

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME: DOKUZUNCU SINIF DERS KİTABI VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Özge ALGÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Hasan MEYDAN

EYLÜL - 2022

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME: DOKUZUNCU SINIF DERS
KİTABI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge ALGÜL

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

“Bu tez 07/09/2022 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Hasan MEYDAN	Başarılı
Doç. Dr. Emine KESKİNER	Başarılı
Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Özge ALGÜL

07/09/2022

ÖNSÖZ

Yaşama dair unsurlar sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. İnsanın bu değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmesi için ise belirli becerilere sahip olması gerekir. 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerilerden biri de hiç şüphesiz eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme gerek toplumsal olarak özgürlüğün ve demokratik yaşamın sağlanmasında gerekse bireysel olarak kişinin kendini tanımasında ve tutarlı, mantıklı, bağımsız düşünmeyi sağlayarak karşılaştığı her düşünceye kapılmasını önlemede yardımcı olacaktır. Nitekim bu beceri temel hayat becerileri arasında sayılmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması noktasında ise en önemli unsur eğitim öğretime dair etkinliklerdir.

Eğitim öğretim etkinliklerinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programında yer almakta, programın öğrencileri sürekli olarak düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, analiz etmeye, yorumlamaya ve değerlendirmeye yönlendirdiği görülmektedir. İslam dini açısından eleştirel düşünme kişinin din adına gerçekleştirdiği faaliyetlerin farkında olması ve bunları tam olarak çözümleyebilmesi adına önemli bir beceridir. Eleştirel düşünme, dine dair meselelerde doğruyu aramayı sağlayıp kişiyi taklit ve taassuptan uzaklaştırarak tahkike yaklaştıracaktır.

Çalışmanın tüm aşamalarında benden ilgisini ve desteğini eksik etmeyen, yardımları, önerileri ve eleştirileri ile çalışmama destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Hasan MEYDAN başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim boyunca bana katkıları bulunan tüm hocalarıma minnet ve teşekkürlerimi sunarım. Gerek ders dönemi gerekse tez döneminde paylaşımları ile bana yardımcı olan arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim. Görüşmelere katılan ve diğer öğretmenlere ulaşmamda yardımcı olan öğretmen arkadaşlara da şükranlarımı sunarım. Son olarak süreç boyunca bana güç veren, desteğini eksik etmeyen, beni sabırla dinleyen, motivasyonumu arttırmaya çalışan ve başaracağıma inanan ailem ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özge ALGÜL

07/092022

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	22
1.1. Düşünme.....	22
1.1.1. Düşünmenin Tanımı	22
1.1.2. Düşünme Becerileri	24
1.2. Eleştirel Düşünme	29
1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı	29
1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi.....	35
1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleri ile İlişkisi	36
1.2.4. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	38
1.2.5. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	39
1.2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Boyutu	39
1.2.5.2. Eleştirel Düşünmenin Bilişsel Boyutu	41
1.2.6. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	46
1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme.....	61
1.3.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	61
1.3.2. Eleştirel Düşünmede Öğretmen, Öğrenci, Materyal ve Etkinliklerin Rolü.....	63
1.3.3. Eleştirel Düşünme Engelleri	68
1.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Modelleri.....	71
1.3.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar.....	73
1.3.6. Eleştirel Düşünme Öğretimi Stratejileri	75
1.3.7. Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme	79
BÖLÜM 2: DOKÜMAN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	85
2.1. Bilgi ve İnanç (1. Ünite).....	85

2.2. Din ve İslam (2. Ünite).....	97
2.3. İslam ve İbadet (3. Ünite).....	105
2.4. Gençlik ve Değerler (4. Ünite)	114
2.5. Gönül Coğrafyamız (5. Ünite).....	124
BÖLÜM 3: GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	137
3.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları	137
3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Görüşleri	139
3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Dair Görüşleri	141
3.3.1 Eleştirel Düşünme Eğitiminin Sebepleri.....	142
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğitiminin Öğrenciye Kattıkları.....	143
3.4. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinde Okul Etkeni	144
3.5. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri	146
3.5.1. Öğretmenlerin Kendi Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri	147
3.5.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri	149
3.5.3. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetler Sonucunda Öğrenciden Beklenen Tutum ve Davranışlar	153
3.6. Öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünmenin Yerine Dair Görüşleri	154
3.6.1. DKAB Dersinin Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri.....	155
3.6.2. DKAB Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Yeterliliğine Dair Görüşleri	157
3.7. Öğretmenlerin Ders Kitabı Materyalinin Eleştirel Düşünme Eğitimindeki Konumuna Dair Görüşleri	159
3.7.1. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanma Durumları	159
3.7.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Açısından Ders Kitabından Beklentileri .	161
3.8. Öğretmenlerin DKAB Ders Kitaplarındaki Eleştirel Düşünme Unsurlarına Yönelik Görüşleri	162
3.8.1. Problem Üzerine Yoğunlaştırma ve Öğrenme Sürecinde Etkinliklere Yönelme	165
3.8.2. Özgün ve Çok Yönlü Düşünmeye ve Soru Sormaya Özendirme	167

3.8.3. Muhakeme Gücünü Arttırma	168
3.8.4. Öğrenci Düzeyine Uygunluk	170
3.9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitiminde Gördükleri Problemler	171
SONUÇ	174
KAYNAKÇA.....	181
EK	194
ÖZGEÇMİŞ	199



KISALTMALAR

AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
Akt.	: Aktaran
bkz.	: bakınız
Çev.	: Çeviren
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ED	: Eleştirel Düşünme
e.t.	: Erişim Tarihi
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İHL	: İmam Hatip Lisesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
ss.	: sayfa sayısı
t.y.	: tarih yok
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	5
Tablo 2 : 35 Eleştirel Düşünme Stratejisi	10
Tablo 3 : Öğretmen Görüşlerine Dair Kategoriler ve Temalar	12
Tablo 4 : Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması	30
Tablo 5 : Watson ve Glaser II Eleştirel Düşünme Becerileri	43
Tablo 6 : Ennis'in Eleştirel Düşünme Becerileri Sınıflandırması	44
Tablo 7 : Eleştirel Düşünme Bilişsel Beceriler ve Alt Becerilerin Uzlaşılıstesi	45
Tablo 8 : Entelektüel Standartlar	48
Tablo 9 : Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Boyutları	52
Tablo 10: Ennis'in Eleştirel Düşünme Yaklaşımları Sınıflandırması	75
Tablo 11: 1. Üniteye Dair Bulgular	97
Tablo 12: 2. Üniteye Dair Bulgular	105
Tablo 13: 3. Üniteye Dair Bulgular	114
Tablo 14: 4. Üniteye Dair Bulgular	124
Tablo 15: 5. Üniteye Dair Bulgular	134
Tablo 16: Stratejilere Dair Bulgular	135
Tablo 17: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Görüşleri	140
Tablo 18: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Teknik ve Materyaller.....	151

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Entelektüel Standartlar, Elementler ve Özellikler Arasındaki İlişki	47
Şekil 2: Düşüncenin Evrensel Yapısı.....	49



ÖZET	
Başlık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme: Dokuzuncu Sınıf Ders Kitabı ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir İnceleme	
Yazar: Özge ALGÜL	
Danışman: Prof. Dr. Hasan MEYDAN	
Kabul Tarihi: 07/09/2022	Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 193 (ana kısım) + 6 (ek)
Çalışmanın amacı DKAB dersinde eleştirel düşünmenin yerini öğretmen görüşleri ve 9. sınıf DKAB ders kitabında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve sorular açısından incelemektir. Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada ders kitabının eleştirel düşünmeye yönelik ne tür etkinlik ve sorular içerdiğini belirlemek amacıyla doküman incelemesi ve ders kitaplarının bu yönüne dair derinlemesine bilgi elde edebilmek ve öğretmenlerin genel anlamda eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünmenin DKAB dersindeki konumuna dair görüşlerine başvurmak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın doküman incelemesi kısmında veriler 9. sınıf DKAB ders kitabı ve ortaöğretim DKAB öğretim programından elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde derse giren 9 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizinde Paul ve arkadaşlarının oluşturduğu 35 eleştirel düşünme stratejisi kullanılmıştır. Görüşmeler ise hazırlanan kategori ve temalara göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabındaki etkinlik ve soruların 35 eleştirel düşünme stratejisinin 26'sını gerçekleştirecek nitelikte olduğu görülmüştür. Doküman analizi sonucunda ünitelere dair kazanımlar ile ders kitabının ünite hazırlık ve değerlendirme kısımlarının eleştirel düşünmeye yönelik içerik bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin de derse hazırlık sürecinde ve ölçme değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlerde bulunmadıkları görülmüştür. Ünitelerin işlenişinde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik ve sorular nitelik ve nicelik açısından orta düzeydedir. Bu unsurların orta düzeyde olması din gibi sağlıklı düşünmenin temel olduğu bir alanın eğitimini veren DKAB dersi açısından yeterli görülmemektedir. DKAB derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik unsurların gerek ders kitapları gerek öğretmen faaliyetleri açısından planlı ve programlı olmadığı tespit edilmiştir.	
Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eleştirel Düşünme, DKAB, Ders Kitabı	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Critical Thinking in Religious Culture and Ethics Lesson: An Analysis on the Ninth Grade Textbook and Teachers' Views	
Author of Thesis: Özge ALGÜL	
Supervisor: Prof. Dr. Hasan MEYDAN	
Accepted Date: 07/09/2022	Number of Pages: viii (pre text) + 193 (main part) + 6 (add)
The aim of the study is to examine the place of critical thinking in the Religious Culture and Ethics course in terms of teacher opinions and activities and questions to develop critical thinking skills in the 9th grade Religious Culture and Ethics textbook. In this study, which was carried out in a qualitative research design, the document analysis method was used to determine what kinds of activities and questions the textbook contains for critical thinking. In addition, the interview method was used in order to obtain more in-depth information about this aspect of the textbooks and to consult the opinions of the teachers on critical thinking in general and the position of critical thinking in the Religious Culture and Ethics course. The data for the study's document analysis came from the 9th grade Religious Culture and Ethics textbook and the high school Religious Culture and Ethics curriculum. The participants of the research are nine religious culture and moral knowledge teachers who took classes in high school in the 2021–2022 academic year. A descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. 35 critical thinking strategies created by Paul et al. were used in the document analysis. The interviews were analyzed according to previously prepared categories and themes. As a result of the research, it was found that the activities and questions in the textbook were qualified to perform 26 of the 35 critical thinking strategies. As a result of the document analysis, it was seen that the outcomes of the units, the unit preparation and evaluation parts of the textbook were insufficient in terms of content for critical thinking. Likewise, it has been observed that teachers do not use activities for critical thinking in the course preparation process and assessment and evaluation processes. Activities and questions for critical thinking in the processing of the units are moderate in terms of quality and quantity. The fact that these elements are at a medium level is not considered sufficient for the Religious Culture and Ethics course, which provides education in a field such as religion where healthy thinking is the basis. It has been determined that the elements of critical thinking in Religious Culture and Ethics courses are not planned and programmed in terms of both textbooks and teacher activities.	
Keywords: Religious Education, Critical Thinking, Religious Culture and Ethics, Textbook	

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Çağdaş öğrenme yaklaşımlarının temelinde “düşünme” faaliyeti yatmakta ve bu temel üzerine bireyi merkeze alarak öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışan, öğrenmeyi öğrenme becerisi üzerine yoğunlaşan, bireyin bilgiyi alma, işleme, kullanma ve bilgi üzerinde çıkarımlarda bulunma gibi düşünme becerileri geliştirmesini hedefleyen yaklaşımlar inşa edilmektedir. Günümüz eğitim anlayışında bireyden yalnızca bilgiyi depolaması değil bilgiyi düşünerek üretmesi ve etkili bir şekilde kullanması istenmektedir. Bu düşünme faaliyeti ile birey kendi düşünceleri üzerinde işlevsel bir rol almakta ve düşüncelerinin yöneticisi olmaktadır. Üst düzey düşünebilen birey bilgi üzerinde sorgulama, karşılaştırma, yargılama, analiz etme, yordama ve değerlendirme gibi faaliyetlerde bulunarak anlamlı kazanımlar elde etmektedir (Söylemez, 2018). Araştırmacılar tarafından üst düzey düşünme becerileri mantık yürütme, çözüm odaklı bilişsel bir süreç, bilginin uygulanması, alışılmış olandan farklı problemleri çözebilme, öğrenmeyi farklı alanlarda gerçekleştirebilme ve farklı bakış açıları ile düşünme şeklinde tanımlanmıştır (Çakır, 2013). Bu beceriler yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel ve esnek düşünme, problem çözme, karar verme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsamaktadır (Bozer Özaraç, 2019; Çakır, 2013; Çetin, 2013; F. J. King vd., 1998; Ödemiş, 2019; Söylemez, 2018; M. N. Zengin, 2018). Bunlar içerisinde çokça dile getirilenlerden birisi de eleştirel düşüncedir (Bozer Özaraç, 2019). Eleştirel düşünme, sorgulamayla başlayan bir akıl yürütme faaliyeti, esneklik barındırma, çıkarımlara ulaştırma, teoriden çok uygulamaya dayanma, aynı zamanda problem çözme, değerlendirmeyi ve yargıya varmayı içerisinde barındırma gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (Söylemez, 2018).

Modern çağın gerektirdiği, bireyin yaşamında başarılı olabilmesi için gerekli olan ve gelişmesi uzun zaman alan bu üst düzey düşünme becerileri eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu beceriler bireye eğitim programları aracılığıyla kazandırılabilir. Eğitim kurumlarının her aşamasında içerik öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandıracak şekilde düzenlenebilir. Nitekim Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen, eğitim ve öğretim programlarına ait kazanımların içerisinde yer alması esas olan anahtar yetkinliklerin hepsi eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem

özme, risk değerlendirmesi yapma, karar alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine yönelik özellikler içermektedir (TYÇ, 2015). Bu çerçevedeki anahtar yeterliliklere dayanılarak hazırlanan öğretim programlarındaki öğrenci beceri ve yeterlilikleri üst düzey düşünme becerileriyle uyushmaktadır. Öğretim programları hazırlanırken Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınmıştır. Kanunun amaçlarından birisi kişinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışları kazandırmak suretiyle kişiyi hayata hazırlamaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Burada bahsi geçen bilgi ve beceriler ise TYÇ'de ifade edilen beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir (MEB, 2018). Özellikle eleştirel düşünme ve karar verme becerisi temel hayat yeterlilikleri kapsamında zikredilmiş ve eğitim programı ile kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi, bireyin yaşamda başarılı olabilmesi açısından gerekli görölmüştür. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ise bireyin çeşitli olasılıkları gözetebilmesi, amaçlar ile araçların uygunluğuna dikkat etmesi, çözümleyici ve değerlendirici düşünebilmesi, zamanında geri bildirim vermesi, riskleri ve sonuçları göze alması, duygularını mantığıyla denetleyebilmesi gibi zihinsel faaliyetlere bağlanmıştır (MEB, e.t. 16 Mart 2022)

Öğretim programlarındaki öğrenci yeterliliklerinin belirlenmesinde dayanak alınmış birikimlerden biri olan ve örgün ve yaygın eğitim görmekte olan tüm öğrencilerin mezun olduklarında kazanmış olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları içeren genel kazanımlardan bahseden Milli Eğitim Kalite Çerçevesi'nde eleştirel düşünme, hayatla ilgili beceriler başlığı altında yerini almaktadır. Bu başlık altında eleştirel düşünmeye dair veri toplama ve analiz edebilme, bireysel ve ortak sorun çözebilme, tanımları sorgulayabilme gibi beceriler yer almakla birlikte diğer başlıklar altında da bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, olay, olgu ve durumların sonuçlarını yorumlama ve çözüm seçeneklerini geliştirme, çıkarım yapma, içeriği değerlendirme, mantıksal çerçevede gerekçelendirmeler yapma gibi eleştirel düşünmeyle ilişkili beceriler bulunmaktadır (MEB, 2014).

Eleştirel düşünme hayat ile ilgili bir temel beceri olarak öğretim programlarına dahil edilmekle birlikte ayrı bir dersin konusu olarak da eğitim sisteminde yer edinmiştir. Ortaokul 7 ve 8. sınıflara seçmeli olarak sunulan düşünme eğitimi dersinin öğretim programında eleştirel düşünme, eğitimin temel hedeflerinden biri olarak yerini almıştır. Bu program düşünme eyleminin, duygularımız, değerlerimiz ve inançlarımız gibi birçok alanı kapsadığını belirtir ve kişinin düşünme eyleminde kolayca hataya düşmesi, doğruyu

ve yanlış ayırt etmekte zorlanması, düşünme işleyişinin engellenmesi gibi sorunları düşünme eğitimi ile çözmeyi hedefler. Bu eğitimin kapsamında, günlük hayatta ve öğrenme sürecindeki bilgilere eleştirel yaklaşabilme önemli bir yer tutmaktadır. Bu programın eleştirel düşünce ünitesinde öğrencinin sahip olması gereken kazanımlar ise sorgulayıcı ve eleştirel tutum sergileme, iddialar ve gerçekler arasındaki ilişkiyi sorgulama, bilginin güvenilirliğini sorgulama ve düşünceleri desteklemek ya da çürütmek için uygun kanıtlar kullanma şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2016).

Eğitim programının genelinde önemsenen ve öğrencilerde gelişmesi hedeflenen eleştirel düşünme becerisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı özelinde de yer edinmiştir. Programda pek çok yerde öğrencilerden düşünmeleri, araştırmaları, soru sormaları, sorgulamaları ve aldıkları bilgiyi değerlendirmeleri istenmektedir. Programın amaçları kısmında sıralanan “Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri”, “İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları”, “İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri”, “İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları”, “Farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları” gibi maddeler eleştirel düşünmeye yardımcı hedeflerdir (MEB, 2018). Bir önceki öğretim programına bakıldığında ise son programa nazaran eleştirel düşünme ile doğrudan ilgili “İnancını akılla bütünleştirme”, “Din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergileme”, “Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varma”, “Din alanında yetkin olan ile olmayanı ayırma”, “Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etme” gibi hedeflere sıkça rastlanmaktadır. Ayrıca programın temel beceriler kısmında ulaşılması beklenen üst beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi zikredilmektedir (MEB, 2010). Buradan hareketle programın eleştirel düşünmeyi desteklediği görülmektedir. Nitekim din eğitimi alanında eleştirel düşünmenin yadsınamaz faydaları bulunmaktadır. En başta aklı derinlemesine kullanmanın din konusundaki önemi bunun bir göstergesidir. Eleştirel düşünmeyi kısaca “bir olay ya da olguyla ilgili doğruyu bulmak amacıyla çözümlemeler ve analizler yapmak” olarak tanımlarsak bu beceriyi kazanmak bireyin aklına işlerlik kazandıracak, dini doğru anlamasını ve din konusunda doğru bilgiyi ayırt edebilmesini sağlayacak, problem çözme becerisi kazandıracak ve bireyi kendi öğrenmesinin aktif bir parçası haline getirecektir (Karasu, 2019).

Din eğitiminde yadsınamaz bir konumda olan eleştirel düşünme becerisi eğitim programına sıkça yansıtılmıştır. Programın uygulanma ve işlerlik kazanma kısmında ise sunum ve materyaller programı tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Burada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları materyal olarak önemli bir konumdadır. Ders kitapları öğretim programının uygulanmasına yönelik hazırlanması, her öğrencinin ulaşabileceği bir materyal olması, öğretmenler tarafından temel kaynak olarak kullanılması ve öğrencilerin derste bu kitaplarla çokça zaman geçirmeleri gibi pratik yönleri sahiptir (Ödemiş, 2019). Bu açıdan ders kitaplarının öğrencilere kazandırılması amaçlanan üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmeye yönelik ne tür etkinlikler içerdiğini ve amaca uygunluğunu incelemek yararlı görülmüştür. Bunun yanında programın hayata geçirilmesinde en önemli faktör olan öğretmenlerin eleştirel düşünme açısından eğitim programına dair farkındalıkları ve ders kitaplarını eleştirel düşünme açısından nasıl değerlendirdikleri de araştırılması gereken bir konu olarak görülmüştür. Bu gereklilik doğrultusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin eleştirel düşünmeye dair neler içerdiğini öğretmen görüşleri eşliğinde görmenin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde eleştirel düşünmeye dair kuramsal ve kavramsal çerçeve ele alınacak ikinci bölümde doküman incelemesinden elde edilen bulgulara, üçüncü bölümde ise görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünmenin konumunu 9. sınıf DKAB ders kitabında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve sorular ve öğretmen görüşleri açısından incelemektir. Bu amaçla “9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı eleştirel düşünme becerisine yönelik ne tür etkinlikler içermektedir?”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık ve görüşleri nelerdir?” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin program ve ders kitaplarındaki eleştirel düşünme unsurlarına dair farkındalık ve görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt aranacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünmenin yerini ders kitapları ve öğretmen görüşleri üzerinden tespit etmeye çalışan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir.

Bu çalışmada ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların eleştirel düşünmeye dair neler içerdiklerini belirlemek amacıyla doküman incelemesinden ve öğretmenlerin genel anlamda DKAB dersinde ve ders kitaplarında eleştirel düşünmeye dair görüş ve farkındalıklarını derinlemesine tespit edebilmek amacıyla da görüşme yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde derslere giren 9 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için amaca yönelik örneklem belirleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile bilgi zengini durumlara ulaşılmıştır (Baltacı, 2018). Eleştirel düşünme konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlere kolayca ulaşabilmek adına görüşülen öğretmenlerden bu amaca uygun kişilere yönlendirmeler yapmaları istenmiştir. Bu şekilde zincirleme olarak sürdürülen araştırma sonucunda 9 öğretmenden sonra verilerin birbirini tekrarlamaya başladığı görülmüş ve verilerin doygunluğa ulaştığına kanaat getirilerek veri toplama sürecine son verilmiştir. Görüşmelerde çeşitliliği sağlayabilmek adına öğretmen seçiminde kıdem, mezuniyet, cinsiyet ve lisansüstü eğitim yapma durumları dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair özellikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Hizmet Süresi	Lisans Mezuniyeti	Eğitim Durumu
K1	Kadın	6	İlahiyat	Yüksek Lisans (Devam Ediyor)
K2	Erkek	2	İlahiyat	Doktora (Devam Ediyor)
K3	Erkek	9	İlahiyat	Yüksek Lisans (Devam Ediyor)
K4	Kadın	7	İlahiyat	Lisans
K5	Kadın	16	İlahiyat/İLİTAM	Doktora (Devam Ediyor)
K6	Kadın	2	İlahiyat	Lisans
K7	Erkek	6	İlahiyat	Lisans
K8	Kadın	10	İlahiyat	Yüksel Lisans (Mezun)
K9	Erkek	6	İlahiyat	Yüksek Lisans (Devam Ediyor)

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 5 kadın 4 erkek olmak üzere toplam 9 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 2’si 1-5 yıl, 6’sı 6-10 yıl, 1’i de 15-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 8’i İlahiyat Lisans programından mezunken 1’i İLİTAM programından mezundur. Öğretmenlerin 3’ü lisans, 4’ü yüksek lisans, 2’si ise doktora eğitim düzeyindedir. Çalışma grubunda lisansüstü düzeyde öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin fazlalığı eleştirel düşünme konusunda değerlendirmeler yapabilmek için farkındalık ve yeterlilik açısından bu öğretmenlerin daha uygun veri kaynağı olarak değerlendirilmesi nedeniyledir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öncelikle eleştirel düşünme ve din eğitimi ile ilişkisine dair bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür incelendikten sonra eğitim bilimleri, eleştirel düşünme ve eğitimi, din eğitimi, psikoloji, felsefe vb. alanlarda hazırlanmış kaynaklar incelenerek çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve sonrasında alan araştırmasına geçilmiştir. Araştırmada DKAB dersinin eleştirel düşünmeye yönelik neler içerdiğini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu amaca uygun olarak doküman incelemesi ile araştırmanın kapsamına giren 9. sınıf DKAB ders kitabı ayrıntılı olarak taranmıştır ve ortaöğretim DKAB öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ve sürece dair detaylı bilgiler verilmiştir.

Doküman İncelemesi

Bu çalışmada amaca yönelik olarak incelemeye alınan dokümanlar güncel ders kitapları arasından rastgele seçilen, Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı (Doğan, 2021) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) (MEB, 2018) yer alan ilgili sınıf düzeyindeki ünitelere ait kazanımlardır.

Veriler öğretim programının ünite konu, kazanım ve açıklamaları kısmından ve ders kitabının tüm ünitelerindeki “Ünitemize Hazırlanalım”, “Düşünelim”, “Etkinlik” ve “Bilgilerimizi Ölçelim” başlıklı kısımlardaki soru ve yönergelerden elde edilmiştir.

Verilerin toplanmasında “Okuyalım” ve “Öğrenelim” başlıklı kutucuklar öğrenciye metinler aracılığıyla doğrudan bilgi sundukları için incelemeye alınmamıştır.

Araştırma konusunun ortaöğretim düzeyi ile sınırlandırılması ergenlik döneminin eleştirel düşünmenin gelişimi açısından kritik bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu dönem eleştirel düşünmenin ilerleme kaydetmesi adına birçok özellik barındırır. Ergen bireyler somut dönemden çıkarak soyut işlemler dönemine giriş yapar. Bu dönemde bireyin bilgi birikimi, zihinsel kapasitesi ve hızı artar, bir bilim adamı gibi düşünme planlama yapabilir, çözüme sistematik bir şekilde ulaşabilir, kuramsal ve tümdengelimle dayanan akıl yürütme yapabilir ve bu dönemde ergenler önyargılardan uzaklaşarak daha öz-farkında ve öz-yansıtıcı yönde gelişim gösterirler (Tozduman Yaralı, 2020). Ayrıca eleştirel düşünme becerisine sahip olmak kişinin birçok açıdan arayış içerisinde olduğu ergenlik döneminde soru ve problemlerinin açık ve net bir şekilde formüle etmesine, konuyla ilgili bilgileri toplayıp değerlendirebilmesine, soyut fikirleri kullanarak yorumlayabilmesine mantıklı ve tutarlı çözümlere varmasına ve bunları belli kriterlere göre test etmesine yardımcı olur (Ulus, 2018).

Doküman incelemesinin 9. sınıf ders kitabı üzerinden yapılmasının öncelikli sebebi tüm seviyelerdeki kitapların incelenmesinin çalışmanın sınırlarını aşacak olmasıdır. Tek bir kitabı incelemeye almakla bir eğitim öğretim dönemi içerisinde öğrencinin kullandığı temel materyal olan ders kitabında eleştirel düşünmeye dair nelerle karşılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelemenin ortaöğretimin ilk yılındaki öğrencilere hitap eden ders kitabı üzerinden yürütülmesinde bu yaş düzeyinin yetişkinlikten bir önceki adım olan orta ergenlik döneminin başlangıcı olması etkili olmuştur. Ergenlik dönemi başlı başına bireyin dünyaya ve kendisine eleştirel ve sorgulayan bir tarza yaklaştığı bir dönemdir (M. Öztürk, 2008). Bu yaklaşım her ne kadar negatif bir eğilim gösterse de eleştirel düşünme eğitimiyle birlikte pozitif yönde gelişebilir. Ayrıca eleştirel düşünme gelişkinlik ve yetişkinliğin ölçütlerinden biri olarak düşünüldüğünde bu dönemin verimli bir şekilde geçmesi kişiye yetişkinlik döneminde bireysel ve toplumsal gelişkinlik açısından birçok fayda sağlayacaktır (Özdağ & Demir, 2017).

Görüşme

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış ve bireysel görüşme tekniğine başvurulmuştur. Seçilen tekniğe göre araştırmanın amaçlarına yönelik verilerin toplanabilmesi için açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacının anlatıldığı ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin alındığı giriş bölümü dışında beş bölümden ve toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair genel görüşlerini almak üzere hazırlanan sorular yer almaktadır. Bu bölümün amacı öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ne tür anlamlar yüklediklerini ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl tanımladıklarını tespit etmektir. Formun ikinci bölümü öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine dair genel görüşlerini almak üzere tasarlanmıştır. Bu bölümdeki sorularla öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine verdikleri önemi, bu süreçte etkili olan unsurlara dair farkındalıklarını ve ders işleniş sürecinde bu eğitime dair ne tür faaliyetlerde bulunduklarını öğrenmek amaçlanmıştır.   nc  bölümde ise  ğretmenlerin DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin yerine dair görüşlerini almak üzere sorular bulunmaktadır. Bu bölümde daha çok  ğretmenlerin DKAB  ğretim programında eleştirel düşünmeye dair unsurları nasıl değerlendirdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümde öğretmenlerin ders kitabı materyalinin eleştirel düşünme eğitimindeki konumuna dair genel görüşlerini almaya yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin ders kitabı materyalinden hangi açılardan yararlandıklarını öğrenmek amaçlanmıştır. Beşinci ve son bölümde ise  ğretmenlerin DKAB ders kitaplarındaki eleştirel düşünme unsurlarına yönelik görüşlerini almak hedeflenmiştir. Formun bu şekilde kategorize edilmesindeki amaç verilerin yorumlanmasında ve temaların oluşturulmasında kolaylık sağlayacağının düşünülmesidir.

Formdaki soruların hazırlanması için ilk olarak literatür taraması ile eleştirel düşünme eğitiminde bir materyal olarak ders kitaplarının ne tür niteliklere sahip olması gerektiğine dair bilgiler toplanmıştır. Eleştirel düşünmeye dair  ğretmen görüşlerine başvuran çalışmalar incelenmiş ve bazı sorular için bu çalışmalardan (Cingöz, 2019; Güven, 2010; Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017) istifade edilmiştir. Öğretmenlerin DKAB ders kitaplarındaki eleştirel düşünme unsurlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla sorulacak soruların hazırlanmasında temel alınan kaynaklar ise Ortaöğretim DKAB  ğretim Programı (MEB, 2018) ve Paul ve arkadaşları (1989) tarafından hazırlanan

eleştirel düşünme stratejileri olmuştur. Sorular, eleştirel düşünme stratejilerinden hareketle programda eleştirel düşünmeyle ilişkili olduğu düşünülen hedeflere yönelik hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından ilk hali oluşturulan form, görüşleri alınmak üzere danışman öğretim üyesi ve eleştirel düşünme konusunda uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen cevaplar doğrultusunda formun kategorizesi yeniden yapılmış, bazı sorular çıkartılmış, bazıları sadeleştirilmiş, yeni sorular ve sondalar eklenmiştir. Yapılan değişiklikler için tekrar uzman görüşü alındıktan sonra formun son hali¹ üniversite etik kuruluna sunulmuş ve etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.² İki öğretmenle ilk denemesi yapıldıktan sonra formun amaca yönelik nitelikli veriyi sağlayacak düzeyde olduğu görülmüştür.

Görüşmeler bireysel olarak online bir şekilde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplara göre 30-70 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların görüşleri, izinlerine başvurularak araştırmanın geçerliğini ve veri bütünlüğünü sağlamak amacıyla ses kaydına alınmış ve kayıtlar MS Word programına aktararak yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara ya da araştırma soruları doğrultusunda oluşan boyutlara göre özetlenip yorumlanır (A. Yıldırım & Şimşek, 2011).

Dokümanların Analizi

Doküman incelemesinden elde edilen veriler Paul ve arkadaşları (1989) tarafından oluşturulan 35 eleştirel düşünme stratejisine göre analiz edilmiştir. Analiz için seçilen stratejiler, görüşleri alınmak üzere danışman öğretim üyesi ve eleştirel düşünme konusunda uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanlardan stratejilerin çalışmanın amacı doğrultusunda inceleme kriteri olarak yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda stratejiler analize uygun bulunmuş ve formunda

¹ Görüşme formunun son hali için bkz. EK 1.

² Etik kurul kararı için bkz. EK 2.

bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Analiz için kullanılan 35 eleştirel düşünme stratejisi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: 35 Eleştirel Düşünme Stratejisi

Stratejiler	Boyutlar
Duyuşsal Stratejiler	1. Bağımsız düşünmek
	2. Benmerkezcilik ya da toplummerkezcilik hakkında iç görü geliştirmek
	3. Tarafsız olmak
	4. Düşüncelerin altında yatan duyguyu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfetmek
	5. Entelektüel alçakgönüllülük geliştirmek ve yargılamayı askıya almak
	6. Entelektüel cesareti geliştirmek
	7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
	8. Entelektüel azim geliştirmek
	9. Akla güven geliştirmek
Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler	10. Genellemeleri azaltmak ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak
	11. Benzer durumları karşılaştırmak
	12. Bakış açısını geliştirmek
	13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak
	14. Kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümlemek
	15. Değerlendirme kriterleri geliştirmek
	16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek
	17. Derinlemesine sorgulamak
	18. Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirmek
	19. Çözüm üretmek veya değerlendirmek
	20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme
	21. Eleştirel okuma
	22. Eleştirel dinleme
	23. Disiplinlerarası bağlantıları kurmak
	24. Sokratik tartışmayı uygulamak
	25. Diyaloğa dayalı akıl yürütmek
	26. Diyalektik olarak akıl yürütme
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler	27. İdealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak
	28. Düşünme hakkında tam olarak düşünme
	29. Önemli benzerliklere ve farklılıkları belirlemek
	30. Varsayımları incelemek veya değerlendirmek
	31. İlgili ve alakasız olguları ayırt etmek
	32. Akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma
	33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek
	34. Çelişkileri fark etmek
	35. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek

Kaynak: Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9thGrades*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Stratejiler Paul ve arkadaşları tarafından üç boyutta ele alınmıştır. İlk kısımda zihin alışkanlıkları şeklindeki duyuşsal stratejilerden, ikinci kısımda makro düzeydeki bilişsel stratejilerden ve son kısımda ise mikro düzeydeki bilişsel stratejilerden bahsedilmektedir. Çalışmada kriter olarak bu stratejilerin seçilme sebebi eleştirel düşünmenin hem duyuşsal hem de bilişsel boyutunu içermesi, duyuşsal boyutun önemine ve duyuşsal ve bilişsel boyut arasındaki bütünleştirici ilişkiye vurgu yapmasıdır. Ayrıca bilişsel boyutun makro ve mikro düzeylere ayrılması eleştirel düşünmenin en temel becerilerini (mikro) ve bu temel becerileri düzenleme sürecini (makro) ifade etmektedir (Paul vd., 1990).

Verilerin analizinde kategori ve tema olarak 35 stratejinin her biri ve stratejilerin boyutlarını da oluşturan Duyuşsal Stratejiler, Bilişsel Stratejiler-Makro Beceriler ve Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler boyutları kullanılmıştır. Ünite kazanımları ve ders kitabındaki etkinlik ve sorular 35 stratejiye göre analiz edilmiş ve stratejilerin boyutları altında bu boyutlar arasındaki ilişkilere de dikkat edilerek kodlanmıştır. Kodlamaların yapılması için öncelikle her stratejiye sırasıyla S-1, S-2, S-3... şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra ünitelere dair kazanımlar ve kitaptaki etkinlik ve sorular tek tek incelenerek MS Excel dokümanına aktarılmıştır. Veriler her üniteye dair etkinlik ve sorular ile o üniteye dair kazanımlar bir arada olacak şekilde sıralanmıştır. Böylece tüm ünitelerin ayrı ayrı ve kitabın bir bütün olarak eleştirel düşünmeye dair neler içerdiğini tespit etmek hedeflenmiştir. Bu şekilde bir araya getirilen veriler ilgili olduğu stratejinin numarası karşısına yazılarak kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken eleştirel düşünme stratejilerinin birbirini tamamlayan yapısı ve boyutların birbiri ile ilişkileri dikkate alınarak bir ifade bazen birden fazla strateji ile ilişkilendirilmiştir. Bu şekilde analiz edilen veriler stratejilere ve boyutlara göre sınıflandırılmış ve bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda tablolara ve metinlerden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yorumlamalar stratejilerin her birine dair ilkeler ve uygulamalar (Paul vd., 1989) doğrultusunda yapılmıştır.

Görüşmelerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için öncelikle görüşme formundan hareketle verilerin kodlanacağı kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Verilerin işleme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda başta belirlenen kategori ve temalar yeniden

yapılandırılmış ve son halini almıştır. Kategori ve temaların son hali aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmen Görüşlerine Dair Kategoriler ve Temalar

Kategoriler	Temalar
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları	
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Görüşleri	Bilişsel Boyut – Duyuşsal Boyut
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Dair Görüşleri	Eleştirel Düşünme Eğitiminin Sebepleri – Eleştirel Düşünme Eğitiminin Öğrenciye Kattıkları
Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinde Okul Etkeni	
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri	Öğretmenlerin Kendi Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri – Öğretmenlerin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri – Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetler Sonucunda Öğrenciden Beklenen Tutum ve Davranışlar
Öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünmenin Yerine Dair Görüşleri	DKAB Dersinin Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri – DKAB Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Yeterliliğine Dair Görüşleri
Öğretmenlerin Ders Kitabı Materyalinin Eleştirel Düşünme Eğitimindeki Konumuna Dair Görüşleri	Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanma Durumları – Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Açısından Ders Kitabından Beklentileri
Öğretmenlerin DKAB Ders Kitaplarındaki Eleştirel Düşünme Unsurlarına Yönelik Görüşleri	Problem Üzerine Yoğunlaştırma ve Öğrenme Sürecinde Etkinliklere Yönelme – Özgün ve Çok Yönlü Düşünmeye ve Soru Sormaya Özendirme – Muhakeme Gücünü Arttırma – Öğrenci Düzeyine Uygunluk
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitiminde Gördükleri Problemler	

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kategori ve temaların ilk hali oluşturulduktan sonra yazıya geçirilen görüşmeler dikkatli bir şekilde okunmuştur. Araştırma çerçevesine uygunluğuna bakılarak verilerin önemli kısımlarına odaklanılmıştır. Bu süreçte araştırma çerçevesinin dışında kalan veriler atılmıştır. Seçilen veriler sadeleştirilip özet haline getirilmiştir. Sonrasında bu veriler güncellenen kategorilere uygun olarak sıraya konup organize edilmiş ve sistematik bir şekilde raporlanmıştır. Bu süreçte bulguların betimsel bir şekilde sunulması adına görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve yer yer bulguların öz bir şekilde yer aldığı tablolar kullanılmıştır. Bulgular bu şekilde sunulduktan sonra bulguların açıklanması,

anlamlandırılması ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi adına öncelikle birden fazla veri tabanı ve üniversite kütüphanesi aracılığıyla kuramsal çerçeveye dair oldukça fazla bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde sistemli bir şekilde veri toplanabilmesi için kuramsal çerçeveye uygun olarak görüşme ve inceleme formları hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken her adımda uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşme sürecinde araştırmanın amacına uygun cevaplara ulaşabilmek adına eleştirel düşünme konusunda nitelikli cevaplar vereceği düşünülen öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunun işlevliliğini ölçebilmek adına öncelikle iki öğretmenle ön deneme yapılmıştır. Öğretmenler çalışmanın konusuna dair önceden bilgilendirilmiştir. Soruların her öğretmene aynı şekilde ve aynı sırada sorulmasına dikkat edilmiştir. Verilen cevapların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı araştırmacı tarafından sık sık teyit edilmiştir. Verilerin doğru ve güvenilir bir biçimde elde edilmesi ve saklanabilmesi adına öğretmenlerin izni dahilinde görüşmeler kayda alınmıştır. Verilerin işleme aşamasında öğretmenlere tekrar başvurma ihtiyacının doğabileceği göz önüne alınarak öğretmenlerle iletişim kesilmemiştir. Görüşmelerin deşifresi ses kayıtlarının tekrar tekrar ve dikkatli bir şekilde dinlenerek MS Word programında yazıya dökülmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Doküman analizinin geçerlik ve güvenirliliği için öncelikle MEB öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi ile EBA üzerinden kaynak olarak seçilen program ve kitabın en güncel versiyonlarına ulaşılmıştır. Dokümanlardan elde edilen verilerin betimsel bir şekilde sunulabilmesi ve bütüncül olarak görülebilmesi için MS Excel programı kullanılmıştır. Verilerin programa aktarılmasında bir eksikliğin önüne geçmek için veriler birkaç kez kontrol edilmiştir. Dokümanlardan ve görüşmelerden elde edilen verilerin kategori ve temalara göre kodlanmasında güvenirliliği sağlamak adına aynı veri iki farklı zamanda tekrar kodlanmış ve veriler din eğitiminde nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir akademisyene sunularak kodlayıcı güvenirliliği ölçülmüştür. Verilerin sunulması aşamasında betimsel bir yaklaşım sergilenmiştir. Güvenirliliği sağlamak adına araştırmanın her aşaması ve kullanılan yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın doküman analizi kısmı, basımı 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan Ortaöğretim 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabını (Doğan, 2021) kapsamaktadır. Doküman analizi bu ders kitabının her ünitesindeki “Ünitemize Hazırlanalım”, “Düşünelim” “Etkinlik” ve “Bilgilerimizi Ölçelim” kısımlarında bulunan etkinlik ve sorularla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın görüşme kısmı ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapan 9 öğretmeni kapsamaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eğitime dair genel görüşlerini, DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin yerine dair görüşlerini, bu konuda ders kitabı materyalinin konumuna dair görüşlerini ve DKAB ders kitaplarındaki eleştirel düşünme unsurlarına yönelik görüşlerini kapsamaktadır.

Araştırmanın bulguları ders kitabının kapsama giren kısımlarından ve görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Literatür Özeti

Eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalar 2000li yılların başlarına dayanmakla birlikte eğitim programlarındaki gelişmeler ve üst düzey düşünme becerilerine verilen ağırlık sayesinde son yıllarda ivme kazanmıştır. Eleştirel düşünme hakkındaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapan bir araştırmada eleştirel düşünmeyi farklı açılardan ele alan birçok çalışma bulunduğu görülmüştür. Bulgular 2015-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine 165 adet lisansüstü tez yazıldığını göstermektedir. Çoğunluğu eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde hazırlanan bu çalışmalar genel olarak eleştirel düşünme öğretimi, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme ve eleştirel düşünme, dil becerileri ve eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme gibi başlıklar altında eleştirel düşünmeyi farklı açılardan incelemiştir (Batur & Özcan, 2020).

YÖK Tez’de 2020 ve 2022 yılının ağustos ayı aralığında sınırlı olarak “eleştirel düşünme” anahtar kelimesi ile yapılan aramada 100 adet lisansüstü teze rastlanmıştır. Çoğunluğu eğitim fakültesi ve sosyal bilimler enstitüsüne bağlı olarak hazırlanan tezler

birçok farklı alanda ve eğitim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda - yukarıdakilere paralellik göstermekle birlikte- eleştirel düşünmenin incelenme alanlarının genel olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin ve yöneticilerin, eleştirel düşünme eğilimleri, becerileri ve düzeyleri ile bu eğilim ve becerilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi, eleştirel düşünme öğretimi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmeye yönelik öğretmen görüşleri, eleştirel düşünme engelleri, eylem araştırması ve meta analiz çalışması olduğu görülmüştür. En çok çalışma ise eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine yönelik yapılmıştır.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde öğrenciler üzerinden gerçekleştirilen şu çalışmalara rastlanmıştır:

Şahbat'ın (2002) çalışması din eğitimi alanında eleştirel düşünmeye yönelik gerçekleştirilen ilk lisansüstü tez olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacı öğretmen tutumlarının eleştirel düşünmeye olan etkilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıflar düzeyinde toplam dört okuldaki öğrencilere anket uygulayarak gerçekleştirmiştir.

Bilecik (2019) çalışmasında yüksek din eğitimi görmekte olan öğrencilerin, dinde yenilikçilik algısını ve eleştirel düşünme eğilimi ile dine geleneksel-yenilikçi yaklaşım arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel yöntem kullanılan bu çalışmada Dinde Yenilikçilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi evreninden seçilen 364 kişiye uygulanmıştır. Sonuçta öğrencilerin katı gelenekçi ya da radikal düzeyde yenilikçi bir yaklaşımda olmadıkları, belirlenen bağımsız değişkenlerden bazıları ile dinde yenilikçilik algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunurken eleştirel düşünme eğilimiyle dini geleneğe yenilikçi bakış açısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır:

Erdoğan (2012) DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme yapmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veriler, dokuz farklı üniversitenin DKAB eğitimi bölümündeki 813 öğrenciye California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmen adaylarını eleştirel düşünme eğilim

düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaş, akademik başarı, din ve eleştirel düşünce dersini tercih etme, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yer ve aile yapısı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Çekin (2013) çalışmasında DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Genel tarama modelindeki bu çalışmada veriler iki üniversitenin DKAB öğretmenliği bölümündeki 226 öğretmen adayından California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile doğum yeri, memleketin bulunduğu coğrafi bölge, annenin ve babanın öğrenim durumu, babanın mesleği ve ailenin aylık ortalama geliri değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Coşkun (2013), DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeyi ve İlahiyat ile DKAB öğretmenliği bölümü arasında bir karşılaştırma yapmayı hedeflemiştir. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler, beş farklı üniversitenin ilahiyat fakültesi ve eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği bölümlerindeki 273 öğrenciden California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ve fakülte türüne göre farklılık göstermezken çocukluğun geçtiği yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Aşık Ev (2014), DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçen çalışmasını betimsel tarama modelinde yürütmüştür. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Amaç İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek ve onların geçmiş eğitim hayatlarındaki DKAB ya da İHL/ÂİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ne kadar etkili olduklarını tespit etmektir. Nicel veriler California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği nitel veriler ise açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının doğruyu arama dışındaki boyutlarda eleştirel düşünme eğilimlerinin orta veya yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adayları geçmişteki öğretmenlerinin kendilerine eleştirel düşünme konusunda katkı sağladıklarını düşünürken bir kısmı da herhangi bir katkı sağladığını düşünmemektedir.

Kestel'in (2018) öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışması nitel bir araştırmadır. Bu

Çalışma din eğitimi alanında gerçekleştirilmemiştir. Ancak alışmada DKAB şretmenlerinin görüşlerine de yer verilmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme ve odak grup görüşmesi ve analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada tüm şretmenler öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gerekli olduğu ifade etmişler, özellikle DKAB şretmenleri bu gerekliliğin sebebinin bilinçsiz bir taklitten uzaklaşma ve tahkiki imana ulaşmak olduğunu vurgulamışlardır.

Cingöz (2019), DKAB şretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşlerini inceleme konusu yapmıştır. Nitel araştırma desenindeki bu çalışmada veriler 12 DKAB şretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm şretmenlerin eleştirel düşünmeyi tanımlamada yzeyssel ve dar bir bakış açısına ve DKAB dersinde eleştirel düşünmenin yeri ve uygulanmasına yönelik sınırlı bir anlayışa sahip oldukları grlmştir. Öğretmenlerin çoğunun ise eleştirel düşünmenin becerileri, tutumları, ltleri, kazanılması, geliştirilmesi ve sınıf ortamına aktarılması noktasında yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

ncel (2020), DKAB ders kitaplarında eleştirel düşünmeye ilişkin şretmen görüşlerini incelemeye almıştır. Genel tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler Osmaniye il ve ile merkezlerindeki tüm ilk ve ortaokullarda DKAB derslerine giren 141 öğretmenlerden anket çalışması ile toplanmıştır. Araştırmada derse giren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerinin ders kitaplarına orta düzeyde yansıdığı ve bunun eleştirel düşünme becerileri kazanımında yeterli bir düzey olmadığı sonucuna varılmıştır.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi program ve kitaplar üzerinden inceleyen alımlar da bulunmaktadır:

etin (2013) ilk ve ortaokul DKAB dersi programını eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden belgesel tarama yöntemi kullanılan çalışmada İlköğretim DKAB dersi ğretim programı ve ğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki eleştirel düşünme açısından önemli etkinlikler ve sorular; Paul, Binker ve Kreklau tarafından geliştirilen 35 eleştirel düşünme stratejisi ve Bloom taksonomisi esas alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen verilerin; 35 eleştirel düşünme stratejisinin 29'unu gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu grlmştir.

Karagöz ve Doğan (2016) din öğretiminin uygulama boyutu ile ilgili olarak DKAB dersi programı üzerinde yapılandırmacı anlayış ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi ele

almaktadır. Betimsel bir araştırma olan çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. Kullanılan yöntem literatür taraması ve içerik analizine dayalıdır. Çalışmada programın yapısı, öğrenme ortamı, sınav sistemi, öğretmen ve öğrencinin hangi özellikleri taşıması gerektiği ile mevcut durum tartışılmış ve her biri için öneriler sunulmuştur.

Gök (2021) çalışmasında Kur'an-ı Kerim'de eleştirel düşünme eğitimi ve ortaöğretim DKAB öğretim programları üzerine bir değerlendirme yapmaktadır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemiyle nitel içerik analizi yapılarak, Kur'an'da ve din eğitimi kaynaklarındaki düşünme becerilerine ve özelde eleştirel düşünmenin din eğitiminde kullanımına değinilmiş daha sonra Ortaöğretim DKAB Programı, bu açı incelenmiştir. Araştırma sonucunda Ortaöğretim DKAB programının eleştirel düşünme eğitimi metotları açısından eksiklikler barındırdığı görülmüştür.

Din eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem arayışına giren çalışmalara da rastlanmaktadır:

Karagöz (2011) DKAB dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yöntemleri inceleyen bir çalışma yürütmüştür. DKAB programındaki değişikliklerden bahsederek öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yönelik yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Sonrasında “Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri” kitabında DKAB dersine uygun olan yöntemlere ve dersin örnek planlarına yer vermiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerin, ilköğretim DKAB programının hedeflerine ulaşmada etkili olduğu görülmüştür.

Tezcan (2020) din öğretiminde eleştirel düşünmeyi inceleyip öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmada eylem araştırması ve görüşme şeklinde iki farklı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasında, bir 5. sınıfta din eğitimi için eleştirel düşünme süreçlerine katkı sunacak yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalar yapılmış ve sonuçları kaydedilmiştir. Görüşmeler ortaokul ve lise düzeyindeki toplam 12 DKAB ve İHO meslek dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalar çerçevesinde öğretimin gerçekleştirilebileceği ve öğretmenlerin bu doğrultuda bir kılavuza ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Karasu (2021) din eğitiminde eleştirel düşünmenin, eleştirinin ve öz eleştirinin ne anlama geldiğini ve bunları geliştirmek adına nasıl bir yol takip etmek gerektiğini araştırmıştır. Literatüre dayalı bu çalışmada İslam'ın eleştirel düşünme ve öz eleştiriye nasıl yaklaştığı incelendikten sonra, günümüz din eğitimi uygulamalarında bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılabilecek yöntem ve teknikler tartışılmıştır.

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmenin başta eğitim bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere birçok alanda inceleme konusu yapıldığı görülmektedir. Özellikle son dönemlerde eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımların üst düzey düşünme becerilerini barındırması ve yeni yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarına bu becerilerin yansıtılması literatürde gelişmelere yol açmıştır. Literatürde eleştirel düşünmenin neliği, öğretiminin nasıl yapılacağı, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye katkıları gibi konular önemslenmiştir.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünme üzerine çalışılmış mevcut literatüre bakıldığında, çalışmaların son yıllarda bu alanda da yoğunlaştığı ve genel olarak eleştirel düşünmeyi öğretmen ve öğretmen adayları üzerinden incelemek şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Eleştirel düşünmeyi DKAB programı ve ders kitapları üzerinden inceleyen ve yöntem araştırması yapan çalışmalar literatürde çok fazla yer almamaktadır. Özellikle ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirme konusunda öğrenciye ne gibi katkılarının bulunduğu yönünde çok fazla çalışma bulunamamaktadır. Çetin'in (2013) çalışması 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf DKAB programlarının eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygunluğunu ve programlarda eleştirel düşünmeye yapılan vurguları öğretmen kılavuz kitabı üzerinden değerlendirmektedir. Çetin, çalışmasını yalnızca, ünite ile öncelikle verilmesi hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme becerisinin bulunduğu üniteler ile sınırlandırmıştır. Ders kitaplarına eleştirel düşünmenin ne kadar yansıtıldığını öğretmen görüşleri üzerinden tespit etmeye çalışan Öncel'in (2020) çalışması da ilk ve ortaokul seviyesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Veriler bu seviyelerde derslere giren öğretmenlere anket uygulanarak elde edilmiştir.

Bu çalışmada ise bir üst kademe olan ortaöğretim kademesinin ilk yılının ders kitabındaki tüm soru ve etkinliklerin analize dahil edilmiş ve bu sayede eğitim programlarının uygulamaya yansıyan yüzünü ifade eden ve öğrencilerin doğrudan muhatap oldukları bir materyal olan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini geliştirme yönünde ne tür

katkılarının bulunduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada konuya yönelik öğretmen görüşleri de konuya dair daha derin bilgilere ulaşmak amacıyla görüşme yöntemi kullanılarak alınmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışında doğruyu arama, sorgulama, olup bitenden haberdar olma isteği gibi temelde düşünme faaliyetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Düşüme odaklı, öğrenmeyi öğrenme ve sürekli bilgiye ulaşım yeni durumlarda bu bilgiyi kullanabilme kabiliyetine vurgu yapan bu anlayış kendisini eğitimin genel amaçlarında göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi açısından din eğitimi ve öğretimi süreci nitelik olarak eğitimin genel amaçlarından etkilenmektedir. Eleştirel düşünme ise eğitimin genel amaçlarında bireyin ihtiyaç duyduğu ve hayat serüvenindeki başarısını etkileyebilecek zihinsel faaliyetlerden birisi olarak yerini almaktadır (Eğri, 2003).

DKAB programında din öğretiminin bilgi verme aracı olmasının yanında kişinin bilginin nasıl elde edileceği ve aklın nasıl kullanılacağı konusunda kabiliyetini geliştiren bir süreç olması ve gençlerin bilginin kullanım amacını, kim için ve nasıl kullanılacağını sorgulayacak biçimde, körü körüne uygulayıcılıktan uzak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. DKAB dersinin okuldaki varlığının bizzat öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (MEB, 2010).

Eleştirel düşünme becerisi eğitim ve din eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Nitekim eleştirel düşünme uzun bir süredir akademik çalışmalara konu olmakla birlikte son yıllarda bu konuya dair farkındalık artmış ve eleştirel düşünme becerisine ilişkin çalışmalar ivme kazanmıştır. Eleştirel düşünmeye dair çalışmalar genelde eğitim ve öğretim alanında kendini göstermekle birlikte hemşirelik, psikoloji, işletme, spor, edebiyat gibi alanlarda da çalışma konusu edilmiştir. Özellikle eğitim ve öğretim alanında çeşitli öğretim kademelerinde birçok farklı branş üzerine lisansüstü çalışmalar yürütülmüştür. Din eğitimi alanında eleştirel düşünmeye dair yürütülen çalışmalar genel tabloya uygun olarak hızlanmış ve çeşitlilik kazanmaya başlamışsa da alanda doldurulması gereken boşluklar bulunmaktadır. Literatürde özellikle DKAB ders kitabının eleştirel düşünmeyle ilişkisine dair çalışmaların az olması ve var olan çalışmaların çoğunun ilk ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünmenin

DKAB dersindeki konumu hakkında ders kitabı materyali ve öğretmen görüşlerini bir arada sunan bir çalışmanın bulunmaması sebepleriyle ortaöğretim düzeyinde DKAB dersinin eleştirel düşünmeye dair neler içerdiğini öğretmen görüşleri eşliğinde araştırmak hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amaçları doğrultusuna elde edilen bulguların gelecekte hazırlanacak program ve kitaplar için öğretmenler ve eğitim programcılarına rehberlik edeceği umulmaktadır. Çalışmanın program geliştirme çalışmalarına veri sunması, konuya dair gelecek çalışmalara kaynak olması ve ortaöğretim DKAB eğitim alanında çalışanlara katkıda bulunması hedeflenmektedir.



BÖLÜM 1: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Düşünme

İnsan aklının üç temel işlevi bulunmaktadır: düşünme, hissetme ve isteme (Ellis, 1998). Hayatta karşılaşılan olaylardan anlam çıkartmak, olayları sınıflandırmak ve şablonlar oluşturmak düşünmeyi ifade etmektedir. Hissetme, düşünme tarafından oluşturulan anlamları izleme ve değerlendirmeyi ifade eder. Olayların nasıl olumlu ya da olumsuz olduğunu değerlendirmektir. İsteme ise harekete geçmeyi ya da eylemlerden alıkoymayı gerçekleştirir. Bu üç işlev karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Burada düşünme hayatın her alanını kontrol eden bir konumdur. Kendi kendini kontrol edemeyen hisler ve istekler yalnızca düşünme yoluyla değişebilirler (Paul & Elder, 2020).

Düşünmenin hisler ve istekleri kontrol eden yapısı onun insan hayatındaki önemini gözler önüne sermektedir. Hayatın her alanını kontrol eden düşünmenin kendisi kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmedikçe kontrol dışı duygu ve davranışlar meydana çıkabilir. Kişinin hisleri, istek ve arzuları üzerinde kontrol sahibi olabilmesi için öncelikle düşüncelerini kontrol edebilmesi gerekir. Düşünmenin insan hayatındaki öneminden hareketle aşağıda düşünmenin tanımı ve düşünme becerilerinden bahsedilecektir.

1.1.1. Düşünmenin Tanımı

Düşünme, içeriğinde bilgi, beceri ve tavırları barındıran ve kişinin çevresini sezgiyle şekillendirmesinden daha etkin bir şekillendirmeye imkân sunan karmaşık bir süreçtir (Kurnaz, 2011). TDK sözlüğünde; “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak ifade edilmektedir (Güncel Türkçe Sözlük, e.t. 6 Ekim 2021). Düşünme faaliyeti teorik ve pratik olmak üzere iki farklı tarzda ortaya çıkar. İnsan düşünme eylemiyle teorik tarzda var olanın bilgisine ulaşmayı, pratik tarzda ise ne yapıp yapamayacağı konusunda karar vermeyi amaçlar (Cevizci, 2002).

Düşünme, özellikle felsefenin çıkış noktası olması bakımından filozoflar tarafından önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Filozoflar doğru düşünme aracı olarak akıl ilkeleri üzerinde durmuşlar ve varlıkla doğru düşünme arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Başerer & Duman, 2019). Sokrates’e göre insanın amacı sorgulanarak ve

tefekürle geçen erdemli bir yaşam ve bu yolla ulaşılan hakiki mutluluktur (Cevizci, 2010). Platon düşünmeyi biçimlerin doğasının ve aralarındaki ilişkilerin ortaya çıkarıldığı zihinsel bir eylem olarak tanımlar. Düşünme ile genel geçer bilgi olarak kabul edilen idealara ulaşılır (Başerer & Duman, 2019). Aristoteles'e göre düşünme, insanı hayvandan ayıran özneliktir. O, düşünmeyi usun bağımsız ve kendine has eylemi aynı zamanda ayırma, birleştirme, karşılaştırma, biçimleri ve bağlantıları kavrama becerisi olarak tanımlar (Akarsu, 1998). Descartes "Düşünüyorum öyleyse varım" hakikatinden bahsetmektedir. Bu ifadeden düşünmenin insan için en ayırt edici özellik olduğu anlaşılmakta, Descartes kendini ve her şeyi bununla açıklamaya çalışmaktadır. (H. Öztürk, 2017). Hegel'e (2003) göre us, kendisinde durur ve amacı kendindendir, kendini var eder, gerçekleştirir. Düşünme ise usun bu amacının bilincine sahip olmak demektir. Düşünme rastlantısal bir şey ya da bir esin değildir; tek doğru, en yüksek şey düşüncedir. Fârâbî, düşünme yetisini insanın bütün başarılarıyla ilişkilendirmektedir. Mutluluk ve ona ulaşmak için verilen yetkinleşme çabasında, düşünme ve konuşma insana has yetkinlikler olarak ifade edilmiştir (Aydınlı, 2017). İbn Sina'ya göre düşünme, tikeller üzerinde gerçekleştirilen zihinsel çabayı ifade eder. Bu çabayla hazır hale gelen zihin, nefis ve faal aklın ittisali sonucu tümelleri kazanır. Gerçek bilginin insanda oluşumu, dünyayı aşan bir boyutla birlikte duyuların tikelleri idraki ve düşünmeye bağlıdır (Alper, 2017). İbn Bacce'ye göre düşünme insanın özü olan aklın ve insan nefsinin temel özelliğidir. O, aklın nefsin kendine uygun nesnesini, akledilir formu alma kapasitesine sahip olacağını, düşünme yetisinin en temel işlevinin ise söz konusu formaları almak veya tümel kavramlar oluşturmak olduğunu belirtir (Cevizci, 2015, s. 205).

