmemiş. Aksine olarak birçok yabancı unsur- yorumlar, boş inançlar binayı daha çok hırpalamış.”

Atatürk İslam dininin insanlara onurlu ve şerefli yaşamayı emrettiğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Bizim dinimiz, milletimizi hakir (kötü), miskin (zavallı) ve zelil (aşağı) olmayı tavsiye etmez. Aksine, Allah da peygamber de insanların ve milletlerin yücelik ve şerefini muhafaza etmelerini emrediyor.”

Yukarıdaki etkinlik ile dinin çağın şartlarına göre yorumlaması gerektiği ancak uzun zamandır bunun ihmal edildiği anlatılmaktadır. Böyle bir çaba olmadığından dine sonradan eklenen batıl inanışların fark edilemediği ve batıl inanışların dine zarar verdiği anlatılmak istenmiştir. Bu etkinlik değer analizi yaklaşımına uygundur. Çünkü öğrenci etkinliği okuyarak akıl yürütmeye dayalı bilimsel süreç becerilerini kullanarak kendi değerini oluşturmaya beklenmiştir.

Türkler arasında İslam'ın yayılmasında etkili olan bazı şahsiyetler konusunda, Ebu Hanife, Maturidi, Ali er- Rıza, Ahmet Yesevi, Ahi Evran, Hacı Bektaş Veli,

Mevlana Celaleddin-i Rumi ve Yunus Emre gibi şahsiyetlerin İslam’a katkıları ve Anadolu’nun İslam’ın yayılmasındaki rolleri üzerinde durulmuştur.

Ders kitabında “Türklerin bilime katkıları” konusunda Türklerin arasından kültür, sanat ve bilim alanlarında özellikle tıp, fizik, astronomi, matematik ve coğrafya alanlarında dünyaca önemli bilim adamları yetiştiğinden bahsedilmektedir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 138).

Ders kitabında, astronomi alanında Ulubey, Ali Kuşçu, Mirim Çelebi önemli çalışmalar yapmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 138).

Türk bilim adamlarından tıp alanında fazla katkısı yapanlardan biri İbni Sina’dır. İbni Sina’nın eserleri el- Kanun fit- Tıp, yıllarca Avrupa’da ders kitabı olarak okutulmuştur. Tıp alanında İbni Sina’nın dışında Aydınli Hacı Paşa, diğeri ise, havanın, suyun ve toprağın insan sağlığı üzerinde etkili olduğunu açıklayan 3. Murat’ın başhekimisi, Emir Çelebi’dir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 139).

Matematik alanında Harezmi önemli çalışmalar yapmıştır. Harezmi, sıfırlı ondalık sistemini bulmuş, logaritmayı sistemleştirmiştir. Harezmi’nin, “Hisabü’l-Cebir ve’l- Mukabele” adlı eseri uzun yıllar Avrupa’da ders kitabı olarak okutulmuştur. Farabi, matematik, felsefe, astronomi gibi birçok alanlarda bilimsel çalışmalar yapan bir başka Türk bilginidir. Farabi’ye, felsefeye yaptığı katkılardan dolayı “Muallimu’s-Sani” (İkinci Öğretmen) adı verilmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 139).

Piri Reis ve Seydi Ali Reis, coğrafya alanında bilime önemli katkıları vardır. Piri Reis’in dünya haritası Batılılar tarafından yıllarca kullanılmıştır. Fizik alanında katkısı bulunan Biruni, ışığın sesten daha hızlı hareket ettiğini tespit eden bilim adamıdır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 139).

Yukarıda Türk Bilim adamlarının bilime katkılarının anlatılması ile İslam’ın bilime karşı olmadığı, bilimin karşısında cahilliğin ve düşünce tembelliğinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramaları açısından önemli olduğu ve bu nedenle açıklamaların bilimsellik değeri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Ünitenin ilk konusu olan “Türklerin Müslüman Oluşu” ve “Türklerin Bilime Katkıları” konularının dışında bilimsellik değeri rastlanılmamıştır. Ünite de bilimsellik

değerinin öğretimiyle ilgili sadece bir etkinlik bulunmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında ünitenin bilimsellik değerini kazandırma sürecinde öğretmenleri zor durumda bırakabileceği ve söz konusu ünitenin bilimsellik değerinin öğretimi hususunda öğretim programıyla uyumlu olmadığı düşünülmektedir.

3.2.6. Yedinci Sınıf, Melek ve Ahiret İnancı Ünitesi

Tablo 3.8.

Yedinci Sınıf Melek ve Ahiret İnancı Ünitesi

7.Sınıf Melek ve Ahiret İnancı Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1. Varlık Âlemi	Var	Yok	Yok	Yok
2.Meleklerle İman	Var	Var	Yok	Yok
2.1. Meleklerin Özellikleri ve görevleri birdir.	Var	Var	Yok	Var
2.2. Meleklerle İmanın, Davranışların Güzelleşmesine Katkısı	Var	Yok	Yok	Yok
3.Kur'an'a Göre Cin ve Şeytan	Var	Var	Yok	Yok
4. Şeytanın Kötülüğünden Korunma Konusunda Kur'an'ın Öğütleri	Var	Var	Yok	Yok
5. Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar	Var	Var	Var	Var
6. Ahirete İman	Var	Yok	Yok	Yok
7. Kıyamet ve Yeniden Dirilme	Var	Var	Yok	Yok
8. Dünya Hayatında Yapılanların Karşılığı: Ahiret	Var	Yok	Yok	Yok
9. Nasr Suresi ve Anlamı	Var	Yok	Yok	Yok
10. Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-

İncelediğimiz kılavuz kitabının ünite hakkında bilgi verilen bölümünde kazandırılması hedeflenen değerler belirtilmediğinden ünitenin her bir alt konusunda bilimsellik değerinin hedeflendiğini kabul edeceğiz.

“Melek İnancı ve Ahirete İman” ünitesinde bilimsellik değeri öncelikle verilmesi gereken değer arasında görülmektedir. Yıllık planda ünitenin açıklamalar bölümünde, İslam’ın hurafeden uzak, akla uygun ve evrensel bir din olduğu belirtilmiştir (Genç, 2013b: 21) Ünite içerisinde bilimsellik değerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik “Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar” konusunda görülmektedir. Meleklerin özellikleri ve görevleri, meleklerle imanın, davranışları güzelleştirmede katkısı, Kur’an’a göre cin ve şeytan, şeytanın kötülüğünden korunma konusunda Kur’an’ın öğütleri, ahirete iman, kıyamet ve yeniden dirilme gibi konularda konuyla ilgili birincil kaynak olan Kur’an’dan bilgi verilmesi bilimsellik değerini kazandırma açısından önemlidir. Çünkü sözü edilen konularda hurafeler ve yanlış inançlar sayıca çok fazladır. Yanlış inançların gerçek ve doğru bilgilerle değiştirilmesi bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünmekteyiz.

Ünite içerisindeki “Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar” konusu bilimsellik değeriyle yakından alakalıdır. Bilimsellik değeri yanlış ve gerçek dışı bilgileri kabul etmemektedir. Konu içerisinde toplumda yaygın olan batıl davranışlara örnek olarak ruh çağırma, falcılık, sihir ve büyü verilmiştir. Bu konularda İslam’ın birincil kaynağı olan Kur’an’dan ayetler vererek sözü edilen davranışların İslam’a ait inançlar olmadığı vurgulanmıştır (Genç, 2013a: 22).

“Ruh Çağırma” alt başlığına giriş yapmadan evvel öğrencileri derse hazırlamak üzere “Ölülerden medet ummak, onlardan yardım dilemek doğru bir davranış mıdır?” sorusu sorulmuş ve sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulması istenmiştir (Genç, 2013a: 23).

Konuda insanların batıl inançlara neden yöneldikleri ve insanları batıl inançlardan alıkoymak için neler yapılabilir, sorusu sorulmuş ve cevap olarak şu açıklama yapılmıştır:

“İnsan hayatta birçok sorunla karşılaşabilir. Ancak sorunları çözmenin yolu batıl inançlara yönelmek değildir. Batıl inançlar dine ve bilime aykırı uygulamalardır. İnsanların zamanını, parasını ve inancını sömürmeye yönelik birer tuzaktır. Her insan bu gerçeğin bilincinde olmalıdır. Başarılı olmak için çok çalışmalı, zamanını verimli bir şekilde değerlendirmelidir. Bu konuda Kur’an’ın, “İnsan için ancak çalıştığının karşılığı vardır.” (Necm suresi, 39. Ayet) mealindeki ayetini ilke edinmelidir. Başına gelebilecek

olumsuzluklara karşı elinden geldiğince önlem almalıdır. Görünür ve görünmez tehlikelere karşı da Yüce Allah’a sığınmalıdır. Bu konuda Kur’an’ın, “De ki: Yarattığı şeylerin şerrinden, düğümlere üfürüp büyü yapan üfürükçülerin şerrinden ve kıskandığı vakit kıskanç kişinin şerrinden sabahın Rabb’ine sığınırım.” (Felak Suresi, 1-5. Ayetler) mealindeki ayetlerini kendine ilke edinmelidir. Her zaman Allah’a dua etmeye ona sığınmaya önem vermelidir.”(Genç, 2013a: 25).