Sonuç olarak felsefi gelenekte düşünme; belli unsurlarla bağlı bir şekilde, şüpheye dayalı, sistemli, doğru ve geçerli bilgiye ulaşmayı amaçlayan zihinsel bir faaliyet olarak tanımlanmış ve insanın varoluşundaki en önemli unsur olarak konumlandırılmıştır.

Eğitim geleneği içerisinde düşünmenin usamlama, yaratıcılık, sorun çözme, yargıda bulunma, olaylar arasında ilişki kurma, planlama, sessiz konuşma gibi birçok değişik tanımı yapılmıştır. (MEB, 2000). Düşünme eylemi ile birey daha önce yaşantısından kazanmış olduğu izlerin dış uyaranlarla ilişkisini simgesel bir şekilde kurmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Dewey'e göre düşünme bir belirsizlik veya sıkıntı durumunda ortaya çıkmakta ve insanı belirli, çözüme kavuşturulmuş duruma taşıyacak yegâne araç görevi

görmektedir. Ona göre düşünme insanın çevresiyle sağlıklı bir ilişki kurmasına, çevresine uyulanıp çevresini dönüştürmesine imkân tanıyan zihinsel bir faaliyettir (Cevizci, 2015). Jung’a (2006) göre düşünme, kişiliğin baş işlevi olan “algılama, keşfetme, tanıma, imgeleme, yargılama, ezberleme, öğrenme, zihinde tartma, çoğu kez de konuşma yoluyla, yarı mantıksal çıkarımlarla kendini dünyaya uydurmaya çalışan işlevdir.” Cüceloğlu (1995) düşünmeyi, “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç” olarak tanımlar. İnsanlar düşünme sürecini bilinçli olarak en sık bir sorunu çözme, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığı kişileri tanıma alanlarında kullanmaktadır.

Tanımlar genel olarak incelendiğinde düşünme bir beceri, zihinsel bir işlem, bir sorun çözme etkinliği, insanın dış dünyayla ilişkisi boyutlarıyla ifade edilmektedir. Düşünmenin dış kaynaklardan yönelen bilgiler ve bireyin sahip olduğu bilgiler üzerine bilinçli ve amaçlı olarak zihinsel işlemler gerçekleştirilmesi şeklindeki iki boyutu ön plana çıkmaktadır.

1.1.2. Düşünme Becerileri

Düşünme çok boyutlu bir süreç olmanın yanında bir beceri niteliği de taşımaktadır. Beceri “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir” (Güncel Türkçe Sözlük, e.t. 6 Ekim 2021). Düşünme becerisi ise düşünme işinin bilinçli ve çaba gösterilerek değişik koşullar altında kolaylıkla yapılabilmesini ifade eder (Söylemez, 2018).

Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda birçok tanımlama ve sınıflama yapılmıştır. Lipman (2003), düşünme becerilerinin özel yeteneklerden genel yeteneklere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden uzak benzerliklerin algısına, bir bütünü parçalara ayırma kapasitesinden rastgele sözcükleri veya şeyleri bir araya getirme kapasitesine kadar birçok zihinsel etkinliği bir araya getirdiğini belirterek geniş bir tanımlamada bulunmuştur.

Presseisen (1984) düşünme becerilerini beş kategoride incelemiştir. Bunlardan ilki sınıflandırmayı yapabilmek için bir çerçeve niteliğindeki “temel işlemlerdir.” Sonrasında ise temel becerilere dayanan ancak bunları belirli bir amaç için kullanan problem çözme,

karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme şeklindeki daha karmaşık süreçlerden bahsedilmektedir.

Sternberg ve Grigorenko (2003) düşünme becerilerini analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç başlıkta inceler. Analitik düşünme; analiz etme, eleştirme, yargılama, karşılaştırma ve değerlendirmeyi içerir. Yaratıcı düşünme; yaratma, icat etme, keşfetme, hayal etme, varsayımlarda bulunma ve tahmin etme şeklindeki zihinsel süreçlerdir. Pratik düşünme ise uygulama, kullanma ve bildiklerini pratiğe dökme işlemidir.

Marzona ve arkadaşları (1988) düşünme becerilerini odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, düzenleme, analiz, organizasyon, beceri oluşturma, becerileri bütünleştirme ve değerlendirme şeklinde sıralamaktadır (Akt. Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

İfade edilmeye çalışılan bu tüm düşünme becerileri düşük düzey ve üst düzey beceriler şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulmaktadır. Düşük düzey düşünme bilginin rutin ve mekanik uygulamasından ibarettir. Bu kısma kavrama, hatırlama ve ezberleme gibi beceriler dahil edilir. Üst düzey beceriler ise yorumlama, analiz, çözümleme gibi davranışları ifade eder (Kurnaz, 2011, s. 19).

Resnick (1987), üst düzey düşünmenin bazı temel özelliklerini şu şekilde listelemiştir;

Üst düzey düşünme,

- Algoritmik değildir. Yani, eylem yolu önceden belirtilmemiştir.
- Karmaşık olma eğilimindedir. Toplam yol, herhangi bir tek noktadan (zihinsel olarak) “görünür” değildir.
- Genellikle benzersiz çözümler yerine, her biri maliyet ve faydaları olan birden çok çözüm üretir.
- İncelikli yargılama ve yorumlamayı içerir.
- Bazı durumlarda birbiriyle çelişen birden çok kriterin uygulanmasını içerir.
- Genellikle belirsizlik içerir. Eldeki görevle ilgili her şey bilinmemektedir.
- Sürecin kendi kendini düzenlemesini içerir. Her adımda bir başkası “oyunları çağırdığında” bir bireyde üst düzey düşünmeyi tanımıyoruz.
- Anlam yüklemeyi, belirgin düzensizlikte yapı bulmayı içerir.
- Çaba gerektirir. Gereken ayrıntılandırma ve yargılama türlerinde önemli ölçüde zihinsel çalışma vardır.

Düşünme becerileri konusunda akla gelen en önemli sınıflandırmalardan birisi de Bloom taksonomisidir. Bu taksonomiye göre bilişsel alana dair beceriler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Bu sıra, aşamalı bir şekilde ilerlemekte, bir kategoriye kazanmak için bir öncekine ve ondan öncekilerin hepsine hâkim olmak gerekmektedir. Taksonomideki analiz, sentez ve değerlendirme becerileri üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilidir. Örneğin sentez basamağı yaratıcı düşünceyi en açık biçimde sağlayan basamak olarak ifade edilmektedir (Bloom, 1956).

Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında düşünme becerilerinin tümevarımsal ve tüm dengelimsel düşünme, akıl yürütme, analiz, sentez, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi kendi içinde alt ve üst düzeylerde farklı boyutlarının olduğu görülür. Bunların yanında literatürde yansıtıcı, üst-bilişsel, analogik, yakınsak, ıraksak, lateral, dönüşümsel, bütünleştirmeci, hipotetik, global, refleksif, omnipotent, ikonik, inovatif ve empatik düşünme gibi düşünmenin birçok çeşidinden bahsedilmektedir (K. Yılmaz, 2020). Araştırmanın konusu olan eleştirel düşünmenin diğer düşünme becerileri ile ilişkisi açısından burada çeşitli düşünme becerilerine kısaca değinilecektir.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık hayal gücünü kullanabilme anlamıyla birlikte bir olguya yenilik getirebilme, farklılık katabilme şeklinde de tanımlanmaktadır. Yaratıcı bir birey hayal gücünü yeni şeyler üretmek için ya da bir şeyi başka bir şeye aktarmak için kullanır. Bu süreç içerisinde her şey bilinçli olarak gerçekleşmeyip tesadüfi bir boyutu barındırmaktadır (Ş. Öztürk, 2004). Yaratıcılık tanımlanırken yenilik ve uygunluk kriterleri ön plana çıkmaktadır. Yenilik yaratıcı olmak için bir fikir veya ürünün yeni olmasını ifade eder. Uygunluk kriteri ise içinde bulunulan duruma ve karşılaşılan probleme uygun bir sonuç elde edilmesidir (Starko, 2010).

Sürecin işleyişi açısından yaratıcı düşünme kesin çizgilerle birbirinden ayrılmayan hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşur. Hazırlık aşamasında, sorun saptanarak tanımlanır. Kuluçka aşamasında sorun zihnin değerlendirmesine ve yorumlamasına bırakılır. Bu aşamada yaratıcılık aniden somutlaşır ve sorunu çözüyor

gibi görünen fikirler ortaya çıkar. Doğrulama aşamasında ise sonucun ihtiyacı karşılayabilme ve uygunluk durumu belirlenmeye çalışılır (Söylemez, 2018).

Yaratıcı düşünme çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Hotaman (2018) bu boyutları akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme şeklinde sıralamıştır. Bunun yanında yaratıcı düşünmenin gelişmesi için farklı olmayı göze alabilme, çabuk karar vermeme, esnek düşünebilme, hızlı akıl yürütme, özgüvenin yüksek olması, mükemmelliyetçi olmama, mizah duygusuna ve hayal gücüne sahip olma, yoğun çaba ve istek, içsel güdülenme, düşüncelerin yeniden şekillendirilmesi, zihnin serbest olması ve uç noktalarda çalışabilmesi gibi birtakım tutum ve beceriler gereklidir (Doğanay, 2000).

Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme kişinin gelişimi hakkında düşünmesi ve varsa hatalarını tespit ederek düzeltmesi gereği olarak ifade edilebilir (Bozan, 2021). Bu kavramının oluşup gelişmesinde öncü olan Dewey'e (1910) göre yansıtıcı düşünce herhangi bir inancın veya bilgi biçiminin, onu destekleyen temellerin ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde ele alınmasıyla oluşur.

Dewey (1910), yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta ele almaktadır;

1. “Yansıtıcı düşünme düşünülen şeylerin anlamlı bir ilişkiler süreci içerisinde art arda gelmesinden oluşur.
2. Yansıtıcı düşünmede duyguları hem olumlu durumu getirme hem de geliştirme amacı güdülür. Duyusal algıların yanında olaylar ve olgularla ilgili inançlar ve duyular da dikkate alınır.
3. Yansıtıcı düşünmede düşüncelerin mantıksal uygunluğu bulgulara göre değerlendirilir.
4. Yansıtıcı düşünme inançların temelini ve sonucunu dikkate alan düşüncedir.”

Görüldüğü üzere yansıtıcı düşünme çok boyutlu bir süreçtir ve sorunu fark etme, sorunu gözden geçirip olası çözümleri bulma, alternatif çözümler bulma, çözümleri gözden geçirme, etkinlikleri uygulama, sonuçların değerlendirmesi ve deneyimi yansıtma şeklindeki belirli aşamalarla ilerlemektedir (Bozan, 2021). Yansıtıcı düşünme; ön yansıtma, yarı yansıtma ve yansıtma şeklindeki ilerler. Ön yansıtma seviyesinde birey bilgilerin doğru ve kesin olduğunu kabul eder. Problemleri bireysel, somut ve basit değerlendirir. Yarı yansıtma seviyesi bilgilerin farklı deneyimlerden kazanıldığı ve kesin

olmadığı seviyedir. Burada problemler karışık olabilir ve birey problemin gerekçelerine odaklanır. Yansıtma seviyesinde ise bilgiler geniş bir yelpazede değerlendirilir. Problem çözme aşamasında bazı çıkarımlarda bulunulabilir (Söylemez, 2018).

Karar Verme

Karar verme bireyi hedefine götüren yollardan birini seçme; alternatifler içerisinde en uygun olanının seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Pekdoğan, 2015). İnsan bu süreçte etkin rol oynamakta ve süreç dinamik bir yapıda işlemektedir. Bu süreç birbirini izleyen;

1. “Problemin hissedilmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Seçeneklerin belirlenmesi,
4. Seçeneklere ilişkin bilgi toplanması,
5. Toplanan bilgilerin ihtiyaçlara uygunluğunun değerlendirilmesi,
6. Uygun olan seçeneğin saptanması,
7. Planın uygulanmaya konması,
8. Sonucun değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.” (Kaşık, 2009).

Paul ve Elder (2020), düşüncenin potansiyel problemlerini temsil eden dokuz adet karar verme boyutu belirlemiştir;

1. “Temel amaç, hedef ve gereksinimlerin düzenli olarak hesabını yapmak ve bunları dillendirmek.
2. Problemleri ve kararları tek tek ele almak. Durumu ifade etmek ve alternatifleri mümkün olduğunca açık ve net ifade etmek.
3. Çeşitli olası seçeneklerden daha öncesinde hangi olası çıkarımların ortaya çıktığını çözümlmek.
4. İhtiyaç duyulan bilgiyi çözümleyip etkin olarak onu araştırmak.
5. Toplanan bilgiyi dikkatlice analiz edip mantıklı bir şekilde yorumlamak.
6. Seçenekleri oluşturmak.
7. Oluşturulan seçenekleri avantaj ve dezavantajlarını dikkate alarak değerlendirmek.
8. Karar için ilerlenecek stratejik bir yaklaşım belirlemek.
9. Eylemler ortaya çıktıkça çıkarımları kontrol etmek ve gereken durumda onları değiştirmeye hazırlıklı olmak.”

Bu boyutlar akılsızca ve mekanik olarak izlenecek yolun bir tanımlanması değil etki bırakan düşünmeyi ve iyi kanıya varmayı her boyutta önceden varsayılmasıdır.

Problem Çözme

Problemi hissedilmesinden çözüme kadar geçen süre; bu sürede bilgiyi kullanarak ve özgünlük, yaratıcılık ve hayal gücünü gibi çeşitli etkenleri kullanarak çözüme ulaşma çabası; kişinin yaşama uyumunu zorlaştıran karmaşık bir engeli aşarak amaca ulaşması problem çözmeyi ifade etmektedir (Alemdar Coşkun, 2016). Birçok araştırmacı sürece dair farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Bunlar genelde Dewey'in sınıflandırması esas alınarak oluşturulmuştur. Dewey'in tanımladığı problem çözme süreci:

1. “Problemi fark etme
2. Problemi betimleme
3. Problemin çözümünde yer alacak muhtemel seçenekleri tespit etme
4. Seçenekleri değerlendirmek için bilgi toplama
5. Toplanan bilgileri değerlendirme
6. Ortaya genellemeler ve sonuçlar çıkarma
7. Çözümün etkililiğini sınaama aşamalarından oluşmaktadır.” (Söylemez, 2018).

Problem çözme bu bilişsel becerilerle birlikte duyuşsal ve davranışsal bir yönü de olan oldukça karmaşık bir süreçtir. Aynı zamanda bireyin psikolojisi, kendine güveni, iletişim becerileri, karar verme şekilleri ve özsaygısı ile ilişkili bir süreçtir (Korkut, 2002).

1.2. Eleştirel Düşünme

1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı

“Eleştirel” kelimesinin Yunanca karşılığı etimolojik olarak iki farklı kökten gelmektedir: "kriticos" (ayırt edici yargı) ve "kriter" (standartlar). Bu haliyle kelime standartlara dayalı ayırt edici yargının gelişimini ifade eder (Paul vd., 1997). Eleştiri ise kısaca bir yargıyı, görüşü ya da fikri açıklamak için gerçekleştirilen inceleme faaliyetini ifade etmektedir. (Timuçin, 2004).

Eleştirel düşünme kavramının çerçevesi ve niceliği oldukça geniştir (Söylemez, 2016). Ennis'e (2011) göre eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünmedir. Lipman (1988), eleştirel düşünmeyi

iyi muhakemeyi kolaylaştıran becerikli ve sorumlu bir düşünme olarak tanımlar. Eleştirel düşünme belirli kriterlere dayanır, kendi kendini düzenler ve bağlama dayanır. Lipman, düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farkları şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 4: Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Çıkarsama	Mantıksal çıkarsama
Kavramları ilişkilendirme	İlkeleri kavrama
İlişkileri not etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri not etme
Zannetme	Varsayımda bulunma
Nedensiz görüş sunma	Gerekçeli görüş sunma
Kritersiz hüküm verme	Kriterli hüküm verme

Kaynak: Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Norris (1985), eleştirel düşünmeyi “ne yapacağınıza veya neye inanacağınıza rasyonel olarak karar vermek” olarak tanımlamaktadır. Bu tür kararlar konusunda rasyonel olmak, düşünmede bazı standart hatalardan kaçınmaktan fazlasını gerektirir. Norris, eleştirel düşünmenin satırbaşlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- “Eleştirel düşünme, birçok düşüncenin bir kompleksidir.
- Eleştirel düşünme eğitimsel bir idealdir.
- Eleştirel düşünme yeteneği yaygın değildir.
- Eleştirel düşünme bağlama duyarlıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin sonuca varmasının ardındaki mantığı araştırmalıdır.
- Basit hatalar, daha derin bir düzeyde düşünmedeki hataları işaret edebilir.
- Eleştirel bir ruha sahip olmak, eleştirel düşünmek kadar önemlidir.
- Eleştirel düşünmek için bilgi sahibi olmak gerekir.
- Eleştirel düşünmeyi öğretmenin etkileri hakkında çok fazla şey bilemeyiz.”

Chance (1986), eleştirel düşünmeyi olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlar. Mckee’ye (1988) göre ise eleştirel düşünme sorgulamanın ve usa vurmanın dirik bir süreci, bilgiyi edilgen

birikime karşın etkin bir biçimde irdelemek ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulamak ve yapılabilmiş ile yapılabilecek olanı düşünmektir (Akt. Şahinel, 2007).

Scriven ve Paul (1987) eleştirel düşünmeyi “bir inanç ve eylem rehberi olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya oluşturulan bilgileri uygulama, analiz etme, sentezleme ve/veya değerlendirmenin aktif ve ustaca kavramsallaştırılmasının entelektüel olarak disipline ediliş süreci” olarak tanımlamaktadır. Brookfield (2012) ise eleştirel düşünmenin “varsayımları avlamak” olduğunu belirtir. Yani insanlar herhangi bir şey hakkındaki varsayımlarının doğru olup olmadığını sorguladıklarında eleştirel düşünmeyi öğrenirler (Akt. Miekley, 2014).

Kazancı’nın (1989) tanımına göre eleştirel düşünme, bir sorunu tutarlılık ve geçerlilik açısından bilimsel, kültürel ve sosyal ölçütlere göre yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, ilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Akt. Yılmaz, 2020). Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak başkasının düşünme süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlar (Akt. Yılmaz, 2020).

McPeck, “eleştirel düşünme” adı verilen genel bir yeteneğin olduğu fikrini reddetse de ona göre eleştirel düşünmenin tanımlanabilir bir anlamı vardır. Kavramın özü “yansıtıcı şüphecilik” ifadesi açıklanmaktadır. Eleştirel düşünme kavramı X’i E’yi (bir alandan elde edilen mevcut kanıt) askıya alacak veya geçici olarak reddedilecek şekilde yapma eğilimi ve becerisi şeklinde tanımlanır. Bu P’nin (X içindeki bir önerme ya da eylem) doğruluğunu ya da yaşayabilirliğini saptamak için yeterli görülmüştür (Johanson, 1987).

Edward Glaser, eleştirel düşünme yeteneğinin üç şeyi içerdiğinden bahseder: (1) kişinin deneyimlerinin kapsamına giren sorunları ve konuları düşünceli bir şekilde değerlendirmeye yatkın olma tutumu, (2) mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri hakkında bilgi ve (3) bu yöntemleri uygulama becerisi. Eleştirel düşünme, herhangi bir inancı ya da varsayılan bilgi biçimini, onu destekleyen kanıtların ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında incelemek için sürekli bir çabayı gerektirir. Ayrıca genellikle sorunları tanıma, bu sorunları çözmek için uygulanabilir araçlar bulma, ilgili bilgileri toplama ve düzenleme, belirtilmeyen varsayımları ve değerleri tanıma, dili

doğruluk, açıklık ve ayrımla kavrama ve kullanma, verileri yorumlama, değerlendirme becerisi gerektirir (The Foundation for Critical Thinking, E. T. 5 Ocak 2022)

Paul ve Elder eleştirel düşünmeye oldukça geniş bir çerçeveden yaklaşmış ve eleştirel düşünmenin birbirinden bağımsız olmayan birçok farklı tanımından bahsetmiştir:

- Eleştirel düşünme, düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatıdır.
- Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları ustaca yöneterek ve bunlara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini artırdığı bir süreçtir.
- Eleştirel düşünme, iyi kurulmuş yargıyı hedefleyen, açık şekilde düşünme, bir şeyin gerçek ederini, erdemini ya da değerini belirlemek için bir girişimde bulunmak adına uygun değerlendirme standartlarını kullanmadır.
- Eleştirel düşünme, yaptığımız her şeye yaklaşmamız gereken yoldur.
- Eleştirel düşünme, geliştirme amacıyla düşüncenin sistematik değerlendirilmesidir.
- Eleştirel düşünce, özel bir şekil ve düşünme alanı içerisinde uygun zihinsel standartları karşılayan disipline kendine yönelimli düşüncedir.
- Eleştirel düşünme en yüksek kalite düzeyinde akıl yürütmeye yönelik kendinden yönelimli, kendinden disipline düşünmedir.
- Eleştirel düşünme, kişinin kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme yöntemidir (Paul & Elder, t.y., 2006, 2020).

Bowell ve Kemp (2020), eleştirel düşünmenin biçimsel yöntemlerinden çoğunlukla uzak durarak uygulama boyutuna ağırlık vermişlerdir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme insanların bizi yapmaya veya inanmaya ikna etmek için uğraştığı şeyleri yapmak veya bunlara inanmak için iyi nedenlerimiz olmasını sağlar. “Mantık” kavramı eleştirel düşünmede önemli bir konumda yer alır. Eleştirel düşünmeye argümanları tanıyarak başlanır. Daha sonrasında sahibinin kastettiği argümanı netleştirmek ve tamamen belirtik hale getirmek amacıyla argümanlar yeniden oluşturulup değerlendirilir.

Eleştirel düşünmenin karmaşık yapısı onu karakterize eden beceriler ve eğilimlerin tam olarak neler olduğu sorusunu beraberinde getirmiş ve Amerikan Felsefe Derneği'nin Kolej Öncesi Felsefe Komitesi tarafından eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi veya teorisinde özel deneyim ve uzmanlığa sahip oldukları geniş çapta tanınan 46 kişinin katıldığı bir araştırma sonucunda Delphi Raporu yayınlanmıştır. Bu rapora göre eleştirel

düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama ile sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı ve ayrıca bu yargının dayanağı olan kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal değerlendirmelerin açıklamasıdır (Facione, 1990).

Ülkemizde ise Söylemez (2016) eleştirel düşünmenin neliğini, temel unsurlarını ve kuramsal çerçevesini ortaya koymak amacıyla kavrama dair çeşitli tanımları, eğilimleri, stratejileri ve boyutları inceleyerek eleştirel düşünmenin özelliklerini sıralamıştır:

- *Eleştirel düşünme amaçlı ve kasıtlı bir eylemdir.* Süreç düşünürün isteği ve kontrolü altında ve belirlenmiş amaç ve planlar doğrultusunda gelişir.
- *Eleştirel düşünme bilgiye dayanır.* Sorulara cevaplar önce ön bilgilerde aranır, bunlar yetmezse gözlem, deneyimleme veya araştırma yoluyla bilgiler toplanır.
- *Eleştirel düşünme akıl yürütülen bir süreçtir.* Elde edilen bilgi ve düşünceler; sınıflama, sıralama, analiz, sentez, ilişki kurma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilir.
- *Eleştirel düşünme esneklik gerektirir.* Sonuca ulaşmaya çalışılırken tek bir noktaya odaklanılmayıp alternatif sonuçlar olabileceği kabul edilir. Eleştirel düşünür bu süreçte her zaman kesin bir bilgi elde edemez ya da sonuca varamaz. Kişi bu tür bir belirsizliğe karşı toleranslı davranır ve yargısını geciktirir.
- *Eleştirel düşünme bir çıkarıma ulaştırır.* Elde edilen bilgiler belli ölçütler doğrultusunda değerlendirildikten sonra bu değerlendirmeler genelleştirilerek formüle edilmeye çalışılır.
- *Eleştirel düşünme -aynı zamanda- bir değerlendirme işidir.* İddia, kanıt, gizli ya da gizlenmiş anlamlar, yönlendirici/reklam/propaganda ifadeleri, oluşturulmaya çalışılan doğal ya da yapay algı, varsayım, ön yargı, tanım, açıklama, alana dair kavram vb. tespit edilerek belli ölçütlerle değerlendirilir.
- *Eleştirel düşünme teoriden çok uygulamaya dayanır.* Eleştirel düşünür, araştırmaları sırasında edindiklerini eleştirel düşünme süzgecinden geçirerek zihninde yapılandırır ve günlük hayatta nasıl kullanabileceğine karar verir.

Oflas (2009) ise eleştirel düşünmenin özelliklerini 12 başlık altında toplamıştır:

1. Orijinallik: Eleştirel düşünme özerk bir düşünmedir. Kişi eleştirel düşünme sürecinde kendi eleştirel becerilerini ve iç görüşlerini kullanır.

2. Zihinsel cesareti geliştirme: Eleştirel düşünme; hiç kimsenin düşünmediğini düşünmek, söylem ve eylemlerinde hiç kimsenin cesaret edemediğine girişmek, herkesin gördüğünden farklı bakmak gibi yetenekleri kendi özgünlüğü içinde barındırır. Kuvvetle desteklenen düşüncelerdeki çarpıtma ve sahteliği ya da tehlikeli ve saçma bulunan görüşlerdeki gerçeği kabul etmek cesaret gerektirir.
3. Disiplinler arası ilişki kurma: Eleştirel düşünme sürecinde birçok konu alanından ilişkili kavramlar, bilgiler ve iç görüler analiz için bir araya getirilir.
4. Derinlemesine sorgulama: “Neden” sorusu eleştirel düşünme için oldukça önemlidir. Bu süreçte ilişkili noktalar belirlenip sorgulamalar yapılarak sorun derinlemesine incelenir.
5. Fikri uyanıklık: Eleştirel düşünme sürecinde insanlar karşılaştıkları fikirlerin, kişilerin, durumların hatadan hâli olamayacağını bilirler. Bu fikirlerin mutlak görüş olmadığını kabul ederek bakış açısını geniş tutmaya çalışırlar.
6. Üretkenlik: Eleştirel düşünme bireye kendi bilgisini üretme fırsatını tanır. İnsan eleştirel düşünme ile potansiyelindeki malzemeleri kullanarak birçok yenilik gerçekleştirip ilklere imza atabilir.
7. Karşı fikirleri olgunlukla karşılama: Eleştirel düşünmede düşünce geliştirmeye yardımcı olarak, karşılaşılan düşünceler farklı soru sorma tekniklerine tabi tutulur. Amaç düşünceyi anlamak, kişinin kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek ve doğurgularını, sonuçlarını ve değerini tanımlamaktır.
8. Tutarsız görüşlerin farkına varma: Eleştirel düşünme süresince gerek kişinin kendisindeki gerekse karşıt bir görüşteki çelişkiler ortadan kaldırılmaya çalışılır. Eleştirel düşünenler görüşlerin çeliştiği noktaları kesin olarak ayırt edebilirler.
9. Çok boyutlu düşünme: İnsan beyni işlevsel fonksiyonları ile kendi çevresini şekillendiren, aynı zamanda çevresi tarafından da şekillendirilen, sürekli olarak kendisini yenileyen, yeni durumlara karşı uyum sağlayabilen bir organizmadır. Bu yönüyle beynimiz çok boyutlu düşünme potansiyeline sahip bulunmaktadır. Eleştirel düşünme zihinsel kaynaklarımızı ve beynimizin potansiyelini bilinçli olarak kullanmamız için bize gereken alt yapıyı sunmaktadır.
10. Eleştirel düşünme ve hayatilik: Öze dönük ve sosyal ilerleme, eleştirel düşünmenin değerlerindendir; bu nedenle eleştirel düşünme kendimizi ve diğer bireyleri doğru olarak anlamamız çabasını gerektirir.

11. Düşünmeyi düşünme: Eleştirel düşünme, düşünmeyi daha iyi, açık, doğru ve tarafsız bir hale getirmek için düşünürken, düşünme üzerine düşünme sanatıdır.
12. Kuşkuculuk: Kuşku eleştirel düşünmenin doğasında bulunur. Eleştirel düşünme sürecinde sayıtlılar değerlendirilir ve kolayca kabul edilmez.

Tam ve doğru bir eleştirel düşünme üç parçadan oluşmaktadır. İlki eleştirel düşünmenin soru sorma boyutudur. Eleştirel düşünmeyi öğrenmenin temelinde kişinin kendisine soru sormayı ve problemler ortaya koymayı öğrenmesi yatar. İkinci olarak sorulan soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmak gelir. İyi bir çözümlemede alakalı tüm faktörlere gereken ağırlık verilir. Bu faktörler; sonuç çıkarmaların uygulamaları, çözümlemenin baz alındığı varsayımlar, mevcut olan alternatifler ve birtakım diğer elementler ile standartlardır. Üçüncü parça ise mantığın sonuçlarına inanmaktır. Kişinin mantık çerçevesinde çıkardığı sonuçları içselleştirmesi gerekmektedir. Aksi halde mantık tam anlamıyla yürütülememiş demektir. Bu son parçada kişi için en mantıklı olduğu sonucuna varılan eylem hayata geçirilir (Nosich, 2012).

Eleştirel düşünme üzerine yapılan tanımlara bakıldığında onun karmaşık bir kavram olduğu göze çarpmaktadır. İncelenen tanımlar doğrultusunda eleştirel düşünmenin, mantıklı, karar vermeyi, yansıtmayı ve problem çözmeyi içeren, sorgulamanın etkin olduğu, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri gerektiren, bilinçli, disiplinli bir süreç olduğu söylenebilir.

1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Eleştirel düşünmenin önemi toplumsal ve bireysel açılardan açıklanabilir. Eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme ve entelektüel gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Gerek eğitim öğretim hayatı gerek iş hayatı gibi yaşamın birçok kısmında bir temel beceri olarak yaygın kabul görmektedir (Giselsson, 2020). Dünya genelinde 60 enstitü ve 250 araştırmacının katılımıyla yapılan bir çalışmada belirlenen 21. yüzyıl becerilerinin düşünme biçimleri başlığında eleştirel düşünme ile birlikte yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve öğrenme becerileri sıralanmaktadır (E. Yılmaz, 2016).

Özgür bir toplum için eğitimin temelinde eleştirel düşünme yer almalıdır. Eleştirel düşünme alışkanlığı, eğer bir toplumda olağansa, hayatın sorunlarını ele almanın bir yolu olduğu için toplumun tüm adetlerine yayılacaktır (Paul, 1984). Kişinin demokratik yaşam

aracılığıyla yönetime katılmasında mantıklı kararlar verebilmesi ve sosyal olayları sağlıklı bir şekilde değerlendirecek, bütünü görebilecek bir kamuoyu oluşmasında toplumun eleştirel düşünme alışkanlığı kazanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (K. Yılmaz, 2020). Bu alışkanlığı kazandırabilmek için eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretim stratejileri geliştirmek artık bir zorunluluktur. Burada yalnızca eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini keşfetmek değil, aynı zamanda bu tür stratejilerin etkinliğini değerlendirmek de zorunlu hale gelmiştir (Giselsson, 2020).

Eleştirel düşünmenin bireysel açıdan faydalarına bakılacak olursa birey olmak, kendini bilmek, özgürleşmek, onurlu, ahlaklı ve anlamlı bir yaşam sürmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme kişinin kendi düşüncelerini bilmesine, tutarlı, mantıklı ve bağımsız düşünebilmesine, özgün ve özgür bir birey olmasına imkan tanınması yönüyle bireye faydalıdır (K. Yılmaz, 2020). Eleştirel düşünme geleneği, zihni anlamanın yollarını arar ve ardından bu tür "hatalar", "gaflar" ve "düşünce çarpıtmalarını" en aza indirecek şekilde zekayı eğitir (Paul vd., 1997). Böylece insanın hayatta aldığı kararların başarı seviyesini yükselterek insanı propaganda, reklam vb. etkenlerin olumsuzluklarından korur. Eleştirel düşünme, düşünme üzerine düşünmeyi sağlayan bir üst düzey beceri olarak kişinin bireyselleşmesi ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmasına imkan tanır (Çetin, 2013).

1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleri ile İlişkisi

Eleştirel düşünme ile düşünmenin farklı türleri arasında karmaşık bir ilişkiler ağı mevcuttur. Delphi Raporuna göre; "Her yararlı bilişsel süreç eleştirel düşünme olarak düşünülmemelidir. Her değerli düşünme becerisi eleştirel düşünme becerisi değildir. Eleştirel düşünme, örneğin problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme ile yakından ilişkili üst düzey düşünme biçimleri ailesinin bir üyesidir." (Facione, 1990). Her çeşit düşünmede eleştirel düşünme sürecindeki zihinsel faaliyetler görülmektedir. Bittner ve Tobin (1998), eleştirel düşünmenin çok yönlü bir süreç olduğunu ve altında birçok tip düşünmeyi barındıran şemsiye bir kavram olduğunu ifade etmektedir (Akt. Demir, 2006).

Eleştirel düşünme bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması, sürecin sorumluluğunu alması, düşünmesini izleyip değerlendirmek için kendi ölçütlerini belirlemesi şeklindeki tanımıyla ele alındığında onun yansıtıcı düşünmeyle ilişkisi ortaya

çıkılmaktadır. Yansıtıcı düşünme süreç içerisinde gerçekleşenlere dair inceleme yapmak için takınılan eleştirel bir bakış olarak ifade edilebilir. Buna göre birey yansıtıcı düşünebilmek için öncelikle eleştirel düşünebilmelidir. Bu beceriler arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu, yansıtıcı düşünmenin de eleştirel düşünmeyi geliştirdiği düşünülmektedir (Eğmir & Ocak, 2018).

Eleştirel düşünme ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye bakıldığında başta ilişkinin seyrek olduğu hatta bu kavramların birbirlerine karşıt olduğu görülse de yaratıcı düşünmenin ilerleyen safhalarında devreye giren değerlendirme ve karar alma gibi aşamalar eleştirel düşünmede de yer almaktadır. Bu iki düşünmenin birbirini tamamladıkları ancak özdeş olmadıkları şeklinde bir yorum yapılabilir (Önal, 2020). Yaratıcı düşünme ıraksakken, eleştirel düşünme yakınsaktır; yaratıcı düşünme yeni bir şey yaratmaya çalışırken, eleştirel düşünme var olan bir şeyin değerini veya geçerliliğini değerlendirmeye çalışır; yaratıcı düşünme, kabul edilmiş ilkeler ihlal edilerek, eleştirel düşünme ise kabul edilmiş ilkeler uygulanarak sürdürülür. Yaratıcı ve eleştirel düşünme, aynı madalyonun farklı yüzü gibidir. (Baker vd., 2001) Paul ve Elder (2008), eleştirel ve yaratıcı düşünmenin kesiştiği noktayı şöyle ifade etmektedir: “Yaratıcı kelimesinin tanımının kendisi kritik bir bileşen anlamına gelir. Yüksek kaliteli düşünceyle meşgul olduğunda, zihin aynı anda hem üretmeli hem de değerlendirmeli, ürettiği ürünleri hem üretip hem de yargılamalıdır. Kısacası, sağlam düşünme hem hayal gücü hem de entelektüel standartlar gerektirir.”

Problem çözme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki Paul, Elder ve Bartell (1997) tarafından dört maddede açıklanmıştır. Buna göre (1) problem çözme, eleştirel düşünmeyi gerektirir (eleştirel olmayan düşünmenin problemlerin çözümünde etkili olduğunu düşünmenin hiçbir anlamı yoktur). (2) İyi düşünülmüş eleştirel düşünme, her zaman sorunların çözümüne katkıda bulunur. (3) Eleştirel düşünmenin tüm noktaları, problem çözme ve dolayısıyla küçük ayarlamalarla yapılabilir. (4) Problem çözme, eleştirel düşünmenin büyük bir kullanımıdır. Problem çözme sürecinde eleştirel düşünme önemli bir araç olarak kullanılır. Bunun yanında problem çözme eleştirel düşünme sürecine dahil eden araştırmacılar da bulunur. Buna göre eleştirel düşünme probleme çözüm aramaktan daha geniş kapsamlıdır ve sonuçtan çok sürece odaklanır. Madison, eleştirel düşünmeyi problem çözme de içeren bir süreç olarak tanımlamıştır (Kurnaz, 2011).

Eleştirel düşünme becerileri karar verme sürecine dahil edildiğinde kişinin karar verme şablonunu bilinçli ve planlı seçimler yapacağı bir seviyeye çıkartarak aldığı kararların mantık seviyesini arttırır (Paul & Elder, 2020).

1.2.4. Eleştirel Düşünürün Özellikleri

Paul ve Elder (2020), eleştirel düşünmenin birbirine zıt iki sona hizmet ettiğinden bahseder. Bunlar benmerkezli olmak ya da tarafsız olmaktır. Burada karşımıza zayıf-duyulu eleştirel düşünür ve güçlü-sezgili eleştirel düşünür ayrımı çıkmaktadır. Zayıf-duyulu eleştirel düşünürler kendi bakış açıları dışındakileri iyi niyetle dikkate alma konusunda başarısızdırlar. Tarafsızlıkları yoktur. Eleştirel düşünürden kastedilen ikinci gruptaki güçlü-sezgili eleştirel düşünürlerdir. Onlar diğerlerinin bakış açısıyla empati kurmaya çalışırlar, tutmasalar da savunuları dinlemeye isteklidirler, tutarlı bir şekilde doğruluk ve adaletin peşinde dolaşırlar ve etik olmaya uğraşırlar.

Ennis'e (2011) göre bir eleştirel düşünür, "doğru olanı yapmaya", bir konumu doğru ve açık bir şekilde ortaya koymaya ve başkalarını önemsemeye (bu sonuncusu kurucu değil, yardımcıdır); ayrıca ideal eleştirel düşünür, bir fikrin temelini netleştirme, arama ve iyi yargılama, temelden akılcıca sonuç çıkarma, hayal gücüyle varsayma ve bütünleştirme ve bunları sevk, duyarlılık ve retorik beceriyle yapma yeteneğine sahiptir.

İdeal eleştirel düşünür, her daim meraklı, bilgi sahibi, akla güvenen, açık fikirli, esnek, adaletli bir şekilde değerlendirebilen, önyargılarıyla yüzleşebilen, karar verme sürecinde akliselim davranan, yeniden düşünmeye istekli, sorunlar konusunda net, karmaşık ve düzenlidir. Bilgi aramada gayretli, kriterleri belirlemede makul, araştırmaya odaklanmış ve mevcut koşullar içerisinde kesin sonuçlara ulaşmada ısrarcıdır (Facione, 1990).

Paul ve Elder'a (2006) göre iyi yetişmiş bir eleştirel düşünür:

- “Hayati önem taşıyan soruları ve sorunları ortaya çıkararak bunları açık ve kesin bir şekilde formüle eder;
- Etkili bir şekilde yorum yapabilmek amacıyla soyut fikirleri kullanarak ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir;
- Makul sonuçlara ve çözümlere ulaşarak bunları ilgili kriterlere ve standartlara göre test eder;

- Alternatif düşünce sistemleri içinde, gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve pratik sonuçlarını tanıyarak ve değerlendirerek açık fikirli bir şekilde düşünür;
- Karmaşık sorunların çözümü için başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurar.”

1.2.5. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Bireyin tam ve anlamlı bir eleştirel düşünme süreci yürütebilmesi için birtakım özelliklere sahip olması şarttır. Bu özellikler araştırmacılar tarafından beceriler ve eğilimler şeklinde birbirini tamamlayan iki boyutta incelenmiştir. Beceriler eleştirel düşünmenin bilişsel boyutunu eğilimler ise duyuşsal boyutunu yansıtmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bir kişi birtakım sebeplerden dolayı sahip olduğu becerileri uygun durumda kullanamayabilir. Aynı şekilde eleştirel düşünme eğilimindeki bir birey de bu eğilimini gerçekleştirecek gerekli becerileri taşımayabilir. Yani tam bir eleştirel düşünme faaliyeti kişinin gerekli beceri ve eğilimlere bir arada sahip olmasıyla gerçekleşir (Önal, 2020).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamak ve ona dair beceri ve eğilimlere açıklık getirmek için yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünmenin karmaşık yapısından ötürü ortaya birçok beceri ve eğilim sınıflanması çıktığı görülmektedir. Kimi çalışmalar tek başına beceri ya da eğilimleri ortaya koymaya çalışırken kimi çalışmalar ise ikisini birlikte ele almıştır. Aşağıda eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutu başlığında eğilimler, bilişsel boyutu başlığında ise beceriler incelenecektir.

1.2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Boyutu

Çoğu zaman, insanlar bir şey hakkında nasıl daha iyi düşüneceklerini bilirler ancak bazı sebeplerden dolayı bunu yapmaya istekli değillerdir. Bu bir kişinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasının tek başına akıllı bir davranış için yeterli olmayacağını ifade etmektedir. Araştırmacılar bu noktada eğilim kavramının altını çizmişlerdir. İyi düşünme faaliyeti, en uygun şekilde, eğilimsel davranış olarak karakterize edilmektedir (Perkins vd., 1993). Eleştirel düşünme eğilimi kısaca eleştirel düşünmenin önemini farkında olma, gerekli olduğuna inanma ve bunun için çabalama şeklinde ifade edilebilir. Eleştirel düşünmeye dair tutumlar eleştirel düşünme becerileri ve stratejilerinin kazanılmasını ve kullanılmasını etkilemektedir. Eleştirel düşünmeye dair yapılan birçok tanımlamada duyuşsal boyutun ihmal edilmediği görülmektedir. (Kurnaz, 2011).

Fisher (2005), eleştirel düşünmeye dair üç önemli tutumdan bahsetmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Akıl yürütmeye hazır olmak: Kişi burada doğru akıl yürütmenin bir fark yaratacağını ve başarıya götüreceğini akıl yürütmedeki hataların ise hatalı çözümlere ve başarısızlığa yol açacağını görmelidir.
2. Meydan okumaya isteklilik: Başkalarının fikirlerine meydan okumaya hazır olmaktır. Burada kişi kendi fikirlerine de meydan okuyabilmelidir. Ancak genellikle fikirlerimiz bizim birer uzantımız olarak görüldüğü ve fikirlerimizden şüphe etmek kendimizden de şüphe etmek olarak anlaşıldığı için bunu başarmak oldukça zordur. Burada kişinin çevresini ve kendisini değerlendirme ve onaylama sürecinin doğal bir süreç olduğunun farkına varması gerekir.
3. Gerçeği arama isteği: Herkes her zaman haklı olmak ister. Bazıları ise her zaman haklı olduğunu düşünür. Kişinin öğrenmesi gereken zor şeylerden birisi her zaman haklı olmadığı gerçeğidir. Burada kişinin “emin değilim, hadi araştıralım” şeklinde bir tutuma sahip olması gerekir.

Delphi Raporu’nda eleştirel düşünme eğilimi her durumda, belirli bir beceride yetkin olan bir kişinin, belirli bir anda kişi bu beceriyi kullanmasa bile, bu beceriyi uygulama yeteneğine sahip olması şeklinde açıklanmıştır. Eğilimsel bileşenlerin raporda sıralanan eleştirel düşünme becerilerinden öz düzenleme basamağında yer aldığı belirtilmiştir (Facione, 1990). Önal (2020) rapora göre bu eğilimleri gerçeği aramak, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, özgüven, meraklılık ve olgunluk olarak sıralamıştır.

Bailin, Case, Coombsv ve Daniels, eleştirel düşünme için kişide bulunması gerekli olan zihinsel tutum ve alışkanlıklar şu şekilde açıklamaktadır:

- “Akıl yürütme ve bilgi, değer ve inanışları kanıtlara dayandırmaya saygı
- Nitelikli ürün ve başarımlara saygı
- Kanıt arama ve sorgulamaya isteklilik
- Açık fikirlilik
- Tarafsızlık
- Bağımsızlık
- Herkesin düşüncelerine adil yaklaşma ve saygı gösterme
- Zihinsel çalışma etiği
- Yasal zihinsel otoriteye saygı” (Akt. Önal, 2020)

Ennis (2011), eleştirel düşünme eğilimi ve yeteneğinin kullanılmasının kişiye karar verme süreçlerinde yardımcı olacağından bahseder ve eleştirel düşünmeye dair eğilimleri şu şekilde sıralar:

- “Alternatif hipotezler, açıklamalar, sonuçlar, planlar, kaynaklar vb. aramak ve onlara açık olmak,
- Farklı görüşleri ciddiye almak,
- İyi bilgilenmeye çalışmak,
- Bir fikri yalnızca mevcut bilgilerle gerekçelendirildiği ölçüde onaylamak,
- Eleştirel düşünme becerilerini kullanmak,
- Farklı görüşleri ve nedenlerini keşfedip dinlemek,
- Durumun gerektirdiği kadar kesinlik arayarak, söylenenlerin, yazılanların veya başka bir şekilde iletilenlerin amaçlanan anlamı konusunda net olmak,
- Sonuç veya soruyu belirleme ve odaklanmayı sürdürmek,
- Nedenleri aramak ve sunmak,
- Durumun bütününe dikkate almak,
- Kendi temel inançlarının farkında olmak,
- Başkalarının duygularını ve anlayış düzeylerini dikkate alarak, eleştirel düşünme becerileriyle başkalarını korkutmaktan veya kafalarını karıştırmaktan kaçınmak,
- Başkalarının refahı hakkında endişe duymak.”

1.2.5.2. Eleştirel Düşünmenin Bilişsel Boyutu

Etkili bir düşünme çeşitli eğilim ve becerilere sahip olmakla mümkündür. Bu boyutların yanında etkili bir düşünme için bilgi de gereklidir. Burada bilginin niceliğinden çok niteliği ön plana çıkar. Çok bilgili olmak her zaman düşünme becerisini beraberine getirmez. Ancak beceri sahibi kişiler eldeki sınırlı bilgilerini etkili bir şekilde kullanabilir. Bu bilgileri düşünme yoluyla ilişkilendirip yeni bilgilere ve çözümlere ulaşabilirler. Eleştirel düşünme becerileri farklı şekillerde sınıflanmış ve birçok farklı zihinsel eylem eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir (Eğmir, 2016).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde liderlerden biri sayılan Watson ve Glaser eleştirel düşünmenin rasyonel düşünce ile eğitim süreci arasındaki ilişkiye odaklandığından bahseder. Watson-Glaser, eleştirel düşünmenin öğrencilerin öğrenmedeki başarısının altında güçlü bir şekilde yatan bir beceri seti olduğu

görüştüğüdür. Onlar eleştirel düşünme becerisinin basamakları şu şekilde sıralamıştır: (1) Çıkarım Yapma, (2) Varsayımların Tanınması, (3) Tümdengelim, (4) Yorumlama (5) Argümanların Değerlendirilmesi. Yıllar sonra Watson Glaser çalışmalarında Watson-Glaser II adında bir değişiklik başlatmıştır. Bu değişimle eleştirel düşünme yeteneği hedefinde ihtiyacın özünü azaltmadan beş yapıyı ayrılmaz üç yapıya dönüştürmüşlerdir:



Tablo 5: Watson ve Glaser II Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel Düşünme Becerileri	Alt Eleştirel Düşünme	
Varsayımları Tanıma	Varsayımlar (Tanıma)	Doğru bilgilerle yorum yapmak
		Bir varsayımı yanıtlamak ve sorgulamak
		Daha çok bilgi için çözümleri ya da problemleri toplamak
		Sorun hakkında bilgi ve gerçekleri bilmek
		Strateji/planı destekleyen fikirler/varsayımları bilmek
		Varsayımları destekleyecek güçlü bir kanıt var mı?
		Keşfedebileceğiniz fikirler nelerdir?
		Bir sonraki plan için ne bilmek gerekir?
Objektif Argümanları Değerlendirme	Argümanları Analiz Etme	Değerlendirmek için argümanları analiz etmek
		Destekleyici kanıtların kalitesini sorgulamak
		Daha doğru sonuçlar çıkarmak için objektif olmak
		Argümanların güçlü veya zayıf yönlerini belirlemek
		İlişki düzeyini belirlemek
		Benzerlikler ve farklılıklar aramak
		Sonuçları belirlemek
	Tümdengelim	Bir karar verme listesi oluşturmak
		Sonuçları verilen rapordaki bilgilere göre kontrol etmek
		Sorunu tanımlamak
		Çözüm oluşturmak için kriterleri seçmek
		Olası alternatifleri formüle etmek
		Geçici olarak ne yapılacağına karar vermek
		Gözden geçirmek
Sonuç Çıkarma	Bilgi	Uygulamayı izlemek
		Hangi bilgilerin eklenmesi gerekir?
		Spesifik bulgular haline gelen araştırma sonuçları
		Bir sonuç çıkarmak için bulunan bilgilerin yorumlanması
		Nasıl yapılacağını analiz etmek
	Çözümleme (Çıkarım)	Nasıl yorumlanacağını bilmek
		Doğru cevap olduğunu düşünme sebebini açıklamak
		En iyi kararı vermek
		Tüm gerçekleri değerlendirdikten sonra olası sonuçlara bakmak
		Bir sonuca götüren kanıt
		Kararı etkileyecek yeni bir kanıt olup olmadığına bakmak
		Çıkarılabilecek sonuçlar nelerdir?
		Karar verilen bilgilere dayanmalıdır
		Genelleme yapmak
		Sonuç ve hipotez oluşturma
		Açıklamanın yorumlanması

Kaynak: Zulmaulida, R., Wahyudin, & Dahlan, J. A. (2018). Watson-Glaser's Critical Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series*.

Ennis (2011) ise eleştirel düşünme becerilerini ayrıntılı olarak şöyle açıklamaktadır:

Tablo 6: Ennis'in Eleştirel Düşünme Becerileri Sınıflandırması

Açıklama Becerileri	• Soruya odaklanma • Argümanları analiz etme • Açıklama gerektiren ve meydan okuyan sorular sorma
Destekleme Becerileri	• Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirme • Gözlem yapma ve gözlem raporlarını yargılama
Çıkarım Becerileri	• Çıkarım yapma ve çıkarımları yargılama • Tümevarımsal düşünebilme • Değer yargıları oluşturabilme
Gelişmiş Açıklama Becerileri	• Uygun kriterleri kullanarak terimleri tanımlama ve tanımları yargılama • Sayıtları belirleyebilme
Strateji ve Teknik Beceriler	• Varsayımsal düşünme • Bir karar verme ve savunmada eğilimleri ve diğer yetenekleri bütünleştirme

Kaynak: Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge.

Ennis, bunlara ek olarak başkalarının duygularına, bilgi düzeyine ve gelişmişlik derecesine karşı duyarlı olma, tartışma ve sunumda ("yanlış" etiketler kullanmak ve bunlara tepki vermek de dahil) uygun retorik stratejiler kullanma becerilerinden de bahseder. Bunlar eleştirel düşünmeyi oluşturmayan ancak ona faydalı olan becerilerdir.

Delphi raporunda eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutları birlikte ele alınmıştır. Uzmanlar eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri ve alt becerileri üzerinde bir uzlaşmaya varmıştır. Uzlaşılan beceriler ve alt beceriler şu şekilde sınıflanmıştır:

Tablo 7: Eleştirel Düşünme Bilişsel Beceriler ve Alt Becerilerin Uzlaşısı Listesi

Beceriler	Alt Beceriler
Yorumlama	Sınıflandırma Anlamı Çözümleme Anlamı Netleştirme
Analiz	Düşünceleri İnceleme Argümanları Tanımlama Argümanları Analiz Etme
Değerlendirme	İddiaları Değerlendirme Argümanları Değerlendirme
Çıkarım	Delilleri Sorgulama Alternatifleri Tahmin Etme Sonuçları Tasarlama
Açıklama	Sonuçları Belirtme Argümanları Sunma Prosedürleri Gerekçeleştirme
Öz Düzenleme	Öz Muhakeme Öz Düzeltme

Kaynak: Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (Deplhi Raport)*. The Complete American Philosophical Association.

Bunların her biri eleştirel düşünmenin merkezinde yer alır. Ancak uzmanlar, bir kişinin eleştirel düşünme yeteneğine sahip olarak algılanması için her beceride yetkin olması gerektiğini söylemez. Uzmanların büyük çoğunluğu eleştirel düşünmenin merkezine analiz, değerlendirme ve çıkarımı dahil etmiştir (Facione, 1990).

Kökdemir (2003a), eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturan düşünme becerileri arasında (1) kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, (2) kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, (3) ilişkisiz 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 ve (8) bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş vb. saymaktadır.

Eğmir ve Ocak (2018) eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısı üzerine yaptıkları bir çalışmada Ennis ve Facione'nin eleştirel düşünme becerilerini dikkate alarak programın kazanımlarını şu şeklide belirlemiştir:

“1. Verilen bir durumdaki problemi anlar.

- a. Verilen bir durumdaki problemin farkına varır.
- b. Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar.

- c. Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler.

2. Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır.

3. Çıkarımları analiz eder.

- a. İddia, konu (sorun) ve çıkarım kavramlarının özelliklerini bilir.
- b. Çıkarımı diğer ifade yollarından ayırt eder.
- c. Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir.
- d. Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder.
- e. İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder.
- f. Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler.

4. Amaca uygun sorular sorar.

5. Çıkarımları değerlendirir.

- a. Bir çıkarımın gücünü test eder.

- a. Öncüllerin kabul edilebilirliğini test eder.
- b. Öncüllerin kendi aralarındaki tutarlılığı test eder.
- c. Öncüllerle sonuçlar arasındaki uyuma bakar.
- d. Belirtilmeyen ancak sonucu değiştirebilecek unsurların farkına varır.

- b. Diğer bakış açılarını göz önüne alır.

6. Bir kaynağın güvenilirliğini belirler.

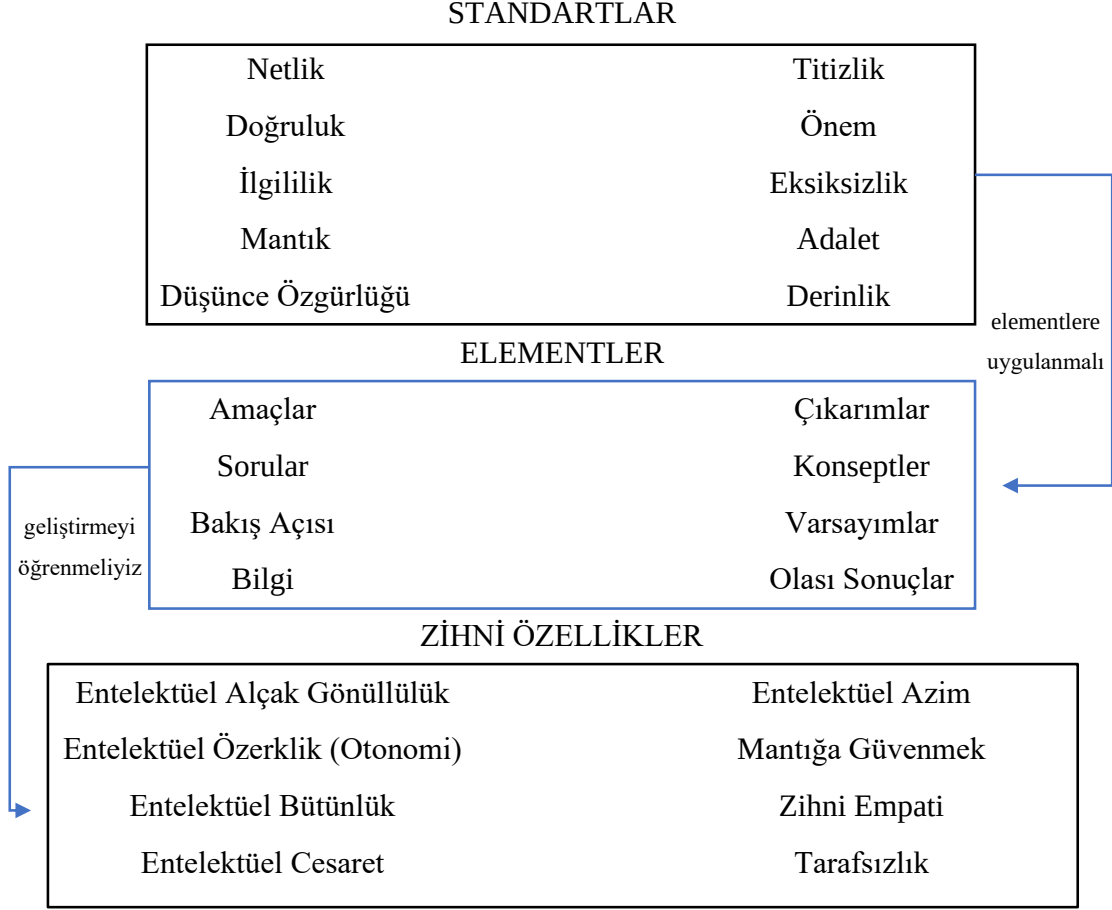
- a. Bir kaynağın güvenilirliğini saptamada kullanılacak ölçütler belirler.
- b. Ölçütleri, bir kaynağın güvenilirliği saptamada etkin biçimde kullanır.”

1.2.6. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Bu bölümde eleştirel düşünmeyi en kapsamlı şekilde açıklayan modellerden birisi olması nedeniyle çalışmamızın veri toplama sürecinde referans alınan Paul ve arkadaşlarının (1989) eleştirel düşünmeye dair oluşturdukları 35 stratejiden bahsedilecektir. Bu stratejilerde duyuşsal ve bilişsel boyut birlikte değerlendirilmiş ve güçlü bir eleştirel düşünme için duyuşsal boyutun bilişsel boyutu kadar önemli olduğu ifade edilmiştir.

Stratejilere geçmeden önce Paul ve Elder’in (2020) tanımladığı entelektüel özelliklerden, entelektüel standartlardan ve akıl yürütmenin elemanlarından bahsedilecektir. Eleştirel düşünürlerin sahip olması gereken birtakım entelektüel yetenekler bulunmaktadır. Bu

yeteneklerin gelişmesi için ise eleştirel düşünürün rutin olarak entelektüel standartları, akıl yürütmenin elemanları üzerinde uygulaması gerekmektedir. Bu standartlar, elemanlar ve entelektüel özellikler arasındaki ilişki şu şekilde açıklanmıştır:



Şekil 1: Entelektüel Standartlar, Elementler ve Özellikler Arasındaki İlişki

Kaynak: Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.

Eleştirel olarak düşünmek bir takım entelektüel standartlara sahip olmayı gerektirir. Eleştirel düşünür daima düşünceleri üzerinde entelektüel standartları kullanarak sorular sorar. Bu sorular gittikçe daha iyi bir muhakeme yeteneği kazanma açısından kişiye rehberlik eder. Bu standart ve sorular şu şekilde açıklanabilir:

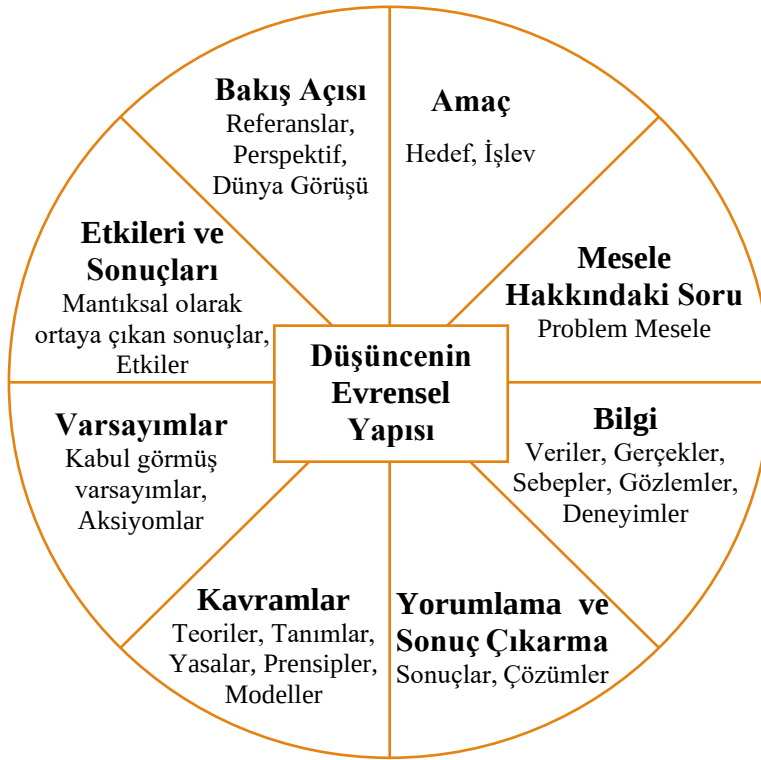
Tablo 8: Entelektüel Standartlar

Entelektüel Standartlar	Açıklama ve Sorular
Netlik	Bir ifade net değilse söylenmek istenen tam olarak anlaşılmadığı için yorum yapılamaz dolayısıyla onun doğru ya da ideal olup olmadığı konusunda karar verilemez. • Daha fazla detaylandırabilir misin? • Bana bir örnek verebilir misin? • Ne demek istediğini açıklayabilir misin?
Doğruluk	Eleştirel düşünme sağlıklı bir şüphecilik içerir. Düşünür ifadeleri dinler ve şüphe çeken bir durum olduğunda ifadenin doğruluğunu sorgular. Bu sorgulama başkalarının olduğu kadar kendi düşünceleri için de geçerlidir. • Bu gerçekten doğru mu? • Bunun doğruluğunu ya yanlışlığının nasıl kontrol edebiliriz?
Kesinlik	Bir ifade net ve doğru olabilir ancak bu onun kesin olduğunu göstermez. Kesinlik, bir kişiye söylemek istediklerimizi tam olarak anlatabilmek için gerekli ayrıntıları vermeyi ifade eder. • Bunu nasıl kontrol edebiliriz? • Bunun doğru olup olmadığını nasıl öğrenebiliriz?
İlgililik	Bir ifade net, doğru ve kesin olabilir ancak karşılaşılan sorunla ilişkili olmayabilir. Bir şey konuya doğrudan bağlantılı ve uygunsa, ele alınan problemle ilgili ve uygulanabilir nitelikteyse onun ilgililiğinden söz edilebilir. • Bunun sorunla nasıl bir ilgisi var? • Bu, sorunla ilgili bize nasıl yardımcı olur?
Derinlik	Bir durum net, tam, kesin ve ilgili ancak derinlikten yoksun olabilir. Yüzeysel içeriğin altında yatana ulaşmak için derinlemesine düşünüldüğünde derinlikten söz edilebilir. • Hangi faktörler bunu zor bir sorun haline getiriyor? • Başa çıkmamız gereken zorluklardan bazıları nelerdir?
Düşünce Özgürlüğü	Sorgulama diğer entelektüel standartları taşımakla birlikte düşünce özgürlüğünden uzak olabilir. Konu hakkına olası tüm bakış açıları, alternatifler ve karşıt görüşler dikkate alındığında geniş çaplı bir değerlendirme yapılmış olur. • Farklı bakış açılarına dikkate etmeye gerek var mı? • Bu konuya farklı açıdan bakabilir miyim?
Mantık	Düşüncelerin birbirini destekleyen bir bütün olarak anlamlı bir yapı oluşturmasını ifade eder. • Bütün bunlar birlikte anlamlı mı? • Söyledikleriniz kanıtlardan mı çıkıyor?
Önem	Bir sorunla karşılaşıldığında genellikle en önemli soruyu sormama hatasına düşülür. Kişinin kendi düşüncelerinin tuzağına düşmeden en önemli olana odaklanabilmesi düşünceyi yüzeysellikten uzaklaştırır. • Bu önemsizliği gereken bir sorun mu? • Odaklanılması gereken ana fikir bu mu?
Adillik	Kişiye kendi çıkarlarına hizmet edebilmek için düşünceleri nasıl çarpıttığını aynı şekilde başkalarının da düşüncelerini bu şekilde çarpıttığını gösterir. • Bu konuya dair herhangi bir çıkarım var mı?

- Başkalarının bakış açılarını sempatik bir şekilde temsil ediyor muyum?

Kaynak: Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Thinker's Guide to The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press; Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.

Akıl yürütme süreci elimizdeki verilerden varsayımlar ürettiğimiz, mantıksal süreçlerin uyum içinde çalıştığı bir etkinliktir. Düşüncenin parçaları ya da yapı taşları olarak ifade edilebilecek düşüncenin elemanları muhakeme yeteneğimizin gelişmesinde hayati detayları oluştururlar. Tüm parçalar muhakemeyi şekillendirerek düşünce üzerine genel bir mantık yürütmede kişiye yardımcı olur. Akıl yürütmenin elemanlarını belirlemede yetkinleşmek, problemin hangi elemanda olduğunu belirlemeyi sağlayarak düşüncedeki kusurları bulmada kişiyi yetkinleştirir. Düşünce, kendisini ifade eden şu sekiz eleman ile tanımlanır:



Şekil 2: Düşüncenin Evrensel Yapısı

Kaynak: Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.

Olayları anlamlandırma sanatı olarak da ifade edilebilecek akıl yürütme faaliyeti amaçlar üreten, sorular oluşturan, bilgileri ve kavramları kullanan, sonuçlara vardıran,

varsayımlarda bulunduran, etkiler doğuran ve bakış açısını somutlaştıran bir faaliyettir. Elemanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında birbirinden izole edilmiş, sınırları kesin parçalar yerine etkileşimli bir yapıyla karşılaşılır. Örneğin amaç soru sorma şeklini, soru sorma şekli toplanan bilgileri, elde edilen bilgiler yorumlamayı, yorum şekli konuyu kavramsallaştırma şeklini, kavramsallaştırma şekli varsayımları, varsayımlar ortaya çıkan sonuçları, sonuçlar ise bakış açılarını etkiler (Paul & Elder, 2020).

Eleştirel düşünürler temel özelliklerini veya zihnin niteliklerini geliştirmeye çalışırlar. İyi bir eleştirel düşünme sürecinde kişinin sahip olması gereken birtakım entelektüel özellikler bulunur. Bunlar entelektüel fonksiyonların açık, disiplinli olması ve gelişmesine neden olan birbiriyle ilişkili özelliklerdir. Bu özellikler şu şekilde sıralanır:

- Entelektüel Alçak Gönüllülük: Kısaca kişinin kendi cehaletini keşfetme azmi olarak ifade edilebilir. Zihni alçak gönüllülük kişinin bilgilerinin sınırlı olduğunu bilmesidir.
- Entelektüel Cesaret: Popüler inançlara meydan okuyabilecek cesareti geliştirmektir. Bazı durumlarda acı verici olsa da adil bir şekilde fikirlerle, inançlarla ve bakış açılarıyla yüzleşmektir.
- Entelektüel Empati: Empatik olarak karşıt görüşe girmeyi öğrenmektir. Kişi kendini düşünsel olarak karşısındakinin yerine koyması gerektiğini bilir.
- Entelektüel Bütünlük: Kişinin kendini çifte standart olmadan diğerlerinden beklediği onur standardında tutmasıdır.
- Entelektüel Azim: Kolayca vazgeçmeyi reddetmek, hayal kırıklıklarına rağmen entelektüel karmaşalar arasında yolu bulmaya çalışmaktır.
- Mantığa Güven: Kanıta ve akıl yürütmeye saygı göstermek ve gerçeği keşfetmek için araç olarak bunları değerlendirmektir.
- Entelektüel Özerklik: Değer bağımlılığını ifade eder. Mantığın standartlarına bağlı olarak düşünmek demektir (Paul vd., 1990; Paul & Elder, 2020)

Paul ve arkadaşları (1990) eleştirel düşünme stratejilerinin amacını “özerk, kesin, bilinçli düşünür kavramının sınıf etkinliklerine ve tartışmalara nasıl dönüştürülebileceğini göstermek” şeklinde açıklamaktadır. Stratejiler üç kısımda ele alınmaktadır. İlk kısımda zihin alışkanlıkları şeklindeki duyuşsal stratejilerden, ikinci kısımda makro düzeydeki bilişsel stratejilerden ve son kısımda ise mikro düzeydeki bilişsel stratejilerden bahsedilmektedir. Ayrıca her stratejiye dair ilkeler ve uygulamalar da belirtilmiştir.

Eleştirel düşünürün ne yaptığı ve neden yaptığını açıklamak olarak ifade edilebilecek ilkelerden bahsetmek stratejinin dayandığı eleştirel düşünme teorisini göstermede ve stratejiyi tarafsız bir eleştirel düşünür idealine bağlamada önemli bir adım olarak görülmüştür. Uygulamalar ise stratejinin kullanımına dair örnekler sunması açısından önemlidir. Yine her stratejinin sonunda stratejinin referans olarak kullanıldığı bir ders planı verilmiştir. Böylece ilkeler ve uygulamalar arasındaki bağlantı ve açık fikirli bir eleştirel düşünürün özellikleri bütüncül bir şekilde sunulmuştur.



Tablo 9: Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Boyutları

Stratejiler	Boyutlar
Duyuşsal Stratejiler	1. Bağımsız düşünmek
	2. Benmerkezcilik ya da toplummerkezcilik hakkında iç görüş geliştirmek
	3. Tarafsız olmak
	4. Düşüncelerin altında yatan duyguyu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfetmek
	5. Entelektüel alçakgönüllülük geliştirmek ve yargılamayı askıya almak
	6. Entelektüel cesareti geliştirmek
	7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
	8. Entelektüel azim geliştirmek
	9. Akla güven geliştirmek
Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler	10. Genellemeleri azaltmak ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak
	11. Benzer durumları karşılaştırmak
	12. Bakış açısını geliştirmek
	13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak
	14. Kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümlemek
	15. Değerlendirme kriterleri geliştirmek
	16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek
	17. Derinlemesine sorgulamak
	18. Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirmek
	19. Çözüm üretmek veya değerlendirmek
	20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme
	21. Eleştirel okuma
	22. Eleştirel dinleme
	23. Disiplinlerarası bağlantıları kurmak
	24. Sokratik tartışmayı uygulamak
	25. Diyaloğa dayalı akıl yürütmek
	26. Diyalektik olarak akıl yürütme
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler	27. İdealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak
	28. Düşünme hakkında tam olarak düşünme
	29. Önemli benzerliklere ve farklılıkları belirlemek
	30. Varsayımları incelemek veya değerlendirmek
	31. İlgili ve alakasız olguları ayırt etmek
	32. Akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma
	33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek
	34. Çelişkileri fark etmek
	35. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek

Kaynak: Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Stratejilerin bu şekilde listelenişi eleştirel düşünmede duyuşsal boyutun önemine ve duyuşsal ve bilişsel boyut arasındaki bütünleştirici ilişkiye vurgu yapar. Duyuşsal boyut eleştirel düşünme için her zerre kadar önemli görülmüştür. Buna göre eleştirel düşünme becerileri ve yetenekleri eleştirel ruha uygun olarak ortaya çıkar ve eleştirel ruh ise eleştirel düşünmenin bilişsel bir şekilde uygulanmasından beslenir. Yani bu boyutlar birbirine bağımlı ve iç içedir. Aynı şekilde stratejiler arasındaki bağlantı başta belirsiz olsa da belirli bir ilkeyle ilerlemek kaçınılmaz olarak diğer ilkelere yol açmaktadır. Zihin özellikleri karşılıklı şekilde birbirine bağımlıdır. Bilişsel stratejilerin makro ve mikro olarak ayrılması ise eleştirel düşünmenin en temel becerilerini (mikro) ve bu temel becerileri düzenleme sürecini (makro) ifade eder. Bir makro beceri farklı eleştirel düşünme mikro becerilerinden faydalanmayı ve bunları birbiriyle uyum içinde kullanmayı gerektirir. Tabloda verilen stratejiler şu şekilde açıklanmıştır (Paul vd., 1989):

Duyuşsal Stratejiler

S-1. Bağımsız düşünmek: Eleştirel düşünme, kendi kendine düşünme, özerk düşünmedir. Eleştirel düşünürler, akla dayalı olarak kabul edemeyecekleri inançları ortaya çıkarmak ve bunları devre dışı bırakmak için eleştirel beceriler ve içgörüler kullanırlar. Başkalarının inançlarına edilgen yaklaşarak onları kabul etmezler; meseleleri kendileri analiz ederler, kendilerini denetlerler, kendi hatalarını yakalarlar; onlara yolun her adımında ne yapmaları gerektiğinin söylenmesine gerek yoktur.

S-2. Benmerkezcilik ya da toplummerkezcilik hakkında iç görüş geliştirmek: Benmerkezcilik, anlık algının gerçeklikle karıştırılmasıdır. Başkalarının bakış açılarını dikkate almada yetersizlik veya isteksizlik ve arzunun tatmini ile çelişecek fikirleri veya gerçekleri kabul etmek olarak kendini gösterir. İnsanlar sosyalleştikçe, benmerkezcilik kısmen toplummerkezciliğe dönüşür. Benmerkezci özdeşleşme gruplara kadar uzanır. Benmerkezci ve toplummerkezci eğilimleri ancak onları oldukları gibi (mantıksız ve adaletsiz) gördüğümüzde değiştirebiliriz. Bu değişim ise öz farkındalık ile gerçekleşir.

S-3. Tarafsız olmak: Problemler üzerinde eleştirel düşünmek için karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmek gerekir. Bu özellik, başkalarının bakış açılarını ve akıl yürütmelerini doğru bir şekilde yeniden yapılandırma ve bizim dışımızdaki öncüllerden, varsayımlardan ve fikirlerden akıl yürütme yeteneği ile ilişkilidir.

S-4. Düşüncelerin altında yatan duyguyu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfetmek: Neredeyse tüm duygular bir düşünce düzeyine ve neredeyse tüm düşünceler bir duygu düzeyine dayanır. Kendini anlama ve iç görü ile düşünmek için düşünce ve his, akıl ve duygu arasındaki yakın bağlantıları kabul etmek gerekir. Eleştirel düşünürler, duygularının bir duruma verdikleri yanıt olduğunun ve bu durum hakkında farklı bir anlayışa veya yoruma sahip olsalardı, duygularının farklı olacağının bilincindedirler.

S-5. Entelektüel alçakgönüllülük geliştirmek ve yargılamayı askıya almak: Entelektüel alçakgönüllülük, kişinin gerçekten bildiğinden fazlasını iddia etmemesi gerektiğinin kabulüne dayanır. Kişinin elindeki kanıtları, elindekinden farklı hangi kanıtları arayabileceğini veya inceleyebileceğini ve nasıl inandığını bilmesi şeklinde inançlarının temellerine dair iç görüşü ifade eder. Böylece eleştirel düşünürler bildikleri ile bilmediklerini ayırt ederek bilmedikleri durumlarda yargılamayı askıya almaya ve daha sonra yeni bilgiler ışığında tekrar değerlendirme yapmaya isteklidirler.

S-6. Entelektüel cesareti geliştirmek: Entelektüel cesaret bağımsız ve adil bir şekilde düşünme adına, popüler olmayan fikirler, inançlar veya bakış açılarıyla yüzleşmeyi ve onlarla adil bir şekilde başa çıkma isteğini ifade eder. Tehlikeli ve saçma olarak görülen fikirlerin bazen rasyonel olarak haklı olabildiğini ve telkin edilen sonuç veya inançların bazen yanlış veya yanıltıcı olabileceğini ifade etmek için cesarete ihtiyaç vardır.

S-7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek: Eleştirel düşünürler, uyguladıkları entelektüel standartlarda tutarlı olmak için kendi düşüncelerine sadık kalma ve bunu başkaları için de uygulama ihtiyacının farkındadırlar. Kendi düşünce ve davranışlarındaki çelişkili ve tutarsız yönleri dürüst bir şekilde kabul ederler.

S-8. Entelektüel azim geliştirmek: Eleştirel düşünme zaman ve emek gerektiren bir iştir. Eleştirel düşünme, sorunları yeniden düşünmek ya da yeniden analiz etmek için onlara geri dönmek, önemli konular üzerinde uzun süreli düşünmek ve araştırmalar yapmak gibi sebat gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte eleştirel düşünürler, zorluklara, engellere ve hayal kırıklıklarına rağmen entelektüel iç görüşleri ve gerçekleri takip etmeye isteklidirler.

S-9. Akla güven geliştirmek: Rasyonel insan, aklın gücünü ve düşünceyi rasyonel standartlara göre disipline etmenin değerini bilir. İnsan bilgisine dair kat edilen yolun akla güvenden geçtiğinin farkındadır. Eleştirel düşünür, insanların rasyonel yetilerini geliştirerek kendi sonuçlarına varmaya teşvik eder ve kendileri için düşünme, makul bakış

açıları oluşturma, makul sonuçlar çıkarma, tutarlı ve mantıklı olma, akıl yoluyla birbirlerini ikna etme ve makul insanlar olma yeteneğini geliştirebileceklerine inanmaktır.

Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler

S-10. Genellemeleri azaltmak ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak: Bir konu ele alınırken yararlı basitleştirmeler ile yanıltıcı aşırı basitleştirmeler arasında bir ayrım yapmak eleştirel düşünme açısından önemlidir. Eleştirel olmayan bir zihnin en güçlü eğilimlerinden biri, "tamamen doğru" ve "tamamen yanlış" şeklinde basit ve genel olarak nitelenmektir. Eleştirel düşünürler, yanlış temsil veya çarpıtma yolundan uzak basitleştirici modeller ve çözümler bulmaya çalışırlar, genellemeleri dikkatle inceleyip olası istisnaları araştırır ve ardından uygun nitelikleri kullanırlar.

S-11. Benzer durumları karşılaştırmak (İç görüleri yeni bağlamlara aktarmak): Fikirleri ve kavrayışları dikkatli bir şekilde kullanma ve yeni durumlara eleştirel bir şekilde aktarma yeteneğidir. Böylece materyalleri ve deneyimleri farklı şekillerde düzenleme, alternatif etiketleri karşılaştırma, farklı durumlara ilişkin anlayışları bütünleştirme ve yeni durumları kavramsallaştırmada verimli yollar bulunur. Bir fikrin her yeni uygulaması fikir ve uygulandığı durum hakkındaki anlayışımızı zenginleştirir.

S-12. Bakış açısını geliştirmek (İnançlar, argümanlar veya teoriler yaratmak veya keşfetmek): Dünya, üzerlerinde önceden atanmış etiketlerle kategorilere ayrılmış olarak karşımıza çıkmaz. Tarafsız eleştirel düşünürler bunun farkındalığıyla kendi düşüncelerinin ve diğer bakış açılarının düşünme biçimlerinin, iç görü ve hatanın bir bileşimi olduğunu kabul etmeyi öğrenirler. Yaygın olarak kabul edilen yolları sorgular ve diğer bakış açılarını eleştirmeden kabul etmekten kaçınırlar. Farklı perspektiflerin neler olduğunu bilip onlar hakkında anlayışlı bir şekilde konuşabilirler. Bunu yapmak için ise kendi inançlarını, akıl yürütmelerini ve teorilerini yaratmalı ve keşfetmelidirler.

S-13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak: Bir konu veya ifadenin eksiksiz, açık ve doğru bir şekilde formüle edilmesi, onun çözümlenmesinde veya doğrulanmasının tartışılmasında büyük kolaylık ve yardım sağlar. Bir iddiaya katılıp katılmamaya karar vermeden önce, onun açıkça anlaşılması gerekir. Eleştirel düşünürler sorunlu iddiaları, kavramları ve değerlendirme standartlarını tanırlar ve anlamının yargılamadan önce gelmesini sağlar.

S-14. Kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklamak ve çözümlemek: Eleştirel ve bağımsız düşünme, düşüncenin netliğini gerektirir. Net bir düşünür, kavramları anlar ve bir duruma bir kelime veya ifadeyi uygulamayı haklı çıkarmak için ne tür kanıtların gerektiğini bilir. Burada sadece bir tanımlama yapmak anlamayı ifade etmez, kişi açık ve bariz örnekler sunabilmeli ve kavramı uygun şekilde kullanabilmelidir.

S-15. Değerlendirme kriterleri geliştirmek (Değerlerin ve standartların açıklanması): Değerlendirme süreci, kriterlerin veya değerlendirme standartlarının geliştirilmesini ve kullanılmasını veya standartların veya kriterlerin açık hale getirilmesini gerektirir. Değerlendirme sürecinin veya bileşenlerinin farkındalığı, düşünceli ve tarafsız değerlendirmeyi kolaylaştırır. Eleştirel düşünenler, yargılarını dayandırdıkları değerlerin farkındadır. Kriterleri geliştirirken, değerlendirmenin amacını ve hangi işleve hizmet etmesi gerektiğini anlayıp farklı bakış açılarını dikkate alırlar.

S-16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek: Eleştirel düşünmede sonuçlar formüle edilirken güvenilir bilgi kaynakları kullanmak önemlidir. Dürüstlük geçmiş bulunmayan, bilgi edinilecek durumda olmayan veya çıkarları olan kaynaklara daha az ağırlık verilir. Eleştirel düşünürler, alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırırlar, anlaşma alanlarını not ederler, kaynağın bilebilecek durumda olup olmadığını belirlemek için soruları analiz ederler ve kaynakların aynı fikirde olmadığı durumlarda daha fazla bilgi toplarlar. Doğru ve uygun bilgi toplamanın önündeki engelleri tanırlar.

S-17. Derinlemesine sorgulamak: Eleştirel düşünürler, genişletilmiş bir düşünce veya tartışma sürecinde ilgili yönleri kapsayan bir konuyu derinlemesine takip edebilirler. İddiaların altında yatan sorunları ve kavramları ararlar. Öğrendikleri ayrıntılarla ilgili kendi anlayışlarına varırlar ve onları konunun daha geniş çerçevesine ve genel bakış açısına yerleştirirler. Çalışılan konuların veya problemlerin altında yatan önemli konuları ve soruları düşünürler. Temelde yatan fikirler ve belirli ayrıntılar arasında hareket edebilirler. Bir düşünce hattını takip ederken, sürekli olarak konudan sürüklenmezler.

S-18. Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirmek: Eleştirel düşünürler, neyin doğru olduğuna ilişkin ön yargılarına dayalı bir sonuca varmak yerine bunun arkasındaki mantığı anlamak ve göreceli güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için analitik araçlar kullanırlar. Eleştirel düşünürler neden sormanın ve alternatif görüşleri dikkate almanın önemini kabul ederler. İnsanların, görmezden gelme, aşırı basitleştirme,

çarpıtma veya başka bir şekilde haksız yere reddetme eğilimini kabul ederek, katılmadıkları argümanların olası güçlü yönlerini görebilirler.

S-19. Çözüm üretmek veya değerlendirmek: Kritik problem çözücüler, en iyi çözümü bulmak için ellerindeki her şeyi kullanırlar. Çözümleri birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirirler. Sorunları net, doğru ve adil bir şekilde formüle ederek sorunun nedenlerini uzun uzadıya incelerler. Çoğu zaman bir sorun hangi mevcut çözümün en iyi olduğu bulunamadığı için değil en iyi çözüm henüz sağlanmadığı için devam eder. Bu nedenle, eleştirel düşünürler, benzer olaylarda denenmiş çözümler de dahil olmak üzere, sorunlarıyla ilgili mevcut tüm bilgileri kullanarak daha önce denenmiş olsun ya da olmasın herhangi bir iyi fikri denemeye isteklidirler. Aynı zamanda probleme gerçekçi ve herkesin çıkarlarını dikkate alarak yaklaşır.

S-20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirmek: Eleştirel düşünme, davranış ya da politika analizi ve bu davranış ya da politikanın öngördüğü akıl yürütmenin tanınmasını içerir. Eleştirel düşünürler, davranışları değerlendirirken, kullandıkları standartların bilincindedirler, eylemlerin sonuçlarını inceler ve bunları hem davranış hem de politikayı değerlendirme standartlarının temeli olarak kabul ederler. Eleştirel düşünürler, davranış değerlendirmelerini akla uygun olarak kabul ettikleri varsayımlara dayandırır. İlkeleri ifade edebilir ve rasyonel olarak uygulayabilirler.

S-21. Eleştirel okuma (Metinleri açıklama veya eleştirme): Eleştirel düşünürler tam anlamıyla anlayana kadar ne şüphe ederler ne de inkâr ederler. Yargılamadan önce açıklama gereği duyarlar. Okuduklarının anlaşılır olmasını isterler ve saçmalıkları akılsızca kabul etmezler. Herkesin hata yapıp yanılabilceğinin hatta kendi bakış açısı doğrultusunda bazı bilgileri dışarıda bırakabileceğinin farkındadırlar. Eleştirel okuyucular, okumanın bir konuya sınırlı bir bakış olduğunu ve başka bakış açılarını ele alarak daha fazlasının öğrenilebileceğini kabul ederler. Okurken kendilerine sorular sorarlar, materyaldeki imaları, nedenleri, örnekleri, anlamı ve gerçeği düşünürler.

S-22. Eleştirel dinleme (Sessiz diyalog sanatı): Dinleme süreci bir başkasının sözlerini almayı ve onları bize anlamlı gelen fikirlere çevirmeyi gerektirir. Konuşmacıların deneyimlerini yaşamadığımız ve onların bakış açılarının içinde olmadığımız için bu süreç oldukça karmaşıktır. Bu durumda onların bakış açılarına girmenin bir yolunu bulmalıyız. Kendimizi bir başkasının düşüncesinde konumlandırmamızı sağlayacak "...dediğinde

seni anlayamadım, biraz daha açıklar mısın?” “Sizi anlayabiliyor muyum bir bakayım. Söylediğiniz şey... Bu doğru mu?” gibi anahtar sorular sormayı öğrenmemiz gerekir.

S-23. Disiplinlerarası bağlantıları kurmak: Eleştirel düşünürler, akademik konular arasındaki mutlak olmayan ayrımların düşüncelerini kontrol etmesine izin vermezler. Konuları ele alırken, birçok konudan ilgili kavramları, bilgileri ve iç görüleri analiz ederler. Diğer konulara ilişkin anlayışlarını bildirmek için bir konudaki iç görülerden yararlanırlar. Konular arasında her zaman bağlantılar bulunduğunun farkındadırlar.

S-24. Sokratik tartışmayı uygulamak (İnançları, teorileri veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak): Eleştirel düşünmede derinlemesine sorgulama ve araştırma, fikirlerin köklerine inme, düşüncelerin altına yatanları fark etme yeteneği, merkezde yer alır. Eleştirel düşünürler birçok farklı türde soru ve hamleye sahiptirler ve sorularını uygun şekilde takip edebilirler. Başkalarının ne düşündüklerini öğrenmek, fikir geliştirmelerine yardım etmek veya onları değerlendirmek için bir başlangıç olarak sorgulama tekniklerini kullanabilirler. Yeni bir fikirle karşı karşıya kaldıklarında, onu anlamak, deneyimleriyle ilişkilendirmek, sonuçlarını ve değerini belirlemek isterler. Düşünceyi geliştirmek için iyi soruları bir fırsat olarak görürler.

S-25. Diyaloga dayalı akıl yürütmek (Perspektifleri, yorumları veya teorileri karşılaştırma): Diyalojik düşünme, farklı bakış açıları, bilişsel alanlar ya da referans çerçeveleri arasında bir diyalog ya da uzun süreli alışverişi içeren düşünmeyi ifade eder. Kavramlar veya sorunlar derinlemesine düşünüldüğünde bunların farklı alanlardaki veya bakış açılarındaki diğer fikirler ve sorunlarla olan bağlantıları keşfedilir. Eleştirel düşünürlerin verimli ve keşfedici diyaloglara girmeleri, fikirler önermeleri, köklerini araştırmaları, konuyla ilgili iç görüleri ve kanıtları dikkate almaları, fikirleri test etmeleri ve farklı bakış açıları arasında gidip gelebilmeleri gerekir.

S-26. Diyalektik olarak akıl yürütme (Perspektifleri, yorumları veya teorileri değerlendirmek): Diyalektik düşünme, karşıt bakış açılarının güçlü ve zayıf yönlerini test etmek için yürütülen diyalojik düşünmeyi ifade eder. Bir meselenin hakikatine ulaşmak için fikirle fikri, muhakeme ile karşı muhakemeyi karşılaştırılır. Fikirleri keşfetmeye başlar başlamaz, bazı çatışmacıların diğerleriyle tutarsız olduğu görünür. Düşüncemizi bütünleştireceksek, çelişen fikirlerden hangilerini geçici olarak kabul edip hangilerini geçici olarak reddedeceğimizi veya görüşlerin hangi kısımlarının güçlü ve hangilerinin

zayıf olduğunu veya görüşlerin nasıl uzlaştırılabileceğini değerlendirmemiz gerekir. Böylece düşünme yalnızca farklı bakış açıları veya düşünce çizgileri arasında rahatça hareket etmekle kalmaz, aynı zamanda sunulan kanıt veya akıl yürütmenin görece güçlü ve zayıf yönleri ışığında bazı değerlendirmeler yapılabilir.

Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler

S-27. İdealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak: Eleştirel düşünme, kişinin kendini ve başkalarını doğru bir şekilde görme çabasını gerektirir. Bu, idealler ve uygulama arasındaki boşlukları tanımayı gerektirir. Adil düşünür, gerçeklere ve tutarlı olmaya önem verir ve bu nedenle bu boşlukları en aza indirmek için çalışır. Gerçeklerin ideallerle karıştırılması, ideallerimize yaklaşmamızı engeller. Eleştirel bir eğitim, gerçekler ve idealler arasındaki çelişkileri vurgulamaya çalışır ve bunları olabildiğince en azaltmak adına yöntemler önerir ve değerlendirir.

S-28. Düşünme hakkında tam olarak düşünme (Eleştirel sözcükler kullanma): Eleştirel düşünmenin olası bir tanımı, düşünmeyi daha iyi hale getirmek için düşünürken düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır. Eleştirel düşünürler düşünceyi parçalara ayırıp tekrar bir araya getirebilirler. Burada analitik sözcük dağarcığı (varsayım, çıkarım, sonuçlandırma, ilişki, belirsizlik, ön yargı, savunma, perspektif, çelişki, tutarlılık, güvenilirlik, yorumlama, ayırt etme vb.) düşüncemiz hakkında daha kesin düşünmemizi sağlar. Analitik kelime dağarcığını doğru ve kolay kullanabildiğimizde akıl yürütmeyi (kendimizin ve başkalarınınkini) değerlendirmede daha iyi bir seviyeye ulaşırız.

S-29. Önemli benzerliklere ve farklılıkları belirlemek: Eleştirel düşünürler benzer şeyleri benzer, farklı şeyleri farklı şekilde ele almaya çalışırlar. Öte yandan, eleştirel olmayan düşünürler genellikle önemli benzerlikleri ve farklılıkları gözden kaçıırırlar. Yüzeysel olarak benzer şeyler genellikle önemli ölçüde farklıdır. Yüzeysel olarak farklı olan şeyler genellikle temelde aynıdır. Önemli benzerliklere ve farklılıklara karşı duyarlı hale gelmemiz, ancak gözlem ve akıl yürütme becerilerimizi yüksek bir noktaya kadar geliştirerek olur. Bu duyarlılığı geliştirirken, nasıl deneyimlediğimiz, nasıl tanımladığımız, nasıl kategorize ettiğimiz ve şeyler hakkında nasıl akıl yürüttüğümüz etkilenir. Benzetmeleri veya karşılaştırmaları kabul etmeden önce tereddüt ederiz.

S-30. Varsayımları incelemek veya değerlendirmek: Herhangi bir muhakeme veya davranışı daha iyi değerlendirebilmek için onun tüm unsurları açık hale getirilmelidir. Hem akıl yürütmemizi hem de davranışlarımızı kabul ettiğimiz inançlara dayandırırız. Çoğu zaman ise bu varsayımların farkına varmayız. Ancak onları yalnızca tanıyarak değerlendirebiliriz. Eleştirel düşünürler gerçeğe ve en güçlü akıl yürütmeye tutkuları ile yanlış varsayımları araştırma ve reddetme konusunda entelektüel cesarete sahiptirler. Herkesin bazı şüpheli varsayımlarda bulunduğu farkındadırlar. Kendilerinin en değerli varsayımlarını bile sorgulamaya ve başkalarına soru sormaya isteklidirler. Varsayımları kabul veya reddetmeleri, onları rasyonel incelemelerine bağlıdır.

S-31. İlgili ve alakasız olguları ayırt etmek: Eleştirel düşünme, bir konu ile ilgili olan ve olmayan gerçekler arasındaki ayrıma duyarlı olmayı gerektirir. Eleştirel düşünürler, ilgili olgulara odaklanırlar ve alakasız düşüncelerin vardıkları sonuçları etkilemesine izin vermezler. Bir olgunun yalnızca bir konu ile ilgili olup olmadığı konusunda genellemeler yapmazlar. Bir problemle ilgili bilgi, başka bir problemle alakalı olmayabilir.

S-32. Akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma: Eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayalı sağlam sonuçlara varma yeteneğini içerir. Eleştirel düşünürler, gözlemlerini vardıkları sonuçlardan ayırırlar. Kullandıkları kavramların ne anlama geldiğini bilirler. Yalnızca tahminde bulunabilecekleri durumları, güvenli bir şekilde sonuçlandırabilecekleri durumlardan ayırt ederler. Eleştirel düşünürler, benmerkezci veya toplummerkezci görüşlerini destekleyen çıkarımlar yapma eğilimlerinin farkındadır ve bu nedenle, çıkarları veya arzuları söz konusu olduğunda yaptıkları çıkarımları değerlendirmek konusunda özellikle dikkatlidirler.

S-33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek: Eleştirel düşünürler, bileşenlerini incelemek ve değerlendirmek için akıl yürütmelerini parçalara ayırabilirler. Sonuçlarını hangi kanıtlara dayandırdıklarını bilirler. Açıklanmayan ve bilinmeyen nedenlerin aktarılamayacağını veya eleştirilemeyeceğinin farkındalar. İlgili kanıtları veya düşündükleri sonuçları anlayışlı bir şekilde tartışabilirler. Kanıt olarak ortaya atılan her şey kabul edilmemelidir. Kanıtlar ve iddialar incelenmeli ve değerlendirilmelidir.

S-34. Çelişkileri fark etmek: Tutarlılık, eleştirel düşünürlerin tanımlayıcı ideali diyebileceğimiz bir temeldir. İnançlarındaki çelişkileri ortadan kaldırmaya çalışırlar ve diğerlerinde çelişkilere karşı temkinlidirler. Tutarlılığın belki de ulaşılması en zor biçimi

söz ve eylem arasındadır. Eleştirel düşünürler, özellikle zıt argümanların veya görüşlerin birbiriyle çeliştiği yerleri saptayabilir, çelişkileri uyumlu inançlardan ayırt edebilir ve böylece çelişkili görüşlerin analizlerine odaklanabilir.

S-35. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek: Eleştirel düşünürler açıklamaları çıkarabilir, bunların imalarını fark edebilir ve anlamlarına ilişkin daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilir. Bir ifadeyi kabul etmek için onun imalarını da kabul etmek gerektiğinin farkındadırlar. Hem etkileri hem de sonuçları uzun uzadıya keşfedebilirler. Eleştirel düşünürler, eylemlere veya politikalara bağlı inançları birleştirirken, bu inançlara göre hareket etmenin sonuçlarını değerlendirirler.

1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme

1.3.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme becerisi kişinin doğuştan sahip olduğu bir beceri olmayıp sonradan kazanılabilir, eğitim vasıtasıyla öğrenilip öğretilir ve zamanla geliştirilip güncellenebilir bir beceridir (K. Yılmaz, 2020). Bu özelliği onu öğretilmesi gereken bir beceri olarak eğitim sistemleri ve reformları içerisine dahil etmiş, eğitimciler tarafından yaygın olarak kabul görmesini sağlamıştır (Önal, 2020).

Eleştirel düşünme eğitimi tarihsel olarak 2500 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Sokrates insanların ne düşündüklerini ve neye inandıklarını belirlemek için bir sorgulama yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem günümüzde hala eleştirel düşünme eğitimi açısından önemini korumaktadır. Aristoteles ayrıntılı olarak düşünebilme şeklinde eğitilmiş bir zihne vurgu yapmıştır. İslam dünyasında Farabi ve İbn-i Haldun gibi alimler akıl yürütmenin eğitimdeki gerekliliğini doğrudan ya da dolaylı olarak vurgu yapmışlardır (Önal, 2020). Rönesans'la birlikte sanata, topluma, insan doğasına, yasalara ve özgürlüklere eleştirel bir bakışla yaklaşılmaya başlanmıştır. Bacon ve Descartes gibi düşünürler akli yanlış kullanmayı engellemek için disiplinli bir eğitim sürecine vurgu yapmışlardır. 18. ve 19. yüzyıllarda eleştirel düşünme genişleyerek ekonomik ve sosyal alanlarda ele alınmaya başlanmıştır (H. İ. Yıldırım, 2009). Özellikle 19. yüzyılda eğitim programlarında meydana gelen boşluk düşünme becerilerinin öğretimi duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. 20. yüzyılda ortaya koyduğu yansıtıcı düşünme fikri ile John Dewey, günümüzdeki eleştirel düşünme hareketinin öncüsü sayılabilir (Önal, 2020).

1970'lerin ortalarından itibaren eleştirel düşünmenin eğitime önem verilmesi gereken önemli bir beceri olduğu görüşü çoğunluk tarafından kabul görmeye başlamıştır. Eleştirel düşünmenin mevcut derslerin hedeflerine eklenmesi hatta eleştirel düşünmeye dair özel kursların oluşturulması gibi fikirlerle eleştirel düşünmenin eğitimdeki varlığı giderek çoğalmıştır (Ruggiero, 2012). Geleneksel okullar öğrencilerden öğrenmelerini, hatırlamalarını, karar vermelerini, argümanları analiz etmelerini ve problem çözmelerini onlara nasıl yapacaklarını öğretmeden istemektedir. Ancak 21. yüzyılın en önemli entelektüel becerileri, seçmemiz gereken ve hızla çoğalan bilgiler hakkında nasıl öğreneceğimizi ve nasıl net bir şekilde düşüneceğimizi bilmektir (Halpern, 2014).

Günümüzde artık eleştirel düşünmenin insan hayatındaki konumu yadsınamaz bir yerdedir. Araştırmacılar daha çok onun öğretime odaklanmış durumdadır. Eleştirel düşünmenin öğretilip öğretilmeyeceği konusunda birçok araştırmacı onun öğretilabilir olduğunu savunmaktadır. Amerika Psikoloji Derneğinin hazırladığı Delphi Raporu'nda kişinin kendi eleştirel düşünmesini çeşitli şekillerde iyileştirebileceği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Rapora göre kişi, kendi düşünme sürecini eleştirel olarak inceleyip değerlendirebilir, daha nesnel ve mantıklı düşünmeyi öğrenebilir, insan düşüncesinin ve sorgulamasının farklı alanlarında kullanılan daha özel prosedürler ve kriterlerden oluşan repertuarını genişletebilir, bilgisini ve tecrübesini artırabilir (Facione, 1990).

Ennis'e (2011) göre, eleştirel düşünme öğretilabilir bir beceridir. Ona göre, eleştirel düşünmenin hedeflendiği herhangi bir öğretim durumunda, ister ayrı bir eleştirel düşünme kursu veya modülü olsun, isterse eleştirel düşünme içeriğinin standart konu içeriğine dahil edildiği veya daldırıldığı veya bunların bir karışımı olsun; tüm eğilimler zamanın ve öğrenci yeteneğinin izin verdiği ölçüde öğretime nüfuz etmelidir.

Eleştirel düşünme eğitime dair yapılan birtakım deneysel çalışmalarda (Akınoğlu, 2001; Aybek, 2007; Çalışkan, 2009; Çokluk Bökeoğlu & Yılmaz, 2005; Savich, 2009; Semerci, 2003) eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceği görülmüştür. Bu çalışmalar bizlere eleştirel düşünme becerilerinin kişiye eğitim programları aracılığı ile kazandırılabilirliğini, geliştirilebileceğini ve bu taktirde yalnızca gelişmekle kalmayıp diğer bazı özellikler üzerinde de olumlu etkilerinin bulunacağını göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerileri geliştirme noktasında pratiği ve uygun anlayışı kişiye kazandırmak eğitim sistemine düşmektedir (Cottrell, 2005). Bu konu 1960'larda ABD

eğitim sisteminde özel bir yere sahip olmaya başlamıştır. Bu gelişim için yeterli öğretim prosedürlerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin uygulanması gerekli görülmüş ve öğretmenlerin uygun eğitim ve öğretimi buna giden yol olarak algılanmıştır. İlerleyen yıllarda bu amaçla öğretmen yetiştirmede üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme) geliştirmeye yönelik stratejiler kullanmalarını sağlayacak özel programlar ve projeler geliştirilmiştir. Daha sonra bu faaliyetler farklı dinamiklerle, çağdaş dünyanın tüm ülkelerine yayılmaya başlamıştır (Radulovic & Stancic, 2017).

Son zamanlarda birçok ülkede düşünme becerilerini geliştirme konusu önemli bir problem halini almıştır. Eski yaklaşımlarda düşünme becerilerini geliştirecek özel bir ders tahsis etmeye gerek duyulmamıştır. Dolayısıyla bilgi edinmenin bir parçası olan düşünme becerileri okullarda kendiliğinden doğal olarak gelişmemektedir. Bu da becerileri geliştirmek için eğitimsel faaliyetlere yönelmenin önemini göstermektedir (Güneş, 2012).

1.3.2. Eleştirel Düşünmede Öğretmen, Öğrenci, Materyal ve Etkinliklerin Rolü

Geçmişten günümüze teknolojiye meydana gelen gelişmeler eğitim öğretim faaliyetlerine de yansımış, eğitim teknolojilerinde birçok değişim meydana gelmiştir. Bu değişimler öğretmen rollerine yansısı da öğretmenin eğitimdeki önemi değişmemiştir. Öğretmen, etkili bir öğretim için öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini bilmeli, onların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler uygulamalıdır. Bunun için öğretmenin alan bilgisinin yanında eleştirel düşünebilmesi, derin bir öğrenme yaklaşımına sahip olması ve öğrenme stillerinin önemini farkında olması gerekir (Beşoluk & Önder, 2010). Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun gerçekleştirilen bir eğitim öğretim faaliyeti eğitimde başarıyı getiren önemli bir etkidir. Bu doğrultuda bilginin kalıcılığı açısından öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi ve onlara yönelik bir öğrenme ortamı oluşturması oldukça önemlidir (Ünal vd., 2013).

Eleştirel düşünme becerisi yaşama aktarılması ve alışkanlık edinilmesi gereken bir beceridir. Aksi takdirde onun öğrenilmesi ve öğretilmesinden söz edilemez. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminde başarılı olabilmesi için de öncelikle kendilerinin bu beceriyi kazanmış olması ve uygulanıp aktarılması konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Model olarak öğrenme, gösterip yaptırarak öğretme gibi öğretim tekniklerinin gerekliliği de göz önüne alındığında öğretmenin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve bu beceriyi

hayatına aktarması son derece önemlidir (Söylemez, 2018). Burada öğretmenin eleştirel düşünebilmesi tek başına eleştirel düşünme öğretimi için yeterli değildir. Lipman (1989), öğretmenler bildiklerini eleştirel olarak öğrettiklerinde öğrencilerin eleştirel düşünecekleri fikrini yanlış bir kanı olarak tanımlar. Öğretmenlerin iyi bir düşünme modeline sahip olması önemli olsa da bunun tek başına öğrencilerin düşünme biçiminde önemli bir gelişme sağlamak için yeterli olmayacağını belirtir. Eleştirel öğretmenin mutlaka eleştirel öğrenenler üreteceği söylenemez. Yani eleştirel düşünmenin nihai ürünlerini öğretmenden alan öğrencilerin eleştirel düşünmeye başlaması beklenemez.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008), eleştirel düşünceye yardımcı olacak bir öğretmenin yapması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

- “Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, “uslu”luk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırان, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durma,
- Ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilme,
- Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme,
- Okul etosunun da aynı şekilde dönüşmesine önayak olma.
- Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı gösterme (lafta değil davranışta),
- Etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma,
- Bilginin yaşamla bağlarını kurma/kurdurma,
- “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,
- “Tartışma”yı “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir “tartışmamsı”dan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama, her akşam o günü –sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılmayan erekları, vb.– yansıtıcı düşünme ve/ya da bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme,

- Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma.”

Paul ve arkadaşları (1989), ise eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenin rolünü şu şekilde özetlemiştir:

- “Büyük soruları veya görevleri küçük ve yönetilmesi kolay parçalara ayırmaya yardımcı olmak
- Öğrenciler tarafından öğrenmeye değer verilen anlamlı bağlamlar yaratmak
- Öğrencilerin düşüncelerini yeniden ifade ederek veya sorular sorarak netleştirmelerine yardımcı olmak
- Düşündürücü sorular sormak
- Öğrencileri birbirlerine bir şeyler açıklamaya teşvik etmek
- Öğrencilere kaynakları nasıl kullanacaklarını önererek ve göstererek öğrencilerin bilmeleri gereken şeyi bulmalarına yardımcı olmak”

Eleştirel düşünme öğretiminin en etkili şekli eğitmenin eleştirel düşünme eğilimlerini ve becerilerini öğretim sürecinde uygun şekilde kullanmasıyla gerçekleşir. Konu alanı fark etmeksizin öğrenciler merak etmeye, itiraz etmeye, soru sormaya teşvik edilmelidir. Bu itirazlar ve sorular netleştirilmeli, yorumlanmalı ve objektif olarak incelenmelidir. Öğrencilere, nasıl yapacaklarını dogmatik bir tarzda söylenmek yerine, belirli bir şekilde yapmaları için nedenler sunulmalıdır. Eleştirel düşünmeyi modelleyecek öğretmenlerden beklenen bu özelliklerin onlara kazandırılması için ise öğretmen hazırlama veya personel geliştirmede eğitici rolü olanlar da bu özelliklere sahip olmalıdır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme eğitimi sürecinde bir diğer unsuru teşkil eden öğrencilere de birtakım görevler düşmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenci bir dinleyici değil katılımcı rolündedir. Bazen ise öğrenci rolünden uzaklaşıp uzman rolüne bürünebilir. Bilgiyi hazır almaz aksine onu aktif bir şekilde yapılandırır (K. Yılmaz, 2020). Üst düzey düşünmeyi destekleyen sınıf ortamlarında öğretmenler, disiplinler ve öğrenciler arasında işbirliği kurulur. Eğitim öğrencilerin halihazırda bildikleri üzerine inşa edilir ve akran öğretimi veya eşli problem çözme gibi işbirlikli teknikler oldukça önemlidir. Bu ortamda öğrenme sorumluluğu öğrenene aittir (Kerka, 1992).

Kurnaz (2011), eleştirel düşünme öğretiminde öğrencilerin rollerini şu şekilde sıralamıştır:

- “Öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili inanç ve eğilimleri öğretimi doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple öğrenciler olumlu bir tutumla öğretime başlamalıdır.
- Öğrenciler öğretim etkinliklerine doğrudan katılmalıdır. Özellikle grup çalışmalarında her öğrenci grup içinde ve daha sonra sınıf içinde aktif olmalıdır.
- Öğrenciler kendi görüşlerini de eleştirel olarak değerlendirebilmelidirler.
- Tüm öğrenciler sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasına katkı sağlamalıdır.
- Sınıf içerisinde liderlik ve diğer vasıfları yönüyle öne çıkan öğrenciler, diğer öğrencilerin görüş ve çalışmalarını sergileyeceği ortamlara engel olmamalıdır.”

Haskins (2010), başarılı bir eleştirel düşünür haline gelmenin yolunu 5 aşamadan oluşan şu süreçle açıklamıştır:

1. “Eleştirel Düşünebilen Birinin Bakış Açısını Edinme: Eleştirel düşünen kişi öncelikle farklı bakış açılarına açık olmalı, fakat aynı zamanda bu bakış açılarında incelemeye değmeyecek şüpheli iddiaları ayırt edebilmelidir. Yeni edinilen fikirlere temkinli bir şekilde yaklaşmalı, özgür düşünebilmeli, doğal bir merakı olmalı ve motivasyonu yüksek olmalıdır.
2. Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engelleri Tanıma ve Bunlardan Kaçınma: Kişi hayatı şekillendiren, günlük yaşamda çokça karşılaşılan kandırmacaları tanımalı, bunlardan sakınabilmeli ya da bunların etkilerini azaltabilmelidir.
3. Argümanları Tanımlama ve Birbirinden Ayırma: Kritik düşünmenin temelinde argümanları tanıma, oluşturma ve değerlendirme kabiliyeti yatar. Bu aşamada kişi argümanları tanıyıp birbirinden ayırabilmelidir.
4. Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme: Bir argümanı destekleyen bilgiler hatalıysa, argüman da hatalı demektir. Dolayısıyla kritik düşünen bir kişi, bilgilerin geçerliliğini değerlendirebilmelidir.
5. Argümanları Değerlendirme: Bu son adımında sırasıyla şunlar değerlendirilir: (1) varsayımların dayandığı haklı nedenler var mı; (2) ideal ve yeterli bir muhakeme yapılmış mı; ve (3) konuya dair göz ardı edilen bir bilgi var mı?”

Eğitimin bir diğer unsuru olan materyaller uygun strateji, yöntem ve tekniklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan birtakım öğretim araçlarını ifade eder. Okullarda en sık kullanılan materyal, öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ders kitaplarıdır (Kılıç & Seven, 2007). Aktif sınıfın gücü, materyalle kişisel katılımı kolaylaştırması ve böylece öğrencileri tartışma ve değerlendirmeye teşvik etmesidir. Öğrencilerden ders materyallerini açıklamaları ve uygulamaları istendiğinde, tartışılan

materyale bağlanan bir ilişkiler topluluğu geliştirmeye başlarlar. Daha fazla bağlantı sentezlendikçe fikirler daha anlamlı hale gelir. Fikirler daha anlamlı hale geldikçe, zenginlik ve karmaşıklık geliştirirler. En basit fikrin bile karmaşıklığının farkında olmak, eleştirel düşünmek isteyen biri için gereklidir. Öğrencileri pasiften aktife geçmeye teşvik etmek materyalin etkisini en üst düzeye çıkarmaktadır (Browne & Freeman, 2000).

Son zamanlarda gelişen teknolojiyle derslerde kullanılan materyallerdeki artışa rağmen, çeşitli etkenler sebebiyle ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler açısından önemini korumaktadır. Ders kitabı materyali öğrencinin öğrenme ve başarısını etkileyen bir unsurdur. Dolayısıyla ders kitaplarına, kazanımlara ulaşma noktasında önemli bir rol düşmektedir. Bu doğrultuda ders kitapları, öğrenci merkezli, öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı amaçlayan, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce oluşturmaya imkan veren bir anlayışla hazırlanmalıdır (Asri, 2011).

Türkiye’de MEB’in (2012) ders kitaplarının hazırlanmasında belirlediği bazı kriterler bizlere eleştirel düşünme eğitiminde ders kitaplarının rolü hakkında bilgi vermektedir:

- Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- İçerik, dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir.
- Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirmede öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir.”

Eleştirel düşünmenin tam anlamıyla geliştirilmesi birtakım yöntem ve tekniklere bağlıdır. Günümüzde eğitim etkinliklerinden beklenen, düşünmeyi bilen, bilgi edinme sürecinde için aktif bir rol üstlenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, düşünme becerileriyle donanmış, kendine ve topluma faydalı ve üretici bireyler yetiştirmesidir (Payam, 2021). Bu doğrultuda eleştirel düşünme eğitiminin başarıya ulaşmasında uygulanacak etkinliklere büyük bir rol düşmektedir. Eleştirel düşünme becerisi düşünme üzerine düşünme sürecine dahil olmak ve süreç içerisinde uzun süre vakit geçirmekle gelişmektedir. Bunun için eğitim sürecine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik etkinlikler ve ödevler dahil ederek öğrencileri sürekli bu etkinliklerle muhatap etmek onların bu beceriyi kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Söylemez, 2016).

1.3.3. Eleştirel Düşünme Engelleri

Eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için yapılması gerekenler arasında onu olumsuz etkileyen, onun gerilemesine sebep olan engelleri bilmenin ve bunlardan sakınmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu engellerin önüne geçebilmek için öncelikle eleştirel düşünmeyi doğru tanımlamaya engel olacak yanlış kanıları bilmekte fayda vardır.

Lipman (1989), eleştirel düşünmenin yanlış tanımlanmasını engellemek için bir dizi kriterden bahsetmiştir. Eleştirel düşünme hakkında varılan yanlış kanılar ve açıklamalarını şu şekilde yapmıştır:

1. “Düşünmek için öğretmek eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğerdir. Eğitim süreci içerisinde sürekli bir sorgulama ortamı oluşturan öğretmen, öğrencileri düşünmeye sevk etmiş olur ancak bu düşünme öğrencilerin kendileri için düşündüğü eleştirel düşünme anlamına gelmez.
2. Öğretmenler bildiklerini eleştirel olarak öğretirlerse öğrenciler eleştirel düşüneceklerdir. Öğretmenin eleştirel düşünme sürecinin sonucu olan ürünleri öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme yetisine sahip olacağı sonucu çıkmaz. Bunun gerçekleşebilmesi için, öğrencinin de bu süreci işletebilmesi gerekir.
3. Eleştirel düşünme hakkında öğretmek eleştirel düşünmeyi öğretmenin etkili bir yoludur. Eleştirel düşünme hakkında daha fazlasını bilmek, daha iyi düşünmeye eşdeğer değildir. Öğrencilere eleştirel düşünme hakkında öğretmek bir eleştirel düşünürler ulusu yaratma olasılığı çok düşüktür. Burada eleştirel düşünmenin, pratik akıl yürütmeye katılmayı içermesinden bahsedilmektedir.
4. Eleştirel düşünmeyi öğretmek, düşünme becerilerini geliştirmeyi içerir. İçerikler öğretilerek bir zihinden diğerine aktarılabilir, ancak beceriler pratikle kazanılmalıdır.
5. Mantıksal düşünmeyi öğretmek, eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğerdir. Mantığı tek başına öğretmek, öğrencilere bu mantığı çeşitli disiplinlerin konularına nasıl uygulayacaklarını göstermez. Öğrencilere nasıl bir araya getirilecekleri veya mantıksal becerilerle ve ders içerikleriyle nasıl ilişki kuracakları öğretilmedikçe, genellikle bunu yapmakta çaresiz kalacaklardır.
6. Öğrenmek için öğretmek, eleştirel düşünmeyi öğretmek kadar iyidir. Verilen eğitimin içinde yaşadığımız hayata ve dünyaya uygun ve uygulanabilir olmasını beklemektedir. Ancak genellikle öğrencilerin makul ve düşünceli olacak şekilde büyümeleri istenirken bildikleriyle, öğrendikleriyle ilgili olarak teste tabi

tutulurlar. Burada öğrencilerin sadece bilip bilmedikleri değil, bildiklerine dayalı olarak yargıda bulunup bulunamayacakları dikkate alınmalıdır.”

Lipman bu yanılgıların bazen tek başına yanlış olmayabileceğini ancak toplu olarak ele alındığında etkisiz olacağını belirtmiştir.

Nosich (2012), eleştirel düşünme engellerini dış dünyanın kişiyi etkilemesiyle oluşanlar ve eleştirel düşünmeyi daha derinden engelleyen, kişinin kendisine dair ve yaygın engeller şeklinde ikiye ayırmıştır. Bu engeller şu şekilde sıralanmıştır:

- Haber kaynakları temelinde dünyanın bir resminin oluşturulması: Haber kaynaklarının kişinin eleştirel düşünmesine oluşturduğu engel haberin doğasından kaynaklanan normal olmayı, sıradanın dışında kalanı sunmasından kaynaklanır. Kişi bu haberlerle sürekli karşılaştığında dünyaya dair günlük hayattan uzak haber kaynaklı izlenimler elde edebilir.
- Filmler, televizyon, reklam ve dergiler bazında bir dünya resmi oluşturmak: Bu şekil bir resim dünyayı haber kaynaklarından resmetmekten daha çok tahribata yol açar. Çünkü bu materyaller kurgulanmış veya sansasyonelleşmişlerdir.
- Ya hep ya hiç düşüncesi (siyah ve beyaz düşüncesi), “bize” karşı onlar düşüncesi, basmakalıpçılık: Bu düşünme yolları bir şekilde içimize işlemiş durumdadır. Etkili düşünmede olayların karmaşıklıklarına dikkat etmek ne kadar önemliyse bu düşünce yapıları gerçekliğin karmaşıklığını bir o kadar basitleştirir. Kişiyi olayları derinlemesine düşünmemek için mazeretler verir.
- Korkular: Eleştirel düşünme için bütün korkular bir engel olarak görülme de bazıları birer engele dönüşmektedir. Bunlar hata yapma, yeni bir şeyler deneme ve aptal görünme korkusudur. Bunlar entelektüel cesareti geliştirmeye engel olur.
- Eleştirel düşünmekten vazgeçiren bazı eğitimsel uygulamalar: Öğrenci bilginin pasif alıcısıdır, öğrenci bilgiyi ezberlemeli ve aynı şekilde sunmalıdır, öğretmen bilgiyi sunan kişidir, sınav soruları yalnızca derslerde görülenlerden oluşmalıdır, ödevler her zaman açıkça formüle edilmelidir, her sorunun bir cevabı vardır, her şey bir bakış açısı sorunudur şeklindeki varsayımlar üzerine kurulu birtakım eğitsel uygulamalar eleştirel düşünmeye engel teşkil eder.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen daha derin ve yaygın engeller iç içedir ve bunların üstesinden gelmek daha zordur. Bu engeller şu şekilde sıralanmıştır (Nosich, 2012):

- Benmerkezcilik: Eleştirel düşünmenin önemli bir parçasını oluşturan empatinin önünde bir engeldir. Benmerkezcilik olayların nasıl olduğuna dair düşünme eylemini yalnızca kişisel ilgilere indirgemektedir.
- Düşünmenin gelişimsel şekilleri: Standart düşünme biçimlerinin çoğu çocuklukta hatta erken çocuklukta elde edilir. Geçmişte edinilen bu stratejiler bazen kişinin çözülebilecek problemler karşısında bir çocuğun düşünme şekline bürünmesine, problemler altında ezilmesine sebep olabilir.
- Önceki kararlar, önceki kişisel deneyimler: İnsanlar kanıtları kendi mizaçlarına göre düşünmektedirler. İnadıkları şeylerden şüphe etmek için birçok kanıt gerekirken inandığı bir şeyin lehinde küçük bir kanıt bile yeterli olabilir. Yargılar kişisel deneyimler üzerine kurulduğunda eleştirel düşünmeye yardımcı olurlar ancak bazı durumlarda bu deneyimler eleştirel düşünmeye engel olabilir.