Olumsuzluklarla karşılaştığında çözümün batıl inançlarda aranmasının yanlış olduğu ve batıl inançların dine ile bilime aykırı olduğu belirtilmiştir. Yukarıdaki açıklama öğretim programında belirtilen dini kaynağından ve doğru bilgilerle öğrenme amacına hizmet etmektedir.

3.2.7. Yedinci Sınıf, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed Ünitesi

Tablo 3.9.

Yedinci Sınıf, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed Ünitesi

7.Sınıf Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1. Hz. Muhammed’in İnsani Yönü	Var	Var	Var	Var
2. Hz. Muhammed’in Peygamberlik Yönü	Var	Var	Yok	Var
2.1. Hz.Muhammed Son Peygamberdir	Var	Yok	Yok	Yok
2.2. Hz. Muhammed Kur’an’ı Açıklayıcıdır	Var	Var	Var	Var
2.3. Hz. Muhammed İnsanlık İçin Bir Uyarıcıdır	Var	Yok	Yok	Yok
2.4. Hz. Muhammed İnsanlığa Bir Rahmettir	Var	Yok	Yok	Yok
2.5. Hz. Muhammed Güzel Ahlakın Tamamlayıcısıdır	Var	Yok	Yok	Yok
Ölçme ve değerlendirme	-	-	-	-

“Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri gösterilmiştir. Ünite Hz. Muhammed ile ilgili öğrencilerin çevreden edindikleri bilgilerin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması istenmiştir. Kelime-i Şehadette belirtildiği üzere Hz. Muhammed “Kul” ve “Resul”dür. Hz. Muhammed insanlığa rehber olarak gönderilmiştir. Hz. Muhammed’in sadece peygamberlik yönü öne çıkarılması ve bir insan olduğunun vurgulanmaması bazı yanlışlıklara sebep olabilir. Mesela Hz. Muhammed’in insani yönü anlatılmadığı zaman O’nun ulaşılamaz biri olduğu algısı oluşabilir. Bu algı da insanların O’nu örnek olmasını zorlaştırabilir. Böyle bir durumun oluşmaması için Hz. Muhammed’in peygamber olmasının yanında bir kul olduğu da unutulmamalıdır.

Genel olarak ünite Hz. Muhammed’i diğer insanlardan ayıran en önemli özelliği “Allah’tan vahiy alması” olduğu, Hz. Muhammed’in gönderiliş amacının insanın kendisini, çevresini, hayatı, Allah’ı doğru anlamasını sağlamak ve güzel ahlakı yaymak olduğu üzerinde durulmuştur.

Ünite içerisinde bilimsellik değeriyle alakalı gördüğümüz Hz. Muhammed’i diğer insanlardan ayıran en önemli özelliğin Allah’tan vahiy almasıdır. Bu konuda Hz. Muhammed’e insani özelliklerini düşünmeden kutsallık verilmemesinin yanlış bir inanç olduğu, Hz. Muhammed kendisini çokça övenlere kendisinin de bir insan olduğunu hatırlattığı anlatılmıştır.

“Hz. Muhammed’in İnsani Yönü” konusunun başında anlatılan bir hikâyede, peygamberin yanına gelen bir kişinin peygamberi görünce heyecandan titremesi üzerine kendisini; “Arkadaş, sakın ol. Ben kral değilim. Kureyş kabilesinden kuru ekmek yiyen bir kadının oğluyum.” (Genç, 2013a: 58) diye anlatmıştır. Anlatılan hikâyenin sonunda “Peygamberin bu sözünden nasıl bir sonuç çıkarılabilir?” sorusu sorularak, öğrencilerin Hz. Muhammed’in insani yönünü düşünmelerinin ve bu konudaki yanlış bilgilerini irdelemelerinin amaçlandığını düşünebiliriz.

Hz. Muhammed çevresindekilere kendisinin de bir insan olduğunu zaman zaman hatırlatmıştır. Kendisinin insanüstü özelliklere sahip bir varlık olarak değerlendirilmesine karşı çıkmış ve kendisinin bir insan olduğunu hatırlatmıştır. Buna örnek olarak “Not Edelim” bölümünde Hz. Muhammed’in bir insan olduğu şöyle anlatılmıştır:

“Hz. Peygamber, oğlu İbrahim vefat edince üzölmüş ve ağlamıştı. Bazı sahabeler, ondan böyle bir şey beklemedikleri için şaşırılmışlar ve “Ey Allah’ın Resulü! Siz de mi ağlıyorsunuz?” demişlerdir. Bunun üzerine Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: “Kalp hüznölenir, gözler ağlar fakat biz Allah’ın dilediğinin, onun razı olduğunun dışında bir şey söylemeyiz. Vallahi ey İbrahim, senin aramızdan ayrılışın nedeniyle üzüntölüyüz.” (Genç, 2013a: 59).

“Hz. Muhammed Kur’an’ı açıklayıcıdır” konusunda, Hz. Muhammed’in kapalılık içeren, tam anlamıyla anlaşılmayan ayetleri açıkladığından bahsedilmiştir. Konu sonundaki etkinlikte, “İslam dinini doğru öğrenmemizde ve ilkelerini uygulamamızda Hz. Muhammed’in önemi nedir” sorusu sorularak öğrencilerin İslam dinini öğrenmede Hz. Muhammed’in açıklamalarına ihtiyaç duyulduğunu, Hz. Muhammed’in açıklamaları olmadan İslam dinini anlamada bazı konularda yanlışlığa düşme ihtimali olduğunun farkına varması amaçlanmıştır (Genç, 2013a: 65). Etkinliğin öğrencilere İslam’ı doğru öğrenme konusunda dinin temel kaynaklarının önemini fark ettirmeyi amaçladığı için bilimsellik değerini kazandırma konuda faydalı olacağı düşünülmektedir. Değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur. Çünkü etkinlikte öğrenciye değer belirleme sürecinde hiçbir müdahale yapılmamakta ve bu süreçte öğrenci aktif durumdadır. Etkinlik yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

Ünitenin bilimsellik değerinin öğretimi hususunda içerik ve etkinlikler olarak öğretim programıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Söz konusu ünitenin etkinlikleri diğer bilimsellik değeriyle alakalı olarak sunduğumuz ünitelerin etkinliklerinden farklı olarak bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik süreçte öğretmenlerin işini kolaylaştıracak niteliktedir.

3.2.8. Yedinci Sınıf, İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi

Tablo 3 10.

Yedinci Sınıf, İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesi

7.Sınıf İslam Düşüncesinde Yorumlar Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Din ve din anlayışı	Var	Var	Var	Var
2.Din Anlayışındaki Farklılıkların Sebebi	Var	Var	Var	Var
3.İslam Düşüncesindeki Yorum Biçimleri	Var	Var	Var	Var
3.1.İnançla İlgili Yorumlar				
3.2.Fıkhi Yorumlar	Var	Var	Var	Var
3.3.Tasavvufi Yorumlar	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.1.Yesevilik	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.2.Kadirilik	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.3. Nakşibendilik	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.4.Mevlevilik	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.Alevi- Bektaşilik	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.1.Cem ve Cem Evi	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.1.1. Razılık ve Kul Hakkının Sorulması	Var	Yok	Var	Yok
3.3.5.1.2. On İki Hizmet	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.1.3.Semah	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.2.Musahiplik (Yol Kardeşliği)	Var	Yok	Yok	Yok
3.3.5.3.Dua ve Gülbenkler	Var	Var	Var	Var
3.3.5.3.Hızır Orucu	Var	Yok	Yok	Yok
4.Din Anlayışındaki Farklılıklar Neden Zenginliktir	Var	Var	Var	Var
5.Dinde Zorlama Yoktur	Var	Var	Var	Var
Okuma Parçası: Hz. Ali'nin Esareti ve Kahramanlığı	Var	Yok	Yok	Yok
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-

İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde bilimsellik değeri öncelikle verilecek değerler arasında gösterilmektedir. Ünite de din ve din anlayışı arasındaki farkların neler olduğu, yorum farklılıklarının sebepleri, İslam düşüncesinde yorum biçimleri olan inançla ilgili, fıkhi ve tasavvufi yorumları ve bu yorumların çeşitleri, din anlayışındaki farklılıkların zenginlik olduğu ve dinde zorlamanın olmadığı konularından bahsedilmiştir.

“Din ve Din Anlayışı” konusunda, İslam dininin temel kaynağı olarak Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in sünneti gösterilmiştir. Din ve din anlayışı arasındaki farka dikkat çekilmiştir. Din, Yüce Allah’ın peygamberler aracılığıyla insanlara gönderilen emir ve yasaklarında oluşur, din anlayışı ise, insanların dini anlama ve yorumlaması sonucu oluştuğu anlatılmıştır. Din, ilahi kaynaklı, din anlayışı ise insan kaynaklı olduğuna dikkat çekilmiştir (Genç, 2013a: 78).

Ders kitabında “Taassup” konu edinilmiştir. Taassup, bir düşünceye, bir görüşe, bir inanişe körü körüne ve bilgisizce bağlanıp ondan başkasını kabul etmemek, kendi bildiği doğru, başkasının düşüncesi yanlış kabul etmektir. Ders kitabında Atatürk’ün taassupla ilgili şu sözlerine yer verilmiştir: “Taassup cahilliğe dayanır. Bundan dolayı taassubu olan cahildir. İlim mutlaka cahilliği yener. O halde cahilliği aydınlatmak lazımdır.” (Genç, 2013a: 110). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere taassup, bir düşünceye, görüşe ya da inanca sorgulamadan, araştırmadan, eleştirmeden körü körüne sahip çıkmaktır. Taassup bir inanca körü körüne bağlanma olduğundan insanları yanılsaya sürükleyebilir. Taassubun zararlarında korunmak için kişilerin sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmelerine fırsat verilmedi. Yani bireylere bilimsellik değeri kazandırılmalıdır.

Din ve din anlayışları çok zaman birbirine karıştırılmıştır. İnsanlar din ve din anlayışlarının konusunda doğru bilgilendirilmediğinde, kendinden farklı düşünenlere iyi bakmayabilirler. Ünite din ve din anlayışlarının birer zenginlik olduğunu belirtmiştir. Ünite öncelikle verilecek değerler arasında gösterilen bilimsellik değerini kazandırma konusunda öğretim programıyla uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2.9. Yedinci Sınıf, Kültürümüz ve Din Ünitesi

Tablo 3.11.

Yedinci Sınıf, Kültürümüz ve Din Ünitesi

7. Sınıf Kültürümüz ve Din Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1. Kültür ve Kültürün Öğeleri	Var	Var	Var	Var
2. Dinin Kültür Üzerindeki Etkileri	Var	Var	Yok	Var
2.1. Dilimizdeki Dini Motifler				
2.2. Örf ve Adetlerimizdeki Dini Motifler	Var	Yok	Yok	Yok
2.3. Musikimizdeki Dini Motifler	Var	Var	Var	Var
2.4. Mimarimizdeki Dini Motifler	Var	Yok	Yok	Yok
3. Laiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir	Var	Yok	Var	Yok
Ölçme ve değerlendirme	-	-	-	-

Ünitenin açıklamalar bölümünde dini doğru anlamının kültürü doğru anlamadaki önemi ve bağnazlık konuları üzerinde durulacağı belirtilerek bilimsellik değerine atıf yapıldığı düşünülmektedir. Üniteye göz atıldığında dinin ve kültürün dil, örf ve adetler, musiki, mimari gibi alanlarını etkilediğinden ve laiklik, din ve vicdan özgürlüğü konularından bahsedilmiştir. Ünitenin sonundaki etkinlikte “Sizce insanlara inanç konusunda baskı yapmak doğru mudur? Neden?” sorusuyla insanların inanç konusunda özgür olduğu ve herhangi bir dine inanmaya zorlanamayacağı fark ettirilmek istenmiştir. Bu yönüyle etkinliğin bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir (Genç, 2013a: 152). Etkinlikte inanç konusunda baskı yapılmaması ve her insan inancını kendi hür iradesi ile tercih etmesi istendiğinden değer eğitimi

yaklaşımlarından değer analizi yaklaşımına uygundur. Değer analizi yaklaşımında alternatifler arasından bilimsel düşünme becerilerini kullanarak kendi değerini seçmesi ve ona göre davranması beklenir. Etkinlik öğrenci merkezli olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

Ünitenin içerik ve etkinliklerinin bilimsellik değerinin öğretim sürecini zorlaştıracığı düşünülmektedir. Söz konusu ünitenin bilimsellik değerinin öğretimi hususunda öğretim programıyla uyumlu olmadığı düşünülmektedir.

3.2.10. Sekizinci Sınıf, Kaza ve Kader Ünitesi

Tablo 3.12.

Sekizinci Sınıf, Kaza ve Kader Ünitesi

8. Sınıf Kaza ve Kader Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır	Var	Var	Var	Var
2.Kader ve Evrendeki Yasalar	Var	Var	Yok	Var
3.İnsanın İradesi	Var	Var	Yok	Var
3.1.İnsanın Özgürlüğü ve Sorumluluğu				
3.2.İnsanın Çabası: Emek ve Rızık	Var	Var	Var	Var
3.3.Dünya Hayatının Sonu: Ecel ve Ömür	Yok	Yok	Yok	Yok
4.Allah’a Güvenmek (Tevekkül)	Var	Var	Var	Var
5.Ayete’l Kürsi ve Anlamı	Var	-	-	-
Ölçme ve değerlendirme	-	-	-	-

Bu ünite de konular, kaza ve kader çerçevesinde Allah’ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığı, evrendeki yasalar, insan iradesi, insanın sorumlu bir varlık olduğu ve tevekkül

konusu çerçevesinde sunulmuş ve özellikle kader kavramının yanlış yorumlanmasıyla sorumluluktan kaçınılmayacağı üzerinde durulmuştur.

“Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır” konusunda evrendeki her şey bir ölçü ve düzene göre yaratıldığı, evrende hiçbir şeyin tesadüfen oluşamayacağı ve evrendeki bazı bilimsel gerçekler anlatılmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 12- 13). Öğretmen kılavuz kitabında konunun işleniş bölümünde öğrencilere, “Evrende düzen olmasaydı ne olurdu?”, “Örneğin sürekli gündüz olsaydı canlıların hayatı nasıl olurdu?”, “Sürekli yaz olsaydı ne olurdu?”, “Yer çekimi olmasaydı ne olurdu?” gibi sorular yönelterek beyin fırtınası yapılması bilimsellik değeriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Demirtaş ve Özdemir, 2013b: 21).

Ünitenin ikinci konusu olan “Kader ve Evrendeki Yasalar” konusunda evrendeki her olay, kendisinden önceki bir olayın sonucu, kendisinden sonraki bir olayın nedenidir. Bu ilkeye “Nedensellik İlkesi” denilmektedir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 15). Konu içerisinde bahsedilen fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar nedensellik ilkesi çerçevesinde açıklanmıştır. Nedensellik ilkesi, bilimsel düşünme becerilerinin kullanılmasıyla yakından ilgilidir. Bilimsel düşünme becerilerini kazanamayan bir öğrenci evrendeki nedensellik ilkesini anlamakta güçlük çekebilir.

Fiziksel yasaların, hava olayları, dünyanın kendi eksenini etrafında dönmesi, dünyanın dönme hızı, mevsimlerin oluşumu, mevsimsel sıcaklıkların oluşumu, iklimlerin oluşumu gibi olayların fiziksel yasalar çerçevesinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Hücre bölünmesi, canlıların büyüme ve üremeleri, canlıların yaşadıkları çevreye uyumu gibi olaylar biyolojik yasalar çerçevesinde olduğu anlatılmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 15-16-17-18).

İnsan iradesi ve kader konusunda insanın özgürlüğü ve sorumluluğu üzerinde durulmuştur. İnsan iradesi insanın akıllı bir varlık olmasıyla doğrudan ilgili bir durumdur. Ders kitabında insanın akıllı bir varlık olması ve irade sahibi bir varlık olması şöyle anlatılmıştır: “İnsan, aklıyla düşünür, araştırır, öğrenir ve bilir. İyiyi kötünden doğruyu yanlıştan ayırt eder. İrade ise insanı tercih etmeye ve tercih ettiğini gerçekleştirmeye yönlendiren güçtür. İnsan aklıyla iyiyi kötüyü bilir, iradesiyle de bunlardan birini seçer ve yapar.” (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 21). İnsan akıl ve

iradesi ile iyi ve kötüyü birbirinden ayırt edebilir. İnsan akli ve irade sahibi olduğundan yaptığı ve yapacağı davranışlarında özgürdür; ancak özgür olduğu kadar da sorumludur.

Bu sebeple insan başına gelen olumsuzluklarda suçu kadere ya da bir başkasına yüklemesi doğru değildir. Bu açıklamalar ile kader konusunda yanlış bilgilerin önüne geçilmek istenmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki açıklamaların bilimsellik değeri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Ders kitabında, “İnsanın özgür olmasıyla sorumlu olması arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bir kişinin “Allah böyle yazmış.”, “Alın yazım buymuş.”, “Ben kader mahkûmuyum.” gibi ifadelerle kendi suçunu kadere yüklemesi ve sorumluluktan kaçmaya çalışması doğru bir davranış mıdır?” soruları sorularak cevaplandırılmıştır. Bu tür bahanelerinle sorumluluğu üzerinden atma çabalarının yanlış olduğunun vurgulanması bilimsellik değeri ile ilgilidir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 21-22).