Eleştirel düşünmenin önündeki engelleri insani sebeplerden, dilin yanlış kullanımından, muhakeme ve algılama hatalarından, psikolojik ve sosyolojik nedenlerden kaynaklanabilmektedir (Haskins, 2010). Eleştirel düşünmeye engel olan unsurlar bazen direkt olarak eğitim sisteminin içerisinde bulunmaktadır. Onosko (1991) eleştirel düşünmenin öğrencilerde gelişimini engelleyen bazı unsurları şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgi aktarımı olarak öğretim: Eğitimde öğrencilerin sorgulamaya katılımından ziyade, sorgulama ürünlerini edinmesine yapılan aşırı vurgu, öğrencileri düşünmeye teşvik etmenin önündeki ilk büyük engeldir.
- Geniş, yüzeysel içerik kapsamı: Öğrencilerle geniş bir bilgi ve fikir yelpazesini yüzeysel olarak kapsama eğilimidir. Bu engel çoğu zaman bilgi aktarımıyla birlikte görülür. Bilgi aktarma dürtüsü müfredat genişletmekte aynı şekilde geniş bir müfredat baskın öğretim biçimi olarak bilgi aktarımını gerektirmektedir.
- Öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklentileri: Düşük beklentiler, öğrencilerin müzakere yeteneğinden yoksun oldukları veya daha yüksek düzeydeki zorluklara girmek konusunda isteksiz oldukları algısını yaratır ve bilgi edinmenin vurgulandığı öğretime yol açar.
- Çok sayıda öğrenci: Bir sınıfta çok sayıda öğrenci bulunması ve toplam öğrenci yükünün fazlalığı düşünmenin teşvik edilmesini engeller. Bu durum, öğrencilerin sürece dahil olmasını, öğretmenlerin ise süreci yönetmesini zorlaştırır.

- Öğretmenin zaman planlama eksikliği: Minimum planlama süresi öğretmenlere ayrılmış durumdadır. Öğretmenin zamanı iyi planlayamaması ders kitabının materyal sunumuyla yetinmek zorunda kalmasına sebep olabilir.
- Öğretmen izolasyonu kültürü: Öğretmenler günlerinin çoğunu öğrencilerle geçirirler. Bu da meslektaşlarının müfredata ve öğretimsel fikirlerine erişimlerini ciddi biçimde sınırlar ve onları hem yapıcı eleştirilerden hem de öğretim uygulamalarının tanınmasından uzaklaştırır.

Bunlara ek olarak eleştirel düşünme eğitiminde, iyi bir planlamaya gerek duyulması, diğer etkinliklere nazaran kırtasiye giderinin fazla olması, etkinliklerin çok zaman gerektirmesi ve öğretimin okul öncesine kadar dayanacak şekilde geniş zamana yayılması gerekliliği gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır (Kurnaz, 2011).

1.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Modelleri

Modeller, öğretimin felsefi bakış açısını ifade etmekte ve bu bakış öğretim programlarını şekillendirmede, kullanılacak materyalleri düzenlemede, sınıf içi ve dışında öğretimi yönlendirmede kullanılmaktadır (Taşpınar & Atıcı, 2002). Eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde uygulamaya yönelik çeşitli öğretim modelleri sunulmuştur.

Marzona ve arkadaşları (1988) tarafından oluşturulan modelde Düşünmenin Boyutları, üstbiliş, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve içerik alanı bilgisinin düşünme ile ilişkisi şeklinde belirlenmiştir. Boyutların hiyerarşik bir yapıları yoktur. Ne birbirlerinden ayrıktırlar ne de karşılaştırılabilirler. Bazı durumlarda örtüşürler ve birbirleriyle çeşitli şekillerde bağlantılıdırlar. Bu modelde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmeyle birlikte düşünme biçimimizi tanımlamanın yollarından biri olarak yer almaktadır.

Ivie eleştirel düşünme öğretimine dair altı aşamalı bir model sunmuştur. Temel bir soruyla başlayan eleştirel düşünme sürecinin ikinci aşamasında öğrencilerden temel soruya dair farklı durumlar oluşturmaları istenir. Daha sonra öğrenciler her durum için önermeler yazmalıdır. Dördüncü aşamada öğrencilerden önerilen ifadeleri gerçek hayattan kanıtlarla açıklamaları istenir. Beşinci aşamada kanıtların temelinde yatan ön düşünceleri ifade eden varsayımların belirlenmesi gerekir. Son aşamada ise her duruma

yönelik metaforlar oluşturulur. Bu aşamalar, soldan sağa doğru ilerlemektedir. Yani bir aşama önce her bir duruma uygulanıp sonrasında diğer aşamaya geçilir (Akt. Önal, 2020).

Emerson (2013), yetişkin öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek üzere Keller'in ARCS modelini çerçeve alan bir model oluşturmuştur. İnsanların öğrenme sürecinde ekstra çaba sarf etmeleri için motive edilmeleri gerektiği teorisinden hareketle motivasyonun eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için bir modelin merkezinde olması gerektiğini belirtmiştir. Emerson oluşturduğu modeli SMART kısaltması ile özetlemiştir: öğretimin stratejileri öz referanslı (self-referential) olmalı, üstbilişsel (metacognitive) faaliyetleri içermeli, uygulama (application) için çoklu fırsatlar sunmalı, öğrencilere yansıtıcı (reflective) geri bildirim sağlamalı ve becerilerin farklı bağlamlara transferini (transfer) en üst düzeye çıkarmalıdır. Bu öğretim yaklaşımının, eleştirel düşünme becerilerinin yeni bağlamlara transferini en üst düzeye çıkaracağı ileri sürülmektedir.

King ve Kitchener'ın (2004) Yansıtıcı Yargılama Modeli, eleştirel düşünmenin belirgin bir şekilde kötü yapılandırılmış problemlere odaklanan bir yönü olan yansıtıcı düşünmenin gelişimini tanımlar. Modelde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi yedi ana aşamadan oluşan üç adımlı bir ilerlemeyle tanımlanır. Bu adımlar (1) ön yansıtıcı düşünme (2) yarı yansıtıcı düşünme (3) yansıtıcı düşünme olmak üzere üç düzeyde gruplanmıştır. Birinci seviyede (Aşama 1, 2, 3) bireyler doğru bir cevabın var olduğunu veya var olacağını varsayarlar. Birinci seviyeden yarı-yansıtıcı düzeye geçiş, bireyler inkâr edemeyecekleri çelişkili verilerle karşılaştıklarında gerçekleşebilir. İkinci seviyede (Aşama 4, 5) bireyler belirsizlik unsurlarını tanır ve bazı durumları gerçekten sorunlu olarak görür. Ancak kötü yapılandırılmış sorunları çözemezler ve bu alanlarda bir yargıya varmanın mümkün olmadığını savunurlar. Üçüncü seviyede (Aşama 5, 6) bireyler kötü yapılandırılmış problemler üzerindeki yargılarının doğru veya kusursuz olduğundan asla emin değildirler. Bilmenin belirsizliğini kabul ederler (Patrick & Guthrie, 1999).

Dört Katlı Düşünme modeli Millî Eğitim Bakanlığının düşünme dersleri için temel aldığı Lipman'ın görüşlerine dayanmakta ve onun sınıflamanın yeni tanımlamalar ve eklemeler getirerek eğitim sistemlerinin öğrencilere doğru düşünmeyi öğretmesi ve doğru düşünmenin sistemin temelinde yer alması gerektiğini öne sürmektedir. Doğru düşünme eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme becerilerini içeren bileşik bir beceridir. Modelde öğrencilerin, doğru düşünme becerilerini bu dört düşünme biçimini uygun

yerlerde ve şekillerde kullanabilmeyi öğrenerek gerçekleştireceği öngörülmektedir (Bacanlı, 2012). Bu modelde eleştirel düşünme bir ölçüte dayanan değerlendirmeler yapmak olarak tanımlanmıştır (Dombaycı, 2012).

Eleştirel Düşünme Döngüsü (CTC) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini eğitebilecek ve geliştirebilecek yeni bir öğrenme modelidir. Henüz geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan bu model (1) düşünme konusu/problemi, (2) modelleme yoluyla eleştirel düşünmeyi öğretme, (3) gerçeği arama ve keşfetme, (4) birlikte düşünme: uzmanla açıklama ve tartışma, (5) uygulama denemesi, (6) eleştirel düşünme değerlendirmesi şeklinde altı aşamadan oluşmaktadır (Fikriyatı vd., 2022).

RANDAI Öğrenme Modeli kültürel değerlerinin probleme dayalı öğrenmeye entegrasyonundan oluşan bir modeldir. Model, sahne performansı şeklinde bir hikâye ve dramayı içerir. Bu modelde hikayelere sarılmış problemler, üzerinde çalışılan materyal konusunda bilgi elde etmek için bir başlangıçtır. Bu model (1) tekrar etme, (2) problemi analiz etme, (3) çözümü anlatma, (4) çözümü gerçekleştirme, (5) çözümü değerlendirme ve (6) çözümü uygulama şeklindeki aşamalardan oluşmaktadır (Arsih vd., 2021).

Eleştirel düşünmeyi kolaylaştırabilecek yapılandırmacı temelli bir öğretim modeli olarak geliştirilen ReCODE (Okuma, Bağlama, Gözlem, Tartışma, Değerlendirme) modeli öğrencilere okuma, arka plan bilgisi ile yeni bilgi arasında ilişki kurma, gözlemleme, tartışma ve kendi kendini değerlendirme gibi adımlarla anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamayı hedeflemektedir (Saenab vd., 2021).

Koronavirüs pandemisi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için alternatif çevrimiçi bir öğretim modeli olarak Sanal Sınıfta Eleştirel Düşünme (VC2T) modeli geliştirilmiştir. Bu model problem yönelimi, formülasyon, grup tartışması, analiz, sonuç tartışması ve yansıtma basamaklarından oluşmaktadır (Lestari vd., 2021).

1.3.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Eleştirel düşünmenin eğitim sistemi aracılığıyla geliştirilmesi konusunda herhangi bir tartışma bulunmazken bu becerilerin eğitim sistemi içerisinde nasıl bir yöntemle geliştirileceği tartışılmış ve konuyla ilgili farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Ennis, eleştirel düşünmenin tek başına öğretilebilir bir beceri olduğunu vurgulamakta ve eleştirel düşünmeyi meydana getiren bileşenlerin adım adım öğretilmesiyle öğrencilerin

birer eleştirel düşünür olacaklarını belirtmektedir. (Akar Vural & Kutlu, 2004). McPeck ise bir konudan ayrı olarak, eleştirel düşünmenin ne belirli bir beceriye atıfta bulunduğunu ne de bir beceriyi işaret ettiğini dolayısıyla eleştirel düşünme eğitiminin konu temelli olarak sunulması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Ennis, 1989).

Kökdemir (2003b), eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarını iki başlıkta toplamıştır:

1. Genel Yaklaşım Öğretisi: Bu yaklaşımda eleştirel düşünme etkinliklerinin tek bir ders ya da konu ile bağlı olmaması gerektiği savunulur. Eğitimin eleştirel düşünme tabanına yerleştirilerek verilmesi gerekir. Bu tür bir eğitimin uygulamada yaşanacak zorluklarla birlikte tek bir eleştirel düşünme eğitiminden daha yararlı olacağı vurgulanır.
2. Eleştirel Düşünme Dersi: Bu yaklaşım genel yaklaşımın uygulamadaki zorluklarına alternatif olarak başlı başına bir eleştirel/yaratıcı düşünme dersi önermektedir. İdeal olarak bu tür derslerin ilk aşamadan itibaren eğitim programlarında yer alması gerekmektedir.

Ennis (1989), eleştirel düşünme öğretimine yönelik yaklaşımları incelemiş bu yaklaşımları dört temel başlıkta sınıflandırmıştır:

1. Genel Yaklaşım: Bu yaklaşımla eleştirel düşünmeyi öğretmek amacıyla, mevcut konu sunumlarının içeriğinden ayrı olarak eleştirel düşünme yeteneklerini ve eğilimlerini öğretmek kastedilir. Yerel veya ulusal siyasi konular, okul kantinindeki sorunlar veya önceden öğrenilen konular, eleştirel düşünmeye içerik sağlayabilir ancak genel yaklaşım kavramı, içeriğin olmasını gerektirmez. Birincil amaç öğrencilere okul dışı bağlamlarda eleştirel düşünmeyi öğretmektir. Genel eleştirel düşünme eğitimi, ayrı derslerde, ilkokuldaki ayrı öğretim birimlerinde veya mevcut bir ders dizisi içindeki ayrı eleştirel düşünme dizisi olarak verilebilir.
2. Konu Temelli-Doğrudan Yaklaşım (Infusion): Eleştirel düşünme eğitiminin konu alanı öğretimine dahil edilmesi, öğrencilerin konuyla ilgili eleştirel düşünmeye teşvik edildiği ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ve yeteneklerinin genel ilkelerinin açık hale getirildiği derin, düşünceli, iyi anlaşılmış konu eğitimidir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme tüm konuların içine kaynaşmıştır.
3. Konu Temelli-Dolaylı Yaklaşım (Immersion): Öğrencilerin konuya derinlemesine ve yoğun olarak daldığı bu yaklaşımda öğrencilerin içerik öğrenimi sırasında eleştirel

düşünmeye teşvik edildiği, düşündürücü bir konu eğitimi türüdür. Ancak burada genel eleştirel düşünme ilkeleri açık hale getirilmez.

4. Karma Yaklaşım: Karma yaklaşım, genel yaklaşımın konu temelli doğrudan ve dolaylı yaklaşımlarla bir kombinasyonundan oluşmaktadır. Altında, eleştirel düşünmenin genel ilkelerini öğretmeyi amaçlayan ayrı bir konu veya kurs bulunur, ancak öğrenciler konuya özel eleştirel düşünme öğretimine de katılırlar.

Ennis bu dört temel yaklaşımın ana özelliklerini şu şekilde tablolastırmıştır:

Tablo 10: Ennis'in Eleştirel Düşünme Yaklaşımları Sınıflandırması

Eleştirel Düşünmeyi Öğretmek İçin Genel, Karma ve Konu Temelli Yaklaşımlar				
	Genel ilkeleri açıklıyor mu?	İçeriği kullanıyor mu?	Yalnızca standart konu içeriğini mi kullanıyor?	Standart konu ve diğer içeriği kullanıyor mu?
Genel				
Soyut (sadece)	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Somut (aynı zamanda)	Evet	Evet	Hayır	Belki İkisi de
Karma	Evet	Evet	Hayır	Evet
Konu Temelli				
(Doğrudan)	Evet	Evet	Evet	Hayır
Konu Temelli				
(Dolaylı)	Hayır	Evet	Evet	Hayır

Kaynak: Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

Bu yaklaşımlara ek olarak 1970'li yıllardan itibaren düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen birçok özel paket program ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları konu alanı temelli yaklaşım bazıları ise genel yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuştur (Önal, 2020).

1.3.6. Eleştirel Düşünme Öğretimi Stratejileri

Bu bölümde öğrencinin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmek üzere devreye konan genel uygulamalardan ve özel çalışma şekillerinden bahsedilecektir. En kapsamlı haliyle öğretim stratejileri olarak ifade edilen bu etkinlikler dersin işleniş sürecinde eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntem ve teknikleri ifade etmektedir (Dolapcı, 2009).

Literatürde eleştirel düşünme öğretimine yönelik çok çeşitli stratejilerden bahsedilmektedir. Şenşekerci ve Bilgin (2008), bu stratejilerin ortak paydasının öğrencilerin kendi öğretim süreçleri üzerinde etkin rol oynamalarını, olay ya da olguları

farklı bakış açıları ile ele alabilmelerini ve işbirliğine dayalı grup çalışmalarına katılmalarını sağlamak olması gerektiğini belirtmektedir. Potts (1994), bu stratejilerin sahip olduğu ortak içerikleri öğrenme sürecinde öğrenciler arasında etkileşimi teşvik etmek, "Tek doğru cevabı" gerektirmeyen açık uçlu sorular sormak, öğrencilere sorular veya problemler üzerinde düşünmeleri için yeterli zaman tanımak ve öğrenilenleri farklı durumlara transfer edebilmek şekilde sıralamaktadır.

Alsaleh (2020), eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine dair yaptığı literatür taraması sonucunda bu becerileri öğretme stratejileri üzerine yapılan çalışmaları probleme dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, tartışma yöntemleri, okuma ve yazma alıştırmaları, sorgulama teknikleri, akran değerlendirmesi ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için teknolojinin kullanılması şeklinde sınıflandırmıştır.

Eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda tasarlanan bir öğretim programında bulunması gereken strateji ve etkinlikleri şu şekilde sıralanabilir (Dolapcı, 2009; Gürkaynak vd., 2008; Şahinel, 2007):

1. Doğru soruyu sorma / Soru hazırlama
2. Yaratıcı drama/rol oynama ve diğerlerinin görüşlerini yeniden yapılandırma
3. Olgu, görüş ve sebepler ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
4. Sınıf içi değerlendirme teknikleri
5. İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
6. Örnek olay / Tartışma
7. Diyalog çalışmaları
8. Zorlu okuma materyalini temel alan, öğretmen kolaylaştırıcılığında tartışarak soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar
9. Yazma ödevleri
10. Eleştirel düşünme stratejilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar

Potts (1994), eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için üç özel stratejiden bahseder:

1. Kategoriler Oluşturma: Öğrencilerin sadece ezberlemek yerine kuralları keşfederek bilgileri kategorilere ayırmalarına yardımcı olan tümevarımsal bir akıl yürütme aracıdır. Örnek olarak “keşif” ve “buluş” kavramlarını öğretmek için öğrenciler iki gruba ayrılarak önceden hazırlanan çalışma kağıtları ile bu kavramlar hakkında bilgi edinir. Sonrasında bu bilgiler çizelgeler halinde derlenir. Öğretmenin yönelttiği açık

uçlu sorular ve geri dönütler ile sınıflandırma kuralları belirlenir. Son olarak öğrenciler, yeni örnekleri uygun kategorilere yerleştirerek kuralların genellenebilirliklerini test ederler.

2. Problem Bulma: Bu strateji, öğrencinin karşılaştığı sorunun hangi değişkeninin veya yönünün bir çözüm oluşturacağını açıkça belirtmemeyi ifade eder. Örneğin bir matematik ya da fizik probleminde öğrenciye bir durum anlatıldıktan sonra sorulacak soru, öğrenciyi eldeki formülü kullanmak yerine düşünmeye teşvik edecek şekilde sorulmalıdır. Yani neyin hesaplanması gerektiğini belirtmek yerine öğrencilerin problemin ne olduğuna ve eldeki bilgilerinin onu çözmek için nasıl kullanılabileceğine kendilerinin karar vermeleri sağlanır.
3. Ortamı İyileştirme: Eleştirel düşünme keşfetme ruhunu teşvik edecek fiziksel ve entelektüel bir ortamda daha kolay gelişir. Böyle bir ortam, öğrencilerin öğretmenle "sahneyi" paylaşacakları ve herkesin birbirini görüp etkileşime girebileceği bir oturma düzeni ve eleştirel düşünce süreçlerine sürekli teşvik edecek görsel yardımcılarla sağlanabilir.

Dolapcı (2009), eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek stratejilerden bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- | | |
|------------------------|--------------------------------------|
| 1. Eleştirel tartışma | 11. Senaryo oluşturma |
| 2. Meslek değiştirme | 12. Sokratik soru sorma |
| 3. Diyalog yazma | 13. Yaratıcı canlandırma |
| 4. Bir dakikalık yazma | 14. Makale yazma |
| 5. Modelleme | 15. Alıntı veya Karikatür |
| 6. Eleştirel Analiz | 16. Keşif |
| 7. Tartışma takımları | 17. Artılar eksiler ve alternatifler |
| 8. Dramatizasyon | 18. İdeolojik eleştiri |
| 9. Olay labirenti | 19. Akıl Hocalığı |
| 10. Kritik olay | 20. Temel kurallar oluşturma |

McEwen (1994), işletme eğitimi derslerinde eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için etkili stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında en etkili yöntemlerin örnek olaylar veya problem çözme teknikleri, simülasyonlar, grup ve bireysel projeler ve

grup tartışmaları olduğunu belirlemiştir. Listelenen yöntemler en etkiliden en az etkili olana doğru sıralanmıştır. Çalışmada bahsi geçen yöntemler sırasıyla şu şekildedir:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. Örnek olay/problem çözme | 10. Gösteri |
| 2. Simülasyon | 11. Bilgisayar destekli öğretim |
| 3. Proje | 12. Sepet içi etkinlikler |
| 4. Tartışma | 13. Oyun |
| 5. Açık oturum | 14. Görseller-işitseller |
| 6. Rol yapma | 15. Alan gezisi |
| 7. Büyük grup tartışması | 16. Misafir konuşmacı |
| 8. Kütüphane araştırması | 17. Çalışma kitabı/çalışma sayfası |
| 9. Bağımsız çalışma | 18. Ders anlatımı |

Bu geleneksel yöntemlerin yanında son dönemlerde birçok farklı ülkede eleştirel düşünme öğretimine yönelik farklı disiplinlerce yeni çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalarda tanıtılan stratejilerin etkinlikleri üzerinde halen çalışılmakla birlikte elde edilen bulgulara eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkin rol oynadıkları görülmüştür. Bu çalışmalardan bazıları edebiyat halkası ya da okuma çemberi olarak isimlendirilebilecek, çeşitli görevlere sahip öğrencilerin küçük gruplar halinde seçtikleri bir kitapla ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşımaları ve tartışmaları şeklindeki yöntemin eleştirel düşünmeye etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Birçok araştırmada bu stratejinin öğrencilerin okuma sırasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Baki, 2022; Castro, 2019; Tan Hatun & Kurtlu, 2019).

Eleştirel düşünme becerilerine dayalı ters yüz sınıf stratejisi derslerin ve ev ödevlerinin ters çevrildiği bir eğitim modelidir. Bu yöntemle sınıf sadece alıştırmalara, projelere veya tartışmalara ayrılırken, öğrencilerin ders saatinden önce evde izlemeleri için kısa video dersler hazırlanmaktadır. Burada amaç, öğrencilerin araştırma, tartışma, soru sorma ve sınıf etkileşiminde bulunmaları için zaman tahsis etmektir (Al-Zoubi & Suleiman, 2021).

Tahmin Et-Gözlemle-Açıkla (POE) Stratejisi de eleştirel düşünme açısından etkilidir. Bu strateji öğrencilerin kavramı anlamalarını destekleyecek ve öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirecek bir stratejidir. POE öğrenme modeli, öğrencileri bir fenomeni tahmin etmeye, gösteriler veya deneyler yoluyla gözlemler yapmaya ve son olarak sonuçları ve hipotezleri açıklamaya yönlendirir (Furqani vd., 2018).

Görsel zihin haritalama, çift girişli notlar, grafik düzenleyici ve geri bildirimli deneyimsel öğrenme, e-öğrenim geliştirme gibi stratejiler de eleştirel düşünmenin gelişimine yardımcı geçerli, pratik ve etkili stratejilerden bazılarıdır (Hazaymeh & Alomery, 2021; Ives vd., 2020; Samba vd., 2020; Supriyanto vd., 2020).

Eleştirel düşünme eğitiminde kullanılabilecek bu stratejilerin çoğu din eğitiminde de işe koşulabilir. Nitekim bir önceki DKAB öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenciyi hem fiziksel ve zihinsel açılardan aktif kılmayı hedefleyen öğrenci merkezli stratejilerin eleştirel düşünme becerilerini uyarmak ve geliştirmek için uygun öğrenme fırsatları sağlayacağı belirtilmiştir. Programda örnek olay analizi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam/poster-afiş hazırlama, şiir-hikaye yazma, görsel oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, kanıtlama, beyin fırtınası, akrostiş tekniği gibi daha birçok stratejiden bahsedilmektedir (MEB, 2010).

1.3.7. Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme

Bu bölümde eleştirel düşünenin İslam dinindeki konumu, din eğitimi açısından nasıl anlaşılması gerektiği, din eğitimine ne tür katkılarının bulunduğu ve din eğitimi yaklaşım ve modellerinde nasıl konumlandığı konusuna değinilecektir.

Bilginin oluşumunda eleştirel düşünebilmek doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma açısından önemlidir. Bilgi ise insanın neye inandığını bilmesi ve dinin gerekliliklerini yerine getirmesi için bir gereklilik olarak dindarlığın bir boyutunu teşkil etmektedir. Bu doğrultuda insanın inandığı dini tanıması ve bu çerçevede hayatı anlamlandırması eleştirel düşünmeyle mümkün olmaktadır (Yüksel vd., 2021).

İslam düşüncesinin temel kaynağı Kur'an-ı Kerim'de akıl yürütmeye çokça vurgu yapılmakta ve özellikle aklın işlevsel yönüne değinilmektedir (Esen, 2011). Kur'an, muhatabı kendi zihinsel süreçleriyle ikna olmaya yöneltir; onu aramaya, bulmaya, keşfetmeye ve üreterek kavramaya teşvik eder. Kur'an'ın bu yönüyle, eleştirel düşünmeye yönelten bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür (Batar, 2019). Kur'an'ın insandan beklentisi, bilgiyi doğru kaynaklardan elde etmesi, elde ettiği bilgiyi doğru bir

inanç dünyası inşa etmede kullanması ve yaşantısını bu minvalde devam ettirmesidir (Denizer, 2019). Kur'an doğru düşünmenin nasıl yapılacağını da muhataplarına öğretir. Burada Kur'an'ın kullandığı yöntemlerden birisi sorgulamadır. Düşünme işlemi sorgulama ile başlamakta ve doğru yöneltilen sorular hakikati kavrama yolunda insana yardımcı olmaktadır (Savut, 2015).

İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren eleştiri aktif bir şekilde kullanılmıştır. Eleştiriler düşünmeyi tabulara, dogmalara ve kutsallık zırhına karşı korumakta ve özgür düşüncenin, tefekkürün, fikir akımlarının hatta içtihadın teminatını oluşturmaktadır (Bilgin, 2019). İslam geleneğinde eleştirel sürecin disipline edilmesi dini ilimlerin kuruluş süreci ile bağlantılıdır. Her türlü bilimsel tespitte olduğu gibi İslami ilimlerin doğuşunda konunun doğası gereği, bir sorgulama, sınama ve eleştiri bulunmaktadır (Türker, 2019). Örneğin fıkıh usulünün nasları anlaşılma, hayata uygulanma ve tatbik etme şeklindeki metotları eleştirel düşünme sonucu ortaya çıkan metotlarla benzerlik göstermektedir (Şen, 2016).

İslam geleneğinde eleştiriyle birlikte farklı bakış açılarına ve düşüncelere karşı tahammül geleneği mevcuttur (Okumuş, 2019). İslam alimleri hakikate ulaşmak, düşünce ve fikirde yanlışa düşmemek amacıyla düşünce ve delilleri saptırmaya gitmeden, küçümsemeden ve onlardan rahatsız olmadan olduğu haliyle belirttikten sonra eleştirmeye çalışmıştır (Gözütok, 2020). Farabi İslam düşünce geleneğine eleştirel düşünme terimini dahil eden isimdir. Ona göre eleştirel düşünme, doğru düşünmeyi öğrenmek ve farklı düşüncelere tahammül edebilmektir. Farabi, eleştirel düşünmeyi erdemli toplum idealine ulaşmada bir kapı olarak görmektedir (Özgen, 2019). Bunun yanında Cüveynî, Gazzâlî, Fahreddin Razî gibi alimler de eleştirel düşünme metotlarından yararlanmış ve İslam düşünce tarihinde düşünce akımlarını büyük ölçüde etkilemiştir (Türker, 2019). Umran ilminin kurucusu İbn Haldun'un, bilimde paradigma değişimine sebep olan yeni bir bilim dalı icat etmesinde eleştirel yaklaşımının payı büyüktür. O, kendisinden önceki ilimleri ve ilim adamlarını eleştirel bir okumaya tâbi tutarak kendi bilimsel paradigmasını ortaya koymuştur. İbn Haldun'un yaklaşımında düşünme, şüphe duyma, çok yönlü sorgulama ve eleştiriye tabi tutma son derece önemlidir (Okumuş, 2019).

Günümüzde öğrencilerin dinî ilgi ve gereksinimlerine ve gelişimlerine uygun, ezberleme yerine öğrenilen bilginin hayatla ilişkisinin kurularak anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci merkezli, eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenmeyi

öğrenme gibi becerilerin gelişmesine imkan tanıyan bir anlayışın din öğretiminde işe koşulması din eğitimcileri tarafından oldukça önemsenmektedir (Karagöz & Doğan, 2016). Burada din alanında eleştirel düşünmeden kastın ne olduğunu bilmek oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme negatif çağrışımın aksine çözümleme, değerlendirme, yargılama, çıkarımda bulunma, ayırt etme, doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıma, görüşleri savunma, tartışmaları değerlendirme gibi pozitif etkinlikleri içermektedir. Eleştirel düşünme bu yönleriyle din alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca eylemin bir “düşünme” süreci olduğu düşünüldüğünde din alanında eleştirel düşünmenin uygulanamayacağını söylemek mümkün değildir (Karagöz, 2011). Din eğitiminin hedeflerinden biri de düşünen insan yetiştirmektir. Bu doğrultuda din eğitiminin, bazı konuların öğretiminin yanında öğrencinin bilgi edinme yollarını tanıdığı ve aklını kullanma becerisi geliştirdiği bir süreç olarak planlanması gerekmektedir (Çetin, 2013).

Dini konularda eleştirel düşünme denince niyet kavramını ön plana çıkarmak gerekmektedir. Zira din alanında eleştirel düşünmeden maksat, önyargısız ve yalnızca doğru bilgiye ulaşmak niyetiyle dinin epistemolojisine sorgulayıcı bir şekilde yaklaşmaktır (İnan Kılıç, 2019). Bu niyet, insanın bazı şeylerin neden böyle olduğunu, neden bu şekilde düşündüğünü, inandığını, inançlarının ya da eylemlerinin mantıklı olup olmadığını bilmeye duyduğu ihtiyaçtan doğmaktadır. İnsan bu süreçte dikkatli ve eleştirel bir şekilde düşündüğünde kararlarını sağlam bir temele oturtabilir. Böyle bir düşünme süreci kişisel özgürlüğü de beraberinde getirir. İnançların kişiye mâl edilmesi için pasif olarak kabul edilmesi yeterli değildir. Kişi seçimlerini ve eylemlerini yönlendirecek inançları eleştirel bir şekilde ele alıp sebeplerle desteklediği sürece inançların ona aidiyetinden bahsedilebilir. Aksi takdirde kişinin özgürlüğü kısıtlanır, o inançlardan değil inançlar onun hayatından sorumlu olur (M. Mümtaz Ali, 2014). Eleştirel düşünme bu yönüyle öğrencileri tahkiki seviyeye yaklaştırarak bilinçsiz taklitten ve mezhep, tarikat ve cemaatlerin taassubundan uzaklaştırır (Karasu, 2021).

Din eğitiminin hedefleri arasında öğrenciye din hakkında doğru ve geçerli tutum ve davranışlar kazandırmak bulunur. Yani öğrencinin din hakkında doğru bilgiye ulaşması, toplumdaki yaygın görüşler üzerine düşünmesi ve bilinçlenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencide geliştirmek istenen beceriler arasında eleştirel düşünme önemli bir yer tutmaktadır (Tosun, 2017). Eleştirel düşünme, öğrencinin inanç, ibadet ve ahlaka dair

konulara mantıklı ve tutarlı bir çerçeveden bakmasına yardımcı olur. Bu sayede öğrenci akıl ve vahiy arasındaki ilişkiyi doğru kurabilir (Karasu, 2021). Öğrencinin bu ilişkiyi doğru kurabilmesi gerçek ile batıl arasındaki farkı anlamasına, inancını ortaya koyabilmesine ve onu aşırılıklardan korumaya yardımcı olur. Eleştirel düşünme sayesinde öğrenci, inandığı ya da inanmadığı konulara temel oluşturan gerekçelerin farkına varır, inancını rasyonel bir düzeyde temellendirebilir, duygu ve düşünceleri üzerine düşünebilir ve bunları dil aracılığı ile ifade edebilir (İnan Kılıç, 2019).

Eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulan alanlardan birinin dini hayat olduğu bir gerçektir. Nitekim İslam dininin düşünme eylemine bir ibadet derecesinde önem vermesi, sorgulamaya, tartışmaya, yorumlamaya, çıkarımda bulunmaya ve değerlendirmeye izin veren yapısı onun eleştirel düşünmeye açık olduğunun bir göstergesidir. Nitekim İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının sebepleri özgür ve üst düzey düşünme ortamının bir sonucudur. Eleştirel düşünme hem böyle bir ortamın oluşmasına yardımcı olmakta hem de oluşan bu ortamda kişinin farklı söylem ve davranışları akıl süzgecinden geçirilmeden kabul etmesine engel olmaktadır (Duran, 2021).

Öğretim programlarının vizyon konu ve hedeflerinde doğrudan ya da dolaylı olarak yer aldığı görülen eleştirel düşünme, çeşitli eğitsel yaklaşım ve modeller aracılığı ile programlara dahil edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı geliştirilirken yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır (MEB, 2018). Öğretim programlarının amaçları, programlar hazırlanırken temel alınan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşımlar aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Kızılabdullah & Yürük, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı programlar, üst düzey becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (Şaşan, 2002). Bir üst düzey beceri olarak eleştirel düşünme yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile din dersleri dahil tüm derslerin müfredatına dahil edilmiş durumdadır. Her ne kadar din eğitiminde yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanamayacağı tartışılrsa da din eğitimi yaklaşımları yapılandırmacılığa uygun dizayn edilmiştir (İnan Kılıç, 2019).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hedefi anlam oluşturmaktır. Bu doğrultuda öğrenciden, sürece etkin bir şekilde katılarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler yapması, soru sorması, problem çözmesi, araştırma yapması, eski bilgileriyle

yenilerini sentezleyerek yeni anlamlar üretmesi istenir (Kesici, 2019). Yapılandırmacılığın yetiştirmek istediği insan tipi, düşünebilen varsayımda bulunabilen, alternatif çözüm yollarını sorgulayabilen, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara eleştirel yaklaşabilen, özgür düşünmenin destekçisi olan, eleştirel bir insandır (Arpacı, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan DKAB öğretim programları eleştirel düşünmeyi bir “temel beceri” olarak ele almaktadır (Karagöz & Doğan, 2016). Öğrencileri üst düzey zihinsel faaliyetlere, araştırmaya, sorgulamaya ve kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde hakimiyet kurmaya yönlendiren yapılandırmacı yaklaşım eleştirel düşünmeye birçok açıdan katkı sağlamaktadır (Gültekin vd., 2007). Yapılandırmacılıkta bireyin neyi, nasıl öğreneceği sorusu doğrultusunda bireysel farklılıklara dikkat edilerek her öğrenciye aynı hedeflerin belirlenmesi yerine öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (M. Zengin, 2010).

Yapılandırmacılığın sosyal ve işbirliğine dayalı yönü de eleştirel düşünme açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin akranlarıyla etkileşim halinde olması öğrenmeye dair motivasyonunun artmasına, bilişsel ve sözel açıdan gelişmesine, yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesine, eleştirel düşünmenin gelişmesine ve öğrencilerin birbirine saygı duymasına yardımcı olur (Kesici, 2019).

DKAB öğretim programı geliştirilirken dikkate alınan yaklaşımlardan biri olan çoklu zekâ kuramı, insan zekasının birçok yeteneği içerdiğini ve bir tek faktörle açıklanamayacağını öne sürmektedir (Yenilmez & Çalışkan, 2011). İnsanların sahip oldukları yetenek ve potansiyellerin birer zekâ alanı olarak kabul edildiği bu kuramda eleştirel düşünme, doğrudan mantıksal-matematiksel zekâ alanı ile ilişkili olarak yer almaktadır. Bu zekâ alanı, eleştirel düşünme, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, parçalar arasında ilişkiler kurma gibi becerileri içermektedir (Tuğrul & Duran, 2003).

Programda dikkate alınan yaklaşımlardan biri olan öğrenci merkezli yaklaşım da birçok açıdan eleştirel düşünmeye olanak sağlamaktadır. Öğrencinin üst düzey zihinsel etkinliklerde bulunarak bilgiyi kendisinin oluşturmasını amaçlayan öğrenci merkezli öğretimde amaç öğrencinin etkin bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmasıdır. Öğrenciye açık uçlu sorular ve eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren problemler yöneltmek bu amaca hizmet eden yöntemlerden bazılarıdır. Öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlar ve

bu yaklaşımlarda işe koşulan ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir (Özer, 2008).

Anlamli öğrenme yaklaşımı da din eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanılabileceği yaklaşımlardan biridir. Öğrencilerin yeni bilgileri eski bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamli hale getirmesinde ve kendine mâl etmesinde eleştirel düşünme işlevsel bir konumdadır. Zira anlamli öğrenme kişinin mevcut bilişsel yapıları ile yeni ulaştığı bilgi arasında en anlamli bağlantıyı kurabilmesine, bunları uzlaştırabilmesine ve öğrendiklerini kendi entelektüel arka planlarına göre yeniden düzenleyebilmesine bağlıdır (Ausubel, 2000). Soru sorma yöntemi bu süreçte din eğitiminde kullanılabilecek etkin yöntemlerden biridir (Meydan, 2016). İnsanın temel özelliklerinden birinin sorgulama düşünülürse eleştirel düşünmenin anlamli öğrenmeden önceki bir basamak olduğu söylenebilir (Diler & Maviş Sevim, 2019). Eleştirel düşünme üzerine inşa edilen bu süreç, öğrencilerin bilişsel yapılarının farkına vararak düşünceleri üzerinde kontrol sağlamalarına ve edinilen bilgileri bilişsel yapılarına anlamli bir şekilde yerleştirerek yaşantılarına aktarabilmelerine imkân tanıyan yapısı ile din eğitiminde etkin bir rol oynayabilir.

Din eğitimi özelinde ülkemizde uygulanan eğitimin özelliği “mezhepler üstü ve dinler açılımlı” bir yaklaşımla ele alınmasıdır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar ve yaşayan diğer dinler bilimsel bir metotla, mezhepler üstü bir yaklaşım ve dinler açılımlı olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir (MEB, 2018). Din eğitiminin mezhepler üstü bir şekilde sunulması, mezhep ya da cemaat ayrımı gözetilmeksizin bir dinin tüm mensuplarının aynı sınıfta din eğitimi alabilmelerini sağlamaktadır. Amaç, toplumsal hoşgörüyü sağlamak, öğrencilerin farklı din ve görüşlerle ilgili fikir oluşturmalarına imkân vermek, bu sayede bilinçli seçimler yapmalarını ve çoğulcu bir toplumda yaşayabilmelerini sağlamaktır (Usta Doğan, 2017). Dinler açılımlı ifadesi ise mezheplerde olduğu gibi farklı dinlerin olgusal bir şekilde anlatımıyla diğer dinlere karşı hoşgörüyü, birbirini tanımayı, birbirine saygı duymayı ve evrensel olmayı amaçlamaktadır (Kızılabdullah & Yürük, 2008). Buradan hareketle din eğitimi öğretim programlarının bu yönünün eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu ifade eden kendi düşünce ve inançlarının farkında olmanın yanında açık fikirli olmak, başkalarının duygularını ve anlayış düzeylerini göz önünde bulundurma ve farklı düşünceleri ciddiye alıp saygı duyma ve tarafsız olma boyutlarıyla doğrudan ilgili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 2: DOKÜMAN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde tüm ünitelerde incelenen verilerin hangi stratejilerle nasıl ilişkilendirildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

2.1. Bilgi ve İnanç (1. Ünite)

Bu ünite “İslam’da Bilgi Kaynakları”, “İslam İncasında İmanın Mahiyeti”, “Kur’an’dan Mesajlar: İsrâ Suresi 36. Ayet ve Mülk Suresi 23. Ayet” başlıklarından oluşmaktadır. Öncelikle bilginin kaynaklarından bahsedilerek İslam’da kaynak kabul edilenlerin selim akıl, doğru haber ve salim duyu organları olduğu açıklanmıştır. Bilgiyi sevme, doğru bilgiye ulaşmanın önemi, faydalı bilgi, bilgi ahlakı, bilginin edinilmesi ve korunması konularına değinilmiş ve rüya, keşif ve ilhamın İslam âlimlerince bilgi kaynağı olarak kabul edilmediğine vurgu yapılmıştır. Daha sonra iman kavramı üzerinde durularak imanın tasdik, ikrar, bilgi ve amel ile olan ilişkisinden bahsedilmiştir. Son olarak öğrencinin ayetlerde verilen mesajları değerlendirmeleri ve bu doğrultuda meal kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ünitinin anahtar kavramları İslam, inanç, akide, vahiy şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018). Ünite işlenirken sıkça ayet, hadis, ilmi hal, makale ve sözlüklerden alıntılar yapılmıştır (Doğan, 2021).

Bu ünite bilginin kaynaklarına, kullanım alanlarına ve önemine değinmesi, doğru bilgiye ulaşma konusunda kriterler oluşturmaya çalışması, imanın akılla olan ilişkisine değinerek tahkiki imanın önemine vurgu yapması açısından eleştirel düşünme adına önemli bir ünite dir. Bu yönüyle ele alınan konular öğrencinin akla güven geliştirmesine, değerlendirme kriterleri oluşturmaya, kelime ve kavramları açıklayıp çözümleyebilmesine, akla yatkın çıkarımlar yapabilmesine, tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etmesine ve düşünme üzerine düşünmesine yardımcı olacak potansiyele sahiptir.

Ünite Kazanımları

Ünitinin üç kazanımından yalnızca “İsrâ suresi 36. ayet ile Mülk suresi 23. ayetlerinde verilen mesajları değerlendirir.” kazanımı eleştirel düşünme (S-18) ile ilişkilendirilmiştir.

Diğer iki kazanım öğrencinin konuyu açıklamasını ve araştırmasını hedeflediğinden eleştirel düşünme adına anlamlı bulunmamıştır. Kazanımlarda “açıklar” ve “araştırır” şeklindeki ifadeler yerine “değerlendirir”, “karşılaştırır”, “keşfeder”, “gerçekleştirir” gibi üst düzey bilişsel faaliyetlere yönelik ifadelerin kullanılması eleştirel düşünme adına daha anlamlı olacaktır.

Ünite Etkinlikleri

Ünitenin girişinde ön hazırlık ve araştırma sorularının bulunduğu “Ünitemize Hazırlanalım” kısmında öğrencilerden İslam, inanç, vahiy ve akide kavramlarının anlamlarını sözlük ve ansiklopedilerden öğrenmeleri, insanın bilgi edinme yolları ve imanın oluşumunda bilginin önemi hakkında araştırma yapmaları, İsrâ suresi 36 ve Mülk suresi 23. ayetlerinin anlamlarını Kur’an-ı Kerim mealinden okumaları ve ayetlerde verilen mesajların neler olabileceği konusunda araştırma yapmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 11). Üniteye giriş etkinliklerinin amacı doğru cevabı buldurmak değil, öğrencilerin zihinlerinde zaten var olan düşünceleri ortaya çıkarmak, ön bilgilerini tartmak, yeni sorular sormalarını ve konuya heyecan ve merak duymalarını sağlamaktır. Dolayısıyla bu kısımda sorulan sorular öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırmaya yönelik olmalıdır (M. Zengin, 2017, s. 113). Bu doğrultuda incelenen hazırlık etkinliklerinin öğrencilerin konuya dair ön bilgilerini ölçmediği, merak uyandıracak düzeyde olmadığı ve yalnızca araştırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu etkinlikler eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkilendirilememiştir.

Burada etkinliklerin hiçbirinin eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememesinin sebebi yalnızca araştırma odaklı olmaları değil eleştirel bir araştırmayı hedeflememeleridir. Çünkü yalnızca sorgulamak, tartışmak, çözümlemek, keşfetmek, değerlendirmek ve yargıya varmak gibi zihinsel faaliyetler değil araştırma yapmak da eleştirel düşünmenin önemli bir parçasıdır. Ancak araştırma etkinliğinin eleştirel düşünme adına anlamlı olabilmesi için belli standartlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekir. Bu standartlar, araştırmanın amacının net bir şekilde bilinmesi, amaç doğrultusunda bilgi toplamak için çeşitli kaynakların kontrol edilmesi, bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin karşılaştırılması, kaynakların güvenilirliğini belirleyecek kriterler oluşturulması ve kaynakların güvenilirliklerinin test edilmesi şeklinde sıralanabilir. Eleştirel düşünürler, güvenilir bilgi kaynaklarını kullanmanın öneminin farkındadırlar ve alternatif bilgi

kaynaklarını karşılaştırıp bir kaynağın bilebilecek durumda olup olmadığına karar verebilirler (Paul vd., 1989).

Bu tür araştırma etkinliklerinde sözlük, ansiklopedi ve meal kullanılmasının istenmesi bir ayetle ya da bilmediği bir kavramla karşılaştığında öğrencinin nereye başvuracağını bilmesine yardımcı olacaktır. Bu etkinliklerin eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkilendirilebilmesi için öğrencilerin bir kavramı ya da ayeti birkaç farklı kaynaktan araştırmaları istenebilir. Böylece öğrenci hangi kaynakların güvenli olduğuna dair değerlendirme kriterleri geliştirebilir.

Ünitenin ilk başlığı olan İslam’da bilginin kaynakları konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden bilginin ne olduğunu ve hangi kaynaklardan edinildiğini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 12). Öğrencilerden bilginin tanımını yapmalarını istemek eleştirel düşünme açısından işlevsel bir etkinlik değildir. Eleştirel düşünme için bir kavramın yalnızca tanımlaması onun anlaşılmış olduğunun göstergesi değildir. Eleştirel bir düşünür, kavrama dair açık örnekler sunabilmeli ve kavramı günlük hayatta uygun yerlerde kullanabilmelidir. Bu sorunun kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme (S-14) adına anlamlı olabilmesi için öğrencilerden günlük hayatta kullandıkları ve bilgi olarak tanımlayabilecekleri bir ifade söylemeleri istenebilir ve bu ifadeyi bilgi olarak adlandırmalarının sebepleri sorulabilir (Paul vd., 1989). Konunun girişindeki hangi kaynaklardan bilgi edinileceğine yönelik soru ise zaten hazırlık sorularında öğrenciden insanın bilgi edinme yolları üzerine araştırma yapması istendiği için eleştirel düşünme adına anlamsızdır. Çünkü öğrencinin bu soruya cevap verebilmesi için araştırma sonuçlarını hatırlaması yeterli olacaktır.

İslam’da bilginin kaynağı olarak kabul edilen selim akıl anlatılmadan önce “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Sizce akıl niçin bilginin kaynaklarından biridir? Arkadaşlarınızla tartışınız.” şeklinde bir soru sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 14). Eleştirel düşünürler sebepleri sorgulamanın önemini kabul ederler. Neden ve niçin gibi sebeplerin sorgulandığı soru tipleri eleştirel düşünmenin birçok stratejisinde kullanılan işlevsel sorulardır. Burada öğrenci, akli bilginin bir kaynağı olarak değerlendirebilir, aklın bilgiye nasıl kaynaklık ettiğinin sebeplerini sorgular ve olayın ardındaki mantığı anlayabilir (S-18) (Paul vd., 1989). Ancak bu etkinlik eleştirel düşünme adına daha işlevsel hale getirilebilir. Önceki etkinliklerde öğrenciden bilginin kaynaklarının araştırılması ve

bunlardan birinin akıl olduğunun farkına varması hedeflenmiştir. Bu yüzden öğrenci aklın bir bilgi kaynağı olduğu bilgisine doğrudan ulaşmış ve kendisi yapılandıramamıştır. Burada öncelikle öğrenciye “Akıl ve bilgi arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Akıl bilgi elde etme yollarından birisi olabilir mi? Niçin?” şeklinde sorular sorularak aklın bir bilgi kaynağı olduğunu kendilerinin keşfetmeleri sağlanabilir. Bu tür bir etkinlik öğrencinin akla güven geliştirmesine de yardımcı olacaktır (S-9). Çünkü öğrenci bilginin kaynaklarından birinin akıl olduğuna kendi akıl yürütmesi sonucunda ulaşmış olacaktır.

“Yorumlayalım” etkinliğinde “Şüphesiz biz emaneti göklere, yere ve dağlara teklif ettik de onlar onu yüklenmek istemediler, ondan çekindiler. Onu insan yükledi...” (Ahzâb suresi, 72. ayet.) ayeti verilmiş ve öğrencilerden Allah’ın emaneti insana vermiş olmasının sebebini arkadaşları ile yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 15). Ayetten hareketle öğrencinin insanın hareketlerine anlam kazandıran ve sorumluluk yüklenebilmesini sağlayan şeyin akıl olduğuna dair çıkarım yapması hedeflenmiştir. Yani insanın emaneti yüklenmesi sonucu verilip bunun sebebi aranmaktadır. Bu soru, eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme stratejisi ile ilişkilidir (S-20). Eleştirel düşünürler bir davranışı analiz edebilmeli, önemli olayları değerlendirebilmeli ve onun öncesindeki akıl yürütmeyi tanıyabilmelidir (Paul vd., 1989). İslam’da bilginin bir kaynağı olarak selim akıldan bahsedildikten sonra böyle bir ayetin verilip sebeplerin sorgulanması, öğrencinin öğrendikleri ile ilişki kurarak sonuçları anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Öğrenci sorumluluğun insana verilmesinin ardındaki akıl yürütmeyi keşfedebilir.

Aynı zamanda seçilen ayet, insan ve diğer varlıklar arasındaki farka vurgu yapması yönüyle de eleştirel düşünme adına anlamlıdır. Eleştirel düşünmenin önemli bileşenlerinden birisi de benzerlikleri ve farklılıkları fark edebilmektir (S-29) (Paul vd., 1989). Burada öğrenciden, diğer varlıklardan akıl bakımından farklı olması sebebiyle sorumluluğun insana yüklendiğini kendisinin fark etmesi istenmektedir. Bu sayede öğrenci İslam dininin akla verdiği önemi fark edip konuyu anlamlandırabilir.

Etkinliğin devamında selim aklın ön şartları şemasında düşünme, araştırma, anlama, kavrama, keşfetme ve karar verme ifadeleri verilmiş ve öğrenciden akılla ilgili öğrendikleri doğrultusunda şemayı yorumlamaları istenmiştir. Bu etkinlik düşünme üzerine düşünme ve akla güven geliştirme becerileri açısından önemli bir etkinliktir (S-

28, S-9). Bir eleştirel düşünür, düşünme süreci içerisinde düşünmenin bileşenleri ve sürecin işleyişi üzerine düşünebilmelidir. Bunun yollarından biri ise sürekli üst bilişsel olaylarla meşgul olmak ve eleştirel sözcüklere aşina olmaktır (Paul vd., 1989). Etkinlikte düşünmeye dair kavramların sıralanması ve bilgi kaynağı olarak nitelenen akıl çerçevesinde bu kavramların ele alınması öğrencinin akıl yürütmenin bileşenleri hakkında düşünmesini ve düşünmeye dair terimlerin sözcük dağarcığının bir parçası haline gelmesini sağlayacaktır.

“Tamamlayalım” etkinliğinde öğrencilerden aşağıdaki ifadeleri tamamlamaları istenmiştir:

“İnsanın aklını kullanmasının nedenleriyle ilgili boş bırakılan yerleri edindiğiniz bilgiler doğrultusunda tamamlayınız.

İslam akli kullanmayı teşvik eder. Çünkü insan;

Selim akıl ile doğru bilgiyi elde edebilir.

Olayların sebeplerini selim akıl ile bulur.

.....” (Doğan, 2021, s. 16)

Cümle tamamlama etkinlikleri eleştirel düşünme adına önemli etkinliklerdir. Öğrenci ucu açık bırakılan cümleleri zihninde konuya dair kurduğu bağlantılar çerçevesinde kendi ifadeleri ile tamamlayabilir. Ancak burada etkinliğin bu şekilde düzenlenmesi eleştirel düşünme açısından işlevsel bulunmamıştır. Çünkü tamamlanması istenen cümle tam anlamıyla açık bırakılmamıştır. Örnek teşkil etmesi açısından konan cümleler konunun işlenişinde metin içinde geçen cümlelerin aynısıdır. Bu da öğrenciyi önceki bilgilerini hatırlamaya yönlendirmektedir. Bu etkinlikte cümlenin sonu tamamen açık bırakılarak öğrencinin İslam’ın neden akli kullanmaya teşvik ettiği konusunda akla yatkın çıkarımlar yapması sağlanabilir (S-32).

“Değerlendirelim” etkinliğinde Hz. İbrahim’in yıldızları, ayı ve güneşi gördükten sonra onların batıp gitmeleri sebebi ile Allah’a iman etmesinin anlatıldığı ayetler verilmiş ve öğrenciden bu ayetleri Kur’an’ın selim akli kullanmaya ve bilgiye verdiği önem açısından değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 16). Bu etkinlik öğrencilerin eleştirel okuma becerisi geliştirmesi adına anlamlıdır (S-21). Eleştirel düşünürler okudukları metinleri anlayabilmek ve sonrasında doğru yargılara varabilmek adına metinlerdeki

anlamlar, imalar, sebepler ve örnekler üzerinde düşünürler. Bir metni cümleler topluluğu olarak görmekten ziyade bütüncül olarak değerlendirebilirler. Bu açıdan Hz. İbrahim'in kıssasının okunması öğrencinin akli kullanarak bilgi edinilebileceğine dair çıkarım yapmasına olanak sağlayacaktır (S-32). Aynı zamanda öğrenci kıssada Hz. İbrahim'in düşünme sürecindeki adımlarını takip ederek düşünme üzerine düşünebilir ve Allah inancına ulaşmasında aklın etkisini fark ederek akla güven geliştirebilir (S-28, S-9) (Paul vd., 1989).

İslam'da bilginin kaynağı olarak doğru haber konusuna girilmeden önce “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere doğru haberin ne olduğu ve kimlerin verdiği habere inanacakları sorulmuş ve bu konu üzerinde arkadaşları ile tartışmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 16). İlk soru doğrudan bir tanım istemesi sebebiyle eleştirel düşünmeye uygun değildir. Burada doğru haber nedir diye sormak yerine “Doğru olduğunu düşündüğünüz bir haber söyleyin. Bunun doğru olarak nitelemenize sebep olan şey nedir?”, “İnsanlar neden doğru ve yanlış arasında ayrım yapar?”, “Doğru habere bir örnek ve bunun karşıtı bir örnek veriniz.” şeklinde sorular sorulabilir. Kimlerin verdiği habere inanacaklarının sorulması ise bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme açısından önemlidir (S-16). Öğrenci bu soruyu cevaplayarak kendi güvendiği kaynaklar ve bunlara neden güvendiği konusu üzerine düşünebilir. Bu süreçte öğrenci kime inanacağı konusunda kendi fikirlerini ortaya koyarak ve bunları arkadaşları ile tartışarak entelektüel cesaretini geliştirebilir (S-6). Burada öğretmen, bazen saçma kabul edilebilecek fikirlerin rasyonel olarak temellendirilebileceğini bazen ise bize telkin edilen sonuçların yanlış ya da yanıltıcı olabileceğini vurgulayarak öğrencinin cesaretlenmesine kapı açmalıdır. Bu şekilde kendi akıl yürütmesini keşfeden öğrenci aynı zamanda tartışma ortamının sağladığı bilgi paylaşımı sayesinde bir konu hakkında birçok farklı perspektifin olduğunu görecektir ve tek doğru bakış açısının kendisinininki olmadığını fark edecektir (S12) (Paul vd., 1989).

Doğru haber konusunun devamında “Belirleyelim” etkinliğinde öğrencilere bir haberin doğru olmasının ölçütlerinin neler olduğunu arkadaşlarıyla değerlendirerek belirlemeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 17). Bu soru öğrencinin değerlendirme kriteri geliştirmesini sağlayacak nitelikte bir sorudur (S-15). Eleştirel düşünürler yalnızca bir şeyi kabul ya da reddetmeyi değerlendirme yapmak olarak görmezler. Eleştirel bir değerlendirme sürecinde karara varmak için birtakım değerlendirme kriterlerinin oluşturulması ve bu

kriterlerin açık hale getirilmesi gerekmektedir (Paul vd., 1989). Burada öğrenciden bir haberi doğru kabul etmek için kendi kriterlerini belirtmesinin istenmesi eleştirel düşünme açısından önemli bir etkinliktir. Bu sayede öğrenci karşılaştığı bir haberi önce sorgulayarak kendi değerlendirme süzgecinden geçirme becerisi kazanabilir ve “doğru haber” kavramını kendisi için anlamlandırmış olur.

İslam’da bilginin kaynaklarından sayılan salim duyular konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden insanın dünyayı algılamasını sağlayan araçların neler olduğunu arkadaşları ile tartışmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 18). Soru, öğrencilerin beş duyu organını sıralamasını hedeflemektedir. Ortaöğretim seviyesindeki bir öğrencinin beş duyu organı hakkında zaten bilgi sahibi olabileceği düşünüldüğünde bilgi düzeyinde kalan bu soru eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Bunun yerine öğrencinin “Elde edilen bilgilerin doğru olabilmesi için duyu organlarımızın ne tür özelliklere sahip olması gerekir?”, “Duyu organlarımızla algıladığımız şeylerin ortak yönleri nelerdir?” şeklindeki soruları cevaplaması istenebilir.

“Değerlendirelim” etkinliğinde öğrencilerden bir Kur’an-ı Kerim mealinden, bilginin selim akıl, vahiy ve salim duyularla ilgili birer ayet bulmaları ve ayetlerin meallerini arkadaşları ile değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 18). Bu etkinlik ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme, değerlendirme kriterleri geliştirme ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme yönünden eleştirel düşünmeye katkı sunmaktadır (S-31, S-15, S-16) (Paul vd., 1989). Öğrencinin işlenen konulara dair meallerde araştırma yapması, konuyla ilgili ayetleri ilgisiz olanlardan ayırma becerisi kazanmasını sağlayacaktır. Bu etkinlik İslam’da bilgi kaynakları olarak selim akıl, vahiy ve salim duyuların kabul edildiğini öğrencinin zihninde pekiştirerek onları doğru bilgi için bir değerlendirme kriteri haline getirmesinde yardımcı olacaktır. Ayrıca değerlendirmelerin arkadaşları ile işbirliği içinde yapılması öğrencilerin farklı meallerden buldukları anlamları karşılaştırarak bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirebilmelerine fırsat sunacaktır.

Konunun sonundaki “Mesaj Nedir?” etkinliğinde öğrencilere aşağıdaki ayetler verilmiştir:

- “Onlara (müshriklerle); Allah’ın indirdiğine uyun, denildiği zaman onlar, ‘Hayır! Biz atalarımızı üzerinde bulduğumuz yola uyarız’ dediler. Ya ataları bir şey anlamamış, doğruyu da bulamamış idiysele?” (Bakara suresi, 170. ayet.)
- “Ey iman edenler! Eğer bir fasık size bir haber getirirse doğruluğunu araştırın. Yoksa bilmeden bir topluluğa kötülük ederseniz de sonra yaptığınıza pişman olursunuz.” (Hucurât suresi, 6. ayet.)

Yukarıdaki ayetlerde verilen mesajlar nelerdir? Arkadaşlarınızla bilginin kaynakları açısından değerlendiriniz.” (Doğan, 2021, s. 20)

Mesaj nedir etkinliği öğrencilerin verilen materyaldeki çıkarım ve sonuçları keşfetmesini sağlayacak niteliktedir (S-35). Öğrenci ilk ayeti okuduğunda düşünülmeden kabul edilmiş inançların doğru kaynaklarla desteklenen inanç karşısında değersiz kalacağı çıkarımını keşfedebilir. İslam’da bilgi kaynakları konusunun sonunda verilen bu etkinlik kaynak olarak kabul edilen selim akıl, vahiy ve salim duyuların öğrencinin zihninde pekişmesi ve bir değerlendirme kriteri haline gelmesini hedeflemektedir (S-15). İkinci ayette ise doğrudan öğrencinin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmelerine vurgu yapılmaktadır (S-16) (Paul vd., 1989).

Ünitenin ikinci başlığı olan İslam inancında imanın mahiyeti konusuna girişte ve iman tasdik ilişkisi başlığındaki “Düşünelim” etkinliklerinde “Sizce “iman etmek”, “imanı bütün olmak” ifadeleri ne anlama gelmektedir? Günlük konuşmalarda nasıl kullanılmaktadır? Arkadaşlarınızla tartışınız.”, “Kalpten inanmak”, “kalbi mutmain olmak” gibi günlük dilde kullanılan ifadelerle kastedilen nedir? Sizce imanla ilgili şeyleri kalbin onaylaması niçin önemlidir? Arkadaşlarınızla tartışınız.” soruları sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 21). Burada doğrudan kavramların ne olduğunu sormak yerine öğrencilerden bu kavramları günlük hayatla ilişkilendirerek örneklerle açıklamalarını istemek kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme açısından eleştirel düşünmeye katkı sunmaktadır (S-14). Aynı zamanda günlük konuşmalar içerisinde bu kavramlara dair örnekleri seçip bulmaları, ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt edebilme açısından da anlamlıdır (S-31). İmanla ilgili şeyleri kalbin onaylamasının önemine dair yöneltilen soru ise öğrenciyi iman ve kalp arasındaki ilişkiye dair analiz ve değerlendirme yapmaya yöneltecektir (S-20). Bu sayede öğrenci kalp ile tasdiklenmiş imanın sonuçlarını inceleyip bunları iman kavramı üzerine geliştirdiği değerlendirme standartlarının temeline oturtabilir (Paul vd., 1989).

“Mesaj Analiz Ediyoruz” etkinliğinde Kur’an’da kalp kavramından bahsedilen bir okuma metni verilmiş ve burada kalp imanın merkezi olarak tanımlanmıştır. Daha sonra öğrencilerden metinden hareketle kalp-iman ilişkisi hakkındaki düşüncelerini arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 20). Analiz etkinlikleri eleştirel düşünme açısından önemli etkinliklerdir. Eleştirel düşünürler düşünceyi analiz edebilir, onu parçalara ayırıp tekrar bir araya getirebilirler (Paul vd., 1989). Etkinlikte İslam dininde kalp kavramının ifade ettiklerinden bahsedilip öğrenciden bu bilgileri çözümleyerek yorum yapmaları istenmektedir. Bu açıdan etkinlik, yorumları analiz etme ve değerlendirme adına eleştirel düşünmeye katkı sağlar (S-18) (Paul vd., 1989). Bu sayede öğrenci metni analiz ederek imanın kişinin iç dünyasıyla da bağlantısı olması gerektiği çıkarımını yapabilir.

İman ikrar ilişkisine değinilmeden önce “Sükût ikrardan gelir.” atasözü verilerek ikrar kavramının ve “ikrar etmek” deyiminin günlük dilde hangi anlamlarda kullanıldığı sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 23). Böylece öğrencinin günlük dilde kullanılan atasözü ve deyimler üzerinden ikrar kavramını açıklaması ve çözümlemesi hedeflenmiştir (S-14) (Paul vd., 1989).

“Değerlendirelim” etkinliğinde Ammar b. Yasir’in müşriklerin baskılarına dayanamayarak kalben inanmasına rağmen İslam’dan çıktığını söylediği hadise anlatılıp “Kim iman ettikten sonra Allah’ı inkâr ederse -kalbi iman ile dolu olduğu hâlde (inkâra) zorlanan başka- ve kim kalbini kâfırlığa açarsa işte Allah’ın gazabı bunlardır. Onlar için büyük bir azap vardır.” ayeti verilmiş ve öğrencinin iman ve inkâr kavramları açısından bu olayı değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 24). İman, ikrar ve inkâr kavramlarının ele alındığı başlık altında ikrarın imandaki konumu anlatılıp iman ile inkarın zıt kavramlar olduğu bilgisi verildikten sonra böyle bir değerlendirme etkinliğinin yapılması hem bu kavramları açıklamak ve çözümlemek hem eylem ve politikaları değerlendirmek adına anlamlıdır (S-14, S-20). Böylece öğrenci kavramları analiz edip aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilir. Bu kavramlarla ifade edilebilecek olaylarla karşılaştığında temelde yatan düşünceleri anlamaya çalışıp sonuçları inceleyerek olayı rasyonel bir zeminde ele alabilir ve olayları değerlendirecekleri kriterleri belirler (Paul vd., 1989). Konunun işlenişinde bu kavramlarla ilişkili olan mümin, kafir, münafık ve müşrik kavramları da ele alınmış ancak bu kavramlar “Öğrenelim” kutucuğu içerisinde

yalnızca tanımları yapılarak verilmiştir. İman, inkâr ve ikrar kavramları arasındaki ilişkinin sonucu olarak ifade edilebilecek bu kavramlar da yukarıdaki etkinlikte olduğu gibi zıt kavramların karşılaştırıldığı somut olaylar üzerinden işlenerek eleştirel düşünmeye uygun hale getirilebilir. Böylece öğrenci iman, inkâr ve ikrarın sonuçlarını da anlamlı bir şekilde öğrenerek bu kavramları zihninde net bir yere oturtabilir.

İman ikrar ilişkisinin sonundaki “Sıra Sizde” etkinliğinde öğrencilere İman-tasdik ve iman-ikrar arasındaki ilişkiyi nasıl açıklayacakları sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 24). Kavramlar arasındaki ilişkiye vurgu yapan bu soru öğrencinin bu kavramlar üzerinde daha net bir anlayışa sahip olmalarına ve farklı uygulamalarını ve anlamlarını tartışarak kavramları ayırt edebilmelerine yardımcı olacaktır (S-14). Etkinliğin daha işlevsel bir hale gelebilmesi için öğrencilere kavramlar ve zıtlarına dair örnekler verilerek bu kavramların hangi durumlarda geçerli olduğuna dair karar verme noktasında karşılaştırmalar yapmaları sağlanabilir (Paul vd., 1989).

İman bilgi ilişkisi başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde giriş sorusu olarak imanın oluşmasında bilginin yeri ve öneminin ne olduğu sorulmuştur. Daha sonra metinlerde taklidi imanın olumsuz sonuçlarından birkaçına değinilip “Listeleyelim” etkinliği altında öğrencilerden taklidi imanın başka ne tür olumsuz sonuçları olabileceğini listelemeleri istenmiştir. Son olarak “Tartışalım” etkinliği ile öğrencilerden kişinin imanının tahkik seviyesine ulaşmasında bilginin nasıl bir katkısının bulunacağını arkadaşları ile tartışmaları istenmiştir (Doğan, 2021, ss. 25-26). Bu sorulardan ilkinde bakıldığında ünite hazırlık kısmında araştırılması istenen konulardan biri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda soru araştırma sonuçlarına göre cevaplanabilecek bir sorudur. İkinci ve üçüncü soru ise bir inanç doğrultusunda hareket emenin ne tür sonuçları olacağına ve bilginin iman üzerindeki katkılarının neler olacağına dair çıkarımları ve sonuçları keşfetme yönünden eleştirel düşünmeye katkı sunmaktadır (S-35). Ayrıca bu etkinlikler araştırmaya, delillere ve bilgiye dayanan tahkiki imanla çevrenin telkinine dayanan taklidi iman konusunda değerlendirme kriterlerinin öğrenci tarafından açık hale gelmesine yardımcı olacaktır (S-15) (Paul vd., 1989).

İman amel ilişkisine girişteki “Düşünelim” etkinliğinde “Sizce iman etmek aynı zamanda amel etmeyi de gerektirir mi?” sorusu sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 26). Bu soru öğrenciyi evet ya da hayır şeklinde bir cevap vermeye yönlendirmektedir. Tek bir

sözcükle cevaplanabilecek bu tarz dar soru tipleri eleştirel düşünmeye katkı sunamaz. Bunu yerine “İnançlarımız ve davranışlarımız arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bir kişinin davranışları onun duygu ve düşünceleri hakkında bize ne söyler?”, “Amel etmenin iman açısından sonuçları nelerdir?” gibi amaçların, nedenlerin, çıkarım ve sonuçların sorgulandığı soru tipleri kullanılabilir (Paul & Elder, 2020).

“Yorumlayalım” etkinliğinde aşağıdaki ayetler verilmiş ve öğrenciden bu ayetleri iman amel ilişkisi açısından yorumlamaları istenmiştir:

“İyilik, yüzlerinizi doğu ve batı tarafına çevirmeniz değildir. Asıl iyilik, o kimsenin yaptığıdır ki Allah’a, ahiret gününe, meleklerle, kitaplara, peygamberlere inanır. (Allah’ın rızasını gözeterek) yakınlarla, yetimlere, yoksullara, yolda kalmışlara, dilenenlere ve kölelere sevdiği maldan harcar, namaz kılar, zekât verir. Antlaşma yaptığı zaman sözlerini yerine getirir. Sıkıntı, hastalık ve savaş zamanlarında sabreder. İşte doğru olanlar bu vasıfları taşıyanlardır. Müttakiler ancak onlardır!” (Bakara suresi, 177. ayet.)

“Kul bir hata yaptığı zaman kalbinde siyah bir iz meydana gelir. Eğer kişi, o hatadan nefsinin uzaklaştırır, af talep eder ve tövbede bulunursa kalbi cilalanarak leke silinir. Bilakis aynı günahı işlemeye devam ederse kalpteki leke artırılır. Hatta bir zaman gelir kalbi tamamen kaplar.” (Tirmizi, Sünen, Tefsir, 75.)” (Doğan, 2021, s. 28).

Verilen ayetler iman amel ilişkisini öğrenci için daha açık hale getirmeye yardımcı olacaktır. Öğrenci ayetleri yorumlayarak öncelikle iman ve amel kavramlarının içeriğine, bunların birbirini tamamlayıcı yapısına ve kişiye kazandırdığı konuma dair bir sonuç çıkarabilir (S-14). Ardından amelin iman açısından konumunu analiz edip konuyu kendisi için açık hale getirebilir (S-13) (Paul vd., 1989).

Ünitenin üçüncü ve son konusu olan “Kur’an’dan Mesajlar: İsrâ Suresi 36. Ayet ve Mülk Suresi 23. Ayet” başlığı altındaki “Belirleyelim” etkinliklerinde bu ayetlerin meallerinin birkaç kez okunması ve “Kim, kime söylüyor?”, “Ayetin ana konusu nedir?”, “Ayetten geçen temel kavramlar nelerdir?”, ve “Muhataplardan ne yapmaları isteniyor?” sorularının cevaplanması istenmektedir (Doğan, 2021, ss. 30-31). Ünitenin öğrenciye kazandırmak istediklerinin özünü oluşturan bu ayetlerdeki mesajları değerlendirmek eleştirel düşünme adına oldukça anlamlı bir etkinliktir. Bu sayede öğrenci bilgiye dayanarak hareket etmenin gerekliliğini ve doğru bilgiye ulaşmayı sağlayacak araçların

yaratılışında mevcut olduğunu ayetlerden çıkarabilir. Etkinlik, ayetleri açık hale getirmek amacıyla okutmaya (S-21), ayetlerdeki çıkarım ve sonuçları keşfettirmeye (S-35), kavramları aratmaya (S-14) ve önemli soruları ve konuları takip ederek temel noktaları açıklığa kavuşturmaya çalışması açısından öğrencinin ayetler üzerinde derinlemesine sorgulama yapmasını istemektedir (S-17) (Paul vd., 1989).

Ölçme ve Değerlendirme

Ünitenin “Bilgilerimizi Ölçelim” kısmında açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları ve bir kompozisyon yazma etkinliği bulunmaktadır (Doğan, 2021, ss. 32-34). Açık uçlu sorular ünitenin işlenişindeki etkinliklerde öğrencilere sorulan soruların tekrarı niteliğindedir. Sorulardaki yönergeler “sıralayınız”, “açıklayınız”, “belirtiniz” şeklinde bilgi ve kavrama düzeyine yöneliktir. Boşluk doldurma sorularında aranan kavramlar verilmiş ve boş bırakılan yerlerden uygun olanına yerleştirilmesi istenmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları ise ünitenin bir tekrarı niteliğinde bilgi düzeyinde sorulardır. Ölçme ve değerlendirme soruları bu haliyle eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Eleştirel düşünme faaliyetleri analiz, sentez ve değerlendirme boyutunda üst düzey alana yönelik olmalıdır. Öğrencilerin bilgileri hatırlamak ve gerekli olduğunda söylemek zorunda olduğu bir ortam eleştirel düşünmeye engel teşkil eder. Sorulan soruların derste işlenen şeylerle aynı olduğu ve her soruya uygun cevabın bulunduğu bir ölçme ve değerlendirme süreci eleştirel düşünmenin önündeki engellerden biridir (K. Yılmaz, 2020). Bu sebeple kompozisyon etkinliği hariç diğer ölçme değerlendirme unsurları eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir.

Bu kısmın sonunda öğrencilerden defterlerine “İman kalp ile tasdik, dil ile ikrardır.” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencinin bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-12). Yazı yazmak perspektif geliştirmenin yollarından birisidir. Yazılı bir ödev, bir öğrencinin bir fikri derinlemesine keşfetmesi ve sonuçlara varması veya sorunları ve kavramları netleştirmesi için bir fırsat olarak kullanılabilir. Çünkü kişi, bakış açısını geliştirebilmesi için öncelikle kendi inançlarını, akıl yürütmelerini ve teorilerini yaratmalı ve keşfetmelidir. Etkinlik yalnızca bu ünite ile sınırlı kalmamış diğer tüm ünitelerin sonunda öğrencilerden bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu ise öğrencinin entelektüel azmini geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8) (Paul vd., 1989).

Tablo 11: 1. Üniteye Dair Bulgular

	İncelenen Veri Sayısı	ED ile İlişkilendirilen Veri Sayısı	İlişkilendirilen Stratejiler
Kazanımlar	3	1	S-18
Etkinlik ve Sorular	27	18	S-6, S-9, S-12, S-13, S-14, S-15, S-16, S-17, S-18, S-20, S-21, S-28, S-29, S-31, S-32, S-35
Ölçme ve Değerlendirme	23	1	S-8, S-12

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ünitede incelenen 3 kazanımdan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen etkinlik ve sorular çoğunlukla bilişsel boyutun makro becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorulardan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir.

2.2. Din ve İslam (2. Ünite)

Bu ünite “Dinin Tanımı ve Kaynağı”, “İnsanın Doğası ve Din”, “İman ve İslam İlişkisi”, “İslam İnanç Esaslarının Özellikleri”, “Kur’an’dan Mesajlar: Nisâ Suresi 136. Ayet” başlıklarından oluşmaktadır. Ünitede öncelikle din kavramının Kur’an-ı Kerim’deki farklı anlamları ele alınarak çeşitli disiplinler ve İslam âlimlerinin yaptığı din tanımlarına yer verilmiştir. Daha sonra insan doğası ve din arasındaki ilişki, insan doğasının maddi ve manevi yönüne değinilerek inanma ihtiyacı üzerinden ve Kur’an-ı Kerim’den ayetlerle ele alınmıştır. Dinin insan hayatındaki yeri ve önemi örneklerle açıklanmaya çalışılmış ve iman ile İslam kavramları arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Daha sonra İslam inancının sadeliğinden, Allah ile kulu arasında bir aracı olmadığından, dogmatikliğe karşı iradeyi esas alan yapısından, korku ve ümit arasındaki dengede yaşamaktan bahsedilmiştir. İnanç esasları ile ilgili fazla ayrıntıya girilmeden aralarındaki bütünselliğe değinilmiş, tevhid inancı üzerinde durulmuş ve ayetler yardımıyla Allah’ın isim ve sıfatları anlatılmaya çalışılmıştır. Son olarak öğrencinin ayetlerde verilen mesajları değerlendirmeleri ve bu doğrultuda meal kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayetlerin yanında Cibril hadisine de yer verilmiştir. Ünitenin anahtar kavramları din, fitrat, tevhid, hanif, iman, Esmâ-i Hüsnâ şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu ünite farklı bakış açılarından din tanımlarına yer vermesi, insan doğası-din, iman-İslam kavramları arasındaki ilişkiye vurgu yapması açısından eleştirel düşünme adına önemli bir ünite dir. Bu yönüyle ele alınan konular öğrencinin bakış açısını geliştirmesine, kelime ve kavramları açıklayıp çözümleyebilmesine, çıkarımları ve sonuçları keşfetmesine yardımcı olacak potansiyele sahiptir.

Ünite Kazanımları

Ünitenin beş kazanımından üçü eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. “Kaynağı ve unsurları bakımından din tanımlarını karşılaştırır.” kazanımı öğrencilerin yüzeysel olarak benzer din tanımlarının önemli ölçüde birbirinden farklı olduğunu göstererek benzerlik ve farklılıklara duyarlı hale gelmesine (S-29), buradan hareketle alternatifleri karşılaştırarak yeni durumları kavramsallaştırabilmesine (S-11) ve böylece bakış açılarını geliştirmesine (S-12) yardımcı olacaktır. “İslam’ın inanç esaslarının özelliklerini ayet ve hadisler ışığında analiz eder.” ve “Nisâ suresi 136. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımları ise tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme yönünden eleştirel düşünmeye katkı sunacaktır (S-18). Diğer iki kazanımda öğrencinin ilişki kurması ve ilişkiyi fark etmesi hedeflenmektedir. Bu kazanımlar öğrenciyi üst düzey zihinsel faaliyetlere yönlendirmemektedir. Eleştirel düşünme ilişki kurmayı ya da ilişkileri fark etmeyi değil bir üst boyutta ilişkileri analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve ilişkiler arası ilişkileri fark etmeyi hedeflemektedir (Söylemez, 2018).

Ünite Etkinlikleri

“Ünitemize Hazırlanalım” kısmındaki etkinliklerin hepsi öğrencinin ünite boyunca işlenecek kavramlar ve ana konular üzerinde araştırma yapmasını hedeflemektedir. (Doğan, 2021, s. 35). Yalnızca araştırmaya yönelik etkinlikler öğrenciyi düşünmeye sevk etmediği için eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. Burada öğrencilerden kavramları birkaç farklı kaynaktan araştırmaları, bu kaynaklardaki tanımları karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını bulmaları, kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmeleri, ön bilgilerini ölçmek adına günlük hayatta nasıl kullandıklarına dair örnekler vermeleri istenerek araştırma sürecine eleştirel bir boyut kazandırılabilir (Paul vd., 1989). Araştırma görevlerinin sınırları öğrencinin bakış açısını geliştirmeye yönelik

düzenlenebilir. Örneğin öğrenci araştırma konusunda yalnızca yazılı kaynaklardan yararlanmak yerine çevresindeki kişilerle görüşmeler yapmaya yönlendirilebilir.

Ünitenin ilk konusu olan dinin tanımı ve kaynağı başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden dinin ne olduğu konusunda arkadaşları ile tartışmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 36). “Düşünelim” etkinlikleri öğrencilere bilgiyi doğrudan sunmak yerine onları düşünmeye sevk etmesi sebebiyle eleştirel düşünme adına anlamlı etkinlikler olarak görülmektedir. Ancak eleştirel düşünmeyi engelleyen durumlardan birisi de öğrencinin konu üzerinde daha fazla düşünmesini sağlamanın eleştirel düşünme olduğunu varsaymaktır (Gündoğdu, 2009). Bu çerçeveden bakıldığında öğrencilere dinin ne olduğunu sormak onları bu tanım üzerinde düşündürmekten ileri geçemez. Öğrencinin din tanımı konusunda önceden bir araştırma yaptığı da düşünülürse öğrenci din konusundaki fikirlerini araştırma sonuçları ile sınırlayabilir. Burada doğrudan dinin ne olduğunu sormak yerine “Din denince aklınıza ne geliyor? Bu kavramı kullanmasaydık onu anlatmak için başka hangi kavramlardan bahsederdik?”, “Bir şeye din dememizi sağlayan şeyler nelerdir?” tarzında sorular sorulabilir (Paul vd., 1989).

Metinlerde İslam âlimlerince ve felsefe, sosyoloji, antropoloji, dinler tarihi gibi disiplinlerce yapılan din tanımlarına yer verildikten sonra “Değerlendirelim” etkinliğinde öğrencilerden vahiy temelli görüşü savunanların ortak noktasının ne olduğunu arkadaşları ile değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 38). Bu etkinlik öğrencinin farklı bakış açıları arasında gidip gelmesini, onların önemli noktalarını listelemesini ve buluştukları ortak noktayı bulmasını sağlar. Yani öğrenci farklı görüşler arasında bir diyalog kurabilir (S-25) (Paul vd., 1989). Burada etkinliğin işlevselliğini arttırmak için vahiy temelli görüşlerin neler olduğu daha açık bir şekilde belirtilmeli ve öğrenciye bu soru yöneltilmeden önce ortak noktaların neler olduğundan bahsedilmemelidir. Bu sayede öğrenci görüşleri kendi analiz edebilir ve temel noktaların neler olduğunu keşfedebilir.

“Sıra Sizde” etkinliğinde öğrencilere aşağıdaki ayetler verilmiş ve öğrencilerden ayetleri dinin kaynağı açısından arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir:

“Biz Nuh’a ve ondan sonraki peygamberlere vahyettiğimiz gibi sana da vahyettik. Ve (nitekim) İbrahim’e, İsmail’e, İshak’a, Yakub’a, esbâta (torunlara), İsa’ya, Eyyub’e, Yunus’a, Harun’a ve Süleyman’a vahyettik. Davud’a da Zebur’u verdik.”
(Nisâ suresi, 163. ayet.)

“Sana da daha önceki kitabı doğrulamak ve onu korumak üzere hak olarak Kitab’ı (Kur’an’ı) gönderdik...” (Mâide suresi, 48. ayet.)” (Doğan, 2021, s. 39)

Bu etkinlikte öğrencinin dinin kaynağının ilahi vahiy olduğu çıkarımını yapması beklenmektedir. Verilen ayetler konunun öğrenci için açık hale gelmesi açısından önemlidir (S-13). Eleştirel düşünürler bir sorunla karşılaştıklarında öncelikle onun çözümü için neyin gerekli olduğunu anlamalı, konuya dair değerlendirme standartlarını açıklığa kavuşturmalıdır (Paul vd., 1989). Bu ayetlerden hareketle öğrenci din ile ilgili bir konuda değerlendirme yaparken onun kaynağının ilahi vahiy olduğunu dolayısıyla başvurulacak merciinin öncelikle Kur’an olduğunu temele alarak hareket edecektir.

Ünitenin ikinci konusu olan insan doğası ve din başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde “Sizce insanın mutlu olabilmesi için ne gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerekir? Arkadaşlarınızla tartışınız.” şeklinde bir soru sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 39). Bu soru öğrencilerin insan doğası hakkında kendi sonuçlarına varmaları, kendi kategorilerini oluşturmaları ve kendi ideallerini formüle etmeleri için fırsatlar sağlayacak düşündürücü bir sorudur (S-17). Problemler üzerinde beyin fırtınası yaparak tartışmak ve öğrencileri kendi kategorilerini oluşturmaya teşvik etmek, bağımsız düşünme becerisini geliştiren bir etkinliktir (Paul vd., 1989). Bu açıdan verilen sorunun tartışıldığı bir ortam öğrencinin bağımsız düşünebilmesi için de faydalı olacaktır (S-1).

“Değerlendirelim” etkinliğinde öğrencilerden “...Bilesiniz ki kalpler ancak Allah’ı anmakla huzur bulur.” (Ra’d suresi, 28. ayet.) ayetini dinin insanın bireysel hayatındaki yeri ve önemi açısından değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 41). Bu etkinlikte öğrencinin ayetteki argümanı değerlendirerek onun hakkında akıl yürütmesi beklenmektedir (S-18) (Paul vd., 1989). Öğrenci verilen ayetten hemen her insanın kim olduğu, nereden geldiği, nereye gittiği, niçin yaşadığı gibi zihnini meşgul eden ve kendisinde doğuştan var olan inanma ihtiyacının göstergesi olan soruların cevabını bulacağı yerin din olduğu çıkarımını keşfederek dinini insan yaşamındaki konumuna dair yorumlar yapabilir.

“Örnekler Bulalım” etkinliklerinde öğrencilerden dinin genel olarak insan hayatındaki ve toplumsal hayattaki yeri ve önemini gösteren örnekler bulup arkadaşlarıyla paylaşımları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 42). Bu etkinlikler benzer durumları karşılaştırarak iç görüleri yeni bağlamlara aktarma becerisini geliştirecek etkinliklerdir

(S-11). Bir fikrin gücü onun uygulanmasını görme kapasitemizle sınırlıdır. Eleştirel düşünürler fikirlerin farklı durumlardaki uygulanışlarını görebilir ve onları yeni durumlara uygulayabilirler. Bir fikrin farklı örneklerini görmek hem uygulanan fikir hem uygulandığı durum hakkındaki anlayışı zenginleştirir. Ayrıca benzer durumları adlandırmak, hatırlamak veya bulmak stratejiyi bağımsız düşünceyle de birleştirir (S-1) (Paul vd., 1989).

Ünitenin üçüncü konusu olan iman ve İslam başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden İslam ve iman kavramları arasında nasıl bir ilişki olduğunu arkadaşları ile tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 43). Aralarındaki ilişkinin analiz edilmesi istenen kavramlar öğrencinin daha önceki üniteye karşılaştığı kavramlardır. Bu kavramları analiz düzeyinde tekrar ele almak öğrencinin kavramlara dair düşüncelerine geri dönmelerini, kavramlar üzerinde yeniden düşünmelerini sağlayarak entelektüel azmini geliştirmesine ve kavramlara dair daha açık bir anlayış geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8, S-14) (Paul vd., 1989).

“Mesaj Nedir” etkinliğinde “Ey Resul! Kalpleri iman etmediği hâlde ağızlarıyla “inandık” diyen kimseler (in hâli) ...seni üzmesin...” (Mâide suresi, 41. ayet.)” ayeti verilerek öğrencilerden bu ayetten iman kavramı ile ilgili mesajlar çıkarmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 43). Ayetlerdeki mesajı buldurmaya yönelik etkinlikler öğrencinin çıkarım ve sonuçları keşfetme becerisini kazanması adına önemli etkinliklerdir (S-35). Verilen ayetten çıkarımlar yapan öğrenci imanın içsel İslam’ın ise dışsal boyutu ifade ettiği konusunda eksiksiz bir anlayış geliştirebilir. Ayrıca bu etkinlik iman ve İslam kavramlarının öğrenci için net hale gelmesine de yardımcı olur (S-14) (Paul vd., 1989).

“Değerlendirelim” etkinliğinde İnanmak Demek başlıklı şiir verilerek öğrencilerin şiiri iman- İslam ilişkisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 44). Şiirden hareketle imanın kalben bağlanması ve teslimiyeti İslam’ın ise bedenen teslimiyeti ve amelleri ifade ettiği yorumunun keşfedilmesi istenmektedir. Bunu için öğrencinin şiirdeki temel kavramları, yorumları ve yorumun dayandığı varsayımları keşfetmesi gerekir (S-18). Şiirde iman ve İslam kavramları doğrudan verilmeden yalnızca içeriklerine yönelik ifadelerin bulunması öğrencinin bu kavramlara kendisinin ulaşmasını sağlayacaktır (S-14) (Paul vd., 1989).

“Şema Hazırlıyoruz” etkinliğinde öğrencilerden iman ve İslam kavramları arasındaki ilişkiyi gösteren bir şema hazırlamaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 44). Böyle bir şema hazırlamak iman ve İslam kavramları arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaya, kavramları çözümleyerek onlarla bağlantılı olan diğer kavramlara ulaşmaya, kavramlar arasındaki farklı bağlantıları keşfetmeye, aralarındaki önemli benzerlik ve farklılıkları görerek birbirleri ile karıştırılmasını engellemeye yardım edecektir (S-14). Metinlerde verilen açıklamalardan farklı olarak öğrenci bu kavramları kendisi analiz etmiş olacaktır. Öğrencinin böyle bir şema hazırlaması ona kavramları kendisine önerilen sınırlar dışında uygun bulduğu şekilde betimleyip sınıflandırma özgürlüğü tanımaktadır (S-1) (Paul vd., 1989).

Ünitenin dördüncü konusu olan İslam inanç esaslarının özellikleri başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde “İmanın şartları” ne demektir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.” şeklinde bir soru sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 45). Bu soru öğrenciden doğrudan bir tanım istemesi sebebiyle eleştirel düşünme adına anlamsızdır. İmanın şartları ne demektir sorusu “iman etmiş olmak için yerine getirilmesi gereken unsurlardır” şeklindeki bir cevaptan fazlasını almaya yetmez. Yine aynı sayfadaki “Belirleyelim” etkinliğinde “İnandım, İman Ettim” başlıklı şiir verilmiş ve şiirden hareketle İslam dininde iman edilmesi gereken hususların belirlenmesi istenmiştir. Bu etkinlik de eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Çünkü Allah’ın birliği, melekler, kitaplar, peygamberler, kaza, kader, hesap günü gibi iman edilmesi gereken hususlar şiirde açıkça ifade edilmiştir. Bu da öğrencinin metinler üzerinde derinlemesine düşünerek kendi çıkarımlarını yapmasını engellemektedir.

“Konuşalım” etkinliğinde öğrencilerden İslam dinini yeni kabul eden birinin Kelime-i Tevhid ve Kelime-i Şehâdeti söyleme sebebi üzerine arkadaşları ile konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 46). Bu etkinlikte öğrenci Kelime-i Tevhid ve Şehâdetin anlamlarını analiz ederek bunları söylemenin iman açısından sebeplerini bulabilir, bunları söyleyen kişinin karşılaşacağı sonuçları inceleyebilir ve iman açısından temel ilkelerin neler olduğunu ifade edebilir (S-20) (Paul vd., 1989).

“Değerlendirelim” etkinliğinde “Eğer yerde ve gökte Allah’tan başka tanrılar bulunsaydı, yer ve gök (bunların nizamı) kesinlikle bozulup gitmişti. Demek ki Arş’ın Rabbi olan Allah, onların yakıştırdıkları sıfatlardan münezzehtir.” (Enbiyâ suresi, 22. ayet.)” ayeti

verilerek öğrencilerin ayeti tevhid inancı açısından değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 48). Verilen ayetin değerlendirmesini yapmak öğrencinin argümanının arkasındaki mantığı anlayabilmesini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmesini sağlar (S-18) (Paul vd., 1989). Bu sayede öğrenci tevhid inancını ele alıp dayandığı temeller ve güçlü yönleri açısından onu analiz edebilir.

Bir diğer “Değerlendirelim” etkinliğinde Allah’ın sıfatları ile ilgili ayetler verilerek öğrencilerin bu sıfatları bilmenin tevhid inancındaki yeri ve önemini arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 49). Bu etkinlik öğrencinin Allah’ı her yönüyle tanımasına imkân sunmaktadır. Ayetlerden Allah’ın sıfatlarına dair çıkarımlar yapan öğrenci bu sıfatların tevhid inancındaki konumunu değerlendirerek bu inancı kendisi için daha açık bir şekilde formüle edebilir (S-13) (Paul vd., 1989).

“Konuşalım” etkinliğinde Haşr suresinin 22-24. ayetleri verilmiş ve öğrencilerden verilen ayetlerden hareketle Allah’ın sıfat ve isimlerinin neler olduğuyla ilgili arkadaşlarıyla konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 49). Bu etkinlik ayetlerde Allah’ın isimleri ve açıklamaları doğrudan verildiği için eleştirel düşünme adına işlevsel değildir. İsim ve sıfatların doğrudan verildiği ayetler yerine öğrencinin okuyup çıkarım yapabileceği türde isim ve sıfatları dolaylı bir şekilde anlatan ayetler seçilerek etkinlik akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma yönünden eleştirel düşünmeye uygun hale getirilebilir (S-32).

İslam inanç esaslarının özelliklerinden bahsedilen başlıkta “Değerlendirelim” etkinliğinde öğrencilerden İslam’ın iman esaslarını “kesinlik, değişmezlik, açıklık ve bölünmezlik” kavramları açısından arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 52). İslam inanç esaslarının temel özellikleri anlatıldıktan sonra bu özellikler üzerinden öğrencinin inanç esaslarını değerlendirmelerini istemek tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme adına anlamlı bir etkinliktir (S-18). Metinler genellikle öğrencilerin argümanları analiz ettiğini ve değerlendirdiğini iddia eder. Ancak genelde yaptıkları şey, tercihleri belirtmek ve çok sınırlı bir tartışma ile gerçek iddiaları bulmaktır (Paul vd., 1989). Bu tür etkinlikler, öğrencinin metinlerde hazır olarak sunulan konuyu kendisinin ele almasına izin veren değerlendirme pratikleridir.

“Şema Hazırlıyoruz” etkinliğinde öğrencilerden kişinin imanın geçerliliğini sağlayan şartları şema hâlinde belirtmeleri ve oluşturdukları şemayı arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, s. 54). Bu etkinlik öğrencinin değerlendirme kriterlerini açık hale getirmesi için faydalı bir etkinliktir (S-15). İslam’da imanın geçerliliğinin şartlarını şema halinde sunmak öğrenciye bu şartları kendi zihinlerinin bir ürünü olarak, kolay anlayabilecekleri şekilde, açık ve eksiksiz olarak formüle etmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin oluşturdukları şemaları birlikte değerlendirmeleri ise farklı şemaları görmek suretiyle bakış açısını genişleterek benmerkezcilikten uzaklaştıracaktır (S-2) (Paul vd., 1989).

Ünitenin son konusu olan “Kur’an’dan Mesajlar: Nisâ Suresi 136. Ayet” başlığı altındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere İslam inanç sistem ifadesinden ne anladıkları sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 55). Bir ifadenin neler anlattığı ya da kişinin ondan neler anladığının sorgulanması kelime ve deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi adına anlam bir etkinliktir (S-14). Ancak burada öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta öğrencilerin kavramların hizmet ettiği amaçları tartışmalarını sağlamaktır. Yani yalnızca tanımlamaya yönelik verilen cevaplar yeterli görülmemeli “İslam inanç sistemi” ifadesinin hangi amaçla kullanıldığı sorgulanmalıdır (Paul vd., 1989).

“Belirleyelim” etkinliğinde öğrencilerden ayetin mealini birkaç defa okumaları ve ayetler ilgili “Kim, kime söylüyor? Ayetin ana konusu nedir? Ayette geçen temel kavramlar nelerdir? Muhataplardan ne yapmaları isteniyor?” sorularını cevaplandırmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 56). Etkinlik öğrenciyi ayetleri açık hale getirmek amacıyla okumaya (S-21), ayetlerdeki çıkarım ve sonuçları keşfetmeye (S-35), kavramları aramaya (S-14) ve önemli soruları ve konuları takip ederek temel noktaları açıklığa kavuşturmaya yönlendirerek öğrencinin ayetler üzerinde derinlemesine sorgulama yapmasını istemektedir (S-17). Ünite boyunca anlatılanların bir özeti halindeki bu ayet üzerinde derinlemesine düşünmek öğrencinin öğrendiklerini zihninde daha anlamlı hale getirmesine yardımcı olacaktır.

Ölçme ve Değerlendirme

Ünitenin “Bilgilerimizi Ölçelim” kısmında açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları ve bir kompozisyon yazma etkinliği bulunmaktadır (Doğan, 2021,

ss. 57-58). Açık uçlu sorular bilgi ve kavram düzeyinde tanımlamaya, belirtmeye ve açıklamaya yönelik sorulardır. Boşluk doldurma sorularında ünite boyunca işlenen bazı kavramlar verilmiş ve uygun boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları ise ünitenin bir tekrarı niteliğinde bilgi düzeyinde sorulardır. Ölçme ve değerlendirme soruları bu haliyle eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Ölçme ve değerlendirmenin eleştirel düşünmeye hizmet edebilmesi için analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulardan oluşması gerekir.

Bu kısımda yalnızca kompozisyon etkinliği eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden defterlerine insan ve din konulu bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Ünite boyunca işlenen konu üzerinde öğrencinin zihninde kurduğu bağlantıları kendi ifadeleri ile aktarması onun konu üzerinde kendi bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-12). Etkinliğin her ünitenin sonunda tekrarlanması ise öğrencinin entelektüel azmini geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8).

Tablo 12: 2. Üniteye Dair Bulgular

	İncelenen Veri Sayısı	ED ile İlişkilendirilen Veri Sayısı	İlişkilendirilen Stratejiler
<i>Kazanımlar</i>	5	3	S-11, S-12, S-18, S-29
<i>Etkinlik ve Sorular</i>	26	17	S-1, S-2, S-8, S-11, S-13, S-14, S-15, S-17, S-18, S-20, S-21, S-25, S-35
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	23	1	S-8, S-12

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ünite de incelenen 3 kazanımdan 3'ü eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar ağırlıklı olarak bilişsel boyutun makro becerilerine yöneliktir. Aynı şekilde incelenen etkinlik ve sorular da çoğunlukla bilişsel boyutun makro becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorulardan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir.

2.3. İslam ve İbadet (3. Ünite)

Bu ünite “İslam’da İbadet ve Kapsamı”, “İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi”, “İslam’da İbadet Yükümlülüğü”, “İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri”, “İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi” ve “Kur’an’dan Mesajlar: Bakara Suresi 177. Ayet” başlıklarından oluşmaktadır. Ünite de öncelikle ibadet kavramına ve ibadetin kapsamını açıklamak amacıyla Allah’ın

rızasının gözetildiği her türlü davranışın ibadet olduğuna, namaz, oruç, hac, zekât gibi bazı ibadetlerin bir vaktinin ve uygulanma şeklinin olduğuna, bazı ibadetlerin ise belirli bir vaktinin olmadığına değinilmiştir. Daha sonra ayet ve hadisler eşliğinde ibadetin amacı ve önemi konusu ele alınmıştır. Farz, vacip, sünnet, mendup, mübah, haram ve mekruh gibi ibadet yükümlülüğü ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. İslam’da ibadetin temel ilkeleri olarak Kur’an ve sünnete uygunluk, niyet ve ihlastan bahsedilmiş ve bidatlerden uzak durmanın önemine değinilmiştir. İbadetlerin ahlaki gelişim üzerindeki etkisinden ve toplumsal yönünden bahsedilmiştir. Son olarak öğrencinin ayetlerde verilen mesajları değerlendirmeleri ve bu doğrultuda meal kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ünitenin anahtar kavramları ibadet, mükellef, salih amel, ihlas olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu ünite ibadet kavramına bireysel ve toplumsal boyutlarıyla birlikte derinlemesine yer vermesi açısından önemli bir ünedir. Bu kavramın içi eleştirel bir şekilde doldurulduğunda öğrenci ibadetlerin ana fikrini analiz ederek amaçlarına ve sonuçlarına dair çıkarımlar yapabilir. İbadetleri hayatına geçirmeden önce onların altında yatan mantığı keşfedebilir.

Ünite Kazanımları

Ünitenin altı kazanımından dördü eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. “İbadet yükümlülüğü ile ilgili bazı kavramları sınıflandırır.” kazanımı kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi (S-14), “İslam’da ibadetlerin temel ilkelerini değerlendirir.” ve “Bakara suresi 177. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımları tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme becerisi (S-18), “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar.” kazanımı ise akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma becerisi (S-32) ile ilişkilendirilmiştir (Paul vd., 1989). Diğer iki kazanım açıklamayı ve fark etmeyi hedeflediğinden üst düzey bilişsel faaliyetlerle ilişkilendirilememiştir.

Ünite Etkinlikleri

“Ünitemize Hazırlanalım” kısmındaki etkinliklerin hepsi öğrencinin konu hakkında araştırma yapmasını istemektedir (Doğan, 2021, s. 59). Etkinliklerde araştırmanın nasıl

ve hangi amaçla yapılacağı açıkça belirtilmemiştir. Bu haliyle giriş etkinlikleri eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir.

Ünitenin ilk konusu olan “İslam’da İbadet ve Kapsamı” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden ibadet kavramının kendilerine neler çağrıştırdığını arkadaşları ile paylaşımları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 60). Soru öncelikle ibadet kavramının ne olduğunu doğrudan sormayıp öğrencideki çağrışımlarını sorması nedeniyle kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme adına işlevseldir (S-14). Öğrenci kendi hayatından kavrama dair çağrışımları sınıf ortamına getirecektir. Bu sayede ibadet kavramı öğrencinin zihninde zaten anladığı kavramlarla ilişkilendirilmiş olacaktır. Öğrencilerin fikirlerini arkadaşları ile paylaşımları, onların sınıf ortamında farklı bakış açılarını görmelerini ve bu sayede benmerkezcilik hakkında iç görü geliştirmelerini sağlayacaktır (S-12, S-2) (Paul vd., 1989).

“Ne Diyor?” etkinliğinde İbadet başlıklı bir şiir verilmiş, öğrencilerden şiirdeki temel mesajı bulmaları ve arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 61). Bu etkinlik öğrencilerin çıkarımları ve sonuçları keşfedebilmesi adına anlamlı bir etkinliktir (S-35). Eleştirel düşünürler bir ifadeyi ele aldıklarında ondaki imaları fark edip anlamına ilişkin eksiksiz bir anlayış geliştirebilirler (Paul vd., 1989). Şiirdeki ifadeler ibadet kavramını günlük hayatta yapılan birçok faaliyetle ilişkilendirerek anlatmaktadır. Öğrenci bu etkinlik sayesinde ibadet kavramının hayata yansıyan boyutları hakkında çıkarımlar yaparak konunun devamında bahsedilecek olan “salih amel” kavramına hazırlık yapmış olacaktır.

“Listeleyelim” etkinliğinde öğrencilere ibadetin “Allah’ın sevgi ve hoşnutluğunu kazanmak için yapılan her güzel iş ve davranış ibadettir.” şeklindeki tanımı verilerek günlük yaşamlarında yaptıkları hangi iş veya davranışların ibadet olarak adlandırılabilmesiyle ilgili bir liste oluşturmaları ve bu listeyi arkadaşlarıyla paylaşımları söylenmektedir (Doğan, 2021, s. 62). Bu etkinlik öncelikle ibadet kavramının günlük hayattaki uygulanışını öğrenciye düşündürmesi açısından kelime veya deyimlerin anlamlarını tam olarak açıklamalarını ve bu kavram üzerinde çözümlemeler yapmalarına yardımcı olacaktır (S-14). Öğrenci daha önce ünitenin işleniş boyunca bahsedilen ibadetlerden hareketle bu kavrama dair oluşturduğu iç görüyü kendi hayatına aktarabilecektir. Ders süresince bahsedilen affetmek, sabretmek, adaletli olmak, anne

babaya saygılı olmak gibi ibadetlere benzer durumlara örnekler bulabilecektir. (S-11). Bu etkinlik aynı zamanda öğrencinin ibadet konusunda bir standarda ulaşmasını ve bakış açısını genişletmesini de sağlayacaktır (S-15, S-12) (Paul vd., 1989). İbadet olarak adlandırdığı davranışları listelemek öğrencinin neyin bu kavramın içine gireceğine dair bir değerlendirme kriteri oluşturmaya yardımcı olur. Aynı zamanda arkadaşlarının da kriterlerinden hareketle kendinden farklı bakış açılarının ne tür davranışları ibadet olarak adlandırdığını görebilir ve ibadet kavramına dair bakışını genişletebilir.

Ünitenin ikinci konusu olan “İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde “İnsan niçin ibadet etmelidir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerden düşüncelerini arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 63). Eleştirel düşünürler eylemleri analiz edebilir ve eylemlerin temelindeki mantığı tanıyabilir. Bu etkinlik öğrencinin insanın ibadet etmesi eylemine bilinçli bir şekilde yaklaşmasını ve bunun sebeplerini arayarak eylemi değerlendirmesini sağlayacaktır (S-20). (Paul vd., 1989).

“Yorumlayalım” etkinliğinde İbrahim Suresi’nin Allah’ın verdiği nimetlerden bahsedilen 32-34. ayetleri verilmiş ve öğrenciden bu ayetleri insanın ibadet etme yükümlülüğü açısından yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 63). Bir diğer “Yorumlayalım” etkinliğinde ise salih amel işleyenlerin karşılaşacağı mükafatlardan bahsedilen ayetler verilmiş ve öğrencilerden ayetleri ibadetin geniş anlamı çerçevesinde insana kazandırdıkları açısından arkadaşlarıyla yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 65). İlk etkinlikte öğrenci Allah’ın insanlara nimetler vermesi ve bunun karşılığında insanın ibadet etme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi analiz edip yorumlayacaktır. Daha sonra öğrenci bir önceki etkinlikte nimet-ibadet ilişkisini yorumladığı gibi bu kez de ibadet-mükafat ilişkisini ele alacaktır. Buradaki sebep sonuç ilişkilerini incelemek öğrencinin ibadet davranışını değerlendirmesini sağlayacak ve davranışın altında yatan ilkeleri ve sonuçlarını ifade edebilmesine yardımcı olacaktır. (S-20) (Paul vd., 1989).

Ünitenin üçüncü konusu olan “İslam’da İbadet Yükümlülüğü” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde günlük konuşmalarda farz, vacip, sünnet gibi kavramların nasıl ve niçin kullanıldığı sorulmuş ve öğrencilerden konuyu arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra metinlerde ibadetle ilgili kavramlar açıklanmış ve “Kavram Haritası Oluşturuyoruz” etkinliğinde öğrencilerden bahsedilen kavramlara dair bir

kavram haritası oluşturmaları ve bu harita üzerinde arkadaşlarıyla konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2021, ss. 66-68). Bu etkinlikler öğrencinin kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır (S-14) (Paul vd., 1989). Öğrenci kavramların gündelik yaşamda nasıl kullanıldığı üzerine düşünerek kavramı kendisi açısından anlamlı hale getirecektir. Farz, vacip, sünnet, mendup, mübah, haram ve mekruh gibi birbiriyle karıştırılması mümkün olan kavramları kendi zihninin bir ürünü olarak haritaya döküp karmaşadan kurtaracaktır.

Ünitenin dördüncü konusu olan “İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Sizce ibadetlerde dikkat edilmesi gereken özellikler nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışınız.” şeklinde bir soru yöneltilmiştir (Doğan, 2021, s. 69). Eleştirel bir eğitimde öğrenciler bilgiyi keşfetmeye ve bilgi, beceri ve iç görülerini kendilerine yönelik düşünmek için kullanmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilere yalnızca "gerçekleri" vermek veya onlara bir sorunu çözmenin "doğru yolunu" söylemek, önceden var olan inançları yeni bilgilerle eleştirme ve değiştirme sürecini engelleyecektir. Öğrencilerin bağımsız düşünebilmesi adına yalnızca metinlerinde bahsedilen fikirleri tartışmalarını sağlamak yerine, onların beyin fırtınası yapmalarını ve problemler ve çözümler hakkında kendi aralarında tartışmalarını sağlamak önemlidir (Paul vd., 1989). Bu etkinlik ibadetlerle ilgili dikkat edilmesi gereken konulara değinmeden önce öğrencilerin bu konu hakkında beyin fırtınası yapmasını ve görüşlerini birbirleriyle paylaşmasını sağlamaktadır. Bu haliyle etkinlik bağımsız düşünme becerisi kazanılması adına anlamlıdır (S-1). Bu sayede öğrenci konu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkaracak, farklı bakış açılarını da görerek bu hususlara dair kategoriler oluşturacak ve daha sonra ders sürecinde edindiği bilgiler ışığında oluşturduğu kategorileri yeniden şekillendirecektir.

İbadetin temel ilkelerinden niyet kavramı anlatılmadan önce “Düşünelim” etkinliğinde “Niyet hayır, akıbet hayır.” atasözü verilmiş ve öğrencilerden buradaki temel mesajın ne olduğunu arkadaşlarıyla konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 69). Verilen atasözü iyi niyetle girilen bir işin sonuçlarının da iyi olacağını belirtmektedir. Bu etkinlikle öğrenciler ifadelerdeki çıkarımları ve sonuçları keşfetmeye çalışır. Bu sayede öğrencilerin ifadelerdeki imaları fark ederek konu hakkında eksiksiz bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olunur (S-35). Öğrencilerin arkadaşlarının konu hakkındaki

görüşlerinden de haberdar olması onun bakış açısını genişletecektir (S-12) (Paul vd., 1989).

İbadetin temel ilkelerinden ihlas kavramına girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden “İhlas ile iş yapmak.” deyiminin kendilerinde hangi anlamları çağrıştırdığını arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 70). Öğrencinin deyimlerin çağrıştırdıkları anlamları düşünmesi kendi yaşantılarında o kavramın uygulandığı ortamları ve ona dair açık örnekleri düşünmesi demektir. Öğrencilerin çağrışımları kendi aralarında konuşması ve konuyla ilgili fikirleri tartışmaya açması kavramla mantıksal olarak ilişkili olan ve olmayan çağrışımları ayırt etmesini sağlayabilir (S-14) (Paul vd., 1989).

Konusunun devamında “Mesaj Nedir?” etkinliğinde öğrencilerden “Ey iman edenler! Allah’a ve ahiret gününe inanmadığı hâlde malını gösteriş için harcayan kimse gibi başa kakmak ve incitmek suretiyle yaptığınız hayırlarınızı boşa çıkarmayın. Böylesinin durumu, üzerinde biraz toprak bulunan düz kayaya benzer ki sağanak bir yağmur isabet etmiş de onu çıplak, pürüzsüz kaya hâline getirivermiştir. Bunlar kazandıklarından hiçbir şeye sahip olamazlar...” (Bakara suresi, 264. ayet.) ayetinde verilen temel mesajın ne olduğunu arkadaşları ile değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 71). Burada öğrenciden ayetin ihlas kavramına dair içerdiklerini keşfetmesi beklenmektedir. Bu ayetten hareketle gösteriş için yapılan ibadetin sonuçları ve ihlas ile hareket etmenin sonuçları değerlendirilebilir (S-35). Ayette yapılan analogi sayesinde öğrenci ihlas kavramını gözünde canlandırabileceği somut bir durumla ilişkilendirebilir. Ayrıca ayette ihlas kavramını zıttı bir durum üzerinden anlatılması da öğrenciye kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanma noktasında yardımcı olacaktır (S-14). Ek olarak öğrencilerin ayetteki mesajları arkadaşları ile değerlendirmeleri farklı bakış açılarını da görerek benmerkezcilikten uzaklaşmalarını sağlayacaktır (S-2). Burada öğretmenlerin dikkat etmesi gereken husus öğrenciye birlikte değerlendirme, tartışma ve yorumlama gibi etkinlikleri yaptırarak onu benmerkezcilikten uzaklaştırırken toplummerkezciliğe çekmemektir. Çünkü insanlar sosyalleştikçe, benmerkezcilik kısmen toplummerkezciliğe dönüşmekte ve benmerkezciler çoğu zaman bir grup aracılığıyla tatmin edilmeye çalışılmaktadır (Paul vd., 1989).

“Konuşalım” etkinliğinde “Toplum içinde gösteriş yapan insanlar niçin eleştirilirler? Arkadaşlarınızla bu konu üzerinde konuşunuz.” şeklinde bir soru sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 71). Bu etkinlik eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme adına önemli bir etkinliktir (S-20). Bu sayede öğrenci insanların bu davranışını analiz ederek onun temelinde yatan akıl yürütmeyi tanıyabilir. Davranışın sebeplerini incelerken aynı zamanda onu değerlendirme standardının temelini de oluşturabilir (Paul vd., 1989).

İbadetin temel ilkelerinden Kur’an ve sünnete uygunluk başlığında “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden ibadetin Kur’an ve sünnete uygun olmasının ne demek olduğunu arkadaşları ile tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 72). Bir şeyin doğrudan ne demek olduğunu sormak öğrenciyi dar bir kalıba sokmakta ve eleştirel çıkarımlar yapmasını engellemektedir. Bu soru stili ile öğrenciden “Kur’an’daki açıklamalara ve Hz. Peygamberin uygulamalarına uygun olmasıdır” şeklindeki bir cevaptan fazlasını almak beklenemez. Bunu yerine ibadetin Kur’an ve sünnet ile ilişkisine değinen soru tiplerinden yararlanılabilir.

Konunun sonundaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden, ibadetlerde sonradan ortaya çıkan bidatlere dair neler bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 75). Bu etkinlik öğrencilerin bidat kavramı hakkındaki bilgileri üzerine düşünmesini amaçlamaktadır. Bu haliyle etkinlik eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. Burada bidat kavramı idealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyma becerisi üzerinden eleştirel düşünmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerden çevrelerinde ibadet olarak tanımlanan örnekleri sınıfa getirmeleri istenebilir ve bu örnekler üzerinden “Bu gerçek bir ibadet mi yoksa bidat mı?” şeklinde bir soru sorularak gerçek ibadetler ve bidatler arasındaki çelişki vurgulanmaya çalışılabilir (Paul vd., 1989).

Ünitenin beşinci konusu olan “İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden ahlak ve ibadet arasında nasıl bir ilişki olduğunu arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 76). Kavramlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek öğrencilerin kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır (S-14) (Paul vd., 1989). Bu ilişki üzerinde düşünen öğrenci ibadet kavramı ile ilgili daha önce öğrendiklerinden hareketle ibadetin

güzel ahlak olarak adlandırılan erdemleri kazanmasına bir vesile olduğu çıkarımını yapabilecektir.

“Değerlendirelim” etkinliğinde Haşr Suresi’nin 9-10. ayetleri verilerek öğrencilerden bu ayetleri ibadet ahlak ilişkisi açısından arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 78). Bu etkinlik öğrencinin eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme becerisi kazanması adına anlamlı bir etkinliktir (S-20) (Paul vd., 1989). Ayette bahsedilen Ensar’ın kendileri ihtiyaç içinde olmalarına rağmen Muhacir kardeşlerini kendilerine tercih edecek bir ahlaki seviyede olmasını ele alan öğrenci hem ibadet kavramı hem de kavramın ahlak ile ilişkisi üzerinde akıl yürütürken değerlendirmeler yapabilir. Ayet üzerinde ibadet ahlak ilişkisinin ilkelerini ifade edebilir ve rasyonel olarak uygulayabilir. Ayrıca Müslümanlar arasındaki dayanışmaya vurgu yapan böyle bir ayet sayesinde öğrenci konunun devamında değinilecek olan ibadetlerle sosyal yardımlaşma arasındaki ilişkiye dair çıkarımlar da yapabilir.

İbadetlerin toplumsal yararlarına değinildikten sonra “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden ibadetlerin sosyal dayanışmaya başka ne tür katkıları olduğu konusundaki düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları, “Tartışalım” etkinliğinde ise insanlar arasında kaynaşmayı sağlayan başka hangi ibadetler olduğunu, buna dair bir örnek vererek bu örnek üzerinden arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, ss. 79-80). Bu etkinlikler benzer durumları karşılaştırma ve iç görüleri yeni bağlamlara aktarma becerisi kazandırmaya yardımcı bir etkinliklerdir (S-11) (Paul vd., 1989). Böylece öğrenci derste karşılaştığı fikirleri kendi hayatlarına aktararak oradan somut örnekler bulabilecektir.

Ünitenin son konusu olan “Kur’an’dan Mesajlar: Bakara Suresi 177. Ayet” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Sizce iyilik nedir? Arkadaşlarınızla konuşunuz.” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bir kavramın doğrudan ne olduğunu sormak eleştirel düşünme için işlevsel değildir. Bunun yerine “İyilik kavramı bize ne anlatıyor?”, “Bir şeye iyilik dememizi sağlayan şey nedir?”, “Bir kişiye iyi dediğimizde onun hakkında ne demiş oluyoruz?” gibi kavram üzerinde düşünmeye yönlendirecek sorular sorulabilir (Paul vd., 1989).

“Belirleyelim” etkinliğinde öğrencilerden Bakara Suresi’nin 177. ayetinin mealini birkaç defa okumaları ve ayetle ilgili “Kim, kime söylüyor? Ayetin ana konusu nedir? Ayette geçen temel kavramlar nelerdir? Muhataplardan ne yapmaları isteniyor?” sorularını

cevaplandırmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 82). İyiliğin ne olduğundan bahsedilen bu ayetten iman, ibadet ve ahlak konularına dair çıkarımlar yapılabilir. Etkinlik öncelikle öğrenciyi ayetleri açık hale getirmek amacıyla okumaya yönlendirmektedir (S-21). Bu sayede öğrenci ayetlerdeki çıkarım ve sonuçları keşfedebilir (S-35). Ayetlerdeki kavramları, önemli soruları ve konuları takip ederek temel noktaları açıklığa kavuşturmaya çalışan öğrenci kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve derinlemesine sorgulama becerisi kazanabilir (S-14, S-17) (Paul, 1984). Ünite boyunca işlenen kavramların içeriğine ve birbirleri arasındaki bağlantılara değinen bu ayet üzerinde derinlemesine düşünmek öğrencinin öğrendiklerini zihninde daha anlamlı hale getirmesine yardımcı olacaktır.

Ölçme ve Değerlendirme

Ünitenin “Bilgilerimizi Ölçelim” kısmında açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları ve bir kompozisyon yazma etkinliği bulunmaktadır (Doğan, 2021, ss. 83-84). Açık uçlu sorular ünite boyunca işlenen konuları öğrencinin belirtmesini, listelemesini, açıklamasını isteyen hatırlamaya yönelik sorulardır. Boşluk doldurma sorularında üniteye ele alınan bazı kavramlar verilmiş ve uygun boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları ise ünitenin bir tekrarı niteliğinde bilgi düzeyinde sorulardır. Ölçme ve değerlendirme soruları bu haliyle eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Ölçme ve değerlendirmenin eleştirel düşünmeye hizmet edebilmesi için analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulardan oluşması gerekir.

Bu kısımda yalnızca kompozisyon etkinliği eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden defterlerine İslam’da ibadetin anlam ve önemi konulu kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencinin bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-12). Bakış açısı geliştirmek yalnızca farklı kişilerin görüşlerini almak ve onlar üzerinde anlayışlı bir şekilde konuşmaktan ibaret değildir. Bunu yapabilmesi için öğrenci öncelikle kendi bakış açısını keşfetmelidir (Paul vd., 1989). Ünite boyunca işlenen konu üzerinde öğrencinin zihninde kurduğu bağlantıları kendi ifadeleri ile aktarması onun konu üzerinde kendi bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir. Etkinliğin her ünitenin sonunda tekrarlanması ise öğrencinin entelektüel azmini geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8).