Öğretmen kılavuz kitabında (Demirtaş ve Özdemir, 2013b: 28) “İnsanın İradesi ve Kader” konusunun işleniş bölümünde, “Akıllı sahibi olmak, insana diğer varlıklardan farklı olarak ne gibi ayrıcalıklar kazandırır?” sorusu sorularak aklın insana neler kazandırdığını fark ettirmek amaçlanmıştır. Kılavuz kitabında öğrencilere, “İnsanın yaptığı iş ve eylemlerden sorumlu olması hangi özelliğinin sonucudur?” soruları sorularak, öğrencilerin bu sorular üzerinde tartışmaları hedeflenmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013b: 29). Bu tür sorular ile insanın kendi davranışlarından sorumlu olduğu, başarısızlıkla ve olumsuzluklarla karşılaştığında suçu kadere ya da bir başkasına yüklemenin doğru olmadığı anlatılmak istenmesinin bilimsellik ilkesiyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

“İnsanın çabası: Emek ve rızık” konusunun hemen başında, “Çalışmadan, çaba harcamadan boş boş oturan bir kişinin rızıkını Allah’ın vereceğini düşünebiliyor musunuz?” sorusu sorularak öğrencilerin konu ile ilgili araştırma ve sorgulamaları amaçlanmıştır. Soruya cevap olarak ise çalışmadan başarıya ulaşamayacağı vurgulanmıştır. İslam dininin, çalışıp emek harcamayı emreden bir din olduğundan bahsedilmiş ve bu düşünceyi desteklemek amacıyla, “Namaz kılınca artık yeryüzüne dağılın ve Allah’ın lütfundan isteyin. Allah’ı çokça zikredin; umulur ki kurtuluşa erersiniz.” (Cum’a Suresi, 10. Ayet) ayeti ve Peygamberimizin, “En onurlu kazanç,

kişinin kendi eliyle kazandığıdır.” (Acluni, Keşfü'l- Hafa, C2, s. 156) hadisi sunulmuştur (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 24).

Yoksulluğun insan için önceden belirlenmiş bir kader olmadığı ve yoksulluğu kadere bağlamanın yanlış bir inanç olacağı anlatılmak istenmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 24). Öğretmen kılavuz kitabında öğrencilere, “Kaderimde ne varsa o olur, rızkı veren Allah’tır, diye düşünüp insanın çalışmadan karşılık beklemesi doğru mudur?” sorusu yöneltilerek onlardan tartışmaları istenmiştir. Bu soru ile tevekkül ve rızık konularındaki yanlış anlayışlara dikkat çekilmesinin bilimsellik değeri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Konu ile ilgili olarak “Çalışmanın önemi” adlı etkinlik (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 25-26) verilmiştir. Etkinlik şöyledir:

“Adamın biri, kırlarda dolaşırken, bir kuşun yuva yaptığını görmüş. Kendi kendine; “Bir kuş, yavruları için yuva yapıyor. Birçok insan var ki yavrularını bir kuş kadar önemsemiyor.” Diyerek yoluna devam etmiş.

Bir akşamüzeri, küçük bir ormanın kenarına varmış. Bir tilkinin kendine baktığını görmüş. Adam tilkinin yanına yaklaşmış. Adam tilkini topal olduğunu ve bu yüzden yiyecek bulmakta güçlük çektiği için zayıf düştüğünü anlamış. Tilkiye çok acımış.

Bu sırada bir aslan, bir yaban keçisini yakalamış ve onu yiyormuş. Adam, bir süre izlemiş. Aslan keçinin büyük bir kısmını yedikten sonra, keyifli bir şekilde oradan uzaklaşmış. Kalan parçaları da tilki yemiştir.

Olanları gören adam; “Yaşamak için çalışmak gerekmiyormuş. İşte tilki buna güzel bir örnek.” Diye düşünmüş. Yoluna devam eden adam bir porsuk görmüş. Porsuk toprağa kocaman bir oyuk açmış. Oradan bir tarla faresi çıkarmış. Adam porsuğu takip etmiş. Yuvasına varan porsuk, getirdiği tarla faresini yavrusuna vermiş.

Adam, artık kararını vermiş; “Ben de bundan böyle yiyecek ve giyecek peşinde koşmayacağım. Bir köşede oturup kismetimin gelmesini bekleyeceğim.” Demiştir. Adam, yoluna çıkan bir mağaraya yerleşmiş. Orada kalmaya başlamıştır.

Aradan bir iki gün geçmiştir. Adam, güçsüz düşmüştür. Ne gelen varmış ne giden.

Günlerden bir gün, şöyle bir ses duymuş: “Ey tembel adam! Bir köşede oturup topal tilki gibi yiyecek ve içecek bekleyeceğine, aslan gibi ol. Yiyeceğini ve içeceğini

arayıp bul! Yoksa topal tilki gibi yiyecek beklersen; payına bir kemik parçası bile düşmeyebilir. Unutma ki sen bir porsuk yavrusu da değilsin.”

Tembel adam bu sözlerden, mutlaka çalışması gerektiğini anlamış. Çalışıp rızkını kazanmak üzere oradan ayrılmış.”

Etkinlikte öğrencilerin emek ve rızık konusunda muhtemel yanlış inançlarını fark ettirme ve yanlış inançları doğruları ile değiştirmesi hedeflenmiştir. Etkinlik bu yönüyle bilimsellik değeri ile ilgilidir. Söz konusu üniteye göz atıldığında bilimsellik değerini kazandırma konusunda öğretim programıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

3.2.11. Sekizinci Sınıf, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi

Tablo 3.13.

Sekizinci Sınıf, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi

8. Sınıf Kaza ve Kader Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Hz. Muhammed İnsanlara Değer Verirdi	Yok	Yok	Yok	Yok
2.Hz. Muhammed Güvenilir Bir İnsandı	Yok	Yok	Yok	Yok
3.Hz. Muhammed Bilgiye Önem Verirdi	Var	Var	Var	Var
4.Hz. Muhammed Danışarak İş Yapardı	Yok	Yok	Yok	Yok
5.Hz. Muhammed Merhametli, Hoşgörülü ve Affediciydi	Yok	Yok	Yok	Yok
6.Hz. Muhammed Çalışmayı Sever ve Zamanı İyi Değerlendirirdi	Var	Var	Var	Var
7.Hz. Muhammed Sabırlı ve Cesaretliydi	Yok	Yok	Yok	Yok
8.Hz. Muhammed Hakkı Gözetirdi	Yok	Yok	Yok	Yok
9.Hz. Muhammed Doğayı ve Hayvanları Severdi	Yok	Yok	Yok	Yok
Ünitemizi değerlendirelim	-	-	-	-

Ünitede öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değeri verilmiştir. Ünite incelendiğinde “Hz. Muhammed Bilgiye Önem Verirdi” ve “Hz. Muhammed Çalışmayı Sever ve Zamanı İyi Değerlendirirdi” konularında ve öğretmen kılavuz kitabında “Hz. Muhammed Güvenilir Bir İnsandı” konusunun işleniş bölümünde bilimsellik değerine rastlanılmıştır.

“Hz. Muhammed Bilgiye Önem Verirdi” konusunda O’nun bilgiye önem verdiği örneklendirilmiştir. O’nun cehalet içindeki toplumu yanlış inançlardan arındırıp doğru bilgiye ulaşmaları için çalıştığı belirtilmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 69).

Hz. Muhammed Medine’ye hicretinden sonra yaptırdığı mescidin yanına “Suffe” adı verilen bir okul kurmuş ve Suffe öğrencilerinin ihtiyaçlarıyla bizzat ilgilendiği ve öğrencileri yeteneklerine ve donanımlarına göre öğretici olarak görevlendirerek bilginin topluma yayılmasını sağlaması ve bedir savaşında esirler alınanlardan okuma yazma bilenleri on çocuğa okuma yazma öğretmek şartıyla serbest bırakacağını söylemesi belirtilerek, Hz. Muhammed’in bilgiye verdiği önem üzerinde durulmuştur (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 69-70).

Etkinlikteki Hz. Muhammed’in “İlim müminin yitik malıdır. Nerede bulursa alsın.” (Tirmizi, İlim, 19. Hadis) hadisi verilerek İslam Dini için bilimin önemli olduğu vurgulanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 69-70).

“Hz. Muhammed Çalışmayı Sever ve Zamanı İyi Değerlendirirdi” konusunun başında, “Bütün çabanız ve gösterdiğiniz halde başaramadığınız bir iş oldu mu?” sorusu sorularak çalışan gayret gösterenlerin başarıya ulaşacağı anlatılmak istenmiştir. Konunun peygamberimizin başlamadan başarıya ulaşamayacağı, peygamberimizin çocukluğundan hayatının sonuna kadar çobanlık ve ticaretle uğraştığı vurgulanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 76).

Çalışmadan başarıya ulaşamayacağını anlatmak üzere bilimsellik değeriyle alakalı olduğunu düşündüğümüz etkinlikte; dilenen bir kişiye evindeki eşyaları kendisine getirip satışa çıkararak, eşyaların satılmasından gelen paranın bir kısmıyla evine yiyecek diğer kısmıyla da bir balta satın aldırıp odun keserek geçimini temin etmesini tavsiye etmiştir. Etkinlik sonunda ise öğrencilerden, “Hz. Muhammed’in çalışmaya verdiği önem açısından size neler düşündürmektedir?”, “Kişiye her gün balık vereceğine ona balık tutmasını öğret” sözü ile ilişkilendirip değerlendirmesini

istemektedir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 77). Yukarıda etkinlik ile toplumda bazı insanlar tembellik ederek kısa yoldan geçimini temin etme çabasında olabileceğinin ama bu tür davranışların yanlış olduğunun fark ettirilmek istenmesini bilimsellik değeri ile ilişkilendirebiliriz.