Tablo 13: 3. Üniteye Dair Bulgular

	İncelenen Veri Sayısı	ED ile İlişkilendirilen Veri Sayısı	İlişkilendirilen Stratejiler
<i>Kazanımlar</i>	6	4	S-14, S-18, S-32
<i>Etkinlik ve Sorular</i>	27	18	S-1, S-2, S-11, S-12, S-14, S-15, S-17, S-20, S-21, S-35
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	21	1	S-8, S-12

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ünitede incelenen 6 kazanımdan 4’ü eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen etkinlik ve sorular çoğunlukla bilişsel boyutun makro becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorulardan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir.

2.4. Gençlik ve Değerler (4. Ünite)

Bu ünite “Değerler ve Değerlerin Kaynağı”, “Gençlerin Kişilik Gelişiminde Değerlerin Yeri ve Önemi”, “Temel Değerler”, “Kur’an’dan Mesajlar: İsrâ Suresi 23-29. Ayetler” başlıklarından oluşmaktadır. Ünitede öncelikle değer kavramı ele alınmış ve değerlerin oluşumunda etkili olan din, örf ve âdetlerden bahsedilmiştir. Daha sonra gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yeri günlük hayattan örneklerle açıklanmıştır. İslam düşüncesinde öne çıkan insani erdem ve değerlerden adalet hikmet, iffet ve şecaat konularına yer verilmiştir. Son olarak İsrâ Suresi’nin 23-29. Ayetleri üzerinden öğrencilerin ayetlerde verilen mesajları değerlendirmeleri ve bu doğrultuda meal kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ünitenin anahtar kavramları din, değer, ahlak, örf, âdet olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu üniteye ele alınan konular eleştirel düşünme adına öğrencinin değerlerin kaynaklarını keşfedebilmesi, değerlerin oluşuma etki eden unsurları analiz edebilmesi, değerler ve kişilik gelişimi arasındaki ilişkiyi tartışabilmesi, toplumsal değerleri temellendirebilmesi ve kendi değer kriterlerini oluşturabilmesini sağlayacak potansiyele sahiptir.

Ünite Kazanımları

Ünitenin dört kazanımında üçü eleştirel düşünme ilişkilendirilmiştir. “Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder.” ve “İsrâ suresi 23-29. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” kazanımları analiz ve değerlendirme boyutlarında üst düzey zihinsel faaliyetlere yönlendiren kazanımlardır. Bu kazanımlar eleştirel düşünme açısından tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme becerisi ile ilişkilendirilmiştir (S-18). “Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır.” kazanımı da inançları, teorileri veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulama adına anlamlı bir kazanımdır (S-24). Bunun yanında tartışma, eleştirel düşünmenin birçok stratejisini kazandırmaya yönelik kullanılan önemli bir yöntemdir (Paul vd., 1989). Diğer kazanım ise öğrencinin ilişki kurmasını hedefleyen kavrama düzeyinde bir kazanım olduğundan eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir.

Ünite Etkinlikleri

Ünitenin girişinde yer alan “Ünitemize Hazırlanalım” kısmı öğrencinin araştırmasını, okumasını, bilgi toplamasını, toplanan bilgileri listelemesini hedefleyen etkinliklerden oluşmaktadır (Doğan, 2021, s. 85). Konuya hazırlık amacıyla verilen bu etkinlikler yalnızca bilgi toplamaya yönlendirdiği için eleştirel düşünme açısından işlevsel bulunmamıştır.

Ünitenin ilk konusu olan “Değerler ve Değerlerin Kaynağı” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden çevrelerinde önem verilen değerler hangileri olduğu ve bu değerlere önem verilmesinin sebeplerinin neler olduğunu arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 86). Bu etkinlik öğrencilerin değer kavramına dair ön bilgilerini ortaya çıkarmaya, değer kavramı üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağlamaya, kavramın kendi yaşantılarındaki yansımalarını keşfetmelerine, değerlerin oluşumundaki sebepleri aramalarına ve bir paylaşım ortamında bilgilerini sunarak farklı bakış açılarına dair bir fikre sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Konuya bu şekilde giriş yapmak öğrenciyi değer kavramına dair ayrıntıları keşfetmeye ve derinlemesine sorgulama yapmaya yönlendirecektir (S-17) (Paul vd., 1989).

“Örnekler Bulalım” etkinliğinde öğrencilerden dinî, ahlaki, sosyal, millî, ekonomik, estetik alanla ilgili değerlere birer örnek bulmaları ve kaynakları hakkında arkadaşlarıyla

konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 87). Bu etkinlik öğrencinin ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme becerisi kazanmasına yönelik önemli bir etkinliktir (S-11). Öğrencinin zihninde dağınık bir şekilde bulunan değerler bu etkinlikle farklı alanlarla ilişkilendirilebilecektir. Öğrenci bu süreçte bir değeri niçin o alana dahil ettiğinin sebeplerini de düşünecektir. Arkadaşlarının farklı alanlarla ilişkilendirdiği değerleri gören öğrencinin değer kavramına dair bakış açısı gelişecektir (S-12). Çeşitli örnekler içerisinde ilgili olmadığını düşündüğü değerlerle karşılaşan öğrenci bazı durumlarda bir olgunun konuyla ilgisi olup olmadığını tartışmaya gerek olabileceğini keşfedecektir. Burada öğretmenin teşvik edici rolü çok önemlidir. Herkes kendi örneklerini sunduktan sonra öğretmen öğrencilere ilgisiz buldukları değerler olup olmadığını, bunların neden ilgisiz olduğunu düşündüklerini, bu ilişkilendirmeyi yapan kişinin hangi varsayımlar doğrultusunda hareket ettiğini ve bu varsayımların mantıklı olup olmadığını sorarak öğrencilerin ilişkileri tartışmalarını sağlamalıdır (Paul vd., 1989).

Dinin değerlerin oluşumundaki etkisi anlatılmadan önce “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden toplumda kabul gören değerlerin oluşumunda dinin etkisinin ne olduğunu tartışmaları ve konuya dair bilgilendirmeler yapıldıktan sonra “Değerlendirelim” etkinliğinde herhangi bir değer belirlemeleri ve bu değerlerin oluşumunda dinin etkisinin ne olduğunu arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, ss. 87-88). Buraya kadar saygı, yardımseverlik, vatan sevgisi, adalet, paylaşma gibi birçok toplumsal değerden haberdar olan öğrenci din hakkında bildiklerini göz önüne getirerek bu değerlerin oluşumunda dinin ne tür katkısının olabileceğini düşünecektir. Hem değerlere hem dine dair bildikleri hem de bunlar arasındaki ilişkileri analiz ederek bağlantıları keşfedecektir. Örneğin dinin insanlar arasında yardımlaşmayı emretmesi ve toplumda önemli değerlerden birinin yardımlaşma olması arasındaki ilişkiyi analiz ederek yardımlaşma değerinin toplumda yerleşmesinin ardındaki mantığı anlayacaktır (S-18) (Paul vd., 1989).

Değerlerin oluşumunda örf ve adetlerin etkisine değinilmeden önce “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere çevrelerinde yaygın olan ne tür örf ve âdetler bulunduğu ve bunların değerlerin oluşumunda nasıl etkilerinin olduğu sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 89). Bu sorular konunun tanımlanabilmesi ve uygun bir şekilde işlenebilmesi için önemli sorulardır. Öğrencinin örf ve adetler üzerinde düşünmesini, bunlara kendi hayatından

örnekler vermesini, örf-adet ve değerler arasındaki bağlantıyı keşfetmesini, değerlere geniş bir çerçevede bakabilmesini ve bu konuda kendi anlayışını oluşturabilmesini sağlayacak bu sorular öğrenciye bir konu hakkına derinlemesine düşünme, konunun önemli sorularını takip etme becerisi kazandıracaktır (S-17). Bu sayede öğrenci değerlerin temelinde yatan düşünce ile değerleri oluşturan ayrıntılar arasında hareket edebilecektir (Paul vd., 1989).

“Belirleyelim” etkinliğinde “Komşusu açken tok yatan bizden değildir.” hadisi verilerek öğrencilerden bu hadisin toplumumuzdaki hangi örf ve âdetlere kaynaklık ettiğini belirlemeleri ve arkadaşlarıyla paylaşımları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 89). Bu etkinlik verilen hadisin etkilerini, sonuçlarını ve farklı bir bağlama aktarılmış halini keşfetmeye yardımcı olacaktır (S-35, S-11) (Paul vd., 1989). Öğrenciler hadisi analiz edecek, insanların bu hadisten ne anladıkları ve bunları hayatlarına nasıl geçirdikleri hakkında düşünecek ve bu eylemlerin sonucunda ortaya çıkan farklı değerleri keşfedebilecektir.

Ünitenin ikinci konusu olan “Gençlerin Kişilik Gelişiminde Değerlerin Yeri ve Önemi” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden kendilerine göre kişilikli bir insanda ne tür özelliklerin bulunması gerektiğini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 90). Bu etkinlik öğrencilerin değerlendirme kriterleri geliştirmelerine yardımcı olacaktır (S-15). Eleştirel düşünürler bir durum hakkında yargıya vardıklarında onu niteledikleri şeyin dayanaklarının farkında olmalıdırlar. Bu sayede yargıya varış yolları bir standart ve netlik kazanmış olur. Bir insanı kişilikli olarak niteleyebilmek için hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmek de öğrencinin yargıya varmada kullanacağı standartları oluşturması için ilk adım sayılabilir. Bu konuya dair düşünceleri üzerinde arkadaşları ile tartışmak ise öğrenciye kendi zihninin ürünü olan düşüncelerini savunma becerisi kazandıracaktır (S-6) (Paul vd., 1989).

“Yorumlayalım” etkinliğinde Hz. Ömer’in “İnsanlığın şerefi aklıyla, asaleti diniyle, şahsiyeti ahlakıyladır.” Sözü verilerek öğrencilerden bu sözü, kişilik değer ilişkisi açısından arkadaşlarıyla yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 91). Öğrenciler bu sözü analiz edip ondaki temel kavramları, varsayımları ve çıkarımları vurgulayarak argüman üzerinde akıl yürütebilirler. Sözdeki kavramların birbiri ile nasıl ilişkilendirildiği hakkında fikir oluşturabilirler. Bu sayede İslam’ın önem verdiği

değerlerinin kişilik üzerindeki etkisine dair kendi fikirlerini oluşturabilirler (S-18) (Paul vd., 1989).

“Listeleyelim” etkinliğinde “Kişiliğinizde hangi değerlerin öncelikle yer ettiğini düşünüyorsunuz? Listeleyiniz.” şeklinde bir soru sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 92). Bu etkinlik öğrencinin entelektüel dürüstlük geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-7). Önceki etkinliklerde öğrenciden bir insana kişilikli denebilmesi için ne tür özelliklere sahip olması gerektiği sorulup kişilik ve değerler konusunda bir standart oluşturması sağlandıktan sonra böyle bir sorunun verilmesi öğrencinin kendisini başkaları için koyduğu standartlara bağlı kalarak değerlendirmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci kendisi hakkında dürüst davranarak kendine eleştirel bir gözle yaklaşmış olacaktır. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencinin benmerkezci algılarının gerçekliğin önüne geçmesine engel olacak, objektif bir değerlendirme sağlayacaktır (S-2) (Paul vd., 1989).

Ünitenin üçüncü konusu olan “Temel Değerler” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden temel değer ne demek olduğu hakkındaki düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 92). Temel değer nedir diye sormak öğrenciyi yalnızca tanımlamaya yönlendiren dar bir soru kalıbıdır. Bu sebeple eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. Bunun yerine “Coğrafya, toplum ve zamanla sınırlı olmayan değerler var mıdır?”, “Değerleri evrensel yapan özellikler nelerdir?”, “Temel değer olduğunu düşündüğünüz değerler nelerdir?” şeklinde öğrenciyi temel değer kavramı üzerinde düşündürmeye yönelik sorular sorulabilir.

İslam’ın temel değerlerinden adalet konusuna girişteki düşünelim etkinliğinde öğrencilere aşağıdaki dörtlük verilmiş ve verilmek istenen mesajın ne olduğunu arkadaşları ile konuşmaları istenmiştir:

“Adaletle adavet yan yana yürümez ki

Adavet çürür amma, adalet çürümez ki

Adavet hırstan doğar, gözü kör, vicdanı kör

Adalet ayaklara ip takıp sürümez ki...” (Doğan, 2021, s. 93)

Bu etkinlik öğrencinin dörtlükten çıkarılacak mesajları keşfetmesini sağlayacaktır (S-35). Buradan hareketle adaletin ayırım yapmadan herkese hak ettiğini vermeyi gerektiren, coğrafya, toplum ve zamandan bağımsız evrensel bir değer olduğunu anlama ve adil

olmanın sebeplerini ve sonuçlarını değerlendirme noktasında ilk adım atılmış olacaktır. Adalet kavramının zıddına dair örneklerin sunulması ve karşılaştırmalar yapılması kavramın öğrencinin zihninde daha açık bir yere oturmasını sağlayacaktır. Adaletin ne olduğuna dair birtakım ön bilgileri bulunan öğrenci buradan hareketle adavet kavramı ile ilgili de görüş geliştirebilecektir (S-14) (Paul vd., 1989). Burada adavetin tanımını yapmadan öğrencinin bu kavrama dair tanımı ve adaletle ilişkisini kendisinin yapılandırmasına izin verilmelidir.

“Mesaj Nedir?” etkinliğinde Montaigne, H.G. Mirabeau ve Immanuel Kant’ın adalet hakkında söylediği sözler verilerek öğrencilerden bu sözlerdeki temel mesajların neler olduğunu arkadaşları ile paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 94). Bu etkinlik sayesinde öğrenci sözlerdeki imaların farkına vararak adalet kavramı ile ilgili daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilir, adil olmanın insanlık açısından sonuçlarına dair çıkarımlar yapabilir ve farklı bakış açılarından gelen fikirlerin sonuçlarını karşılaştırabilir (S-35). Ayrıca konu hakkında farklı toplumlardan kişilerin düşüncelerini öğrenmek öğrencinin adalet kavramını evrenselliğini keşfetmesine yardımcı olabilir (S-14) (Paul vd., 1989).

“Değerlendirelim” etkinliğinde aşağıdaki hadis verilerek öğrencilerden adaletin kapsamı hakkında neler düşündüklerini bir liste oluşturarak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir:

“Numan b. Beşir’in annesi Amre binti Revâha, eşinden çocuğu için bir miktar mal ister. Numan’ın babası ise işin üzerine düşmez ve bir yıl kadar eşini oyalar. Ancak eşi talebinden vazgeçmez. Sonunda babası Numan’a bağışta bulunmayı kabul eder. Ancak bu sefer de annesi, yapacağı bu bağışı Hz. Peygamber’i (s.a.v.) şahit göstermedikçe ikna olmayacağını ifade eder. Babası, daha bir çocuk olan Numan’ı Hz. Peygamber’e (s.a.v.) götürür ve durumu anlatır: ‘Yâ Resulallah! Bu çocuğun annesi Binti Revaha, ona yaptığım bağışa şahit olmanı istiyor.’ der Hz. Peygamber (s.a.v.) hemen sorar: “Başka çocuğun var mı?” ‘Evet, var.’ cevabını alınca tekrar sorar: “Peki, hepsine aynı miktarda mal verdin mi?” Baba, ‘Hayır, ey Allah’ın Resülü!’ diye yanıtlar. Bu cevap üzerine Hz. Peygamber (s.a.v.) şöyle buyurur: “O zaman beni şahit tutma. Çünkü ben adaletsizliğe şahit olamam!” (Müslim, Sahih-i Müslim, Hibe, 14.)” (Doğan, 2021, s. 95).

Bu etkinlik öğrencinin adaletin kapsamına dair kendi kriterlerini geliştirmesine ve böylece kavramın açık hale gelmesine yardımcı olacaktır (S-15, S-14). Aynı zamanda öğrenci hadisteki olaydan çıkacak sonuçları ve inanan kişiler üzerindeki etkilerini keşfedebilecektir (S-35) (Paul vd., 1989).

İslam'ın temel değerlerinden hikmet konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “hikmetli söz”, “hikmetli insan”, “Bu işin hikmeti nedir?” ve “Konuşalım” etkinliğinde “Allah'ın yoluna hikmetle çağırmak” gibi ifadelerin ne anlama geldiği sorulmuştur (Doğan, 2021, ss. 96-97). Bu etkinlikler bir ifadenin doğrudan anlamının ne olduğunu sorduğu için eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir. Bunun yerine öğrencinin kavramı net bir şekilde ifade edebilmesine yönelik “Hikmet kavramı size ne çağırıyor?”, “Bu kavram bize ne anlatıyor?”, “Hikmet kavramına bir örnek verin.” gibi sorular sorulabilir (S-14) (Paul vd., 1989).

“Siz Ne Dersiniz” etkinliğinde Hikmet başlıklı bir şiir verilerek öğrencilere şiirden hareketle hikmet kavramını nasıl tanımlayacakları sorulmaktadır (Doğan, 2021, s. 98). Kavramın doğrudan tanımını sormak eleştirel düşünme için işlevsel olmasa da bir olay ya da olgu üzerinden öğrencinin kendi tanımını oluşturmasını istemek akla yatkın çıkarımlar yapabilmeyi, kavram üzerinde akıl yürütmeyi, kriterleri devreye sokmayı gerektiren eleştirel bir etkinlik olabilir. Ancak burada verilen şiir hikmet kavramının tanımına dair birçok ifade içermektedir. Bu haliyle öğrencinin kendi tanımını keşfetmesi noktasında özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Bunun yerine hikmet kavramını üstü kapalı bir şekilde yansıtacak ve öğrencinin çıkarım yapmasına müsaade edecek bir şiir ya da hikâye verilebilir.

İslam'ın temel değerlerinden iffet konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Halk arasında “iffetli insan” diye kimlere denir? Arkadaşlarınızla tartışınız.” şeklinde bir soru yöneltilmiştir (Doğan, 2021, s. 98). Bu öğrencinin iffet kavramı üzerinde düşünmesine ve iffetli insana dair standartlar geliştirmesine yardımcı bir etkinliktir (S-14, S-15) (Paul vd., 1989).

“Araştıralım” etkinliğinde öğrenciden iffet denince neden akla Hz. Yusuf'un geldiğini araştırmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 98). Araştırma etkinlikleri bilgi edinmeyi hedefleyen dolayısıyla öğrenciyi üst düzey düşünmeye yönlendirmeyen etkinlikler olduğundan eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. Bunu yerine Hz. Yusuf'un iffetli

olarak tanımlanmasına örnek olaylar verilerek öğrencilerin bunlar üzerinden çıkarımlar yapmaları istenebilir. Böylece iffet kavramı öğrenci açısından içi dolu, açık ve anlaşılır bir kavram haline gelebilir.

“Yorumlayalım” etkinliğinde Hz. Peygamber ve Ebu Zer el-Gıfari arasında geçen bir konuşma verilmiş ve öğrencilerden olayı iffet değeri açısından arkadaşları ile birlikte yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 100). Bu etkinlikten hareketle öğrenciler olayları analiz edip değerlendirebilir, kavrama dair standartları bir değerlendirme nesnesi haline getirebilir ve verilen konuşmadan çıkarılacak sonuçları keşfedebilir (S-20, S-35). Burada olaydan hareketle iffet kavramının farklı yansımalarına dair örnekler istenerek, konuya dair ne tür genellemelere ulaşılabilceği sorularak değerlendirme daha etkin hale getirilebilir (Paul vd., 1989).

İslam’ın temel değerlerinden şecaat konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde Yavuz Sultan Selim’in cesaretle ilgili bir sözü verilerek öğrencilerden cesaretin ne olduğu ile ilgili düşüncelerini arkadaşları ile paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 100). Bu etkinlik verilen sözden de hareketle öğrencinin cesaret üzerine düşünmesini hedeflese de cesaretin bir tanımını yaptırmaktan öteye geçemez. Oysaki eleştirel düşünme açısından bir tanımlama yapmak anlamış olmanın göstergesi değildir. Bunun yerine cesaret kavramına ilişkin algılar ve çağrışımlar sorgulanıp örnekler istenebilir (Paul vd., 1989).

“Yorumlayalım” etkinliğinde Mevlana’dan bir alıntı verilerek öğrencilerin verilen sözleri arkadaşlarıyla yorumlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 101). Bu etkinlik öğrencinin argümanları ve yorumları analiz etme ve değerlendirme becerisine katkı sunacaktır (S-18). Yorumlama etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri öğrencinin bir akıl yürütmeye katılıp katılmadığını basitçe ifade etmesiyle sınırlı kalmamaktır. Öğrenci değerlendirmesini metinlerde geçen kavramları netleştirerek, kendi değerlendirme kriterlerini kullanarak, konuyla ilgili olan şeyleri ilgisizlerden ayırt ederek, çıkarımları keşfederek ve konu üzerinde çeşitli varsayımlarda bulunarak yapılmalıdır (Paul vd., 1989).

“Örnek Bulalım” etkinliğinde öğrencilerden Hz. Peygamber’in (s.a.v) hayatından onun cesaretinin göstergesi olan örnekler bularak arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 102). Bu etkinlikte öğrencilerin örnekleri nasıl bulacağı açık bir şekilde belirtilmemiştir. Eğer burada istenen şey örneklerle dair bir araştırma yapılması ise eleştirel düşünme açısından anlamsız olacaktır. Eğer öğrencilerin kendi ön bilgilerinden

hareketle örnekler sunması isteniyorsa etkinlik değerlendirme kriterleri geliştirme becerisine katkı sunabilir (S-15) (Paul vd., 1989). Hangisinin cesaret olduğuna yönelik davranışlar arasında seçimler yapan öğrenci bu sayede kavramın kapsamını belirlemiş ve bir davranışı cesurluk olarak tanımlamanın sınırlarını çizmiş olacaktır.

“Nasıl Örnek Alabilir?” adlı etkinlikte öğrencilere kendilerinin hangi konularda nasıl cesaret gösterdiklerini ve Hz. Muhammed’in (s.a.v) cesaretinin nasıl örnek alınabileceğini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 102). Bu etkinlik öncelikle öğrencinin entelektüel dürüstlük geliştirmesi açısından önemlidir (S-7). Öğrenci kendi düşünce ve eylemlerini analiz ederek onlar hakkında dürüst davranmalıdır. Burada dikkatli olunması gereken konu öğrencinin egosunun değerlendirmeye dahil olmasını engellemektir. Bunun için öğrencinin öncelikle kavram hakkında bazı kriterler geliştirmesi gerekir. Öğretmen bu kriterleri hatırlatarak değerlendirmeyi yönlendirebilir. Kendi davranışlarını başkalarını da değerlendirdiği bu kriterler doğrultusunda ele alan öğrenci kendisi hakkında dürüst olabilir. Bu sayede kendisi hakkında bilinçlenecek, kendi varsayımları, inançları ve duyguları konusunda açık olacaktır (S-2). Etkinlik aynı zamanda öğrencinin iç görüleri yeni bağlamlara aktarma becerisini de geliştirecektir (S-11). Hz. Peygamber’in cesaretini nasıl örnek alacağı üzerine düşünmek öğrencinin bu olguyu kendi dünyasına uygun bir şekilde uygulayarak pratik yapmasına yardımcı olacaktır (Paul vd., 1989).

Ünitenin son konusu olan “Kur’an’dan Mesajlar: İsrâ Suresi 23-29. Ayetler” başlığındaki “Belirleyelim etkinliğinde öğrencilerden ayetlerin mealini birkaç kez okumaları ve “Kim, kime söylüyor? Ayetin ana konusu nedir? Ayette geçen temel kavramlar nelerdir? Muhataplardan ne yapmaları isteniyor?” sorularını cevaplandırmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 104). Burada öğrencinin ayeti tekrar tekrar okuması öğrenciyi ayetleri açık hale getirmek amacıyla okumaya yönlendirmektedir (S-21). Etkinlik aynı zamanda öğrenciye konuya dair belli soruları takip ederek kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve derinlemesine sorgulama becerisi kazanabilir (S-14, S-17). Ayetlerde bahsi geçen Allah’tan başkasına ibadet etmemek, anne babaya, akrabaya, yoksula ve yolda kalmışa iyilik etmek, israf etmemek, cimrilik etmemek, itidali tercih etmek gibi İslam’ın değer verdiği erdemler hakkında derinlemesine düşünmek öğrencinin erdemli ve erdemsiz davranışları ayırt etme noktasında değer kriterlerine yenilerini eklemesine ve

kriterlerini şekillendirmesine yardımcı olacaktır (S-15). Ayetlere dair ana konunun ne olduğunu sorgulamak öğrenci ayetlerdeki çıkarım ve sonuçları keşfetmesini sağlayacak türde bir sorudur. Ancak etkinliğe başlanmadan hemen öncesinde ayetlerde verilen mesajlar özet halinde sunulmuş ve öğrencinin çıkarım ve sonuçları keşfetmesinin önüne geçilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

Ünitenin “Bilgilerimizi Ölçelim” kısmında açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları ve bir kompozisyon yazma etkinliği bulunmaktadır (Doğan, 2021, ss. 105-106). Açık uçlu sorular ünite boyunca işlenen konuları öğrencinin sıralamasını, belirtmesini, açıklamasını, listelemesini, isteyen bilgi ve kavrama düzeyinde genellikle hatırlamaya yönelik sorulardır. Boşluk doldurma kısmında ünite de işlenen bazı kavramlar verilmiş ve uygun boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları ise kavramların tanımlanmasını hedefleyen ünite içerisinde geçen ayetlerin neler anlattığını soran ünitenin bir tekrarı niteliğinde bilgi düzeyinde sorulardır. Ölçme ve değerlendirme soruları bu haliyle eleştirel düşünmeye katkı sunacak düzeyde değildir. Ölçme ve değerlendirmenin eleştirel düşünmeye hizmet edebilmesi için öğrenciyi akıl yürütme, çıkarım yapma, tasarlama, yorumlama gibi üst düzey bilişsel faaliyetlere yönlendiren analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulardan oluşması gerekir.

Diğer ünitelerde olduğu gibi burada da yalnızca kompozisyon etkinliği eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden defterlerine İslam ve temel değerler konulu kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencinin bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-12). Bakış açısını geliştirme yollarından birisi yazma etkinlikleridir Bu beceri yalnızca farklı kişilerin görüşlerini almak ve onlar üzerinde anlayışlı bir şekilde konuşmak la kazanılmaz. Burada öğrencinin kendi bakış açısını keşfetmesi de gelişimin göstergesidir. Hatta farklı bakış açılarını anlayışlı bir zeminde ele almak için kişinin öncelikle kendi bakış açısına hakim olması gerekir. Ünite boyunca işlenen konu üzerinde öğrencinin zihninde kurduğu bağlantıları kendi ifadeleri ile aktarması onun konu üzerinde kendi bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir. Etkinliğin her ünitenin sonunda tekrarlanması ise öğrencinin entelektüel azmini geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8) (Paul vd., 1989).

Tablo 14: 4. Üniteye Dair Bulgular

	İncelenen Veri Sayısı	ED ile İlişkilendirilen Veri Sayısı	İlişkilendirilen Stratejiler
<i>Kazanımlar</i>	4	3	S-18, S-24
<i>Etkinlik ve Sorular</i>	29	18	S-2, S-6, S-7, S-11, S-12, S-14, S-15, S-17, S-18, S-20, S-21, S-35
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	21	1	S-8, S-12

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ünitede incelenen 4 kazanımdan 3’ü eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen etkinlik ve sorular çoğunlukla bilişsel boyutun makro becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorulardan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir.

2.5. Gönül Coğrafyamız (5. Ünite)

Bu ünite “İslam Medeniyeti ve Özellikleri”, “İslam Medeniyetinin Farklı Coğrafyalardaki İzleri” ve “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurât Suresi 13. Ayet” bölümlerinden oluşmaktadır. Öncelikle kültür ve medeniyet kavramları üzerinde durularak İslam medeniyeti kavramının açıklanması hedeflenmiştir. Öğrencilerin İslam medeniyetinin farklı yerlerdeki etkilerinin farkına varabilmeleri için tarihi süreçte İslam medeniyetinin yaşandığı Hicaz, Şam, Bağdat, İran, Horasan, Kuzey Afrika, Hint Alt Kıtası gibi ilim ve kültür merkezlerinden bahsedilmiş, bu yerlere İslam’ın ulaşmasında öncü olan alim, komutan ve tüccar gibi önemli şahsiyetlere ve medeniyete zenginlik katan farklı dillere yer verilmiştir. Son olarak öğrencinin ayetlerde verilen mesajları değerlendirmeleri ve bu doğrultuda meal kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramlarını belirleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ünitinin anahtar kavramları kültür ve medeniyet olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu ünite farklı coğrafyaların İslam’ı yaşama şekillerini ve İslam kültür ve medeniyetine kattıklarını ele alması bakımından öğrencinin bakış açısını geliştirme ve disiplinlerarası bağlantılar kurma potansiyeline sahip bir ünitendir.

Ünite Kazanımları

Ünitenin üç kazanımından yalnızca “Hucurât suresi 13. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımı eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım öğrencinin tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır (S-18) (Paul vd., 1989). Diğer iki kazanım ise fark etmeyi ve izah etmeyi hedefleyen bilgi ve kavrama düzeyinde olduğundan üst düzey bilişsel faaliyetlerden olan eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir.

Ünite Etkinlikleri

“Ünitemize Hazırlanalım” etkinliğinde öğrencilerden konu hakkında bilgi toplamaları, okumaları, araştırma yapmaları, araştırma sonuçlarını listelemeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 107). Bu etkinlikler öğrencinin konu hakkındaki ön bilgileri üzerinde düşünmesine fırsat vermeyerek yalnızca araştırma yapmaya yönlendirdiğinden eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir.

Ünitenin ilk konusu olan “İslam Medeniyeti ve Özellikleri” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde “Kültür biziz, medeniyet ise yaptıklarımızdır.” Sözü verilerek öğrencilerden bu sözdeki kültür ve medeniyet kavramlarına yüklenen anlamın ne olduğunu arkadaşları ile konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 108). Farklı ifadeler verip onlara dayalı çıkarımlar yapmayı ve daha sonra bunlar üzerinde konuşup tartışmayı istemek öğrencinin makul çıkarımlar yapma becerisini geliştirecek nitelikte bir etkinliktir (S-32). Eleştirel düşünürler kullandıkları kavramların ne anlama geldiğini bilirler. Kendi benmerkezci veya toplummerkezci görüşlerini destekleyen çıkarımlar yapma eğilimlerinin farkındadırlar ve bu nedenle, çıkarları veya arzuları söz konusu olduğunda yaptıkları çıkarımları değerlendirme konusunda özellikle dikkatlidirler (Paul vd., 1989). Bu etkinlikte çıkarımlar üzerine konuşmak öğrencinin kendini değerlendirmesi ve bu sayede benmerkezci ve toplummerkezci eğilimlerinin farkına varmasına yardımcı olacaktır (S-2).

“Benzerlikleri Bulalım” etkinliğinde öğrencilerden kültür ve medeniyet arasındaki benzerliklerin neler olduğunu arkadaşlarıyla belirlemeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 109). Bu etkinlik önemli benzerlik ve farklılıkları ayırt etme becerisi kazandırmaya yardımcı bir etkinliktir (S-29). Benzer şeyleri benzer ve farklı şeyleri farklı şekilde ele almak eleştirel düşünürlerin özelliklerinden biridir. Çünkü bazen yüzeysel olarak benzer

görünen şeyler genellikle önemli ölçüde farklı ve yüzeysel olarak farklı olan şeyler özünde aynı olabilir. Bu benzerlik ve farklılıklara duyarlı hale gelmek kişinin deneyimlerini, tanımlamalarını, kategorilerini ve akıl yürütmesini etkilemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta etkinliğin bir amaca hizmet etmesidir. Yalnızca benzerlik ve farklılıkları bulmak kendi içinde bir değere sahip değildir. Bu etkinlikler öğrencilere belirli bir amaç doğrultusunda bunlardan bazılarının kullanılmasını gerektiren bir bağlamda yapılmalıdır. Yani öğrenciler karşılaştırmalarını analiz edip kullanabilmelidir (Paul vd., 1989).

“Yorumlayalım” etkinliğinde öğrencilerden Ziya Paşa’nın “Millî ahlak olmayan yerde, millet de medeniyet de olmaz.” sözünü arkadaşlarıyla yorumlamaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 110). Burada amaç bir medeniyetin ortaya çıkması ve gelişebilmesinde etkili olan unsurlardan birinin ahlak olduğunu keşfedip bunun üzerinde akıl yürütmektir. Öğrenci söz hakkında yorum yaparken sözün dayandığı varsayımları keşfedebilir ve bunları analiz ederek yorumlarını bunun üzerine şekillendirir (S-18) (Paul vd., 1989).

“Konuşalım” etkinliğinde öğrencilerden İslam medeniyetinin başka ne tür özellikleri olduğunu arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 112). Bu etkinlik öğrencinin benzer durumları karşılaştırma becerisini kazanmasına yardımcı niteliktedir (S-11). Öğrenciler İslam medeniyeti hakkında derste öğrendiklerine benzer şekilde medeniyet kavramına uygun durumlara -kendileri de İslam medeniyetinin bir parçası olarak- kendi birikimlerinden örnekler sunarlar. Bunun için önemli benzerlik ve farklılıkları keşfetme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (S-29) (Paul vd., 1989).

Ünitenin ikinci konusu olan “İslam Medeniyetinin Farklı Coğrafyalardaki İzleri” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere günümüzde İslam medeniyetine ait eserlerden hangilerini bildikleri sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 112). Bu soru öğrencinin konuya dair ön bilgilerini ölçmeyi hedefleyen bir bilgi sorusudur. Bu yüzden eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilememiştir.

“Değerlendirelim” etkinliğinde öğrencilere İslam medeniyetinin hangi coğrafyalarda izleri olduğunu düşündükleri sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 114). Bu tip sorular öğrencinin disiplinlerarası bağlantılar kurmasına imkân tanıyan sorulardır (S-23). Eleştirel düşünürler bilgiyi disiplinlere bölmenin mutlak bir şey olmadığını bilir ve konular arasındaki ayrımların düşüncelerini kontrol etmesine izin vermezler. Bir konuda anlayış

geliştirebilmek için farklı konulardaki bilgilerinden yararlanarak onları analiz sürecine dahil ederler. Burada öğrenci farklı coğrafyalara dair bilgilerine bu kez de “İslam Medeniyeti” kavramı çerçevesinde bakacaktır. Farklı ülkeler ve kültürler hakkında oluşturdukları şemaları ders sürecinde İslam medeniyetine dair öğrendikleri ile karşılaştırıp önemli benzerlik ve farklılıkları keşfedecek (S-29) ve şemalarına yeni bir boyut kazandırarak bakış açılarını genişleteceklerdir (Paul vd., 1989).

İslam medeniyetinin bir parçası olan Hicaz bölgesi konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Hicaza gitmek” ifadesiyle neyin kastedildiği, Hicaz’ın İslam kültür ve medeniyeti ile ilgili ne çağrıştırdığı sorulmuş ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 114). İfadenin neler çağrıştırdığının ve günlük hayatta hangi anlamlarda kullanıldığının sorgulanması öğrencinin zihnindeki ve yaşantısındaki farklı bağlantıları görmesini sağlayarak kelime ve deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanmasına katkıda bulunacaktır (S-14) (Paul vd., 1989).

Konunun devamındaki “Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden günümüzde Hicaz bölgesinde İslam medeniyeti ile ilgili hangi eserlerin olduğunu araştırarak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri, Kudüs ve çevresinin anlatıldığı başlıktaki “Düşünelim” etkinliğinde Kudüs ile ilgili neler bildiklerini arkadaşlarıyla konuşmaları ve buradaki “Araştıralım” etkinliğinde de günümüzde Müslümanlar için Kudüs’ün neden önemli olduğunu araştırarak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, ss. 116-117). Bu etkinliklerin hiçbirisi eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. İkinci soru yalnızca öğrencinin bilgisini ölçmeyi hedefleyen bir sordur. Birinci ve üçüncü etkinlik ise öğrenciyi araştırmaya yönlendirdiğinden konu üzerinde düşünmesine yardımcı olmamaktadır. Burada her ne kadar araştırma üzerinde arkadaşlarıyla değerlendirmeler yapmaları istense de etkinliğin adından araştırmaya yönelik olduğu anlaşılmakta ve soruda değerlendirmenin nasıl yapılacağı, hangi açılardan değerlendirileceği ve hangi ölçütlerin kullanılacağı gibi net ifadeler verilmediğinden değerlendirme eylemi öğrencinin zihninde bir boşlukta kalmaktadır.

Değerlendirme yapmak bir konu hakkında görüşleri söylemek ve bunlara katılıp katılmamayı belirtmekten daha fazlasıdır. Bu süreçte elde edilen bilgiler arasında karşılaştırmalar ve ayrımlar yapma, bilgi bütününe çeşitli açılardan değerlendirme ve iç

ve dış ölçütlerle karşılaştırma gibi faaliyetler yer almalıdır (Birgin, 2016). Eleştirel bir değerlendirme için ise tam olarak neyin değerlendirildiği, amacın netliği, değerlendirme için kriterlerin neler olduğu, konuya dair yeterli bilgi olup olmadığı ve bilginin amaca uygunluğu gibi birçok standarda dikkat etmek gerekir (Paul & Elder, 2020). Bunu için öğrencilerin sorunları, sonuçları, inançları ve kelimeleri açıklığa kavuşturmak; değerlendirme için kriterler geliştirmek; çelişkileri tanımak ve saptamak; ilgili gerçekleri ilgisiz olanlardan ayırt etmek; kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek ve sonuçları araştırmak gibi analitik teknikleri kullanmaları gerekir (Paul vd., 1989).

Burada özellikle üçüncü soru Kudüs şehrinin önemine dair sebepleri sorgulamasından dolayı eleştirel düşünmeye yaklaşan bir sorudur. Ancak öğrenci bu konuda araştırma yaptığında bulacağı sonuçlar Mescid-i Aksa'nın ilk kiblemiz olması, Miraç hadisesinin burada gerçekleşmesi, bir peygamberler şehri olması, tarihi süreçte İslam medeniyetine ait birçok eseri barındırması ve Hz. Peygamber'in Mescid-i Aksa hakkındaki hadisi gibi bilgiler olacaktır. Öğrencilerin bilgileri hangi açılardan değerlendirmesi gerektiği söylenmediği sürece öğrenci bunlar üzerinde derinlemesine düşünemeyecek, bilgi toplamakla yetinmiş olacaktır. Oysaki burada bir önceki üniteden de hareketle “Kudüs şehrinin önemi hakkında edindiğiniz bilgileri “değer” kavramı üzerinden ele alınız.” şeklinde amacın daha açık olduğu bir etkinlik planlanabilir. Böylece öğrenciler değerlerin oluşumuna etki eden unsurlara dair belirledikleri kriterleri bu konu üzerinde kullanabilir ve Kudüs'ün Müslümanlar açısından dinî ve kültürel bir değer olduğu sonucunu keşfedebilir.

Şam ve Bağdat bölgesi konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere Şam ve Bağdat şehirlerinin ne gibi çağrışımlar yaptığı sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 117). Şam ve Bağdat'ın neresi olduğunu sormak yerine öğrencide uyandırdığı çağrışımları sormak kelime ve deyimlerin anlamlarını açıklama becerisi kazanma noktasında önemli bir sorudur (S-14) (Paul vd., 1989).

Bu başlıktaki “Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi ve Beytü'l-Hikme hakkında bilgi toplamları ve bu kurumların İslam kültür ve medeniyeti için niçin önemli olduklarını arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 120). Bu soruda yukarıda benzer örnekleri bulunan sorulara göre amaç daha açık bir şekilde belirtilmiştir. Buradan hareketle öğrenci bu iki kurum hakkında

topladığı bilgileri kültür ve medeniyet kavramları çerçevesinde ele alabilecek ve kurumların faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan durumu inceleyip böyle bir ortamın İslam kültür ve medeniyeti için ne açılardan önemli olduğunu değerlendirebilecektir (S-20) (Paul vd., 1989).

İslam medeniyetinin parçalarından biri olan İran bölgesi konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere Fars medeniyeti ile ilgili neler bildikleri sorulmuştur. Konunun devamındaki “Araştıralım” etkinliğinde ise öğrencilerden İran’daki İslam medeniyetine ait önemli eserlerinden birini araştırarak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2021, ss. 120-121). İlk soru öğrencinin konu hakkındaki ön bilgisini ölçmeyi hedeflediğinden eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. İkinci soruda ise araştırmanın ve değerlendirmenin hangi yönlerden yapılacağı net bir şekilde belirtilmemiştir. Burada eser hakkına nesnel bilgilere ulaşan öğrenci değerlendirme konusunda açık bir amaca yönlendirilmediğinde bilgi toplamakla yetinmiş olacaktır.

Horasan bölgesi konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden Horasan ve Horasan Erenleri’nin hangi çağrışımları yaptığını arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 121). Çağrışımları sorgulamak kelime ve deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanma noktasında yardımcı sorulardır (S-14) (Paul vd., 1989).

Türkistan ve Mâverâünnehir bölgeleri konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere “Türkistan nereye denir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir (Doğan, 2021, s. 122). Bu soru öğrencinin ön bilgilerini ölçmek, hatırlama durumunu tespit etmek amaçlı sorulmuş bilgi düzeyinde bir sorudur. Bu haliyle eleştirel düşünme adına işlevsel değildir.

Konunun devamındaki “Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden Türkistan bölgesinde İslam medeniyetinden izler taşıyan bir şehir belirlemeleri ve şehirde İslam medeniyetine ait ne tür eserler bulunduğunu, hangi ünlü alimlerin yetiştiğini bularak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 125). Bu etkinlik araştırmanın ön planda olması, değerlendirmenin hangi amaçla ve dolayısıyla hangi standartlar kullanılarak yapılacağının belirtilmemesi sebebiyle eleştirel düşünme açısından işlevsel bulunmamıştır. Bu soruya araştırılan şehrin ve alimlerin İslam kültür ve medeniyetine kattıkları açısından bir değerlendirme boyutu eklenirse öğrenciler kültür ve medeniyet kavramlarına dair oluşturdıkları kriterleri topladıkları bilgiler üzerinde kullanabilirler.

Hint Alt Kıtası konusu anlatılmadan önce “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere Taç Mahal hakkında neler bildikleri sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 125). Bu soru öğrencinin bilgilerini ölçmeyi hedefleyen bir soru olduğundan eleştirel düşünme adına işlevsel değildir. Bunun yerine “Türkistan kelimesi size ne çağrıştırıyor?”, “Bu bölgeye niçin Türkistan ismi verilmiş olabilir?”, “Bir bölgeyi bu şekilde isimlendirmekle ne amaçlanmış olabilir?” gibi sorular sorulabilir (Paul vd., 1989).

“Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden günümüzde Hindistan’daki Müslümanların İslam kültür ve medeniyetine ne tür katkıları bulunduğunu araştırarak arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 127). Burada değerlendirmenin hangi standartlara dayanarak yapılacağı belirtilmemiştir. Öğrenciler bu tip bir etkinlikte topladıkları bilgilere hangi amaçla yaklaşacakları konusunda zihinsel bir standarda sahip olmadıklarında araştırma bilgileri zihinlerinde tek tercih olarak göreceklardır (Paul & Elder, 2020).

Anadolu ve Balkanlar konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilere Balkan ülkeleri hangileri olduğu ve bu ülkelerle nasıl bir ortak tarihimiz olduğu sorulmuştur (Doğan, 2021, s. 127). Bu soru öğrencinin konuya dair bilgisini ölçmeye yönelik bir sorudur. Bu haliyle öğrenciyi konu hakkında eleştirel bir şekilde akıl yürütmeye yönlendiremez.

“Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden yaşadıkları şehirde İslam kültür ve medeniyetine ait bir eseri inceleyerek arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 129). Bu etkinlik öğrencilerin ünite boyunca İslam kültür ve medeniyetine dair ele alınan eserlere kendi çevrelerinden örnekler bulmalarını sağlayarak benzer durumları karşılaştırma ve iç görüleri yeni bağlamlara aktarma becerilerine katkı sunacaktır (S-11) (Paul vd., 1989). Burada eserlere dair araştırmanın nasıl yapılacağı ve sonuçlar üzerindeki değerlendirmenin amacı net bir şekilde belirtilirse etkinlik eleştirel düşünme açısından daha işlevsel hale gelecektir.

Kuzey Afrika bölgesi başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden Afrika kıtasının İslam dini açısından neler çağrıştırdığını arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 132). Kelimelerin öğrencinin zihnindeki çağrışımlarının neler olduğunu sorgulamak kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanılması açısından işlevseldir (S-14) (Paul vd., 1989).

“Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden Kuzey Afrika’da tarihsel süreç içerisinde önem kazanan, ilim ve kültür merkezi olan şehirlerden birini araştırmaları ve günümüzde bu şehirde İslam medeniyetinden ne tür izler bulunduğunu arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 134). Bu etkinlik değerlerin ve standartların açık hale gelmesine yardımcı bir etkinliktir (S-15) (Paul vd., 1989). Ünite boyunca İslam kültür ve medeniyetine ait şehirleri ve bu şehirlerin yapısını gören öğrenci bir şehrin İslam kültür ve medeniyetine dair neler barındırabileceği konusunda bir anlayış geliştirmiş olur. Burada yapacağı şey ele aldığı şehrin geliştirdiği bu anlayışa uygun yönlerini keşfetmektir. Bu sayede İslam kültür ve medeniyetinin unsurları hakkında bir değerlendirme kriteri geliştirmiş olur.

Endülüs konusuna girişteki “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerden Endülüs’ün kendilerinde hangi çağrışımları yaptığını arkadaşlarıyla konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 135). Bir kelimenin öğrencinin zihnindeki çağrışımlarını sorgulamak kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisi kazanılması açısından işlevseldir (S-14). Tüm ünite boyunca giriş etkinliği olarak sorulduğunu gördüğümüz çağrışım sorularını eleştirel düşünme adına daha işlevsel hale getirebilmek için öğretmen öğrencilerin kavramla mantıksal olarak ilişkili olan ve olmayan çağrışımları ayırt etmesini sağlayabilir, bu konuda sınıfı beyin fırtınası yapmaya teşvik edebilir (Paul vd., 1989).

“Araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden Endülüs Müslüman bilginlerinden Batı’yı en fazla etkileyen iki bilgin tespit etmeleri ve bunların etkilerinin hangi alanlarda Batı’yı etkilediğini arkadaşlarıyla değerlendirmeleri istenmektedir (Doğan, 2021, s. 136). Bu etkinlikte öğrenci, hakkında bilgi topladığı alimlerin faaliyetlerinden hareketle onların Batı medeniyeti üzerindeki etki alanlarına dair tahminlerde bulunabilir (S-32) (Paul vd., 1989). Ancak Batı’nın bu alimlerden nasıl etkilendiğine dair bir değerlendirme yapabilmesi için Batı medeniyeti hakkında değerlendirme kriterleri geliştirecek derecede bir bilgi birikimi olması gerekir. Yani alimlerin faaliyetleri ve günümüz Batı’sındaki çeşitli faaliyetlere dair bilgi sahibi olmalı ve bunlar arasındaki bağlantıları keşfedip değerlendirebilmelidir. Burada bir 9. sınıf öğrencisinin Batı medeniyetine dair bilgi birikiminin değerlendirme düzeyinde olamayacağı düşünüldüğünde etkinlik yalnızca akla yatkın tahminler yapmakla sınırlı kalacak değerlendirme düzeyine ulaşamayacaktır.

Ünite boyunca karşımıza çıkan “Araştıralım” etkinliklerindeki ortak eksiklik, araştırmanın nasıl yapılacağına dair açık talimatlar verilmemesi ve yalnızca araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin değerlendirme yapmak için yeterli olarak görülmesidir. Oysaki araştırma faaliyeti öğrenciler çeşitli kaynakları kontrol etmeye teşvik edilerek, bu kaynaklardan elde edilen bilgileri karşılaştırmalı şekilde ele alarak, kaynakların güvenilirlikleri test edilerek, toplanan bilgiler sınıf ortamında tartışmaya açılarak eleştirel bir boyut kazanabilir. Değerlendirme etkinlikleri de amacın ve değerlendirilen şeyin hangi işleve hizmet etmesi gerektiğinin net olarak belirtilmesi, öğrencinin konu hakkında değerlendirme kriterleri geliştirmesi ve hangi kriterleri kullanacağını farkında olmasıyla eleştirel düşünme açısından işlevsel hale gelebilir (Paul vd., 1989).

“Proje Hazırlayalım” etkinliğinde öğrencilere gönül coğrafyamızdaki İslam medeniyetinin izlerini korumak ve işbirliğimizi geliştirmek konusunda neler yapılabileceği sorulmuş ve arkadaşlarıyla bir grup oluşturarak küçük bir proje hazırlamaları istenmiştir (Doğan, 2021, s. 137). Bu etkinlik öğrencinin çözüm üretme veya üretilmiş çözümleri değerlendirme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır (S-19). Eleştirel düşünürler sorunlara gerçekçi bir şekilde yaklaşarak en iyi çözümü bulmak için ellerindeki her şeyi kullanırlar. Ancak bu etkinliğin eleştirel düşünme açısından işlevsel bir hal alabilmesi için öğretmenin rehberliği çok önemlidir. Öğretmen öncelikle öğrencilere problemi açık bir şekilde anlatmalıdır. Daha sonra başkalarının aynı veya benzer bir sorunu nasıl çözdüklerini veya çözmeye çalıştıklarını düşünmeye teşvik etmelidir. Böylece öğrenciler konuya dair birden çok bakış açısını keşfedip değerlendirebilir. Öğrencilere çözümlerini geliştirmeleri ve oluşturmaları için yardım edilmeli ve öğrenci ilk deneme başarısız olur veya başka sorunlara neden olursa, bu durumun nedenleri üzerinde düşünmeye ve tekrar denemeye teşvik edilmelidir. Öğrencinin etkinliği arkadaşlarıyla işbirliği içinde yürütmesi bakış açısının gelişmesine ve üretilmiş çözümleri değerlendirme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır. Öğrencinin çözümleri değerlendirmesi için “Bu sorunu çözüyor mu? Nasıl?”, “Başka ne gibi çözümler düşünebilirsiniz?”, “Bu çözümün avantajları ve dezavantajları nelerdir?” “Çözümler birbirleriyle nasıl karşılaştırılır?” gibi sorular sorulabilir. Etkinlik aynı zamanda öğrencinin entelektüel azmini geliştirmeye yardımcı olacaktır (S-8). Bu etkinlikle öğrenciler çözümler üretirken zaman ve çaba harcayacak, çözümler üretmenin ve üretilmiş çözümleri uygulamanın pratik zorluklarıyla karşılaşacaktır (Paul vd., 1989).

Ünitenin üçüncü konusu olan “Kur’an’dan Mesajlar: Hucurât Suresi 13. Ayet” başlığındaki “Düşünelim” etkinliğinde Malcolm X’in “Ben ırkçı değilim ve ırkçılığın hiçbir şeklini onaylamıyorum. İyi siyah ya da iyi beyaz yoktur. İyi veya kötü insanlar vardır.” sözü verilerek öğrencilerden bu söz ile verilmek istenen temel mesajın ne olduğunu arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 137). Bu etkinlik öğrencinin çıkarımları ve sonuçları keşfetme becerisi kazanmasına yardımcı olacaktır (S-35) (Paul vd., 1989). Hedef öğrencinin verilen sözün imalarını fark etmesi, anlamına dair çıkarımlar yapmasıdır. Öğrenci bu söze inanan birinin insanlar arasında din, dil, ırk ayırt etmeden eşit davranacağı ve insanları değerlendirirken iyi ya da kötü davranışlarını kriter alacağı çıkarımını yapabilir ve bu şekil bir davranışın sonuçlarını değerlendirebilir.

“Belirleyelim” etkinliğinde öğrencilerden Hucurât suresinin 10. ayetinin mealini birkaç kez okumaları ve “Kim, kime söylüyor? Ayetin ana konusu nedir? Ayette geçen temel kavramlar nelerdir? Muhataplardan ne yapmaları isteniyor?” sorularını cevaplandırmaları istenmektedir (Doğan, 2021, s. 138). Burada öğrencinin ayeti tekrar tekrar okuması öğrenciyi ayetleri açık hale getirmek amacıyla okumaya yönlendirmektedir (S-21). Etkinlik aynı zamanda öğrenciye konuya dair belli soruları takip ederek kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve derinlemesine sorgulama becerisi kazanabilir (S-14, S-17). Ayetlere dair ana konunun ne olduğunu sorgulamak ise öğrencinin ayetlerdeki çıkarım ve sonuçları keşfetmesini sağlayacak türde bir sorudur (S-35) (Paul vd., 1989).

Ölçme ve Değerlendirme

Ünitenin “Bilgilerimizi Ölçelim” kısmında açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları ve bir kompozisyon yazma etkinliği bulunmaktadır (Doğan, 2021, ss. 139-141) Açık uçlu sorular ünite boyunca işlenen konuları öğrencinin tanımlamasını, sıralamasını, listelemesini ve belirtmesini hedefleyen bilgi ve kavrama düzeyinde genellikle hatırlamaya yönelik sorulardır. Çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış soruları ise ünite boyunca ele alınan konulara dair bilgilerin hatırlanmasına yönelik bilgi düzeyinde sorulardır. Boşluk doldurma kısmında üniteye işlenen bazı kavramlar verilmiş ve uygun boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Ölçme ve değerlendirme soruları bu haliyle eleştirel düşünme açısından işlevsel değildir.

Diğer ünitelerde olduğu gibi bu ünite de yalnızca kompozisyon etkinliği eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden defterlerine İslam ve medeniyet konulu bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik öğrencinin konuya dair kendi bakış açısını geliştirmesi adına önemli bir etkinliktir (S-12). Yazma etkinlikleri öğrenciyi bilgi toplama ve birleştirme, analiz etme ve sentezleme, sonuçları formüle etme ve değerlendirme becerileri açısından birçok fırsat sağlamaktadır. Bu sayede öğrenci hem kendi düşünme sistemi, kendi bakış açısı üzerinde muhakeme kurabilecek hem de bağımsız düşünme becerisi kazanabilecektir (S-1). Etkinliğin her ünitenin sonunda tekrarlanması ise öğrencinin entelektüel azmini geliştirmesine yardımcı olacaktır (S-8) (Paul vd., 1989).

Tablo 15: 5. Üniteye Dair Bulgular

	İncelenen Veri Sayısı	ED ile İlişkilendirilen Veri Sayısı	İlişkilendirilen Stratejiler
Kazanımlar	3	1	S-18
Etkinlik ve Sorular	33	17	S-2, S-8, S-11, S-14, S-15, S-17, S-18, S-19, S-20, S-21, S-23, S-29, S-32, S-35
Ölçme ve Değerlendirme	26	1	S-8, S-12

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ünite de incelenen 3 kazanımdan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen etkinlik ve sorular çoğunlukla bilişsel boyutun makro becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorulardan yalnızca bir tanesi eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir.

Tüm ünitelerden elde edilen bulgulara bütüncül bir şekilde bakıldığında ünite kazanımlarında toplam 21 kazanımdan 12'sinin eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirildiği ve en çok üzerinde durulan becerinin tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme becerisi (S-18) olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar makro beceriler ağırlıkta olmak üzere eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Ünitelerin ölçme ve değerlendirme kısımlarında incelenen etkinlik ve sorulardan her ünite için yalnızca bir etkinlik eleştirel düşünmenin entelektüel azmi geliştirme (S-8) ve bakış

açısını geliştirme: inançlar, argümanlar veya teoriler yaratmak veya keşfetme (S-12) becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Stratejilerin ünitelere göre dağılımında nicelik ve yoğunluk bakımından anlamlı sayılabilecek bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 16: Stratejilere Dair Bulgular

	Stratejiler	İlişkilendirilme Sayısı
Duyuşsal Stratejiler	S-1	5
	S-2	6
	S-3	-
	S-4	-
	S-5	-
	S-6	2
	S-7	2
	S-8	7
	S-9	2
Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler	S-10	-
	S-11	11
	S-12	11
	S-13	3
	S-14	30
	S-15	13
	S-16	3
	S-17	5
	S-18	19
	S-19	1
	S-20	11
	S-21	3
	S-22	-
	S-23	1
	S-24	1
	S-25	1
	S-26	-
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler	S-27	-
	S-28	2
	S-29	5
	S-30	-
	S-31	3
	S-32	4
	S-33	-
	S-34	-
	S-35	15

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabındaki beş üniteye dair kazanımlar, ünite işlenişindeki etkinlik ve sorular ve ölçme değerlendirme soruları 35 eleştirel düşünme stratejisinin 26'sını gerçekleştirecek niteliktedir.

Eleştirel düşünmenin boyutları arasında en fazla bilişsel boyutun makro becerilerine yönelik etkinlik ve sorular bulunmaktadır. Daha sonra bilişsel boyutun mikro becerileri son olarak da duyuşsal boyuta yönelik etkinlikler gelmektedir.

Genel olarak en çok değinilen beceri kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisidir (S-14). Onu sırasıyla tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme (S-18), çıkarımları ve sonuçları keşfetme (S-35), değerlendirme kriterleri geliştirme (S-15), benzer durumları karşılaştırma ve iç görüleri yeni bağlamlara aktarmak (S-11), bakış açısını geliştirme: inançlar, argümanlar veya teoriler yaratmak veya keşfetme (S-12) ve eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme becerileri takip etmektedir.

BÖLÜM 3: GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, oluşturulan kategoriler ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular sunulurken tablolara ve öğretmenlerin cevaplarından alıntılara yer verilmiştir. Her kategori ve tema altında öğretmenlerin o kategori ya da temayla ilişkili sorulara verdikleri cevaplar tek tek sunulmuştur. Yapılan alıntılarda yorumlama ve okuma kolaylığı sağlaması amacıyla önemli görülen noktaların altı çizilmiştir. Bulgular bu şekilde sunulduktan sonra bulguları açıklamak, anlamlandırmak ve aralarındaki ilişkinin ortaya koymak amacıyla yorumlamalar yapılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Tanımları

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi nasıl tanımladıklarını öğrenmek amacıyla “Sizce *eleştirel düşünme nedir?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi birçok farklı zihinsel faaliyet üzerinden tanımlamıştır. Bu tanımlar aşağıda sıralanmıştır:

K1. “Günlük hayatta ve eğitim sürecinde karşılaşılan olaylarla ilgili yorum yapabilmek, önünü ardını, olayın sonucunu, olaya verilecek tepkiyi, tepkinin sonucunda olabilecekleri kestirebilmek, bunları düşünerek hareket edebilmek, olayları yorumlayabilmek.”

K2. “Var olan bir olayı ya da olguyu geliştirip daha iyi bir hale getirmek ya da var olanı değiştirip yerine başka bir şey idame etmek için yapılan yorum ve çalışmaların bütünüdür.”

K3. “Bir konu hakkında daha iyi daha gerçekçi bilgi elde etme adına kullanılan bir yöntemdir. Daha çok pozitif bir durumdur. Farklı açılardan farklı değerlendirme yapabilme adına var olan durumun ya da olgunun daha iyi anlaşılmasına katkı sunan bir yöntem.”

K4. “İkili bakış açısı demektir. Kendi düşüncelerimizin, inandıklarımızın, kabul ettiğimiz doğruların ve takip ettiğimiz yolun farkında olmak ve bizim dışımızdakilerin neler dediğini düşünebilmektir. Eleştirel düşünme empatiyi ve kendi doğrularımızı da eleştirmeyi içeren bir şeydir. ...Doğruyu anlamak ve anlamlandırmaktır.”