Ünitenin içeriğinin bilimsellik değerinin öğretim sürecini kolaylaştıracak katkıyı yapmadığı dolayısıyla öğretim programı ile ünite içeriğinin uyumlu olmadığı düşünülmektedir.

3.2.12. Sekizinci Sınıf, Kur'an'da Akıl ve Bilgi

Tablo 3.14.

Sekizinci Sınıf, Kur'an'da Akıl ve Bilgi

8. Sınıf Kur'an'da Akıl ve Bilgi Ünitesinde yer alan konu başlıkları	Konuda Verilecek Değerler Arasında Bilimsellik Değeri var mı?	İçerikte Bilimsellik Değeri Var mı?	Bilimsellik Değerine İlişkin Etkinlik Var mı?	Öğretim Programı ile Ders Kitabı Arasında Uyum var mı?
1.Aklın Dini Sorumluluktaki Yeri ve Önemi	Var	Var	Yok	Var
2.Kur'an Aklımızı Kullanmamızı İster	Var	Var	Var	Var
3.Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir	Var	Var	Var	Var
4.Kur'an'da Bilgi Edinme Yolları	Var	Var	Yok	Var
5.Bilgi Taassubu Önler	Var	Var	Var	Var
6.Sevgi ve Merhamet Örneği: Hz. Yusuf	Yok	Yok	Var	Yok
Ünitemizi Değerlendirelim	-	-	-	-

Öğretmen kılavuz kitabında ünitenin işleniş süreci ile ilgili İslam'ın kuru bilgi ve yüzeysel davranışlardan ibaret olmadığı, İslam dininin sürekli canlılık ve ilerleme

isteyen, akli kullanarak doğru bilgi edinme yollarıyla bilgi üretilmesini isteyen bir din olduğunun vurgulanması istenmiştir.

Ders kitabında, “Aklin Dini Sorumluluktaki Yeri ve Önemi” konusunda, aklin insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri olduğuna ve insanın akli olması nedeniyle sorumlu bir varlık olduğuna dikkat çekilmiştir. İslam dinine göre insan akıyla düşünür, iyiyi, güzeli, doğruyu bilir; yanlış, kötüyü ayırt edeceği belirtilmiştir. Aklin dini sorumluluğun temel şartı olduğu ve dinin emirlerini doğru olarak anlaşılmasına yardım edeceği anlatılmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 88). Bu açıklamayı Kur’an’da; “(Resulum!) Sana bu mübarek kitabı, ayetlerini düşünsünler ve akli olanlar öğüt alsınlar diye indirdik.”(Sad Suresi, 29. Ayet) ayeti ve Hz. Muhammed’in; “Akli olmayanın dini de yoktur.”(İbn Ebi’d- Dünya, Mekarimu’l-Ahlak, 111. Hadis, s. 4) hadisiyle desteklenmiştir. (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 88-89). İslam dini insanlardan, düşünmeyi, sorgulamayı, araştırmayı, anlamayı ve akli kullanmayı beklemektedir. Ayrıca öğrencilerden aklin, dini sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklin kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını beklenmektedir. Bu nedenle yukarıdaki açıklamanın bilimsellik değeri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

“Kur’an Aklimızı Kullanmamızı İster” konusunda İslam’ın bilimsel düşüncüyü desteklediği anlatılmıştır. Ders kitabında Kur’an’ın, akla büyük önem verdiği, insanın akıyla düşünmesini, araştırmasını ve doğruya ulaşmasını, gezip dolaştığı yerleri incelemesini ve akıyla bunları temellendirmesini, evrendeki işleyiş hakkında düşünmesini istediği belirtilmiştir. Ders kitabında Kur’an’ın akli kullanmamızı isteyen bazı ayetleri örnek olarak sunulmuştur: “Acaba onlar herhangi bir yaratıcı olmadan mı yaratıldılar? Yoksa kendileri mi yaratıcıdır? Yoksa gökleri ve yeri onlar mı yarattılar? Hayır! Onlar bir türlü anlayıp inanmazlar.” (Tur Suresi, 35-36. Ayetler) (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 90).

Ders kitabında Kur’an’ın, aklimızı kullanmaya, insanları düşünmeye, araştırmaya, incelemeye teşvik ettiğine dikkat çekilmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 91). Konuda “Kur’an neden aklimızı kullanmamızı ister?” sorusu sorulmuştur (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 93). Bu soru ile öğrencinin, aklin İslam dinini anlamadaki önemi üzerinde düşünmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin sorunun cevabını

ararken İslam dininin aklın kullanılmasını istediğini ve sorgulayarak doğru bilgiler ile inanılmasını istediğini fark etmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle konudaki soruyu bilimsellik değeri ile ilişkilendirebiliriz.

“Kur’an Doğru Bilgiye Önem Verir” konusunda doğru bilginin ne olduğu ve nasıl bir önem arz ettiğinden bahsedilmiştir. Ders kitabında doğru bilgi; gerçek, güvenilir ve kesin olan, zan ve tahmine dayalı olmayan bilgi şeklinde tanımlanmıştır. Kur’an’ın doğru bilgiye ulaşmayı ve doğru bilgiyle amel etmeyi tavsiye ettiği, zan ve tahmine dayalı bilgilerden uzak durulması anlatılmıştır. Bize ulaşan bilgilerin doğruluğundan emin olmak için aklımızı ve duygularımızı kullanmamız gerektiği belirtilmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 93).

Ders kitabında Kur’an’a göre bilgi edinme yollarını “Vahiy, akıl ve duyu organlarımız” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Kur’an’a göre bilgi edinme yollarından ilki olan Vahyin, Allah kaynaklı olup pek çok konuda insanları bilgilendirdiği ve onlara kesin ve kesin bilgiler sunduğu anlatılmıştır. Vahyin, akıl ve duyularımızla elde ettiğimiz bilgilerin yanında bunlara ulaşamadığımız konularda da bilgi verdiği anlatılmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 94).

Kur’an’da bilgi edinme yollarından ikincisi akıldır. Kur’an’a göre insan aklıyla doğru bilgiye ulaşabilir, bilgilerini sorgular, inceler ve değerlendirir. Ders kitabında İnsanın aklıyla Allah’ın bilgisine ulaşabileceği belirtilmiş, buna örnek olarak da Hz. İbrahim verilmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 95).

Ders kitabında, Kur’an’a göre bilgi edinme yollarında üçüncüsü olarak duyu organları verilmiştir. Görme, duyma, işitme, koklama ve dokunma duyularımızla çevremizdeki varlıkları tanıyıp bilgisine ulaşabileceğimiz anlatılmıştır. Ders kitabında Kur’an’ın aklını ve duyularını kullanmayanları, “Onlar sağırılar, dilsizler ve körlerdir...” (Bakara Suresi, 18. Ayet) ayeti ile kınadığı vurgulanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 95).

“Bilgi Taassubu Önler” konusunda, taassubun ne olduğu, taassubun nedenlerini, bireye ve topluma ne gibi zararları olduğu anlatılmıştır. Taassup, bir inanca körü körüne aşırı derecede bağlanıp ondan başkasını kabul etmemek şeklinde tanımlanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 96).

Ders kitabında taassubun; başkalarının inanç, düşünce ve görüşlerine saygı göstermemek, diğer görüşlerin doğru ve gerçeklik payı olmadığını düşünmek, sadece kendi düşüncelerinin doğru olduğunu, diğerlerinin yanlış olduğunu düşünmek, kendi fikir ve kanaatlerini başkalarına zorla kabul ettirmeye çalışmak gibi şekillerinin olabileceği vurgulanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 96).

Bilgi taassubu önler konusundaki “tamamlayalım” etkinliği bilimsellik değeriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, “Bilgi taassubu önler. Çünkü insan kendi düşüncelerini değerlendirir.” ifadesi verilmiş ve bu ifadeyi sebep – sonuç ilişkisi kurarak tamamlamaları istenmiştir (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 97).

Taassup, bilgisizlik ve cahillikten kaynaklanmakta olan bir tutumdur. Bağnaz kişiler, her türlü yeniliğe ve gelişmeye kapalı ve karşıdrlar. Bilgisiz kişiler, başkalarının düşüncelerine ve onlardan gördüklerine körü körüne bağlanırlar, taklit ederler. İnanç ve düşüncelerini bilim ve akılla temellendirmezler. Bütün bunlar bir araya gelince toplumda bazı sorunların ortaya çıkmasına, dinini yanlış anlaşılmasına ve toplumun gelişmemesine neden olmaktadır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 96- 97).

Ders kitabında körü körüne taklit konusunda şu açıklamalara yer verilmiştir: “Yetersiz ve taklide dayanan dini bilgi, başkalarının yönlendirmesine muhtaç kalır. Yetersiz dini bilgiler, dinin özünde olmayan, şekle dayanan, geçmişin yanlış örf, adet ve geleneklerinin kutsallaştırılmasına neden olur. Hiçbir dini ve bilimsel ölçütü esas almadan başkasında taklit yoluyla alınan bilgiler yozlaşmaya neden olur. Hurafe ve batıl inançlar taklit sonucu ortaya çıkmıştır. Müslümanlar arasında bazı yanlış inançlar ve hurafeler yaygınlaşmıştır. Ağaçlara bez parçalarını bağlanarak dilek tutulması, türbelerde mum yakılması gibi yanlış uygulamalar bunun en çarpıcı örneklerindendir.” (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 97).

İslam Dininin körü körüne taklidi ve taassubu; okuma, araştırma, düşünme ve sorgulamayla yok etmeyi planlamıştır. Taassubun ortadan kalkması ancak bilgi ile olabilir. Düşünen, araştıran, sorgulayan, bilgilerini muhakeme eden insan başkalarını taklit etmez. Bir düşünceyi ve inancı araştırır, sorgular, anlar ve sonra kabullenir. (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 97).

Ders kitabında Atatürk’ün taassupla ilgili şu sözlerine yer verilmiştir: “Taassup cahilliğe dayanır. Bundan dolayı, taassubu olan cahildir. İlim mutlaka cahilliği yener. O

halde halkı aydınlatmak lazım.” Ders kitabında Atatürk’ün İslam dini hakkında, “Bizim dinimiz akla ve mantığa uygun ve en tabii bir dindir ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabii olması için akla, fenne, ilme ve mantığa uygun olması lazımdır. Bizim dinimiz bunlara tamamen uygundur...” sözlerine yer verilerek İslam’ın bilim ile uyumlu olduğu vurgulanmıştır (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 98- 99).

“Sevgi ve Merhamet Örneği: Hz. Yusuf” konusundaki “Gerçek neden nedir?” etkinliği bilimsellik değeriyle ilgilidir. Etkinlikte (Demirtaş ve Özdemir, 2013a: 103) öğrencilere, “Suçsuzluğu ortaya çıkmadan Hz. Yusuf’un maliye bakanlığı görevini kabul etmemesinin nedenleri nelerdir?” sorusu sorularak düşünceleri istenmiştir. Öğrencinin bu soru karşısında yapacağı düşünme etkinliği bilimsellik değeri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

“Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesine genel olarak göz atıldığında, ünitenin bilimsellik değerini kazandırması yönüyle öğretim programıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ile ders kitapları bilimsellik değeri ve değer eğitimi yaklaşımları çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Literatür incelemesi sonucunda, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde değer öğretimi konularında yapılan çalışmaların daha çok manevi değerler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değerinin hedeflendiği ünitelerin içerik yönüyle bilimsellik değerinin öğretim sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiş ve bu uygulamanın öğrencilerin bilimsellik değerini kazanmalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

4. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitaplarında ve ders kitaplarında öğretim programının temel yaklaşımına uygun, bilimsellik değerinin öğretimi ile ilgili yeterince uygulama ve etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. Bu sonuç İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

5. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında açıklamalar kısmında verilen etkinlik örnekleri değer eğitimi yaklaşımlarıyla uyumludur.

6. Yapılandırmacı yaklaşıma göre uygun olmayan değer aktarımı yaklaşımı öğretim programında değer eğitimi yaklaşımları içerisinde gösterilmemiştir. Ancak öğretim programında verilen etkinlik örneklerinde ve ders kitaplarındaki etkinliklerin içerisinde değer aktarımı yaklaşımına uygun etkinlikler verilmiştir. Öğretim

programında ve ders kitaplarında davranışçı yaklaşıma uygun etkinliklerin verilmesi; öğretim programının kendisiyle çeliştiği ve öğretim programı yer yer davranışçı anlayışın izlerini taşıdığı söylenebilir.

7. Değer eğitimi yaklaşımlarından değer açıklama yaklaşımının, birtakım yanlışlıklar içermesi nedeniyle Avrupa ve Amerika’da terk edilmesine rağmen 2010 öğretim programında yerini bulması, dünyadaki eğitim ile ilgili gelişmelerin takip edilmediğini ve yeni arayışlar içerisinde olunmadığını düşündürmektedir.

8. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değeri, her sınıf düzeyinde “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Buradan öğrencilerin Kur’an-ı Kerim hakkında yanlış bilgilenmelerinin önüne geçilmek istenmesi ve İslam dinini kaynağından doğru bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır.

9. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bilimsellik değeri, her sınıf düzeyindeki “İbadet” ve “Ahlak” öğrenme alanı bilimsellik değeri ile ilişkilendirilmemiştir. Ancak “İbadet” ve “Ahlak” öğrenme alanlarındaki ünitelerin konularında bilimsellik değerine yer verilmiştir. Bu konuda öğretim programı ile ders kitapları arasında bir uyumsuzluk tespit edilmiştir.

10. “İbadet” ve “Ahlak” öğrenme alanlarında verilecek değerler arasında bilimsellik değerine yer verilmemiştir. Ancak söz konusu öğrenme alanlarında verilecek beceriler arasında bilimsellik değeriyle ilgili olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin hedeflenmesi dikkat çekicidir. Bu sonuç öğretim programının kendi içerisinde çeliştiği kanısı uyandırmaktadır.

11. 4. Sınıf İnanç öğrenme alanındaki “Din Hakkında Neler Biliyoruz?” ünitesinde ve 6. Sınıf “Peygamberlere ve Meleklerle İnanç” ünitesinde öncelikle verilecek değerler arasında bilimsellik değerine yer verilmemesine rağmen ünitelerin içeriğinde bilimsellik değeri ile ilgili bulgular tespit edilmiştir. Bu nedenle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında bir uyumsuzluk görülmüştür.

12. 4. Sınıf ve 8. Sınıf “Din ve Kültür” öğrenme alanlarında verilecek değerler arasında bilimsellik değerine yer verilmediği halde bu ünitelerin bazı konularında bilimsellik değerine yer verilmiştir. Bu sebeple öğretim programının kendi içerisinde

çeliştiği ve öğretim programı ile ders kitapları arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmüştür.

13. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında, sınıf seviyesi yükseldikçe bilimsellik değerin geçtiği ünite sayısı artmıştır. 4. Sınıfta bir ünite, 5. Sınıfta iki ünite, 6. Sınıfta iki ünite, 7. Sınıfta dört ünite, 8. Sınıfta üç ünite bilimsellik değere rastlanılmıştır. Buradan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin dikkate alındığı sonucu çıkmaktadır.

14. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında değer kazandırma ayrı bir başlık altında değil, değerin ders içi etkinlikler yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır.

15. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında değer öğretimi için ayrı bir zaman dilimi ya da öğrenme saati ayrılmamakta, ünite kazanımları ile bütünleştirilmiş bir değer eğitimi süreci benimsenmiştir. Ancak ilgili programda bu sürecin nasıl işleyeceği ile ilgili bir bilgi verilmemektedir.

16. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı genel amaçlarının 5. ve 16. Maddelerinde öğrencilerden toplumun içerisindeki sağlıklı, hurafe inanışları ayırt etmeleri beklenmektedir. Ancak burada dini oluşumların sağlıklı ve hurafeye dayalı olduğunun neye göre belirleneceği ve sınırın ne olacağı belli değildir.

17. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının yapısı incelenirken yirmi sekiz genel amaçtan on genel amacın bilimsellik değeriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı hazırlanırken bilimsellik değerin dikkate alındığı sonucunu vermektedir.

Çalışmamızın sonucunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kılavuz kitapları ve ders kitapları ile ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Bilimsellik değerin yeni nesillere nasıl kazandırılacağı konusunda araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir. Yapılacak bu araştırmalar hem programın

etkili uygulanabilmesi hem de uygulamayı gerçekleştirecek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri için süreci kolaylaştıracaktır.

2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kazanımları ile bütünleştirilmiş değer eğitimi örneklerinin geliştirilip bunların uygulama sonuçlarının raporlaştırılması uygulamacılara değer öğretimi sürecinde faydalı olabilir.

3. Bu çalışma İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve kılavuz kitapları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Okullarda bilimsellik değerinin öğretimi hususunda benzer çalışmaların tüm ünite ve tüm sınıflara ilişkin nicel ve nitel sonuçlar elde edilecek şekilde yapılması gerekmektedir. Bu yolla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hem program yönü, hem de uygulama yönü hakkında daha kapsamlı genellemeler yapılabilir.

✓ Öğretim programına yönelik;

4. Öğretim programında verilecek değerler arasında bilimsellik değerine yer verilmeyen öğrenme alanları ve üniteler; öğretim programı içerisinde tespit edilen çelişki ile ders kitapları arasındaki uyumsuzluk giderilmek için yeniden ele alınabilir.

5. Dünyadaki değer eğitimi yaklaşımları konusundaki gelişmelerin takip edilerek bu gelişmeler çerçevesinde öğretim programı yeniden ele alınabilir.

6. Öğretim programında temel alınan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmayan amaç, kazanım ve içerik yeniden ele alınarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun hale getirilmelidir.