K5. “Eleştirel düşünme insanın düşünme sürecinde problem çözme becerilerini geliştiren, çıkarım yapmasına yardımcı olabilen, analitik kritik düşünmesini sağlayan bir düşünme sürecidir.”

K6. “Eleştirel düşünmenin ana teması empati kurmaktan gelmektedir ...farklı düşüncelerin de haklı olabileceğini düşünebilmektir.”

K7. “Bir düşünce karşısında kişinin bilginin doğruluğunu, yanlışlığını, kaynağını belli elemelerden geçirme, tutarlılığını kontrol etme, kaynağına ulaşabilme gayreti içerisine girme ve karşılaşılan bir meseleyi kritik edebilme kabiliyetidir.”

K8. “Kalıplardan uzak bir düşünce biçimidir. Bize dayatılan ya da ezberletilen fikirlerin kalıplarından çıkararak düşünmedir. Farklı açılardan bakabilmek ve farklı yorumlayabilmektir.”

K9. “İnsanın kendi çok iyi bildiği şeylerin yanlış da olabileceğini düşünebilmesi ve yeni fikirlere açık olmasıdır.”

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair yaptıkları tanımların içeriğinde, “olaylara dair çok yönlü yorumlar ve çıkarımlar yapabilmek”, “sonuçları keşfedebilmek”, “doğru bilgiye ulaşma çabası içinde olma”, “kendine dair farkındalık geliştirme”, “olayları farklı açılardan değerlendirebilmek”, “geniş bir bakış açısına sahip olma”, “problem çözme”, “empati yapabilmek”, “kalıpların dışına çıkabilmek”, “yeni fikirlere açık olma” ve “konuya dair iyi bir anlayış geliştirme çabasında olma” gibi zihinsel faaliyetler bulunmaktadır.

Tanımlarda en çok vurgulanan noktaların “farklı açılardan yorumlar ve değerlendirmeler yapma” ve “doğru bilgiye ulaşma çabası içinde olma” olduğu görülmektedir. Ayrıca çoğu öğretmen tanımlarda eleştirel düşünmenin birçok boyutuna değinmiştir.

Öğretmenler, eleştirel düşünmenin içeriğine ek olarak onun neliğini “düşünme süreci”, “düşünme biçimi”, “yöntem”, “beceri”, “çok yönlü zihinsel faaliyetler bütünü” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Bu tanımlar yukarıda “Eleştirel Düşünme” başlığı altında derlenen tanımlar ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarında geçen değerlendirme, yorumlama, akıl yürütme, anlayış geliştirme, tutarsızlıkları gösterme, problem çözme, çıkarım yapma, yansıtıcı düşünme gibi boyutlara değindikleri görülürken çelişkileri gösterme, varsayımda bulunma, karar vermeye odaklı makul düşünme, düşünme üzerine düşünme, olguları analiz etme, sentezleme, düşünce üretme, bilgiyi

irdeleme, tanımları, eylemleri ve inançları sorgulama, karşılaştırma, yargılama ve uygulama faaliyetleri üzerinde durmadıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin çok boyutlu ve karmaşık yapısı doğrultusunda tanımlarda üst düzey zihinsel faaliyetlere vurgu yapılmakla ve eleştirel düşünmenin farklı birçok boyutuna değinilmekle birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair tanımlarında önemli eksiklikler olduğu söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine dair görüşlerini almak için “*Sizce eleştirel düşünme becerileri nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

K1. “...Eleştirel düşünen birey kendinin ve etrafının farkında olan, bağlantılarının farkında olan ve kişisel yaşam becerilerini geliştirmiş bir bireydir...”

K2. “Sorgulama, ön kabullerin azlığı, soru sorma, farklı açılardan düşünebilme gibi becerilerdir...”

K3. “Bu tarz öğrencilerim var. Onlara özellikle takip ettiğimde şu izlenime vardım. Çok meraklılar. Konuya ilgileri oluyor. Araştırma istek ve arzusu taşıyorlar. Sorular sormayı seviyorlar. En önemlisi de okumayı seviyorlar.”

K4. “Eleştirel düşünen birey çok okuyan, araştıran, meraklı, başka düşüncelere saygılı ve kapsayıcı olmalıdır.”

K5. “Sorgular. Kavramlar üzerinden gidecek olursak ele aldığı kavramı sorgular. Ondan çıkarımlarda bulunur, düşünür ve çıkarımlar yapar, kavrama dair günlük hayattan örnekler verir. Eğer bir öğrenci konu hakkında soru sorup bilgilerini güncelleştirebiliyor, hakkında da yorum yapabiliyorsa eleştirel düşünme becerisine sahiptir.”

K6. “...Eleştirel düşünen bir öğrenci sorgular ve empati yapabilir. Ek olarak saygıyı söyleyebilirim. Eleştirel düşünme saygı zemininde olmalıdır.”

K7. “Bilgiye açık olması gerekir... En temelde eleştirmekten daha ziyade karşısındakine daha insafla, hakikati onun da bilebileceği şeklinde bir yaklaşımla sergilemelidir... Eleştirme biraz daha önyargı taşır. Ancak eleştirel düşünme

hakikati, doğruyu paylaşabilme kabiliyetini gösterebilmektir. Farklı insanlar da bir şeyler bilebilir diyebilmektir.”

K8. “Kalıplardan uzaktır, sabit fikirli değildir, açık fikirlidir, farklı fikirlere açıktır. Olaylara farklı yönlerden bakabilir. Yalnızca ezbere dayalı değildir.”

K9. “...Bir bilgi birikimine, salim akla, doğru bir mantık ve kıyas yöntemine sahip olmak gerekir. Sağlam bir mihengimiz olmalı.”

Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini kendinin ve çevresinin farkında olma, sorgulama, farklı açılardan düşünebilme, saygı duyma, günlük hayatla ilişkilendirme, meraklı olma, yorumlama, insafı olma, empati yapma, çıkarımda bulunma, okuma, araştırmaya istekli olma, ön kabullerden uzak olma, bilgi birikimine sahip olma, bilgiye açık olma, doğru bir mantık ve kıyas yöntemine sahip olma olarak açıklamışlardır.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarına dair faaliyetlerden bahsetmişlerdir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin bahsettikleri beceriler, bilişsel ve duyuşsal boyutlara göre sınıflanarak sunulmuştur:

Tablo 17: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Görüşleri

Bilişsel Beceriler	Duyuşsal Beceriler
Sorgulama	Saygı Duyma
Farklı açılardan düşünebilme	Meraklı olma
Okuma	Araştırmaya istekli olma
Günlük hayatla ilişkilendirme	Ön kabullerden uzak olma
Çıkarımda bulunma	Empati yapma
Yorumlama	İnsafı olma
Bilgi birikimine sahip olma	Bilgiye açık olma
Doğru bir mantık ve kıyas yöntemine sahip olma	Kendinin ve evresinin farkında olma

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin hepsinin eleştirel düşünmeye dair en az bir beceriye değindiği görülmektedir. Çoğu öğretmen bir beceriden fazla beceriye değinmiştir. Çoğu öğretmen eleştirel düşünmenin tek bir boyutuyla yetinmemiş hem bilişsel hem de duyuşsal alana dair becerilere değinmiştir. Öğretmenler genelde bir eleştirel düşünme becerisi olarak gördükleri eylemleri ifade etmekle yetinmiş ve bu bilişsel ya da duyuşsal eylemin niteliğine ya da amacına değinen ayrıntılı açıklamalar yapmamışlardır. Birkaç öğretmen hariç (K5, K6, K7) konuya dair örnekler sunmamış ve becerilerin ayrıntılarına

girmemişlerdir. Bu da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine dair yüzeysel bilgilere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi olarak ifade ettikleri eylemler bir önceki başlıkta, olaylara dair çok yönlü yorumlar ve çıkarımlar yapabilme, kendine dair farkındalık geliştirme, olayları farklı açılardan değerlendirebilme, geniş bir bakış açısına sahip olma, empati yapabilme, kalıpların dışına çıkabilme, yeni fikirlere açık olma şeklindeki eleştirel düşünme tanımları ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi beceriler üzerinden tanımladığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair becerilerinde de tanımlarda olduğu gibi eksiklikler görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine dair görüşlerini almak üzere “*Sizin için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekli midir? Niçin?*”, “*Eleştirel düşünmenin öğrencilere ne tür bir katkısı bulunur?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar öğretmenlerin eleştirel düşünmenin gerekliliğine dair sebepler ve eleştirel düşünme eğitiminin öğrenciye kattıkları temaları altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin hepsi öğrencilerin eleştirel düşünme becerini geliştirmenin gerekli olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin çoğu “kesinlikle gereklidir” şeklinde cevaplar vermiştir. Ancak bir öğretmen eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu vurgulamakla birlikte “*...Öğrencilerin önemli bir kısmı her şeye eleştirel bakıyor. Bu kez de sabite problemi ortaya çıkıyor. Eleştiri sabiteyle birlikte güzeldir. Sabite zayıfsa ya da yoksa bu sefer her şeyi düşünen, eleştiren, sorgulayan ancak bir değerde kendini tutamayan bir insan yapısı ortaya çıkıyor. Özellikle DKAB dersi için bir çocuk inancını, değerlerini, kültürünü, toplumunu sorgulasın ancak bu sorgulama içerisinde bir sabite yoksa çocuk kayboluyor...*” (K2) diyerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin geliştirmenin sabitenin sağlanabileceği bir zeminin şart olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretmen ise “*Öncelikle bir mihengimiz olmalı, o olmadan eleştirel düşünme çabası içinde olursak mantıksız, yalnızca eleştiren, doğruyu bulamayan, bulduğunda fark edemeyen insanlar oluruz. ...Kişi önce bir bilgi birikimi yeterliliğine ulaşmalı, problemin ne dediğini bilmeli,*

sağlam bir eğitim almalı.” (K9) şeklindeki ifadelerle öncesinde sağlam bir bilgi birikimine sahip olmanın şartına değinmiştir.

3.3.1 Eleştirel Düşünme Eğitiminin Sebepleri

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin neden gerekli olduğu konusunda öğretmenler farklı sebeplere değinmişlerdir.

K2. “Kendini nasıl daha iyi bir yere taşıyacağını bilmesi, çevresinde olup biteni ve kendi hayatını sorgulaması için...”

K3. “...özellikle ortaöğretimde öğrenciler çok fazla şüphe içerisinde kalıyorlar bu şüpheleri ortadan kaldırmak adına...”

K4. “...Sosyal medyada ya da sınıfta zorbalığa uğruyorlar. Bence bunu öğrendikleri zaman iletişimleri ve kendilerini ifade etmeleri kolaylaşacak...”

K5. “Öğrencilerin konuları sorgulayabilmesi, hazır bilgiye alışmaması için. Özellikle günümüzde algılarla yönetilen dünyada algı ile bilgin gerçeğe hayalin arsandaki farkı fark edebilmeleri için bu becerilerin geliştirilmesi gerekiyor...”

K6. “...Farklı siyasi görüşe, kültüre, mezheplere sahip olan öğrencilerim var. Bu, sınıf ortamında çatışmaya mahal verebiliyor. Eleştirel düşünmenin zemininde ise farklı fikirlerden korkmamak, okumak, öğrenmek, konuşmadan önce dinlemek bulunur.”

K7. “Özellikle şimdilerde çok karmaşık bilgilerle karşılaşıyorlar ve kritik etmedikleri bilgilerin ağına düşebiliyorlar.”

K8. “Biz bilgi kirliliği dünyasında yaşıyoruz. Eleştirel düşünmediğimiz zaman bize dayatılan her türlü bilgiyi doğru kabul ederiz ve yanlışla sapma ihtimalimiz artar. Eğer eleştirel düşünebilirsek verilen bilgiyi ölçüp tartma eğilimimiz artar.”

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin niçin gerekli olduğuna dair görüşleri “hayata dair sorgulamalar yapmak”, “sosyal becerileri geliştirmek”, “şüpheleri ortadan kaldırmak” ve “doğru bilgiye ulaşmak” şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bilişsel sebeplerine değindikleri kadar sosyal sebeplerine de değinmektedirler. Bilişsel açıdan kendisini ve çevresinde olup bitenleri tanıyıp sorgulamak, zihinsel şüpheleri ortadan kaldırmak, algı ile bilgi ve gerçeğe hayali ayırt edebilmek, karmaşık bilgileri kritik edebilmek, verilen bilgiyi ölçüp tartmak için

gerekli görülen eleştirel düşünme sosyal açıdan çevrelerinde olup biteni fark etmek, iletişim ve kendini ifade etme becerisi geliştirmek, farklı fikirlerin bulunduğu ortamlara açık olmak adına gerekli görülmüştür.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin gerekliliği adına en çok üzerinde durduğu konu günümüz dünyasında bilgi yoğunluğunun oluşturduğu kirlilik olmuştur. Böyle bir ortamda eleştirel düşünme, öğrencinin verilen bilgiyi belirli standartlara tabi tutarak doğru bilgiye ulaşması noktasında yardımcı olacaktır.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğitiminin Öğrenciye Kattıkları

Öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminin öğrenciye neler katacağını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K1. “...Eleştirel düşünebilmek değerlerin farkındalığını sağlar ve bunları öğrencinin hayatına geçirir.” (K1),

K2. “Çocuk gidecek en doğru yerden bilgiyi bulup alacak ve süreç sonunda hikmetli bir Müslüman olacak.”

K3. “Çocuğun literatür hakkında bilgi sahibi olması, bir konu hakkında farklı düşüncelerin de olabileceğini bilmesi özellikle değerler eğitimi açısından faydalı olacağını düşünüyorum.”

K4. “Hayatın onların çevresinden ibaret olmadığını görecekler. Öteki dediğimizi anlamalarını kolaylaştıracak. Hayat dair becerilerine iş, arkadaşlık ve bir arada yaşama kültürüne katkı sağlayacak. Davranışları değişecek ve daha mutlu olacaklarını düşünüyorum.”

K6. “Kesinlikle sorgulamayı öğrenecektir. Herkesin kendince doğruyu savunduğunu ve benimsenen her fikrin karşıt fikirleri olduğunu fark edecek. Çocuk kendi doğrusunu oluştururken mantıksal çerçevede sorular sorarak en doğruyu bulmaya çalışacak.”

K7. “Sade bir eleştirme değil de eleştirel düşünme becerisi kazandırabilirsek çocukları doğruya, hakikate daha yakın hale getirebiliriz.”

Öğretmenler eleştirel düşünme becerisi kazanmanın “doğru bilgiye ulaşmaya”, “konu hakkında bilgi birikimine sahip olmaya”, “iş, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye”, “bir arada yaşama kültürüne sahip olmaya”, “sorgulama yapmaya”, “hayata geniş açıdan

bakabilmeye”, “değerlerin fakında olmaya ve değerleri hayata aktarmaya” ve “daha mutlu olmaya” yardımcı olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler eleştirel düşünmenin öğrencinin hayatına hem bilişsel hem sosyal açıdan katkılar sunacağını ifade etmektedirler.

Eleştirel düşünme eğitiminin gerekliliğine dair görüşlere bakıldığında tüm öğretmenlerin öğrencilere bu becerinin kazandırılmasının gerekli olduğunu düşündüğü görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasının sebeplerini ve sonuçta öğrenciye katacakları hem sosyal hem de bilişsel açılardan ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yalnızca bilişsel boyutla sınırlamadıkları, onun duyuşsal ve sosyal yönüne de vurgu yaptıkları ve bu boyutların birbiri ile ilişkilerinin farkında oldukları görülmektedir.

3.4. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinde Okul Etkeni

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde okulun ne tür katkıları bulunduğuna dair görüşlerini almak üzere “*Sizce eleştirel düşüncenin gelişmesinde okul eğitiminin rolü nedir? Sizce eleştirel düşünme eğitiminde etkili olan diğer unsurlar nelerdir? Bu unsurların ne gibi etkileri vardır? Bu unsurlar ne tür özelliklere sahip olmalıdır?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi eleştirel düşünmenin gelişmesinde okulun çok önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun hangi unsurlarının ne tür açılardan öneme sahip olduğuna ve okulun dışında hangi etkenlerin bulunduğuna dair ifadeleri aşağıda verilmiştir:

K1. “Eleştirel düşünme kazanma noktasında bizim desteğimiz çok yüksek olabilir diye düşünüyorum. Öğrencilere farklı etkinlikler ve projeler yaptırılabilir, danışmanlık yaparak yol gösterilebilir, ortaya bir ürün çıkarmaları sağlanabilir.

Bence okulun yanında aile ve sokak gibi hayatın her alanı birbiriyle bağlantılı olarak eleştirel düşünmeye etki etmektedir.”

K2. “Okulun önemli bir rolü var. Öğrencinin pasif olduğu yalnızca okuyup öğretmenin anlattığı bir eğitim metodunda öğrenci kendini dersten kopartıyor. ...Onların diline hitap edecek cevaplar bazen kitaplarda bulunmuyor varsa da o kitaplar herkese hitap edecek şekilde organize ediliyorlar. Bu meseleler hakkında onların katkılarını, görüşlerini dinlemek ve mümkünse bunları toparlayarak cevaplamak da oldukça verimli oluyor.”

K3. “Bana göre okulun rolü çocuğun eleştirel düşünmeye sahip olması ya da o davranışı kazanabilme adına imkanlar sunmasıdır. Bunu gerek kitaplar gerek öğretmenler aracılığıyla yapacaktır.”

K4. “Özellikle sosyal bilimler dersleri ve bu derslerde öğretmenlerin tavırları önemlidir. Farklı bakış açısı kazandıracak doğru soruyu sormak, öğrencileri dinlemek, onlara haklılık payı bırakmak, düşüncelerine ilgi göstermek, geri dönüş vermek, farklı düşünmelere değer vermek önemlidir. Kendi yaşıtı olan birçok çocukla bir araya geldiklerinde birinin kendilerinden daha fazla okuduğunu, izlediğini, sporla uğraştığını görmek onları teşvik edecek, kendinin farkına varmasını sağlayacaktır. Okuldaki tüm paydaşların buna katkısı olacağını düşünüyorum.”

K5. “Öğrencinin ailesinden getirdiği okumalarından kazandığı, arkadaş grubunda getirdiği bir beceri var... Okulun rolünü akranlara ve öğretmene yüklüyorum.

K6. “Farklı kimliklerden insanlarla bir araya gelmek en önemli etken. Öğrenci böyle bir ortamda farklı fikirlere açık olacak, saygıyı öğrenecek, soru yönetebilecek, kendi fikirlerini körü körüne gitmeden ifade edecek, karşısındakini de dinleyecektir.”

K7. “Okulların sahip olduğu sistemler önemlidir. Türkiye’de ise bu çok zor. Türkiye’de öğrencinin karşılaştığı öğretmen etkili olmaktadır... Türkiye’deki okul sistemimiz açısından bu çok zor ancak okul içinde öğretmen eleştirel düşünme için en önemli yeredir.

K8. “Okul eğitiminin aslında büyük bir rolü olması lazım. Ancak bizim Türk eğitim sisteminde buna yönelik bir şey yok. Öğrencilerin hedefleri eleştirel düşünmeden ziyade test çözmek ve başarıya bu şekilde ulaşmak. Eğitim sistemimiz eleştirel düşünmeye açık değil. Evet DKAB kitaplarında sorular var ancak ben bunun uygulamada çok yararı olduğunu düşünmüyorum.

K9. “Okulun katkısı bir ortam sağlamak ve materyallere ulaşmayı sağlamaktır. Hocalar öğrencilere farklı bakış açıları ile yeni vizyonlar kazanabilir.”

Öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminde okulun rolünü “uygulanan eğitim sistemine”, “öğretmenlere”, “ders içi ve dışı etkinliklere”, “kitaplara”, “eleştirel düşünmeye müsait bir ortam sağlamasına”, “materyallere ulaşma imkânı sağlamasına” ve “okuldaki tüm paydaşlara” yüklemektedirler.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminde okula dair unsurlardan en çok etkili olduğunu düşündükleri unsur “öğretmen” unsurudur. Öğretmenin eleştirel düşünmeye dair bilgi birikimi ve ders içinde ve dışında uyguladıkları etkinlikler öğrenci üzerindeki en etkili unsurlardan biri olarak görülmektedir.

“Uygulanan eğitim sistemi” de öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. Bazı öğretmenler (K7, K8) eğitim sisteminin önemine özellikle değinmiş ve Türk eğitim sistemi içerisinde eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinin zorluğuna vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin yaşlılarıyla bir araya geldiği ve farklı bakış açılarını görebildiği bir “ortam sağlaması” açısından da okula önemli bir rol yüklenmiştir. Çeşitli özelliklere sahip akranlardan oluşan bir ortamın öğrencilerin farklı fikirlere açık hale gelmesine, başkalarına saygı duymasına, kendi fikirlerini üstelemeden ifade etmesine, arkadaşlarından hareketle çeşitli faaliyetler yapmaya teşvik olmasına ve kendinin farkına varmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (K4, K6).

Ders kitapları öğrencinin eleştirel düşünme becerisi kazanması adına onların diline hitap edecek bir materyal olması ve eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler barındırması açısından önemli bir unsur olarak görülmüştür (K2, K3, K8).

Öğretmenler eleştirel düşünmeye etki eden okula dair unsurlarının yanında “öğrencilerin kendi bilgi birikimleri”, “aile”, “sokak”, “arkadaş grubu” ve “akran” unsurlarına da değinmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminde gerek uygulanan eğitim sistemi gerek okulun tüm paydaşları gerekse kullanılan materyaller açısından okula önemli bir rol biçmektedirler. Bunun yanında eleştirel düşünme eğitimini aile, sokak, akran etkileşimi gibi hayatın birçok alanıyla da ilişkilendirmektedirler.

3.5. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hangi faaliyetlerde bulunduklarını öğrenmek amacıyla öğretmenlere “*Kendi eleştirel düşünme eğiliminizi arttırmak için ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz? Bunun için herhangi bir eğitime katıldınız mı? Derse hazırlık, ders süreci ve değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye dair ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz? Bu faaliyetlerin eleştirel düşünme eğitimine ne tür katkılar sunacağını düşünüyorsunuz? Faaliyetler sonucunda öğrencilerden beklediğiniz tutum ve*

davranışlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplar öğretmenlerin kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik faaliyetler sonucunda öğrenciden beklenen tutum ve davranışlar temaları altında sunulmuştur.

3.5.1. Öğretmenlerin Kendi Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri

Öğretmenler kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dair bireysel olarak hangi faaliyetlerde bulunduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K1. “Daha önce bir ders almadım ama çok okuyorum. İnsanlarla ilişkiyi kopartmamaya çalışıyorum. Çünkü eleştirel düşünmenin içerisinde pratiğe dönebilmek de bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin bir parçası olayları iyi değerlendirebilmektir ve hayatın içine katılmak eleştirel düşünme açısından olayları iyi değerlendirebilmeyi sağlar.”

K2. “Akademik süreçlere devam etmek doğrudan ilintili bir şey. Okunan her kitapta, sokakta yaşadığımız her olayda eleştirel düşünme becerimizi geliştiren bir şeyler bulduk. Doğrudan eleştirel düşünmeye dair ders, seminer vs. almadım. Ama liseden itibaren ve üniversiteden sonra daha çok kitap kritikleri ve buna dair aldığım dersler eleştirel düşünmeye katkı sağladı.”

K3. “Bir eğitim almadım ancak kendi kendime farklı okumalar ters ya da zıt okumalar yaparak bir konuyu daha iyi anlaşılması için çalışmalar yapıyorum.”

K4. “Milli eğitimin hizmet içi eğitimlerinden, MEBBİS ve ÖBA üzerinden, çeşitli vakıflar üzerinden birçok eğitim aldım. MEBBİS’in kendi ilgi alanımla, öğrencilere fayda sağlayan alanları ile ilgili eğitimlere katılıyorum.”

K5. “Kritik analitik düşünme eğitimine katıldım. Ciddi okumalar yapıyorum. Bir kavram üzerinde düşünüyorsam sözlük kullanıyorum. Sadece Türkçe farklı dillerde sözlükler de kullanıyorum.”

K6. “Aldığım lisans eğitiminin ve özellikle felsefe derslerinin eleştirel düşünmeyi desteklediğini düşünüyorum. Katıldığım sosyal gruplar, topluluklar, dolaştığım farklı coğrafyalar bana her renkten, her düşünceden insanla tanışma imkânı sundu. Bu şekilde bakış açım eleştirel düşünmeye açık bir zemine geldi.”

K7. “Özellikle IB modelli okullarda eleştirel düşünmenin mantığa tekabül ettiği söylenir. Hem ilahiyatta hem de dışarda mantık eğitimi aldım. Eleştirel düşünme becerisini okuyarak, çeşitli yazarlardan ve teknik olarak mantık gibi derslerde kazanabileceğimizi düşünüyorum. Mukayeseli düşünmeye çalışıyorum.”

K8. “Eleştirel düşünme adına hem din eğitimi yüksek lisans çalışmalarım hem kendi okumalarımdan bahsedebilirim. Ders anlatırken sorgulayıcı bir yaklaşım sergiliyorum. Kendimi geliştirme açısından farklı fikirlere açık olmaya, bir fikirde sabit kalmamaya, okuduğum, duyduğum ve öğrendiğim her bilginin doğru veya yanlış olabileceğini düşünmeye çalışıyorum. Bana karşı bir eleştiri geldiği zaman kişisel algılamamaya çalışıyorum.”

K9. “Yeni duyduğum bir fikre hemen kapılamamaya çalışırım, ne demek istediğini sorgularım. Kendi bildiğim ile kıyaslarım. Enteresan bir şey varsa onun üzerine mutlaka araştırırım.”

Öğretmenler kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik “okuma”, “öğrenilenleri pratiğe dökme”, “akademik süreçlere devam etme”, “kitap kritikleri yapma”, “sözlük kullanma”, “çeşitli eğitimlere katılma”, “geniş bir sosyal çevreye sahip olma”, “karşılaştırma yapma”, “araştırma” ve “sorgulama” gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. En çok değindikleri faaliyet ise “okuma” faaliyetidir.

Öğretmenlerden yalnızca bir tanesi (K5) kritik düşünme eğitim almış bir tanesi de (K7) eleştirel düşünme ile ilişkili olarak mantık eğitimi almıştır. Diğer öğretmenler ise lisans ve lisansüstü eğitimler ile katıldıkları özel eğitimler ve kendi bireysel çabalarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasını tek bir derse sığdırmadıkları, farklı disiplinleri eleştirel düşünmeyle ilişkilendirdikleri ve hayatın kendisinde eleştirel düşünmeye dair unsurlar gördükleri söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunun kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik derslere katılmadığı, eleştirel düşünmeye dair unsurlarla daha çok kendi bireysel çabaları ve katıldıkları farklı dersler üzerinden ilişki kurdukları görülmektedir.

3.5.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Faaliyetleri

Öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür faaliyetler yaptıklarını şu şekilde açıklamışlardır.

K1. “Önce ön bilgileri tartarım. Tartışma başlatırım. Kafalarını karıştırırım. Sorular sorarak çıkmaza sokarım. Bildiklerini bile bu böyle değil miydi diyecek şekilde soru işareti noktasına getiririm.

Kısa filmler, kısa hikayeler ve onlar üzerine tartışmalar etkili oluyor. Bir ayet üzerine uzun uzun konuştuğumuz oluyor. Tahtaya şekil ve grafikler çiziyorum. Çocukları yakalamak adına güncel, o gün tartışılmış, o hafta haberlere konu olmuş konular benim için bir materyaldir. Günlük hayatta yaşadığımız olayları sınıf ortamına aktarıyorum. Benim için her şey bir materyal.”

K2. “Objeyi gör düşünceni yaz etkinliği yaptırmıştım. Sınıfa bir kitap ve mürekkep getirmiştim. Her biri bakıp çağrıştırdıklarını yazdılar. Bu gibi etkinlikler sorgulama süreçlerini artırıyor.

İstasyon tekniğini kullanıyorum. Bu teknikle çocuklar herhangi bir meseleyi sizin belirttiğiniz üst başlıkla, çeşitli formlarda, kendi dilleriyle yazma imkanına sahip oluyorlar. Hikâye, şiir, deneme ya da resim bunun bir tezahürü. Ariflerin satrancı oyununu oynatıyorum. Basketi atan soruyu sorar, öğrenciler yan yana diziliyorlar topu kutuya atınca yandakine dini bir soruyor. Burada aynı zamanda kaynak sorgulama süreci de oluşuyor.

Kısa film ve belgesel yorumlama da eleştirel düşünme adına çok kıymetli. Amacım çocuğu nesneden özne haline getirmek. Bazı öğrencilerle kitap okuma grupları kuruyorum. Resim yorumlama yine etkili olabiliyor. Girift meseleler hakkında resim yorumlama ya da örnek inceleme kıymetli etkinlikler.”

K3. “Derse hazırlık sürecinde öğrencileri farklı sorular sorabilme farklı bakış açıları geliştirebilmeleri adına bir takım farklı okumalara yönlendiriyorum. Kavram haritası oluşturuyorum, tanımın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bunları yaparken sorular yöneltiliyor, dönütler almaya çalışıyorum. Zihinlerde oluşabilecek soruları sormaları için ortam meydana getirmeye çalışıyorum. En fazla kullanmış olduğum yöntem beyin fırtınasıdır. Tartışma ortamı, zıt ya da ters sayılabilecek farklı kesimlerden gelecek soruları sınıfa getiriyorum.”

K4. “Derse zihinsel bir hazırlık sürecim var. Her derse soruyla başlarım. Sınıf mevcudu azken herkese söz verirdim. Şu an sınıf mevcudu çok olduğu için söz alanlarla konuşuyorum. Onları mutlaka dinliyorum. Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmaya ve korumaya çalışıyorum. Doğru soruyu sormayı önemsiyorum.

Videolar, kısa filmler, sözler, örnek olaylar, slayt ve görseller kullanıyorum. Sosyal medyadaki bazı paylaşımları derse katmaya çalışıyorum. Ders kitabındaki sorulara kendi düşüncelerini yazmalarını istiyorum. Güncel olaylar ve haberlerden yararlandığım söyleyebilir.”

K5. “Derse hazırlanırken önce konu ile ilgili öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller sunarım. Öğrencilerin önceden getirdikleri bilgileri görmek adına sunduklarımı düşünsel bir şekilde okumasını isterim. Önce somut bir şekilde örneklendiririm.

Soru sorma becerisi çok önemlidir. Güzel, yaş seviyesine uygun soru sorarsak kendi biriktirdiklerini aktarırlar. Sözlük kullanmayı severim. Sadece yazılı ve görsel değil de öğrenciler hızlı kareler, videolar görmek istiyorlar.

Bazen bir düşünürün sözü üzerine tartışmalar başlatıyorum. Gençlerin karşılaştıkları ilginç söylem ve cümleleri tartışıyoruz. Mektup kullanıyorum. Tiyatro yapmalarını sağlıyorum. Ama genel olarak soru ile başlar metaforla devam eder ve kendi ürünlerini ortaya çıkarmalarını sağlarım.”

K6. “Derse girişte öğrencilerin hazır bulunuşluklarını öğrenmek için soruyla başlarım... Gerçek hayattan örnekleri sınıfa getiririm. Videolar izletirim. Örnek olaylar veririm... Konuları konuşurken eleştirel bakış açısı üzerinde dururum...”

K7. “Özel bir faaliyette bulunmuyorum. Derse iyi hazırlanıyorum. Dersleri mukayeseli anlatıyorum. Örneğin tevhit ve şirk üzerinden ders anlatıyorsam ders sürecinde şirkin farklı tezahürleri ve şirkin ortaya çıkarabileceği farklı durumları anlattıktan sonra İslam’ın bundan farkı nedir şeklinde sorular soruyorum. Mukayeseli zemin en fazla kullandığım şeydir.

Hazır bulunuşluk benim için önemlidir. Ders buradan hareketle derinleşebilir. Her ders sonunda çocuklardan bir yazı almak isterdim. Ancak tüm yazıları okumak MEB’de imkânsız. Değerlendirme sürecini hem ders sonrasına hem de sınavlara taşımaya çalışıyorum.

Yazı ile ilgili faaliyetleri eleştirel düşünme adına olmazsa olmaz bir konumda değerlendiriyorum. Çünkü yazmayı bir çocuğun zihnini görebileceğimiz en etkili alan olarak görüyorum... Derste farklı düşünürlerden metinler okutuyorum. Şiirler kullanıyorum.”

K8. “Benim ders işleyiş tarzım soru-cevap şeklinde ilerler. Soru cevaplara aldığım karşılıklar iki uca ayrılıyor. Ya ezberlenmiş cevaplar veriliyor ya da tam olarak hiçbir şekilde ikna olmuyorlar... Bazı kavramları bilmeyen kişilere verilen cevaplar da işe yaramıyor. Önceden eleştirel olarak buldurduğum cevapları artık kullanmıyorum. Çünkü eleştiriyorlar ancak orada kalıyorlar. Onları kalıpların dışında cümleler kurmaya teşvik ediyorum.”

K9. “Sokratik sorgulamayı önemsiyorum. Konularla ilgili çeşitli internet sitelerinden haberler ve sosyal medyadan, komik, dikkat çekici ve duygusu yoğun videolar buluyorum. Sınıfa bir olay getiriyorum... En sonda da kitabı okutuyorum. Ancak bu eğitim sisteminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek çok zor. Bir yerden sonra bu yalnızca hocanın ilgi ve alakasıyla şekilleniyor.”

Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme adına çeşitli yöntem-teknik ve materyaller kullandıkları görülmektedir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Teknik ve Materyaller

Yöntem ve Teknikler	Materyaller
Tartışma	Film
Soru Sorma	Hikâye
Yorumlama	Ayet
Karşılaştırma	Güncel Haber ve Olaylar
Örnek İnceleme	Belgesel
Kavram Haritası Oluşturma	Şiir
İstasyon	Deneme
Eğitsel Oyun	Resim
Beyin Fırtınası	Şekil ve Grafikler
Mektup	Çeşitli Objeler
Tiyatro	Söylem ve Sözler
Okuma	Örnek Olaylar
Yazma	Slayt ve Görseller
Sokratik Sorgulama	Okuma ve Ders Kitapları
Metafor	Videolar
	Sosyal Medya

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kullanılan yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir: tartışma, soru sorma, yorumlama, örnek inceleme, kavram haritası oluşturma, istasyon tekniği, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, mektup, tiyatro, karşılaştırma, okuma, yazma, Sokratik sorgulama ve metafor.

Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler arasında en sık dile getirilen yöntem soru sormadır. Öğretmenler soru sormanın amaçlarını öğrencilerin neyi bildikleri neyi bilmedikleri ve neyden emin olup olmadıkları üzerine düşünmek (K1), öğrenciyi nesneden özne haline getirmek (K2), öğrencilerin bildiklerini aktarmalarını sağlamak (K5) ve hazır bulunuşluklarını ölçmek (K6) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için ders sürecinde kullandıkları materyaller ise şu şekilde sıralanabilir: film, hikâye, ayet, güncel haberler ve olaylar, belgesel, şiir, deneme, resim, şekil ve grafikler, çeşitli objeler, söylem ve sözler, örnek olaylar, slayt, görseller, okuma kitapları, ders kitapları, videolar ve sosyal medya.

Bu yöntem-teknik ve materyaller kullanılarak öğrencilerin ders sürecinde farklı zihinsel faaliyetlere yönelmeleri, bakış açılarını geliştirmeleri, ele alınan konu üzerinde derinlemesine düşünmeleri, konuya dair algılarını geliştirmeleri, konuyu derinlemesine ele alabilmeleri, kendi zihinsel ürünlerini ortaya çıkarmaları, sorgulama süreçlerini arttırmak, derse ilgiyi arttırmak ve öğrencinin zihnindekileri görmek hedeflenmektedir.

Bazı öğretmenler (K4, K7, K8, K9) eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlardan da bahsetmiştir. Buna göre sınıf mevcudunun çok olması sebebiyle soru cevap etkinlikleri esnasında her öğrencinin görüşlerini almak için zaman kalmaması, bir öğretmenin sorumluluğundaki öğrenci sayısının fazlalığı sebebiyle tüm öğrencilere geri dönütler vermenin zorlaşması, eğitim sisteminin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye açık olmaması, öğrencilerin kalıp bilgilerinin ve ön yargılı tutumlarının kırılmaması, bilişsel ve manevi açılardan eksiklikleri ve derse ilgilerini canlı tutmanın zor olması gibi etkenler öğretmenler açısından eleştirel düşünmeye dair etkinliklerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin derse hazırlık ve ders işleniş süreçlerinde eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik faaliyetlere önem verdiği, bu amaçla ders sürecine çeşitli materyalleri dahil ettiği görülürken hiçbir öğretmenin değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlerden bahsetmediği görülmüştür. Buradan hareketle değerlendirmelerin eleştirel düşünmeye yönelik unsurlar barındırmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak tüm öğretmenlerin derse hazırlık ve yoğunlukla ders işleniş süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf ortamları düzenlemeye, bunun için öğrencilerin dikkatini çekecek, düşündürücü, günceli yakalayan materyaller ve üst düzey zihinsel faaliyetlere yönlendiren yöntem ve teknikler kullanmaya özen gösterdikleri ancak değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi ihmal ettikleri söylenebilir.

3.5.3. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Faaliyetler Sonucunda Öğrenciden Beklenen Tutum ve Davranışlar

Öğretmenler eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik faaliyetleri sonucunda öğrencilerden birtakım tutum ve davranışlar beklemektedirler. Bu tutum ve davranışları şu şekilde ifade etmektedirler:

K1. “Öğrencinin anlattığım dersi düşünmesini ve yorumlayabilmesini istiyorum. Düşünmesini istiyorum. Öğrencinin kafasında bağlantıları kurup kendisinin nerede olduğunu sormasını bekliyorum. Kendi eylemlerinde, kişisel dünyasında, o etkinlik içinde kendini görmesini istiyorum. Amaç düşünmesini sağlamak. Bilgi düzeyinde kalmasını istemiyorum. Bildiklerini hayatına aktarmasını istiyorum. Sorgulamasını istiyorum.”

K2. “En temel amacımız öğrencinin dini doğru bir şekilde anlaması ve dini sevmesi. Bu etkinlikler aslında ders ve dinle bağlarını oldukça etkiliyor... Yani aslında reddettikleri şeyden öte kabul ettiklerini de sorgulamalarını istiyorum. Burada vermek istediğim şey de çok açık, İslam’ı doğru bilmeleri, zihinlerinde bir metodoloji oluşturmaları ve dini sevmeleri çünkü sevmeyince hiçbir şey olmuyor.”

K3. “Aslında öncelikli olarak öğrencilerden istediğim şey konuştukları, anlattıkları ya da anlatılan şeyleri zihinlerinde anlamlı bir yerlere yerleştirmeleri. Söyleneneler hakkında şüphe, olasılık ve varsayımlar aşamasında kalmalarını istemiyorum. Anlattığım konunun zihinlerinde daha net bir yere oturmasını isterim.”

K4. “Beklediğim şey ise kendilerini ifade etmeleri ve birbirlerini anlamaları.”

K5. “Beklediğim davranış, örneğin ibadet kavramının sadece bir ritüel olmadığını, salih amelin de bu kavram içine girdiğini anlamaları, okulun farklı alanlarında ve sosyal alanlar öğrendiklerini uygulamaları. Bu benim için bir geri dönüştür. Geri

dönütleri çok önemserim. Eleştirel düşünme sürecinin çıktısı anlamlandırma olmalıdır.”

Öğretmenler derse hazırlık ve ders işleniş süreçlerinde uyguladıkları eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetler sonucunda öğrencilerden, konu üzerinde düşünebilmelerini, yorum yapabilmelerini, zihinlerinde bağlantılar kurabilmelerini, kendilerinin farkına varmalarını, bildiklerini hayata aktarmalarını, üst düzey zihinsel faaliyetler gerçekleştirmelerini, doğru bir anlayış geliştirmelerini, bir metodoloji oluşturmalarını, anlamlı bir şekilde öğrenmelerini, öğrendiklerini net bir yere oturtmalarını, birbirlerine karşı anlayış geliştirmelerini, öğrendiklerini uygulamaya dökabilmelerini ve geri dönütler vermelerini beklemektedirler.

Öğrencilerden beklenen bu tutum ve davranışlar eleştirel düşünme açısından anlamlıdır (K. Yılmaz, 2020). Öğretmenlerin beklentileri ders işleniş sürecinde uyguladıkları etkinliklerle paralellik göstermektedir. Yani bu etkinlikler öğrencilere beklenen tutum ve davranışları kazandırabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerine dair kendi becerilerini geliştirme açısından eksik oldukları, öğrencilerin becerilerini geliştirme konusunda gayret gösterdikleri ve öğrencilerden beklentilerinin eleştirel düşünmeye uygun ve uyguladıkları etkinliklere göre makul olduğu görülmüştür.

3.6. Öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünmenin Yerine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi açısından eleştirel düşünmenin yerine dair görüşlerin almak üzere “*DKAB dersinin eleştirel düşünme ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Eleştirel düşünmenin DKAB dersi için önemi nedir? DKAB dersi eleştirel düşünmeyi geliştirmeli mi? Programın amaçlarındaki eleştirel düşünmeye dair hedefleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu amaçların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?*” soruları sorulmuştur. Verilen cevaplar DKAB dersinin eleştirel düşünme ile ilişkisine dair görüşler ve öğretim programında eleştirel düşünmenin yeterliliğine dair görüşler olmak üzere iki tema altında sunulmuştur.

3.6.1. DKAB Dersinin Eleştirel Düşünme ile İlişkisine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin DKAB dersi için önemi ve bu dersi eleştirel düşünmeyi geliştirip geliştiremeyeceğine dair görüşleri şu şekildedir:

K1. “Bu ders açısından eleştirel düşünme merkezdedir. Bu bağlamda ilerlenmediğine ders verimli olmaz, amacına ulaşmaz. Dersimiz inanç ile ilgili. İnanç ise akıl ve düşünme işidir, ikna olma işidir. Aklınız kalbinizi ikna etmeli ki kalbiniz teskin olsun, inancınız artsın. Bu açıdan eleştirel düşünme tam da merkezdedir.”

K3. “Konu din olunca farklı görüşlerin olması kaçınılmaz bir durum. Öğrencinin farklı görüşlerden haberdar olması ve din denen şeyde herkesin aynı düşünce ve tasavvur içinde olmadığını bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Değerler eğitimi konusunda da eleştirel düşünmenin çok önemli bir yeri olduğu kanısındayım. Yoksa itaatkâr, inanılan şeyi zihninde bir yere oturtmadan sadece söylenenle yetinen bir kişinin kendinden düşünsel anlamda bir şeylerin katmadığı inancının sağlıklı olmadığı kanısındayım.”

K4. “...Bir dine inanan insanları yermek amacıyla ispat isteme ve sorgulama ayrımını yaptığımız sürece bu endişeleri gidermek adına sorgulamayı önemsiyorum. DKAB dersi açısından öğrenilenleri hayata geçirme ve empatiyi sağlama noktasında eleştirel düşünmenin önemli olduğunu düşünüyorum.”

K5. “Eğer din bir anlam arayışı ise eleştirel düşünme önemlidir. Rab akledenlere hitap etmektedir... Ben öğrencilerin zihinlerine soru işareti takmaya çalışırım. Zaten dersimiz bu anlamda bir platformdandır. DKAB dersi eleştirel düşünmeyi geliştirir.”

K6. “Evet kesinlikle önemlidir. DKAB dersinde farklı sınıflarda, farklı ünitelerde ele alınan konular öğrenciye bakış açısı kazandıracak niteliktedir.”

K7. “Normalde geliştirir ancak Türkiye’de gelişmez. Eleştirel düşünme adına bu alanı beslemek çok zor oluyor. Öğrencilerin tahkiklerini sağlayacak bir ortama taşınabilmesi adına ilişkisi çok kıymetli ve değerlidir. Taklit yıkıldı mı onu tahkike taşımak zor bir iş. DKAB dersi mevcut müfredatıyla bunu zor yapar. İş müfredattan ziyade öğretmene kalmış olur. Ancak her şeye rağmen dersi formatı eleştirel düşünmeye müsait bir ders.”

K8. “...Yanlış olan bilgileri doğru kabul etme eğilimindeler. Halbuki eleştirel düşünmeye sahip olsalardı her düşünceyi kabul etmezlerdi. Bilgi kirliliği olmazdı.

DKAB dersi açısından eleştirel düşünmeyi geliştirmek gereklidir ancak şu an ortam buna müsait değil.”

K9. “DKAB dersi eleştirel düşünmeyi geliştirebilir. DKAB dersi açısından da çok önemli. Taklidi ve tahkiki iman kavramları üzerinde düşünüldüğünde bilgiyi bilinç haline dönüştürmeden iman taklitte kalır. DKAB dersinin amacı bilgiyi bilinç haline dönüştürerek tahkiki imana ulaşmaktır.”

Öğretmenler genel olarak eleştirel düşünmenin DKAB dersi açısından önemli bir konumda olduğunu, bu dersin eleştirel düşünmeyi geliştirecek potansiyele sahip olduğunu ve geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere göre eleştirel düşünmenin DKAB dersi açısından dersin amacına ulaşması noktasında yardımcı olması, inancın akıl ve düşünme ile ilişkili olması, dini konularda kaçınılmaz olarak ortaya çıkan farklı görüşlere dair farkındalık kazanılması, değerler eğitimiye yardımcı olması, yalnızca söylenenle yetinilmeyip inanca düşünsel katkıların yapılması, dini konulardaki bazı endişelerin giderilmesi, öğrenilenlerin hayata geçirilmesi ve empatinin sağlanması, anlam arayışına yardımcı olması, bakış açısı kazandırması, tahkiki imana ulaşmada yardımcı olması ve yanlış bilgilerin peşine düşmeyi engellemesi noktalarında önemli görülmüştür.

Öğretmenler genel olarak dini konularda ortaya çıkabilecek ve düşünme sayesinde giderilmesi mümkün olan problemlerde eleştirel düşünmenin bilişsel faydalarına vurgu yapmışlardır. İki öğretmen (K4, K5) empatiye ve anlam arayışına değinmeleri dışında eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutta sağlayacağı faydalara değinilmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin din eğitimi açısından eleştirel düşünmeden ağırlıklı olarak bilişsel faydalar beklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin DKAB dersi açısından önemi hakkında en çok üzerinde durdukları noktanın tahkiki iman olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme bilgiyi bilinç haline dönüştürerek taklidi imandan tahkiki imana ulaşmada yardımcı olacaktır (K9).

Bir başka açıdan öğretmenler genel olarak DKAB dersinin eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek bir formatta olduğunu ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerden ikisi (K7, K8) mevcut eğitim sistemimizde bunun oldukça zor olduğunu, sistemin böyle bir gelişime müsait olmadığını, bu gelişimin öğretmenin çabasıyla sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir.

3.6.2. DKAB Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Yeterliliğine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin DKAB öğretim programında eleştirel düşünmeye dair ne tür unsurların bulunduğu ve bu unsurların yeterliliği hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

K1. “Öğretim programının eleştirel düşünmeyi kapsayan bir yapısı var. Eğitim sisteminin bir gereği olarak yapılandırmacı ve öğrenci merkezli. Amacı eleştirel düşünmeyi geliştirmek. Sorgulayan, taklidi değil tahkiki inanç sahibi olan bireyler yetiştirmek istiyorlar.”

K2. “İfade edilmiş, ünitelere bakıldığında hayatın içinden üniteler olduğu görülüyor. Bunlar oldukça öğrenciyi sorgulatan yapıya sahip, ünite sorularını açtığınızda bunları görüyorsunuz. Ancak gencin dünyasına bir hitap sorunu var. Öğretmeni daha geliştirici ve yönlendirici bir literatür yok. Bir hafıza yok. Kitabı ve müfredatı hatta öğretmeni yetiştirmekle organize edilmesi gerekiyor.”

K3. “2018 programı çok sadeleştirilmiş. Orada yalnızca eleştirel düşünme ile ilgili birkaç cümleye denk geldim. Eleştirel düşünmenin programlarda yer alması gereklidir. Hatta son programda daha fazla yer alması gerektiğini düşünüyorum.”

K4. “Daha fazla olabilir. Aslında buradaki durumu öğretmene bırakıyorum. Öğrenci profilini tanıyorsa ve bir şey yapmak istiyorsa iki kapak arasında sınırlı kalmaz. Yeterli ya da yetersizi öğretmen olarak değerlendirmeye çalışıyorum. Yeterli gördüğüm yerler var görmediklerimi de kendim geliştirmeye çalışıyorum.”

K5. “Diğer tüm derslerdeki ortak beceriler var ancak eleştirel düşünme becerisini kazandırma gibi bir amacı yok. Programın amaçlarında ifade edilmemiş. Bu bana öğretmenin kendi farkındalığıyla oluşturabilecek bir şey gibi geliyor...”

K6. “Bence yeterli. Müfredatta güzel bir bakış açısı ve insanın gönlünü tatmin edici bir yanı var.”

K7. “Yetersiz. Kazanımların gerçekleşmesi Türkiye’de özellikle din eğitiminde çok zor. İçerik, öğretmen yeterliği ve hazır bulunuşluk açısından yetersiz ancak imkânsız değil.”

K8. “Eleştirel düşünme programda yok gibi bir şey. Kitaplarda bilgi kutucukları veya üniteye hazırlık gibi etkinlikler gözden kaçırılıyor. Kitapta ne varsa onu

yapacağım şeklinde ders işlenirse mutlaka karşılaşılıyor ancak genel olarak bu da yapılmıyor. Yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

K9. “Bu amaçlar içerisinde kesinlikle eleştirel düşünmeye ve katkı sağlamak bulunuyor. Genel anlamda böyle bir uğraş olduğunu söyleyebilirim.”

DKAB öğretim programının eleştirel düşünme ile ilişkisi konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda eleştirel düşünmeye dair unsurların bulunduğunu ifade etmektedir. Yalnızca bir öğretmen (K5) programın eleştirel düşünme becerisini kazandırma gibi bir amacı olmadığını, programın amaçlarında bunun ifade edilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmenler programda eleştirel düşünmeye dair unsurların bulunduğunu ifade etse de genel olarak bunların neler olduğuna dair açıklamalar yapmamışlardır. Yalnızca iki öğretmen (K1, K3) programın amacının sorgulayan, taklidi değil tahkiki inanç sahibi olan bireyler yetiştirmek olduğuna ve programda birkaç yerde geçen eleştirel düşünme ifadelerine değinmiştir. Bunlar dışında öğretmenler DKAB programının eleştirel düşünme ile ilişkisini ders kitaplarına yansıyan yönleri üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu veriler Milli eğitimin amaçlarında eleştirel düşünme başlığı altında derlenen bilgiler çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin programa dair farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ve programda eleştirel düşünmeye dar bir çerçeveden baktıkları söylenebilir.

Programda eleştirel düşünmeye dair unsurların yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin çoğunluğu programı eleştirel düşünme açısından yetersiz bulmaktadır. Yalnızca bir öğretmen (K6) yeterli olduğunu ifade etmiş, iki öğretmen ise (K1, K9) yeterliliği hakkında görüş belirtmemiştir.

Bazı öğretmenler (K4, K5, K8) programın eleştirel düşünme açısından yeterliliği ya da yetersizliği noktasında öğretmene büyük bir rol vermektedirler. Programı şekillendirecek olanın öğretmen olduğu, öğretmenin kendi farkındalığıyla dersi bu açıdan şekillendirebileceğini, öğretmenlerin kitaplardaki etkinlikleri uygulama düzeyleri arttıkça gelişeceğini ifade etmektedir. Bir öğretmen (K2) ise bu noktada öğretmeni geliştirici ve yönlendirici bir literatürün eksikliğinden bahsetmekte ve bu işin deneme yanılmaya, bireysel tecrübeler ve çevreden alınan birikimlere bırakılmaması gerektiğine değinmektedir. Programın yetersizliğini içerik, kitap, müfredat, öğretmen yeterliği ve

hazır bulunuşluk açılarından bir arada değerlendiren öğretmenler de bulunmaktadır (K2, K7). Buradan hareketle program ve öğretmenin çift yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu hem programın öğretmeni yönlendirecek hem de öğretmenin programa işlerlik kazandıracak nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlere göre DKAB dersi açısından eleştirel düşünme önemli bir konumdadır ve ders bu beceriyi geliştirecek niteliğe sahiptir. Ancak öğretim programı eleştirel düşünmeye dair hedefler noktasında yetersiz kalmaktadır.

3.7. Öğretmenlerin Ders Kitabı Materyalinin Eleştirel Düşünme Eğitimindeki Konumuna Dair Görüşleri

Öğretmenlerin ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimindeki konumuna dair görüşlerini almak üzere “*Ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimindeki konumu sizce nedir? Sizce eleştirel düşünme eğitiminde kullanılan ders kitapları ne tür özelliklere sahip olmalıdır? Ders kitapları eleştirel düşünme eğitimindeki size ne tür faydalar sağlamaktadır? Bir materyal olarak derslerde kitaplardan ne sıklıkla yararlanıyorsunuz? Ders kitaplarındaki etkinlik ve sorulardan ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar öğretmenlerin ders kitabını kullanma düzeyleri ve eleştirel düşünme açısından ders kitabından beklentileri temaları altında sunulmuştur.

3.7.1. Öğretmenlerin Ders Kitabını Kullanma Durumları

Öğretmenler ders kitabını kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorsa hangi sıklıkla kullandıklarını ve ders kitabından hangi açılardan yararlandıklarını şu şekilde açıklamışlardır:

K1. “Bulunabilecek şeyler önümüze konmuş sonra malzemenin neye dönüşeceği öğretmenin maharetli ellerine bağlı. Bazen bir tutam bazen bir kaşık istediğim kadar kullanmam bana kalmış.”

K2. “Ben genelde ders kitaplarını açıp okutmuyorum. Oradan bir şey söylemem gerekiyorsa kullanıyorum.”

K3. “Bazen konularına göre eleştirel düşünceye dair yönlendirmeleri kullanmak güzel oluyor. Genel olarak daha çok yönlendirme yapılıyor.”

K4. “Ben mutlaka sorular üzerinde durmaya çalışıyorum. Etkinlikleri, düşünelim sorularını seviyorum ve yaptırmaya çalışıyorum.”

K5. “Ben ders kitabını kullanmıyorum... Öğrencilerin sınavda geri dönüp üzerindeki konuşmalarımı hatırlamaları adına önemli yerlerin ve kavramların altını çizdiririm. Kitabın içerisinde hoşuma giden şey belli başlı düşünürlerin cümleleri oluyor. Sadece kitapta neyi işlediğimizi görüyorlar, varsa görselleri görüyorlar... DKAB kitapsız bir eğitim düşünemiyorum. O olmalı ama ben kendimi onunla sınırlamıyorum.”

K6. “Ders kitabını bir otorite olarak kullanıyorum. Önce ünite giriş sorularını yapıyorum.”

K7. “Dersin materyalini kendim üretmeye çalışıyorum. Ders kitabına çok başvurumuyorum. Başlıkları takip ederek dersi kendim beslemeye çalışıyorum.”

K8. “Ders kitabını kullanmam. Bunu lise düzeyinde özellikle fen lisesi düzeyinde yapamıyorum. Kitap yerine kendim merkezli işliyorum. Kitabı nadir kullanıyorum”

K9. “Kitabı mutlaka kullanıyorum... Öğrenci yazılıya çalışırken somut bir şey istiyor. Ya yazdırmak gerekiyor ya da altını çizdirmek gerekiyor. Kitabı okutuyorum, önemli vurguyu ifade eden yerlerin altını çizdirip not aldırıyorum.”

Öğretmenlerin ders kitabı kullanıp kullanmama durumları farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler (K2, K5, K7, K8) ders kitabını kullanmadıklarını belirtirken diğerleri ise farklı açılardan ders kitabına başvurduklarını ifade etmektedirler.

Ders kitabını kullanmadığını belirten öğretmenler aynı zamanda gerekli olduğu durumlarda çok nadir kitaba başvurduklarını, önemli gördükleri yerlerin altını çizdirdiklerini, belli başlı cümleler ve görsellerden yararlandıklarını, genel olarak kitaptaki başlıkları takip ettiklerini belirtmektedirler.

Ders kitabını kullandığını belirten öğretmenlerin kitabın hangi unsurlarından yararlandıklarına bakıldığında ünite giriş soruları ile (K6) çeşitli soru ve etkinlikleri (K3, K4) kullandıkları görülmektedir.

Ders kitabını kullanma amaçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel olarak amaçlardan bahsetmedikleri, yalnızca bir öğretmenin (K9) yazılıya hazırlık sırasından öğrenciye somut bir materyal oluşturması açısından kitabı kullandığı görülmektedir. Aynı şekilde

kitabı kullanmaya öğretmenlerin de niçin kullanmadıklarına dair bir açıklama yapmadıkları görülmektedir.

Buradan hareketle öğretmenlerin mevcut ders kitabı materyalindeki eleştirel düşünmeye yönelik soru ve etkinliklerden yararlanmadıkları, ders kitabını kullanma amaçlarının üst düzey zihinsel faaliyetlere yönelik olmadığı -hatta az da olsa K6 örneğinde olduğu gibi onu daha çok eleştirel düşünmeyi engelleyici bir unsur olarak “bilgi otoritesi” konumunda kullandığı- dolayısıyla kitapları eleştirel düşünme eğitiminde önemli bir konuma koymadıkları söylenebilir.

3.7.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Açısından Ders Kitabından Beklentileri

Ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimine sağlayacağı faydalara yönelik olarak sahip olması gereken özellikler öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

K1. “Ders kitaplarındaki eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin işlevi konusunda öğretmen devreye giriyor. Sadece kitabın yapabileceği çok bir şey yok. Bizim oradaki etkinlikleri nasıl kullandığımız önemli. Ancak etkinlikler ortaya çok farklı bir şey koymuyor. Her konu başında bir soru ile giriliyor. Ben zaten o soruları soruyorum. O kısım bana yeni bir şey katmıyor.”

K2. “Öğrencilerin soruları ve sorunlarına hitap etmek lazım. Hem de bunu doğru bir dille yapmak lazım. Kitap bu anlamda daha temkinli daha akademik ve net bilgiyi öğrenciye aktaran bir şey. ...Yönlendirici etkisi muhakkak var. Bir hafıza ya da takip edilecek bir yol yoksa bu sefer dağılıyorsunuz.”

K3. “...Ders kitabından her şey beklemek de ne kadar doğru. İnisiyatifi öğretmen almalı. Sınıftaki ortama göre farklı sorular sormalı. Ders kitabı içinde yer alan soruların daha dikkat çekici ya da eleştirel düşünmeye daha fazla yönlendirecek şekilde olmasını isterim. Yeterliliği konusunda biraz daha geliştirilebilir.”

K4. “...Sorulardan sonra boş bir alan olmadıkça yalnızca düşünüp bırakmakla yetiniyor. Altına yazmayınca unutuyor. Bazı etkinliklerde boş alanlar biraz daha fazla olsa, soruyu cevaplandırarak bir bölüm olsa o yeterliliği gösterebilir. Çünkü zaman zaman öğretmenler de bu kısımları atlamakta.”

K5. “Görseller açısından ciddi sıkıntılar var. Gençler bu görsellerle tatmin olmuyorlar. Kare kodlar üzerinde çalışmalar yapılabilir. Daha fazla soru sorulabilir. Mesela öğretmeni yönlendirmek açısından bir el kitabı olabilir. Boş bir sayfada iki

üç tane soru olabilir. Çalışma sayfaları olabilir. Öğrenci sadece okuyucu kalıyor. Sorgulama bile öğretmen yönlendirmesiyle oluyor.”