✓ Kitap yazarlarına yönelik;

7. Kılavuz kitapları ve ders kitaplarında bilimsellik değerinin öğretimiyle ilgili içeriğin, etkinliklerin ve uygulamaların öğretim programının temel aldığı yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

8. Kılavuz kitaplarında ve ders kitaplarında bilimsellik değerinin öğretim sürecini kolaylaştıracak şekilde etkinlik ve uygulamaların sayısı artırılabilir.

✓ Öğretmen yetiştirenlere yönelik;

9. Bilimsellik değerinin öğretimi hususunda değişkenlerden biri olan öğretmenlerin bilimsel düşünme yeteneğine sahip olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla İlahiyat fakültelerinin ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerinin öğretmen adaylarına bilimsellik değerini kazandırmaya yönelik etkisi incelenebilir.

✓ Öğretmenlere yönelik;

10. Bilimsellik değerinin kazandırılması konusunda değişkenlerden biri olan öğretmenlerin, bilimsellik değerinin öğretimi hususundaki yeterliliği konusu incelenebilir.

11. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için planladıkları öğrenme süreçlerinde öğrencileri işbirlikçi çalışmalara teşvik etmeleri gerekmektedir. Böylece öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak onların daha kalıcı tutumlar benimsemelerini sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Açar, S. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.
- Açıkgenç, A. (2006). *İslam Medeniyetinde Bilgi ve Bilim*, İstanbul, İSAM yayınları.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No 16, 9- 27.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.
- Akyüz, N., Gürsoy, Ş. ve Çapcıoğlu, İ. (2009) “Sosyolojide Yönteme Giden Yollar Üzerine”, *Toplum Bilimleri Dergisi*, Ocak-Haziran 2006-2009, 1-3: 79-95.
- Altaş, N. (2002). *Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)*, Ankara: Dinî Araştırmalar, Cilt 4, Sayı: 12, Ocak-Nisan 2002.
- Altaş, N. (2011). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. Recep Kaymakcan (Ed.). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi*. İstanbul: Dem.
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2012). *Din Eğitimi*, Mustafa Köylü& Nurullah Altaş (Ed.). *Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı*, Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Arabacı, Bakır, İ. ve Akgül, T. (2013). Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No. 25, 7-31.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.

- Aşık, Ev, H. (2009) Din Öğretiminde Değerler Sorunu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2009, Cilt: 42, Sayı: 1, 263-286.
- Atatürkçülük* (1998). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atay, S.(2003). Türk Yönetici Adaylarının Siyasal ve Dini Tercihleri İle Yaşam Değerler Arasındaki İlişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 87-120.
- Ay, M. F. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Erzurum.
- Ayaz, E. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Gücü Üzerine Bir Araştırma (İstanbul İli, Avrupa Yakası Örneği)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Aydın, M. (2002). *Din Felsefesi*, İzmir.
- Balcı, F. A, Yanpar Yelken T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, 195-213.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Barbour, I. (2004). *Bilim ve Din Çatışma-Ayrışma- Uzlaşma*, (Çev. Nebi Mehdi, Mübariz Camal), (1. Baskı), İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Behe, M. J.(2007). *Darwin'in Kara Kutusu*, (Çev. Gürkan Bayır), İstanbul: Kesit Yayınları.
- Beyer, B. K. (1983). "Common Sense About Teaching Thinking Skills", *Educational Leadership*. (41), 44-49. EJ 289719.

- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Budak, M. (2011). *Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Evreleri İle Hareket Kuvveti Gerekçirir Kavram Yanılgısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Bolay, S. H. (2007). “*Aşkın Değerler Buhranı*”, Değerler ve Eğitimi, Recep Kaymakcan (Ed.) İstanbul: DEM Yayınları.
- Byrne, M. S., Johnstone, A. H. (1987). Critical thinking and science education. *Studies in Higher Education*, 25(8): 325.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Carin, A. A. (1997). *Teaching Modern Science*. New Jersey: A Viacom Company, Seventy Edition.
- Carin, A. A. ve Bass, J. E. (2001). *Methods For Teaching Science As Inquiry*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Eighty Edition.
- Coşkun, A. (2005). *Sosyal Değişme ve Dini Normlar*, DEM Yayınları. İstanbul.
- Çağlar, A. (2010). *Değerler Eğitiminin Önemi*, http://www.toder.org/images/makaleler/DEGERLER_EGITIMININ_ONEMI.doc.
- Çakmak, A. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Adalet Değerinin Öğretimi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Erzurum.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:17, No:1, 57-70. http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no1/57.pdf. (Erişim Tarihi: 03.03.2009).

- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü İlköğretim (Sınıf Öğretmenliği) Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Çepni, S. (1998). Fizik Öğretmen Adaylarının Temel Terimlerindeki Yanılgılarının Akademik Başarılarına Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 138: 26-28.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen Değerler ve Eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 161. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cetin.htm Erişim Tarihi: 14.05.2013.
- Çınar, A. (2003). "Leibniz'de İman-Akıl İlişkisi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı:1.
- Çiftçi, N. (2003). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi, Gençlik Dönemi ve Eğitimi-II, Tartışmalı İlmi Toplantı, Hayati Hökelekli (Ed.). İstanbul: Ensar Neşriyatı, 347-392.
- Çilenti, K. (1988). *Fen Eğitimi Teknolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- Daşcan, Ö. ve Yetkin, D.(2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1–5*, (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe Eğitiminde Karagöz / Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No. 25, 57-89.
- Demir, B. (2008). *Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (17. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, S. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara. Pegem A Yayıncılık.

- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanım, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, TSA/Yıl:12, S.1, Nisan 2008, 90-102. <http://www.tsadergisi.org> (Erişim Tarihi:03.03.2009).
- Demirtaş, K. ve Özdemir, M. (2013a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf*, Ankara: İlke yayınları.
- Demirtaş, K. ve Özdemir, M. (2013b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Sınıf*, Ankara: İlke yayınları.
- Demirtaş, K. ve Özdemir, M. (2013a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 8. Sınıf*, Ankara: İlke yayınları.
- Demirtaş, K. ve Özdemir, M. (2013b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı 8. Sınıf*, Ankara: İlke yayınları.
- Demirtaş, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim Düzeylerinin Bilimsel Düşünme Yetenekleri Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*, (Çev: S. Arıbaş) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dikeçligil, B. (2009). Sosyal Bilimler Epistemolojisinde Sorunların Kaynağı: Ontolojiyi Unutmak, *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt:1-3, Sayı:1-6, 47-67.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.

- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2012). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Cemil Öztürk (ed.). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dutlu, D. (2010). *Din Bilim İlişkisinde İndirgemecilik ve Yaratığı Sorunlar*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri(Kelam) Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Düzgün, Ş. A. (2006). “Din ve Bilim İlişkisinde Modeller ve Ortak Kavramlar”, *Kelam Araştırmaları* 4: 1.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ekşi, H. (2006). *Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik, Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Ev, H. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme, *DEÜİFD*, XXXII/2010, 139-167.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi. V.9 N.1, 89-102.
- Facione, P. A., Facione, N. C. (1994). *Are College Students Disposed To Think?*, California Academic Press.
- Fichter, F.(2006). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi), Ankara: Atilla Kitabevi.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganguly, I. (1995). Scientific Thinking is in The Minds Eye. *Selected Readings From The International Visual Literacy Association*, 27th, Chicago, IL, 18–22.
- Genç, N. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı* (Editör: Selami Ögreden), İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka*. (Çev: B. Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği*, R. Kaymakcan vd. (Ed.). Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: Dem Yayınları.

- Gömleksiz, M. N, Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Bilim Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1.
- Gültepe, N. (2011). *Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi. Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişim*, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998), *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması*, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar*, (1. Baskı) Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkaynak. İ., Üstünel, F. ve Gülgöz, S. (2004), ‘‘Eleştirel Düşünme’’, *Eğitim Reformu Girişimi*
http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Elestirel_Dusunme.pdf
 (Erisim Tarihi: 13.04.2009).
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harlen, W. (1996). *The Teaching of Science in Primary Schools*, London: David Fulton Publishers, Second Edition.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri (Malatya İli Örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ.
- Hitlin, S. ve Piliavin, J. A.(2004). *Values:Reviewing a Dormant Concept. Annual Review of Sociology*. 30, 359-393.

- Hökeleli, H. (2006). *Değerler Odaklı Eğitim*, DEM Bülteni, Y.l 1, Say. 1 Mart 2006, İstanbul. <http://www.degirmendergisi.com/roportajlar.php?isl=oku&id=4>
- Irzık, G. (2004). *Bilim, Felsefe Ansiklopedisi*, Ahmet Cevizci (Ed.). İstanbul: Etik yayınları.
- İslamoğlu, A.H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Spss Uygulamalı)*, İzmir: Beta Basım Yayım.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kani, İ. (2013a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5. Sınıf*, Ankara: Ada Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Kani, İ. (2013b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Sınıf*, Ankara: Ada Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Karahan, Y. (2013a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Karahan, Y. (2013b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, (5. Basım) Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (9. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katılmış A., Ekşi H. ve Öztürk C. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2010: 1(1), 50-87.
- Kaymakcan, R. (2007), *Yeni ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

- Kaymakcan, R. ve Meydan, H (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, No. 21, 29-55.
- Keat, R. ve Urry, J. (1994). *Bilim olarak Sosyal Teori*, (Çev. Nilgün Çelebi), Ankara: İmge Yayınları.
- Kennedy, H. (2000). “*Intellectual Life in the First Four Centuries of Islam*”, *Intellectual Tradations in Islam*, ed. Farhad Daftary, London-Newyork, The Institute of Ismaili Studies.
- Keskin, Y. Öğretici, B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde “Duyarlılık” Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No 25, 143- 181.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem Çözme Yöntemiyle Düzenlenmiş Beden Eğitimi Derslerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleriyle İlişkisi*, Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sporda Psiko Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Programı, İzmir.
- Kirschenbaum, H. (1995). 100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools AndYouth Settings. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirste, R. (2003). *Almanya’da Dini Çoğulculuk ve Okullarda Dinler Arası Öğretim Önerileri*, (Çev. Şerif Özdamar), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Korkmaz, Ö. (2009), Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*Cilt 10, Sayı 1, 1-13, 2009.
- Köknel, Ö. (2007). *Akıl İle Düşünce Gücü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuhn, D. E. Mansel and M. O’Loughlin, (1988). *The Development Of Scientific Thinking Skills*, Academis Pres , Inc.,California, U.S.A.
- Kula M. N. (2006), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, (1. Baskı) İstanbul: Dem Yayınları.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme*

- Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, (2.Baskı), Ankara: Anı Yayınları.
- Kuş, Z., Merey, Z., Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4.ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No. 25, 183-214.
- Lawson, A. E.(1985). A review of research on formal reasoning and science teaching, *Journal Of Research In Science Teaching*, 22(7), 564-617.
- Lawson, A.E., Clark, B., Cramer-Meldrum, E., Falconer, K.A., Kwon, ve Y.-J. Sequist, J.M. (1998). Development of scientific reasoning in college biology: Do two levels of general hypothesis-testing skills exist? *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 81–101.
- Levent, E. (2003). Eğitimde Bilimsellik ve İdeoloji Arasındaki Çizgi *TURK BARTER Dergisi*. Ağustos, Yıl: 6, Sayı: 67, 42-43.
- Lickona, T. (1999). *Religion and character education*. T. Phi Delta Kappan, 81(1), 21-26.
- Maslow, A. (1996). *Dinler Değerler, Doruk Deneyimler*, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Weber, M. (2006). *Sosyoloji Yazıları*, (Çev. Taha Parla), İstanbul: İletişim yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim 1- 5. Sınıf Programları*, 2005. <http://denizli.meb.gov.tr/dosyalar/yeniogretimprog.Html>.
- MEB (2006). *İlköğretimin Amaçları, İlkeleri ve Genel Konuları*, Erişim tarihi: 15.10.2012 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225/0.html>
- MEB (2010). *İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2012). *Yaratıcı Düşünme Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Erişim Tarihi: 29.04. 2014 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-duygusal-ve-sosyal-gelisim-dusunme-becerileri-ve-yaratıcı-dusunme-dersleri-ogretim-programlari/icerik/147>
- Neuman, L. W. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, (Çev. Sedef ÖZGE), Cilt: 1, İstanbul: Yayın Odası.

- Norman, O. (1997). Investigating the nature of formal reasoning in chemistry: Testing lawson's multiple hypothesis theory. *Journal Of Research in Science Teaching*, 34(10), 1067- 1081.
- Norton, J. L. (1997). Locus control and reflective thinking in preservice teachers. *Education Chula Vista*, 117 (3), 401-410.
- Okumuşlar, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Konya: Yediveren Kitap.
- Okumuşlar, M. (2007). *5 E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği*, SÜİFD, 24: 167- 180.
- Özalp, H. (2012). *Din- Bilim İlişkisinde Uzlaşmacı Yaklaşımlar*, Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özcan, H. (2007). Modern Çağda Dinin Birey ve Toplum İçin Anlamı, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Yıl 9, Sayı 32, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297.316.
- Özden, Y. (2003). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, B. (2012). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin ve Bilimsel Tutumlarının Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Öztürk Samur A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişmelerine Etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Paul, W. R. (1995). Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World. Dillon Beach, CA.: Foundation For Critical Thinking, Appendix B, 521–552.
- Paul, F. (1991). *Bilim Kilisesi Özgür Toplumda Bilim*, (Çev. Cevdet CERİT), İstanbul: Pınar yayınları.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: new york, the free pres.*
- Roskos, K., Vukelich, C. & Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: a critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, 33 (4), 595.
- Russell, B. (1972). *Din ve Bilim*, (Çev. Akşit Göktürk), Ankara.
- Robert J. R. And MCNELLY, K. W. (2001). “Science and Theology: Mutual Interaction”, *Bridging Science and Religion* içinde, (ed.) Ted PETERS and Gaymon BENNETT, SCM Press, London.
- Schunk, D. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. Muzaffer Şahin(çeviri ed.). (2. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Schwartz, S. H.(1994). Are There Universal Aspects In The Structure And Contents of Human Values. *Journal of Social Issues*. 50(4), 19-45.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193–200.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezgin, F. (2008). *İslam'da Bilim ve Teknik*, (Çev. Abdurrahman Aliy), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş yayınları.
- Slater, F. (2002). Citizenship education through secondary geography: values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. *active citizenship, sustainable development and cultural diversity*. University of London Institute of Education.
- Sodian, B. ve Bullock, M. (2008). Scientific reasoning—Where are we now? *Cognitive Development*, 23(4), 431-434.
- Spranger, E.(2001). *İnsan Tipleri: Bir Kişilik Psikolojisi* (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sternberg R. (1999). *Nature of Cognition*. Boston: M. I. T. Pres.
- Şahbat, Ş. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36, 225- 236.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*, Özcan Demirel (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şaşan, H. H.(2002). *Yapılandırıcı Öğrenme*, Yaşadıkça Eğitim, No:74-75.
- Şimşek, N. (2007). *Akıllı Zekâ*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Şimşek, E. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları “Ahlak” Öğrenme Alanlarının İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 38, 190- 204, Erzurum.
- Tatlı, A. (2012). Prof. Dr. Cemal Yıldırım’ın Bilime Yaklaşımı, *İlim Dünyası*, Sayı: 4, 27-40.
- TDK (2013), *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 09.02.2013.
- Terkan, F. (2007). *Çatışmanın Dinamikleri*, Ankara: Elis Yayınları.
- Theodorson, G. A,& theodorson, A. (1979). A modern dictionary of sociology. New york: barnes & noble.
- The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England. (1999). London: Department for Education and Employment.
- Tirmizi, M. İ. (1986), *Sünen*, Beyrut.
- Toğrol, A. (1998). *Bilim ile İlgili Kavramsallaştırmalar*, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2: 491-495.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, Sayı 149.
- Toku, N. (2002). Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik, *Bilgi ve Değer*, Şahabettin Yalçın (Ed.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Tosun, C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi, 4. Baskı.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- Ural, S.(1999). *Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak*, Doğu Batı, (4), 41.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi. Doktora

- Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü, İzmir.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer*, Ankara: Kürsü Yayınları.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde Plan ve Değerlendirme' de Kuram ve Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Watter, J. J., English, D. L. (1995). Children's Application of Simultaneous And Successive Processing In Inductive And Deductive Reasoning Problems: Implacations For Devolving Scientific Reasoning Skills, *Journal Of Research In Science Teaching*, Volume 32, No 7, 699- 714.
- Yağcı, R. (2008), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalar, T. (2010), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Yaran, C. S. (1996). Bilim - Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma, *Felsefe Dünyası*, Sayı 21, Yaz, 1996.
- Yaran, C. S. (2002). *Bilgelik Peşinde*, Ankara: Araştırma Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *ANDÜEFD*, C.VIII, No:1-2.
- Yazıcıgözü, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyurt, T. (2003). *Dini Bilginin İmkânı*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Doruk Yayınları.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*, (2. Baskı) Ankara: İmge Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. (2005). *İlköğretimde Bilimsel Tutum ve Davranış Kazandırmada Fen Bilgisi Dersinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 8*, No. 19, 207-223, Haziran 2010.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler*, Özcan Demirel (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zeitler, R. W. ve J. P. Barufaldi (1988). *Elementary School Science A Perspective for Teachers*. New York: Longman Inc.
- Zengin, M. (2010). Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 8, No. 19, 225-258, Haziran 2010.
- Ziebertz, H. (2007). *Değerler ve Eğitimi*. Recep Kaymakcan (Ed.). *Çokkültürlü Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modelleri*. İstanbul: Dem Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ali GÜCEN
Doğum Tarihi : 13/ 04/ 1989
Doğum Yeri : Gölpazarı/ BİLECİK
Cinsiyet : Erkek

EĞİTİM DURUMU:

2007- 2011 Atatürk Üniversitesi

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi
Eğitimi, Lisans

2003- 2007 Bilecik İmam Hatip Lisesi

1995- 2003 Cengiz Topel İlköğretim Okulu

Görev Bilgileri :

2012 Eylül- Halen Mili Eğitim Bakanlığı

Yabancı Diller : İngilizce