K7. “Kopamayacağımız bir ders kitabı olsun isterim. Konu DKAB dersi olunca işin içine çok fazla etken giriyor. Herkesin bu konuda bir fikri oluyor. Eleştirel düşünmenin bu şartlarda kitaplardan beklenmesi imkânsız hale gelir.”

K8. “Etkinlikler çok göz önünde değil. Biz oradaki kutucuklara sanki ek bilgiymiş, süsmüş gibi bakıyoruz. Gözümüze çok çarpmıyor. Biz daha çok başlık ve altındaki yazılara odaklı olarak işliyoruz.”

Öğretmenler eleştirel düşünme adına DKAB ders kitabından etkinliklerin farklı bir şeyler ortaya koymasını, öğretmeni yönlendirmesini ve ona yeni şeyler katmasını, öğrencilerin dillerine, soru ve sorunlarına hitap etmesini, etkinliklerin daha dikkat çekici olmasını ve öğrenciyi faaliyete geçirecek alanlar içermesini beklemektedirler. Öğretmenlerin kitaptan beklentileri konusunda özellikle vurguladıkları nokta kitaptaki etkinliklerin daha fazla göz önünde olması, etkinliklerden sonra öğrenciye cevaplarını not edebileceği ve kendini ifade edebileceği bir alan bırakılması olmuştur.

Öğretmenler ders kitabının öğrenciye hitap etmesinin önemine değindikleri kadar öğretmene de hitap etmesi gerektiğini, ders kitabının öğretmenle birlikte işlerlik kazandığını ve etkinliklerin öğretmen yönlendirmesi sayesinde uygulandığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak öğretmenler eleştirel düşünme eğitimine hizmet edebilmesi için mevcut ders kitaplarından öğrenciye kendini ifade edebileceği bir alan açarak ve öğretmenleri yönlendirerek öğretmen ve öğrenciye aynı anda hitap edecek niteliğe sahip olmasını beklemektedir.

3.8. Öğretmenlerin DKAB Ders Kitaplarındaki Eleştirel Düşünme Unsurlarına Yönelik Görüşleri

DKAB ders kitaplarında eleştirel düşünmeye dair unsurların neler olduğunu öğrenmek amacıyla öğretmenlere *“DKAB programındaki eleştirel düşünmeye dair hedefler ders kitaplarına nasıl yansımıştır? Konular ve kazanımlar eleştirel düşünmeye dair neler içermektedir? Ders kitapları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür unsurlar barındırmaktadır? Ders kitaplarındaki metinler, hazırlık*

alışmaları, etkinlikler ve sorular eleştirel düşünmeye dair neler içermektedir? Bu unsurların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklindeki sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. “Orta düzeyde yansıdığını söyleyebilirim. Etkinliklerde eleştirel düşünmeye yönelik unsurlar var. Yeterli değil diyeceğim ama bir yandan haftada iki saat bir ders olduğunu düşününce etkinliğe zaman kalmayacağını da görmek gerekir. Hazırlanma süreci de bence bu bağlamda değerlendiriliyor. Olası şartlar içerisinde yansımsı diyebiliriz. Daha iyi olabilir. Bizi bir kısa filmlere, hikayelere yönlendirebilirler. Bunlar zerine ciddi çalışmalar yapılması gerekiyor ancak bu anlamda bir birikimimiz yok.”

K2. “Din kültürü kitaplarına yansımsı mı, evet... Eleştirel düşünme aslında temelde dini süreçleri ve kaynakları sorgulayarak kabullenmek ve zihni açıklıktır. Ancak şu da bir vakıa ki o kapılar açıldıkça bunun bir sınırını çizmek zor. Bizim beklediğimiz var olan yorumları sorgulayarak doğru yoruma ulaşması. Ancak hepsi o yoruma, akla ya da istidada sahip değil...”

K3. “...Mevcut durum daha iyi hale getirilebilir. Bu unsurlar biraz daha geliştirilebilir.”

K4. “Soruları yeterli görüyorum hatta bazen fazla buluyorum, eksik gördüğümü de kendim ekliyorum. Kitabın yazım sürecinde her ünitenin farklı kişiler tarafından düzenlendiği düşünülürse bir ünite bazında çok beğenebiliyorum bazı üniteleri eksik gördüğüm oluyor.”

K5. “Bazı konularda yansımsı olabilir... Öğrencinin daha çok a kaldığı şeylerden biri de din bu demek mi, İşlam bu demekse Hristiyanlık ve Yahudilik ne demek? Bunlar st sınıflarda konuşulacak şeyler diyebilirsin ya da ğretmen bunu açabilir de. Kitap buna izin vermiyor ama ğrenci bunu soruyor.... Kitaba bağlı kaldıysam beni sınırlıyor. Eleştirel dşneceksem sınırlamaması gerekiyor. Kavramlar da eleştirel bir şekilde sunulmalı.”

K6. “Yeterli olduğunu düşünüyorum.”

K7. “Paylaşalım, okuyalım gibi metinler yer alıyor. Ancak dersin içine koyulan her ne ise dönüt olmadıkça bir faydası olmuyor. Bir araştırma bölümü var ocuk onu yazdıktan sonra dönüş yapmıyorsak zahiren var gibi duruyor ancak aslına inince yok. Burada bizzat eleştirel düşünme ile ilişkili bir şey yapabilmek için öğretmenin mesai

ayırması lazım. Kitap bazında etkinliklere emek veriliyor ancak ne kadar karşılık veriliyor bilmiyorum.”

K8. “Bana göre eleştirel düşünmeye dair unsurlar ölçme değerlendirme sorularında çok nadir görülebiliyor. Açık uçlu sorularda belki karşımıza çıkarsa çıkıyor. Bu açıdan çok fazla yansıdığını söyleyemeyiz.

Aslında ortam müsait olsaydı ben çocukların her türlü fikirlerini söylemelerini teşvik ederdim. Ancak ortam hiçbir şekilde müsait değil... Ne müfredatımız buna müsait - çalışılmışsa da yansımamış- ne ortam buna müsait, eleştirel düşünmeye izin verdiğin zaman konunun ucu kaçabiliyor. Fikirlerini rahatça ifade edemedikleri için öğrencileri kaybediyoruz.”

K9. “Nicelik olarak fazla bile ama bu görece değişir. Bence fazla. Kitap yazılı bir materyal her şeyi ondan beklemek mümkün değil.... Öğretmen bu konuyu açmadıkça öğrenci her şeye katılıyor. Eleştirme ve eleştirel düşünme ayrımı yapmamız gerekiyor. Burada bir kriter olmalı.”

Öğretmenler genel olarak ders kitaplarında eleştirel düşünmeye dair unsurlar bulunduğunu belirtmekle birlikte bunun nitelik ve niceliği konusunda farklı görüşlere sahiptirler.

Bazı öğretmenler (K4, K6, K9) bu unsurları yeterli görmekte bazıları ise (K1, K3, K5) bu unsurların belirli derecede yansıdığını ve mevcut durumun daha iyi hale getirilebileceğini ifade etmektedir.

Eleştirel düşünmenin kitaplarda nasıl yer bulduğu konusunda bazı öğretmenler (K1, K3, K7) eleştirel düşünmenin kitaplara etkinlikler üzerinden yansıdığını ifade etmiştir. Bunun dışında kitaplarda eleştirel düşünmeye dair unsurlar bulunduğunu ifade eden öğretmenlerin çoğu bu unsurların kitaplara nasıl yansıdığından bahsetmemiştir. Aynı şekilde eleştirel düşünmeye dair eksiklikleri ifade etme noktasında da bu eksikliklerin neler olduğuna değinmemişlerdir. Yalnızca bir öğretmen (K8) ölçme ve değerlendirme noktasında eleştirel düşünmeye dair eksikliklerin olduğuna bir öğretmen de (K5) kavramların ele alınması noktasında eksikliklerin olduğuna değinmiştir.

Bu başlıkta öğretmenlerin çoğu eleştirel düşünmeye dair unsurların ders kitaplarına yansıtılması ve ders işleniş sürecinde uygulanması konusundaki problemlerden bahsetmiştir. Bu problemler şu şekilde sıralanabilir: ders süresinin kısıtlı olması ve

sürecin eleştirel düşünmeye yönlendirecek şekilde planlanması noktasında bir birikimin olmaması (K1), öğrencilerin bunu uygulayacak zihinsel bir altyapıya sahip olmaması (K2, K9), ders kitabının hazırlanış sürecinde bütüncül bir yaklaşımın olmaması (K4), kitabın öğrencilerin beklentilerine karşılık vermemesi ve öğretmeni kısıtlaması (K5), öğretmenlerin tüm öğrencilere geri dönüt verecek imkanının olmaması (K7), müfredatın eleştirel düşünmeye açık olmaması (K8).

Sonuç olarak öğretmenler kitaplarda eleştirel düşünmeye dair unsurların bulunduğunu ancak bunların daha iyi hale getirilebileceğini belirtmekte, bu unsurların kitaplara nasıl yansıyor yansımadığını ifade etme noktasında eksik kalmakta ve eleştirel düşünmenin uygulanması konusunda müfredatı, öğrencilere ve ders işleniş ortamına dair problemler olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarında eleştirel düşünme unsurlarına dair olumlu ya da olumsuz tespitlerinin oldukça genellemeci olduğu ise dikkat çekicidir.

Bu kategoride öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair hedeflerin ders kitaplarına nasıl yansıdığı konusundaki görüşlerini daha derinlemesine öğrenebilmek için görüşme formuna öğretim programında eleştirel düşünmeyle ilişkili olduğu düşünülen hedeflere yönelik sorular konulmuştur. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda problem üzerine yoğunlaştırma ve öğrenme sürecinde etkinliklere yöneltme, özgün ve çok yönlü düşünmeye ve soru sormaya özendirme, muhakeme gücünü artırma ve öğrenci düzeyine uygunluk temaları oluşturulmuştur.

3.8.1. Problem Üzerine Yoğunlaştırma ve Öğrenme Sürecinde Etkinliklere Yöneltme

Öğretim programında eleştirel düşünme ile ilişkili görülen öğrenciyi problem üzerine yoğunlaştırma ve öğrenme sürecinde gerek zihinsel gerek fiziksel etkinliklere yöneltme konusunda öğretmenlerin ders kitaplarının konumuna dair görüşlerini almak üzere *“DKAB ders kitapları öğrencinin problem üzerinde yoğunlaşmasını ve öğrenme sürecinde etkinliklere yönelmesini sağlıyor mu? Nasıl?”* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. *“Ağır ağır bilgi var.... O kadar ağır bilgiler, ayetler, hadisler var ki benim bunu öğrenciye onun anlayabileceği düzeyde anlatmam zor...”*

K2. “Etkinlikler anlamında din dersleri oldukça zayıf. Kitap soru soruyor. Düşünelim, ünite hazırlıkları, değerlendirme soruları vs. var ama 21. yüzyılda kitap ve slayt yeterli değil.”

K3. “...Bilgi sahibi olmaları hedefleniyor. Şuraya bakınız okuyunuz şeklinde ifadeleri var. Aslında farklı görüşleri de yansıtabilir. Burada öğrenci durumları göz önünde bulundurarak ekstra hassasiyet gösteriliyor. Eleştirel düşünmeye varma adına farklı görüşlerin sorular olarak yer alması, öğrencilerin kendi görüşlerini ortaya çıkaracak sorular sorulmasının faydalı olacağını söyleyebilirim.”

K4. “Günceli yakaladığını düşünmüyorum. Kitaptaki örnekler, çocuğun hayatla ya da kendiyle bağdaştırdığı durumların çok olmadığını düşünüyorum... Ama örneklerin çağı yakaladığını düşünmüyorum.”

K5. “Kitapta ufak tefek yönergeler var ama öğrencilerin bunlara çok dikkat ettiklerini sanmıyorum. Öğrenciler kitaba ders kitabı gözüyle bakıyor...”

K6. “Yönlendiriyor.”

K7. “Asla. Örneğin mezhepleri anlatıyorsunuz, mezheplerin temelindeki problematik nedir diye sorulabilir. Ancak bunun yerine dahili sebepler harici sebepler anlatıyoruz. Problem tespiti konusunda eksikiz. DKAB dersi kolaylıkla bir vaaza dönüşebiliyor.”

K8. “Benim hissiyatım, mesela ahiret konusu anlatırken zaten ahiretle ilgili çocukların problemleri olduğu için onlara odaklanmak yerine cevap vermiş gibi geldi... Ama ben o tedirginliği de anlıyorum. Kalıpsal gittiğini veya var olan bir problemin direkt cevabını verdiği izlenimi aldım. Daha didaktik, bilgi ölçmeye yönelik sorular var. Eleştirel düşünme denince ben olsam ahirete inanmak insana ne kazandırır, inanmayan kişi ile inanan kişi arasındaki fark nedir, ahiret olmasa ne olurdu, inanmak şart mı? şekilde sorular sorardım.”

K9. “Düşündürmeye çalışıyor. Bilgiyi verip bırakmıyor.”

Bu konuda öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının öğrencinin problem üzerinde yoğunlaşmasını ve öğrenme sürecinde etkinliklere yönelmesini sağlama noktasında eksik olduğunu farklı açılardan vurgulamaktadır. Yalnızca iki öğretmen (K6, K9) konu hakkında yüzeysel olarak olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenlere göre ders kitabının bu konuda yetersiz kalma sebepleri şunlardır: bilgi yoğunluklu olması (K1, K3, K7, K8), etkinlikler noktasında zayıf olması (K2), örneklerin

günceli yakalayamaması (K4), öğrencinin kitaba yalnızca ders kitabı gözüyle bakması (K5) ve genel olarak problem tespiti konusunda eksik olunması (K7).

Ders kitabının bilgi yoğunluklu olması noktasında iki öğretmen (K3, K8) kitapların bu şekilde düzenlenmesinde bilinçli bir tavır bulunduğunu vurgulamaktadır. Burada farklı görüşlerin öğrenciye yansıtılması ve net cevapların verilmemesi noktasında öğrencinin içine düşeceği duruma dair tedirginlik bu tavrı oluşturmaktadır.

Ders kitaplarının öğrenciyi problem üzerinde yoğunlaştırma ve öğrenme sürecinde etkinliklere yöneltme noktasında eksik kalmasını, bazı öğretmenler (K2, K3, K7, K8) soruların yetersizliğinden bazıları ise (K1, K3, K5) kitapların öğrenciye hitap etmemesinden kaynaklı olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının öğrencinin problem üzerinde yoğunlaşması ve öğrenme sürecinde etkinliklere yönelmesini sağlama noktasında eksik kaldığını ifade etmektedir.

3.8.2. Özgün ve Çok Yönlü Düşünmeye ve Soru Sormaya Özendirme

Öğretim programında eleştirel düşünme ile ilişkili görülen özgün ve çok yönlü düşünmeye ve soru sormaya özendirme faaliyetleri açısından ders kitaplarının konumuna dair öğretmen görüşlerini almak üzere “*DKAB ders kitapları öğrenciyi özgün ve çok yönlü düşünmeye, soru sormaya özendiriyor mu? Nasıl?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. “Hayır. Zaten bu alan ilgilerini çeken bir alan değil. İlgisini çekmesi ve soru sorması için benim onu canlandırmam gerekiyor.”

K2. “Bence bu okuldan okula değişiyor. Bazı çocuklar “Zamansız bir eylem nasıl mümkün olabilir? Allah cehenneme gidecek topluluğu neden yarattı? Allah insanı niye yarattı? şeklinde sorular soruyor. Bu vb. sorulara kitaplar ne kadar cevap veriyor ki?”

K3. “Buna hayır diyeceğim. Öğrenciye bilgiyi verip öğrenciyi susturuyor. Öğrenci sonraki adımı atması için öğretmen devreye girmeli...”

K4. “Bazı sınıflar düzeyinde çok fazla görüyorum. Bazen bir konuyla alakalı soru oluyor. Sonrasında bir cevaptan farklı sorular ortaya çıkabiliyor.”

K5. “Kitabın bu konuda vasat kaldığını düşünüyorum. Daha üst düzey bir çalışma için kendim bir şeyler katmam gerekiyor.”

K6. “Ünite hazırlıklar önce öğrencinin beyninde bir merak uyandırıyor. Öğrenci daha sonra kendileri soru yöneltebiliyor. En azından benim derslerime çok ilgililerdi.”

K7. “Kitapların böyle bir yanı olduğunu düşünmüyorum. Zaten dersi nasıl kurguladığınıza bağlı... Öğrenci temel bilgileri elde ettikten sonra eleştirel düşünmeye yönlendirilmeli. DKAB kitaplarını da bu şekilde incelediğimizde bu başlıkların hiçbirini taşıdığını düşünmüyorum.”

K8. “Öğrencilerden hep bildiğimiz şeyler cümlesini çok duyuyorum. Bana göre genişletebilir. DKAB kitabı üzerinden gidersek yeni bilgiler uyandırmaktan ziyade eski bilgilerin tekrar niteliğinde.”

K9. “Kitaplar tek başına sağlamıyor. Kitabı öğretmenin nasıl sunduğu ile alakalı bir şey. Öğretmen faktörü çok önemlidir.”

Öğretmenlerin çoğu kitapların öğrenciyi özgün ve çok yönlü düşünmeye ve soru sormaya özendirme noktasında eksik kaldığını vurgulamaktır. Yalnızca bir öğretmen (K6) kitabın öğrenciyi soru sormaya yönelttiğini belirtmiştir. İki öğretmen (K2, K4) ise kitapların öğrenciyi yönlendirmesinden çok öğrencilerin kendi sordukları sorulardan bahsetmişler ve bunun öğrenciden öğrenciye değiştiğini ifade etmişlerdir.

Kitapların öğrenciyi özgün ve çok yönlü düşünmeye ve soru sormaya özendirme konusunda eksik kaldığını düşünen öğretmenlerin çoğu bu noktada öğretmen faktörünün öneminden bahsetmiştir. Buna göre kitapların bu konudaki eksik yönleri öğretmenlerin çabalarıyla tamamlanmaya çalışılmaktadır.

3.8.3. Muhakeme Gücünü Arttırma

Öğretim programında eleştirel düşünme ile ilişkili görülen muhakeme gücünü arttırma noktasında ders kitaplarının konumuna dair öğretmen görüşlerini almak üzere “*DKAB ders kitapları öğrencinin muhakeme gücünü arttırmaya yönelik unsurlar barındırıyor mu? Bu unsurlar nelerdir?*” şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. “Dersi verene göre değişir. Bu ders çocukların muhakemesinde etkili ve önemli bir ders. Kitap var ama onu nasıl kullanacağını bilmek, onu hayata aktarabilmek, çocukların diline indirebilmek önemli... Belirleyici unsur öğretmendir.”

K2. “Galiba yok. Örneğın ibadet ünitesi öğretmen açtıkça çok güzel şeyler öğretiyor. Ama yüzde kaçlık bir dilimde cevap veriyor?..”

K3. “Öğrencinin muhakeme gücünü arttırma adına faydalı olduğunu düşünmüyorum. Eleştirel düşünme var, bunu uyguluyoruz, bunu ne kadar ön plana çıkarırsak doğru bilgiyi sindirme mutmain olma adına katkı sunacaktır. Şu anda sadece kitaplara bağılı kalınırsa bu hedefe ulaşabileceğimizi düşünmüyorum.”

K4. “Ayet ve hadislerin konuyu netleştirme bakımından önemli olduğunu düşünüyorum. Bazı görseller çocuğa farklı şeyler çağrıştırabiliyorlar.... Bu yaş grubunun zihnine, mantığına yatmayan bir şeyi yapacağını düşünmüyorum. Onlara fırsat vermek gerekiyor.”

K5. “Kitap bazında değıl de derslerim bazında, derslerin sonunda öğrencilerim kavramı analiz ederken nereye gitmeleri gerektiğini bence öğrendiler. Talep eden öğrenciler öğrenmiş oldular. Kitap öğretmen yönlendirmesiyle öğrenciye hitap edebilir.”

K6. “Güzel bir katkı sağlıyor. Gerçekten çok geniş kapsamlı bir müfredata sahibiz.”

K7. “Kitabın böyle bir özellik taşıdığını düşünmüyorum.”

K8. “Bu gerekli evet. Ama öğrencilerde bilginin ardına düşme çabası yok. Örneğın ben çocuğın kafasını karıştırırım. Sonra gitsin araştırsın cevabı bulsun isterim. Ama ben kafasını karıştırınca orada kalıyor...”

K9. “Böyle bir amacı var ama çok yetersiz. Burada yine öğretmen – öğrenci ve kitap iletişimi çok önemli.”

Öğretmenlerin çoğı kitapların öğrencinin muhakeme gücünü geliştirme noktasında yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca bunun yalnızca kitaplara bağılı kalarak sağlanamayacağını vurgulayarak farklı etkenlerden bahsetmektedirler.

Bazı öğretmenler (K1, K2, K3, K5, K9) kitapların öğrencinin muhakeme gücünü geliştirme noktasında yararlı olabilmesi için öğretmen etkeninin öneminden bahsetmişlerdir. Burada öğretmenin konuyu öğrencinin seviyesine uygun olarak ele alması, konuları yüzeysel olarak ele almaması, eleştirel düşünmeyi vurgulaması ve bu

konuda öğrenciye fırsat tanınması önemli görülmüştür. Bir öğretmen (K8) ise muhakeme gücü kazanma konusundaki eksikliği öğrencinin kendisine yüklemektedir.

3.8.4. Öğrenci Düzeyine Uygunluk

Kitaplardaki eleştirel düşünmeye dair unsurların öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerini almak üzere “*DKAB ders kitaplarındaki eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz? Bu etkinlikler her öğrenciye ulaşabilecek kadar çeşitli mi?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. “Kitap bazı öğrencilere ağır gelebilir ancak bazı öğrencilere de basit kalır.”

K2. “Kesinlikle herkese ulaşabilmeli. Ancak bazı etkinlikleri her sınıfa yapamıyorsunuz. Kitapta her ünite, -illa kitapta da yazması gerekmiyor- beş tane etkinlik örneği verilebilir. Öğretmen seçip uygulayabilmelidir. Standart kitap kalıbından çıkmamız lazım.”

K3. “Öğrencilerin durumlarına uygun. Zaten çok fazla zorlayıcı sorular olmuyor.”

K4. “Genel manada uygun olduğunu söyleyebilirim. Bazı üniteler ve bazı terimler sadeleşmeli. Sadeleşmeyecekse de onun açıklamasını sözlükte ve dipnotta vermesi gerekmektedir... Tüm sınıflar bazında diyemem tabii hitap eden bir kitle var, soruları anlayan ya da anlamayan bir kitle de var.”

K6. “Uygun.”

K7. “Ben komisyonda 9. sınıf yazıyorum ama yazdığım metnin 9. sınıfa uygunluğuna dair bir pedagojik altyapım yok. Daha sonra denetleniyor ancak ne kadar yakalanabiliyor bilmiyorum. Çeşitlilik yeter ama sınıf düzeyine uygun mudur bilmiyorum.”

K8. “Düzeye uygun, ağır değil, hatta biraz basit. Müfredatı öğretmenin doldurmasını istiyor. Her türlü öğrenci mevcut buna göre zorlayıcı değil.”

K9. “O yaş öğrencisinin mutlaka anlayacağı şeyler. Ancak sıralamalar daha düzgün olabilir. Eğitimde bir süreklilik esastır. Konular yıllara göre parçalara ayrılıyor ama bir önceki sınıfta öğretilen unutuluyor. Bütünsel yaklaşma problemimiz var.”

Ders kitaplarının eleştirel düşünme unsurları bakımından öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda bazı öğretmenler (K3, K6, K8, K9) uygun olduğunu düşünürken bazıları (K1,

K2, K4) bu unsurların her öğrenciye hitap etmediğini, kimi öğrencilerin bu unsurları ağır bulduğunu, anlayamadığını kimilerinin ise anladığını hatta basit bulduğunu ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen eleştirel düşünmeye dair unsurların öğrenci düzeyine uygun olabilmesi için kendi öğrencilerinin durumlarına göre aralarından seçebileceği etkinlik çeşitliliğinin sağlanması gerektiğini vurgularken bir öğretmen de (K4) bazı ifadelerin sadeleşmesi gerektiğini ya da bu ifadelere yönelik açıklamaların daha detaylı yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

3.9. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitiminde Gördükleri Problemler

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine dair gördükleri eksiklikler, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini almak üzere “*DKAB ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimine dair eksiklikler görüyor musunuz? Bu eksiklikler nelerdir? Eleştirel düşünme eğitiminde karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?*” soruları sorulmuştur.

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1. “Gençlerin diline hitap etme, onların uğraştığı alanlarla bağlantısını kurmada ciddi eksiklikler var. Eleştirel düşünmek için önce anlamaları gerekiyor... Kitaplar güzel hazırlanmış, baktığımda istediğim ayet istediğim hadisi elimin altında buluyorum ama keşke güncel konularla ilişkili içerikler bulunsa. Onların ilgisini çeken şeyler bulunsa. Dikkatlerini çekse. Ben kendim çabalıyorum.”

K2. “Kitap, metin, materyal vs. üzerinden çeşitliliği sağlayabilmek gerekiyor. Öğretmenlere, çocuklara dini sevdirecek, çeşitlilik sahibi materyaller gereklidir. Öğretmenlerin uygulamalarını paylaştığı bir platform olabilir...”

K3. “En fazla eksiklik olarak gördüğüm şey soruların çok yüzeysel kaçması, basit olması, sadece yönlendirmeye yetinmesi. Öğrenciyi harekete geçirecek bir soru, etkinlik vs. olması gerektiğini düşünüyorum. Sürekli bilgi veriliyor...

Çözüm önerisi olarak soruların ve okuma parçalarını farklı bakış açılarını da yer aldığı şekilde sunulabilir... Farklı düşüncesinin öğrenciyi dersten koparmaması gerekir... Sorular daha fazla tartışmaya yönelik olabilir.”

K4. “Çocuklar bazen eleştirel düşünceğim diye yerme durumuna gidiyor. Bunun engellenmesi, saygıyı öğrenmek, kelime haznemizi geliştirmek ve üslup okumasını iyi yapmak gerektiğini düşünüyorum. Dinlemek de çok önemli. Sorun olarak

eleştirel düşünmenin “ben farklıyım sizin gibi değilim” demenin ötesinde olduğunu anlamak lazımdır. Boş bir eleştiri kabul edilmemelidir. Eleştirel düşünmeyi bilmek ve buna yönelik farklı okumalar yapmak, kendimizin de neye inandığını, nasıl bir yolumuz olduğunu bilmek, kendimizi tanımak gerekir.”

K5. “Müfredat yetiştirmeye çalışmak çok ciddi sıkıntı. Ders çok kısıtlı bir zaman veriyor. Dersin bana alan açması gerekiyor... Ya da sınavlarda farklı ölçme araçları kullanılabilir. Din öğretimi genel müdürlüğü bu konuda izin vermeli.”

K6. “Eleştirel düşünme bazında gördüğüm eksiklik DKAB kitaplarının öğrenciye bir bilgi birikimi kazandırma noktasında eksik kalması.”

K7. “İlahiyatlardaki eğitimler noktasında bir pedagojik altyapı yok. Eğitim fakültesi kabiliyetine sahip olmak gerekir...”

K8. “Genel olarak eleştirel düşünmeye uygun olmadığını söyledim. Bu sorunu çözmek için zaten eğitim sistemimizi köklü bir şekilde değiştirmek gerekiyor. Çok fazla sınav odaklı ve test odaklıyız... Sınavın gerekli olduğunu düşünmekle beraber bilgiye ulaşmanın önemini eğitim sistemimize genel olarak yaymamız gerekiyor ki veya proje ve düşünme odaklı bazı etkinlikleri geliştirmemiz gerekiyor ki eleştirel düşünme de gelişebilsin. Bilgi öğrenmeye, fikir geliştirmeye, proje oluşturmaya, yaratıcı düşünmeye müsait bir müfredatımız yok...”

K9. “9. Sınıf ders kitabının ilk bir iki konusu öğrenci açısından sıkıcı, öğrenme nedir, sahil bilgi nedir, haber türleri nedir vs. konular var... Öğrencinin ilgisini canlı tutmuyor. 10. Sınıfta onların merak ettiği konular sosyal konular var. 11. sınıf biraz daha felsefi bilgi ağırlıklı gitmiş bu açıdan güzel. 12 sınıf da aynı şekilde.”

Öğretmenler ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimine dair karşılaştıkları eksiklikleri şu şekilde ifade etmişlerdir: öğrencinin diline hitap etmemesi, güncel ve onların ilgisini çekecek konulara değinmemesi (K1, K9), kitabın bilgi ağırlıklı olması, soruların yüzeysel olması ve yalnızca yönlendirme ile yetinmesi (K3), öğrenciye bilgi birikimi kazandırma noktasında eksik kalması (K6).

DKAB dersi açısından eleştirel düşünmeye dair karşılaşılan diğer sorunlar ise şu şekilde ifade edilmiştir: Kitap, metin, materyal vs. üzerinden çeşitliliğinin sağlanamaması (K2), eleştirel düşünmenin gerçekte ne olduğuna dair farkındalık geliştirilememesi (K4), derslere kısıtlı bir zaman ayrılması ve öğretmene alan açmaması (K5), İlahiyat eğitimlerinin pedagojik eksikliği (K7), eğitim sisteminin sınav odaklı olması ve bilgi

öğrenmeye, fikir geliştirmeye, proje oluşturmaya, yaratıcı düşünmeye müsait bir müfredatın olmaması (K8).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimindeki problemlere dair çözüm önerileri ise şu şekildedir: öğretmenlerin sürece daha fazla katkı sağlayacağı bir ortam oluşturulması, kitapların içeriğinin güncel ve öğrencinin ilgisini çekecek konulara göre düzenlenmesi (K1), öğretmenlere çeşitlilik sahibi materyaller sağlanması ve öğretmenlerin uygulamalarını paylaştığı bir platform oluşturulması (K2), konuların farklı bakış açılarını içerecek şekilde sunulması ve soruların tartışmaya yönlendirecek şekilde düzenlenmesi (K3), eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık geliştirilmesi (K4), dersin öğretmene alan açacak şekilde planlanması ve farklı ölçme araçlarının kullanılması (K5), pedagojik formasyon eğitiminin iyileştirilmesi (K7), eğitim sisteminde üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik köklü değişiklikler yapılması (K8).

Sonuçta öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminde karşılaşılan sorunları genel olarak kitaplar ve müfredat üzerinden öğretim programına yükledikleri görölmektedir.

SONUÇ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eleştirel düşünmenin konumunu ders kitaplarındaki etkinlikler ve öğretmen görüşleri üzerinden incelemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında yer alan etkinlik ve sorulardan elde edilen bulgular ile öğretmenlerin bu konudaki farkındalık ve görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilen bulgular incelenmiştir.

Yapılan doküman incelemesi sonucunda ders kitabındaki kazanımların ve ünite işlenişindeki etkinlik ve soruların 35 eleştirel düşünme stratejisinin 26'sını gerçekleştirecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Çetin'in (2013) bir alt eğitim kademesinde, öğretmen kılavuz kitabını 35 eleştirel düşünme stratejisi ve Bloom taksonomisi ile ilişkilendirerek değerlendirdiği çalışmasında elde edilen bulgularla yakınlık göstermektedir. Bu çalışmanın bir önceki öğretim programı üzerinden yürütüldüğü düşünülürse yeni programın eleştirel düşünmeye yönelik unsurlar bakımından bir gelişme kaydetmediği söylenebilir. Çalışmaların kapsamına giren kademe farkı göz önüne alındığında benzer sonuçların elde edilmesi, DKAB dersi açısından eleştirel düşünme eğitiminin planlı ve programlı şekilde yürütülmediğini göstermektedir.

Genel olarak eleştirel düşünmenin boyutları arasında en fazla bilişsel boyutun makro becerilerine yönelik etkinlik ve sorular yer almaktadır. Daha sonra bilişsel boyutun mikro becerileri son olarak da duyuşsal boyuta yönelik etkinlikler gelmektedir. En fazla üzerinde durulan beceri kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme becerisidir. Aynı şekilde kazanımlar da makro beceriler ağırlıkta olmak üzere eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlarda en çok vurgulanan beceri ise tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme becerisidir. Bu becerinin kitap genelinde en çok vurgulanan ikinci beceri olduğu görülmektedir. Bu durum kazanımların kitabın geneline yansıtılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ancak en çok üzerinde durulan diğer becerilerin kazanımlarda neredeyse hiç yer almaması, kazanımların çeşitliliği yakalayamadığının göstergesidir. Gök'ün (2021) ortaöğretim DKAB programını Kur'an'da tespit edilen eleştirel düşünme eğitimi yöntemleri açısından incelediği çalışmasında 9. sınıfa yönelik kazanımların yalnızca ilk iki ünite de birkaç yöntemi içerdiği görülmüştür. Yani çalışmamızda ulaşılan sonuca paralel olarak programda eleştirel düşünme eğitimi konusunda eksiklikler yer almaktadır.

Buradan hareketle programın gerek incelediğimiz eleştirel düşünme stratejileri gerekse Kur'an merkezli eleştirel düşünme yöntemleri açısından eksik kaldığı söylenebilir.

Duyuşsal boyutla ilişkilendirilen etkinlik ve sorulara bakıldığında genelde ilişkilendirmelerin bilişsel boyut üzerinde yapıldığı görülmektedir. Özellikle tek başına duyuşsal boyuta vurgu yapan ifadelerin sayısı oldukça azdır. Yani duyuşsal boyut ders kitabında genelde bilişsel boyutun bir getirisi olarak yer almaktadır. DKAB dersinin çoğunlukla bilişsel alana yönelik kazanımlarla donatılması dersin doğasıyla ve öğretim programında yer alan duyuşsal alana dair hedeflerle çelişmektedir. Ayrıca bir makro becerinin çeşitli eleştirel düşünme mikro becerilerinden faydalanmayı ve bunları birbiriyle uyum içinde kullanmayı gerektirdiği (Paul vd., 1989) düşünüldüğünde ünitelerdeki faaliyetlerde önce mikro becerileri kazandırmaya daha sonra bu becerileri kullanarak makro becerileri gerçekleştirmeye yönelik bir sıranın takip edilmediği görülmektedir. Buradan hareketle ders kitabındaki eleştirel düşünmeye dair unsurların planlı ve programlı bir şekilde yerleştirilmediği söylenebilir.

Ünitelerin giriş kısımlarında bulunan hazırlık etkinlikleri eleştirel düşünme becerileri kazandırma noktasında oldukça eksiktir. Bu sonuç, Öncel'in (2020) ilk ve ortaokul seviyesinde DKAB ders kitaplarına eleştirel düşünmenin ne kadar yansıdığını öğretmen görüşleri üzerinden tespit etmeye çalıştığı araştırmasında ulaşılan sonuçlardan farklıdır. Öncel, öğretmenlerin hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada yapılan doküman analizi sonucunda hazırlık çalışmalarının neredeyse hiçbiri eleştirel düşünme ile ilişkilendirilememiştir. Bu farklılığın sebebi incelenen eğitim kademelerindeki eleştirel düşünmeye yönelik unsurların birbirinden farklı olması, dolayısıyla eleştirel düşünmenin eğitim programlarının geneline planlı ve programlı bir şekilde dağıtılamamasından kaynaklı olabilir. Diğer bir sebebi ise Öncel'in çalışmasına katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri ile eleştirel düşünmeye yönelik bilgi birikimi noktasında eksik olmaları olabilir. Bu açıdan Erdoğan'ın (2012) çalışmasında DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genel olarak düşük olduğunun ve Cingöz'ün (2019) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünmenin birçok boyutu açısından yetersiz olduklarının tespit edilmesi bunu destekler niteliktedir.

Ünitelerin ölçme ve değerlendirme kısımlarında incelenen etkinlik ve sorulardan her ünite için yalnızca bir etkinlik eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ölçme değerlendirme sorularının genel olarak ünite boyunca işlenen konuların tekrarı niteliğinde, öğrencinin yalnızca konuya dair işlenenleri hatırlamasını hedefleyen bilgi düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Bu haliyle ölçme değerlendirme soruları eleştirel düşünme açısından oldukça zayıftır. Bu sonuç Çetin'in (2013) çalışmasındaki ölçme değerlendirmeye yönelik sonuçla paralellik göstermektedir. Ancak Öncel'in (2020) çalışmasında kitaplardaki eleştirel düşünmeye yönelik unsurlar öğretmenler tarafından hazırlık etkinliklerinde olduğu gibi ölçme değerlendirme etkinliklerinde de orta düzeyde bulunmuştur. Ölçme değerlendirme kısmında eleştirel düşünme stratejileri ile ilişkilendirilen tek etkinliğin her ünite sonunda tekrarlanan bir etkinlik olması ölçme değerlendirmenin tek bir kalıpta olduğunu göstermektedir. Her ünite de işlenen konuların birbirinden farklı oldukları ve dolayısıyla eleştirel düşünmenin farklı becerileri ile ilişkilendirildikleri düşünüldüğünde ne kazanımlarda ne de ölçme değerlendirme sorularında ünitelerin içeriklerine göre çeşitliliğin sağlanamadığı görülmektedir.

Stratejilerin ünitelere göre dağılımında nicelik ve yoğunluk bakımından anlamlı sayılabilecek bir farklılık görülmemektedir. Bu, ünitelerdeki etkinlik ve soruların aynı formatta hazırlandığını ve konuların özelliklerine göre düzenlenmediğini göstermektedir. Buradan hareketle eleştirel düşünmeye yönelik unsurların kitaplara planlı ve programlı bir şekilde yerleştirilmediği söylenebilir.

Görüşmelerden çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi tek bir boyuta tanımlamadıkları, eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem de duyuşsal yönüne değindikleri ve eleştirel düşünme becerileri olarak ifade ettikleri eylemlerin eleştirel düşünme tanımları ile paralel olduğu görülmüştür. Öğretmenler genelde eleştirel düşünme becerisi olarak gördükleri eylemleri ifade etmekle yetinmiş ve bu eylemin niteliğine ya da amacına değinen ayrıntılı açıklamalar yapmamışlardır. Bu durum öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi çok yönlü bir şekilde açıklama çabası içerisinde olduklarını ancak önemli eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Cingöz'ün (2019) DKAB dersi açısından eleştirel düşünme eğitimi öğretmen görüşleri ve uygulamaları üzerinden ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında karşılaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler din eğitiminde eleştirel düşünmeyi önemli bir konuma yerleştirmekte, DKAB dersinin ders bu beceriyi geliştirecek niteliğe sahip olduğunu belirtmekte, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin gerekli olduğunu söylemekte ve neden gerekli olduğu konusunda bilişsel ve sosyal boyutlara değinmektedirler. Bu sonuç Kestel'in (2018) öğretmenlerin eleştirel düşünme ve becerileri konusundaki görüşlerini aldığı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Orada da öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gerekli olduğu ifade etmişler ve gerekliliğin sebebinin bilinçsiz bir taklitten uzaklaşma ve tahkiki imana ulaşmak olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada öğretmenler ders sürecinde çeşitli yöntem, teknik ve materyaller kullanarak bu konuda gayret göstermektedirler. Ancak hiçbir öğretmenin değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlerden bahsetmemesi dikkat çekicidir. Burada öğretmenler her ne kadar eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlerde bulunsalar da bunları eleştirel düşünme eğitimi için planlı ve programlı bir şekilde yürütmedikleri, eleştirel düşünmenin yaptıkları uygulamaların amacı değil sonuçlarından biri olduğu görülmektedir. Bu durum Cingöz'ün (2019) çalışmasında öğretmenlerin dersleri eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak şekilde planlama durumlarındaki eksiklik ve sordukları soruların eleştirel düşünmeye katkı sağlama adına niteliksiz olması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ek olarak öğretmenlerin kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından eksik oldukları görülmektedir. Buna paralel olarak Erdoğan (2012) DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük Coşkun (2013) ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenler, eleştirel düşünme eğitiminde gerek uygulanan eğitim sistemi gerek okulun tüm paydaşları gerekse kullanılan materyaller açısından okula ve özellikle öğretmenlere önemli bir rol biçmektedirler. Öğretmen unsurunu ön plana çıkaran bu sonuca benzer olarak Şahbat (2002) çalışmasında öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Aşık Ev'in (2014) çalışmasında bazı öğretmen adayları DKAB ya da İHL/ÂİHL meslek dersi öğretmenlerinin kendilerine eleştirel düşünme konusunda katkı sağladıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler din eğitimi açısından eleştirel düşünmeden ağırlıklı olarak bilişsel faydalar bekledikleri görülmektedir. Bu sonuç Cingöz'ün (2019) çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımları, becerileri ve

öğrencilere katkıları konusunda bilişsel ve duyuşsal boyutlara ve sosyal katkılara değinirken din eğitimi açısından eleştirel düşünmeden bilişsel faydalar beklemeleri, eleştirel düşünmeyi derslerde tanımladıkları gibi kullanamadıklarını göstermektedir.

Öğretmenler öğretim programının eleştirel düşünmeye dair hedefler noktasında yetersiz kaldığını düşünmekte ve eleştirel düşünme eğitiminde karşılaşılan sorunları genel olarak kitaplar ve müfredat üzerinden öğretim programına yüklemektedirler. Ancak genel olarak DKAB programının eleştirel düşünme ile ilişkisini ders kitaplarına yansıyan yönleri üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin programa dair farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ve programda eleştirel düşünmeye dar bir çerçeveden baktıkları söylenebilir.

Öğretmenler kitaplarda eleştirel düşünmeye dair unsurların bulunduğunu ancak bunların daha iyi hale getirilebileceğini belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin kitaplardaki eleştirel düşünmeye yönelik unsurları orta düzeyde nitelediklerini göstermektedir. Öncel'in (2020) çalışmasında da benzer olarak öğretmenlerin ders kitaplarındaki eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu yansımanın orta düzeyde olması DKAB dersi açısından yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarında eleştirel düşünme unsurlarına dair olumlu ya da olumsuz tespitlerinin oldukça genellemeci olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bu unsurların kitaplara nasıl yansıyıp yansımadığını ifade etme konusunda ayrıntıya giremedikleri ve bu noktada eksik kaldıkları söylenebilir. Burada öğretmenlerin genel olarak ders kitabındaki eleştirel düşünmeye yönelik soru ve etkinliklerden yararlanmaması ve ders kitabını kullanma amaçlarının üst düzey zihinsel faaliyetlere yönelik olmaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının öğrencinin problem üzerinde yoğunlaşması ve öğrenme sürecinde etkinliklere yönelmesini sağlama, özgün ve çok yönlü düşünmeye ve soru sormaya özendirme ve muhakeme gücünü artırma noktasında eksik kaldığını ifade etmektedir.

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında dersin kazanımları ile ünite işleniş sürecindeki eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilen unsurların birbirini tamamlamadığı, dolayısıyla bu unsurların bir plan ve program dahilinde yerleştirilmediği, aynı şekilde öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları yöntem teknik ve materyalleri de eleştirel düşünme amacıyla planlı bir şekilde yürütmedikleri görülmüştür. Ders kitabının ünite hazırlık ve

değerlendirme kısımlarında eleştirel düşünmeye yönelik neredeyse hiçbir etkinlik ve soruya rastlanmamıştır. Bu noktada öğretmenlerin de derse hazırlık ve ölçme değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlerde bulunmadıkları görülmüştür. Ünitelerin işlenişi esnasında karşılaşılan eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik ve sorular nitelik ve nicelik açısından orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler de kitaplardaki bu unsurları orta düzeyde nitelemektedirler. Ders kitaplarındaki eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik ve soruların ağırlıklı olarak bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenler de din eğitimi açısından eleştirel düşünmeden ağırlıklı olarak bilişsel faydalar beklemektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda DKAB dersinin eleştirel düşünmeyi kazandırma noktasında daha verimli olabilmesi için ortaöğretim DKAB ders programında eleştirel düşünmeye yönelik hedefler daha net bir şekilde yer almalı ve eleştirel düşünmenin neyi ifade ettiği, içeriğinin ne olduğu ve eğitim sürecine nasıl yansıtılacağına yönelik öğretmenleri aydınlatıcı ifadeler bulunmalıdır. Kazanımlarda eleştirel düşünmeye yönelik daha çeşitli hedeflere yer verilmeli ve DKAB dersinin doğasına ve hedeflerine uygun olarak duyuşsal boyuta yönelik kazanımlar arttırılmalıdır. Ünite hazırlık bölümleri yalnızca araştırmayı hedefleyen ifadelerden ve öğrenciye ödev verme formatından kurtararak öğrencilerin konuya dair ilgilerini ve meraklarını arttıracak soru ve etkinliklerle hazırlanmalıdır. Kitaplar etkinlik ve sorular açısından tek tip olmaktan çıkarılmalı her ünitenin içeriğine ve kazanımlarına uygun olarak farklı soru formatları ve etkinlikler oluşturulmalıdır. Ünite içerisindeki soru ve etkinlikler eleştirel düşünmenin mikro ve makro becerilerinin birbirini tamamlayan yapısı göz önüne alınarak kademeli bir şekilde yerleştirilmelidir. Ölçme ve değerlendirme kısımlarında bilgiyi hatırlamayı ve ezberlemeyi hedefleyen sorular yerine daha üst düzeyde analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik sorular yer almalıdır. Kitapların genelinde eleştirel düşünmeye yönelik unsurlar alanın uzmanları yardımıyla planlı ve programlı bir şekilde hem nitelik hem de nicelik olarak arttırılmalıdır. Kitaplar düzenlenirken etkinlik ve sorulara ayrılan kısımlar daha fazla göz önünde olacak şekilde planlanmalı ve bu kısımlarda öğrencinin kendini ifade edebileceği alanlar arttırılmalıdır.

Eleştirel düşünmeye yönelik yöntem-teknik ve materyallerin neler olduğu, amaçları, nasıl kullanılacakları ve öğrenciye hangi tutum ve davranışları kazandıracakları konusunda

öğretmeni yönlendirici el kitapları ya da dijital uygulamalar tasarlanabilir. DKAB dersi açısından çokça karşımıza çıkan, eleştirinin negatif anlamından kaynaklanan önyargıdan ve bu önyargının doğurduğu endişelerden uzaklaşmak amacıyla öğretmenlere, öğrencilere ve eğitimin diğer paydaşlarına eleştirel düşünme konusunda bilgilendirici eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair bilgisini arttırmak ve eleştirel düşünmeyi derse hazırlık, ders işleniş ve değerlendirme süreçlerine dahil etmelerini sağlamak amacıyla öğretmen yetiştirmede eleştirel düşünmeye dair bir ders planlanabilir.

Gelecek çalışmalarda eleştirel düşünmenin unsurlarına yönelik ortaöğretim düzeyinde diğer sınıfların kitapları da inceleme konusu yapılabilir. Eleştirel düşünme konusunda uzman kişilerle ya da bu konuda eğitim almış öğretmenlerle çalışmalar yürütülerek derslerin eleştirel düşünmeye yönelik ne tür unsurlar barındırdığı tespit edilmeye çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Akarsu, B. (1998). Düşünme. İçinde *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem Çözme Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alper, Ö. M. (2017). İbn Sînâ ve Sînâ Okulu. İçinde M. C. Kaya (Ed.), *İslam Felsefesi Tarih ve Problemler* (4. bs, ss. 251-287). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21-39.
- Al-Zoubi, A. M., & Suleiman, L. M. (2021). Flipped Classroom Strategy Based on Critical Thinking Skills: Helping Fresh Female Students Acquiring Derivative Concept. *International Journal of Instruction*, 14(2), 791-810.
- Arpacı, M. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(3), 151-174.
- Arsih, F., Zubaidah, S., Suwono, H., & Gofur, A. (2021). RANDAI Learning Model to Enhance Pre-Service Biology Teachers' Critical Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 14(2), 845-860.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aşık Ev, H. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer-Science+Business Media, B.V.
- Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydınlı, Y. (2017). Fârâbî ve Bağdat Meşşâî Okulu. İçinde M. C. Kaya (Ed.), *İslam Felsefesi Tarih ve Problemler* (4. bs, ss. 145-181). Türkiye Diyanet Vakfı.

- Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36.
- Baker, M., Rudd, R., & Pomeroy, C. (2001). Relationships Between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). Düşünme. İçinde *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (1. bs). Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. (2022). Okuma Çemberi Yönteminin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Eleştirel Düşünme Tutumuna Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başerer, D., & Duman, E. Z. (2019). Felsefi Süreç İçinde Düşünme Olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(9), 379-395.
- Batar, Y. (2019). Kur'an'da Eleştirel Düşünce Eğitimi -Kavramsal Analiz-. İçinde M. Aytepe (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1, ss. 59-77). Ensar Neşriyat.
- Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel Düşünme Üzerine Yazılan Lisansüstü Tezlerinin Bibliyometrik Analizi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 9(9/2), 834-854. <https://doi.org/10.7884/teke.4732>
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Bilecik, S. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 293-322. <https://doi.org/10.33420/marife.633837>
- Bilgin, A. (2019). Anlam Değişimleri Bağlamında “Eleştiri” Kavramının Eleştirisi. İçinde *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1, ss. 49-57). Ensar Neşriyat.
- Birgin, O. (2016). Bloom Taksonomisi. İçinde E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals*. Longsman.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2020). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu* (B. Tanrıseven, Çev.; 2. bs). Tübitak Popüler Bilim Yayınları.

- Bozan, S. (2021). *Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Uygulamaları: Biyoloji Konularının Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Stratejileri* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozer Öz Saraç, E. N. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersinde Sokratik Sorgulama Yöntemi Uygulamasının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Browne, M. N., & Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309.
- Castro, M. N. T. (2019). *Literature Circle: A Strategy In Improving Critical Thinking Skills* [Yüksek Lisans Tezi]. University of Cebu.
- Cevizci, A. (2002). Düşünme. İçinde *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). Sokrates. İçinde *Eğitim Sözlüğü* (1. bs). Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefenin Kısa Tarihi* (3. bs). Say Yayınları.
- Cingöz, O. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime İlişkin Görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Coşkun, M. K. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)*. 1(17), 143-162.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave Macmillan.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çekin, A. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1.
- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çokluk Bökeoğlu, O., & Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.

- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Denizer, N. (2019). İlâhî Mesajın Anlaşılmasında Eleştirel Düşüncenin Önemi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 433-448.
- Dewey, J. (1910). *How We Think?* D. C. Heath & Co.
- Diler, R., & Maviş Sevim, Ö. (2019). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Anlamlı Öğrenme Etkinlikleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 927-959.
- Doğan, R. (2021). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*. Gezegen Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı Öğrenme. İçinde *Sınıfta Demokrasi* (ss. 171-210).
- Dolapcı, O. C. (2009). *Öğretmenleri Eleştirel Düşünme Konusunda Bilgilendirmeye Yönelik Seminer Çalışmasının Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dombaycı, M. A. (2012). Dört Katlı Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 146, 37-42.
- Duran, M. E. (2021). Eleştirel Düşünme ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(43), 53-79.
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programı Tasarısının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Eğri, O. (2003). Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *AÜİFD*, XLIV(1), 271-291.
- Ellis, A. (1998). *Three Methods of Rational Emotive Behavior Therapy That Make My Psychotherapy Effective*. Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco.
- Emerson, M. K. (2013). A Model for Teaching Critical Thinking. *ERIC Online Submission*.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Esen, M. (2011). Kur'an'da Akıl—İman İlişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 85-96.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (Deplhi Raport)*. The Complete American Philosophical Association.
- Fikriyatı, A., Agustini, R., & Sutoyo, S. (2022). Critical Thinking Cycle Model to Promote Critical Thinking Disposition and Critical Thinking Skills of Pre-Service Science Teacher. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(1), 120-133.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2. bs). Nelson Thornes.
- Furqani, D., Feranie, S., & Winarno, N. (2018). The Effect of Predict-Observe Explain (POE) Strategy on Students' Conceptual Mastery and Critical Thinking in Learning Vibration and Wave. *Journal of Science Learning*, 2(1), 1-8.
- Giselsson, K. (2020). Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive? *IJ-SoTL*, 14(1), 1-9.
- Gök, F. B. (2021). *Kur'an-ı Kerim'de Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gözütok, Ş. (2020). İslâm Âlimlerinin Bağımsız Düşünme Ve Eleştiri Anlayışı -Emevî ve Abbasîler Dönemi. *Turkish Academic Research Review*, 5(2), 175-204.
- Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güncel Türkçe Sözlük. (t.y.). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi 06/10/2021.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünce Becerilerini Geliştirme. *TÜBAR*, 32, 127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme* (3. bs). Eğitim Reformu Girişimi.

- Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought And Knowledge An Introduction To Critical Thinking* (5. bs). Psychology Press.
- Haskins, G. R. (2010). *Kritik Düşünme Üzerine Pratik Bir Kılavuz*. Kritik ve Analitik Düşünme (KAD) Platformu.
- Hazaymeh, W. A., & Alomery, M. K. (2021). The Effectiveness of Visual Mind Mapping Strategy for Improving English Language Learners' Critical Thinking Skills and Reading Ability. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 141-150.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Tarihte Akıl* (Ö. Sözer, Çev.). Kabalcı.
- Hotaman, D. (2018). *Yeni İlköğretim Programının Kazandırma Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ives, L., Mittchell, T. J., & Hübl, H. (2020). Promoting Critical Reading with Double-Entry Notes: A Pilot Study. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 13-32.
- İnan Kılıç, A. (2019). Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Din Eğitiminin Rolü. İçinde M. Aytepe (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1, ss. 429-446). Ensar Neşriyat.
- Johanson, A. (1987). *Can Informal Logic Courses Teach Critical Thinking: Reflections On Mcpeck And Paul*. Conference on Critical Thinking.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji* (E. Gürol, Çev.; 2. bs). Payel Yayınevi.
- Karagöz, N. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 11(1), 155-189.
- Karagöz, N., & Doğan, A. (2016). *Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırıcılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi*. 19(48), 77-102.
- Karasu, T. (2019). Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri. *İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı = The Criticism Culture and Morality of Tolerance in Islamic Thought (International Symposium)*, I, 443-456.
- Karasu, T. (2021). Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(İDEKTA), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Kerka, S. (1992). Thinking Skills in Vocational Education. *ERIC Digest*, 127, 1-8.
- Kesici, A. (2019). Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. *İnsan & İnsan*, 6(20), 219-238.
- Kestel, M. (2018). Eğitimde Eleştirel Düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (6. bs). Pegem Akademi.
- Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2008). Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 11(32), 107-129.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (1998). *Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching Strategies, Assessment*. Assessment Evaluation: Educational Services Program.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgement: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumption Through Adulthood. *Adicational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel Düşünme Algısı: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kökdemir, D. (2003a). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kökdemir, D. (2003b). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *PİVOLKA*, 2(4), 3-5.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri: Planlama, Uygulama ve Değerlendirme* (1. bs). Eğitim Kitabevi.
- Lestari, T., Supardi, Z. A. I., & Jatmiko, B. (2021). Virtual Classroom Critical Thinking as an Alternative Teaching Model to Improve Students' Critical Thinking Skills in Pandemic Coronavirus Disease Era. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2003-2015.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What Can It Be? *Association for Supervision and Curriculum Development*, 38-43.
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in Teaching for Critical Thinking. *Institute for Critical Thinking Resource Publication*, 2(3).

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/thinking-in-education/thinking-skills/2AD5CC3BDE1EC91B079737329885DEE0> Erişim Tarihi 07/11/2021.
- M. Mümtaz Ali. (2014). Eleştirel Düşünme ve İslami Yöntem (H. Çınar, Çev.). *Tarih ve Kültür Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 156-172.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions Of Thinking A Framework For Curriculum And Instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzona, R. J. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McEwen, B. C. (1994). Teaching Critical Thinking Skills in Business Education. *Journal of Education for Business*, 70(2), 99-103.
- MEB. (t.y.). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi 16/03/2022
- MEB. (2000). Düşünme. *İçinde Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (1. bs, C. 1). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB. (2012). Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (Sayı: 28409). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> Erişim Tarihi 15/03/2022
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*.
- MEB. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*.
- Meydan, H. (2016). Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 85-114.
- Miekley, J. P. (2014). What Makes Critical Thinking Critical for Adult ESL Students. *The Catesol Journal*, 25(1), 143-150.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). T. C. Resmî Gazete. (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi 10/09/2021
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 40-45.

- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi* (B. Aybek, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi (Van İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Okumuş, E. (2019). İslam İlim Geleneğinde Eleştirinin Önemi – İbn Haldun Örneği: Bir Giriş Denemesi. İçinde M. Aytepe (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1). Ensar Neşriyat.
- Onosko, J. J. (1991). *Barriers to the Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies*. Office of Educational Research and Improvement.
- Ödemiş, K. (2019). *Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Uygunluğu Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Öncel, E. S. (2020). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdağ, C., & Demir, M. H. (2017). Mill'in Reşitlik Ölçütü: Eleştirel Düşünme Ve Yargıya Varma Gücü. *TC. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 79-112.
- Özer, B. (2008). Öğrenci Merkezli Öğretim. İçinde A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (ss. 21-40). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Özgen, M. K. (2019). İlk Dönem İslam Tarihinde Eleştirel Düşünce ve Tahammül Kültürü. İçinde M. Aytepe (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1, ss. 79-94). Ensar Neşriyat.
- Öztürk, H. (2017). *Modern Düşüncenin Kurucu Ustası: Descartes*. https://www.academia.edu/37687943/Modern_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCn_cenin_Kurucu_Ustas%C4%B1_Descartes Erişim Tarihi 17/11/2021
- Öztürk, M. (2008). Ergen Psikolojisi. İçinde *Sosyal Bilimler Konferansları*. Meridyen.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- Patrick, G. L., & Guthrie, V. L. (1999). *Understanding and Applying Cognitive Development Theory: New Directions for Student Services*. Jossey-Bass.
- Paul, R. (1984). Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society. *Educational Leadership*, 4-14.

- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades* (2. bs). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R., & Elder, L. (t.y.). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu* (M. B. Fidan, Çev.). The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Thinker's Guide to The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
- Payam, M. M. (2021). Düşünme Becerileri: Kritik Düşünme ve Öğretimi. *Akademik Platform*.
- Pekdoğan, S. (2015). *Karar Verme Becerileri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3).
- Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking Skills: Meanings, Models, and Materials*. Research for Better Schools.
- Radulovic, L., & Stancic, M. (2017). What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools? *CEPS*, 7(3), 9-25.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. National Academy Press.
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond Feelings: A Guide To Critical Thinking*. McGraw-Hill.
- Saenab, S., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Lestari, S. R. (2021). ReCODE to Re-Code: An Instructional Model to Accelerate Students' Critical Thinking Skills. *Education Sciences*, 11(2), 2-14.
- Samba, R. M. O., Achor, E. E., Bash, A. E., & Iortim, S. O. (2020). Fostering Students' Critical Thinking and Achievement in Basic Science Using Graphic Organizer

- and Experiential Learning Strategies with Feedback. *Science Education International*, 31(2), 220-225.
- Savich, C. (2009). Improving Critical Thinking Skills in History. *An Online Journal for Teacher Research*, 1(2), 1-12.
- Savut, H. (2015). Kur'an'ın Muhataplarına Yönelttiği Soruların Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Uluslararası Kritik ve Analitik Düşünce Sempozyumu.*, 178-188.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst Düzey Düşünme Becerileri*. Fenomen Yayıncılık.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the Classroom* (4. bs). Routledge.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 207-228.
- Supriyanto, T., Susilawati, S., & Hassan, A. (2020). E-Learning Development in Improving Students' Critical Thinking Ability. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1099-1106.
- Şahbat, A. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme* (1. bs). Pegem Akademi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şen, Y. (2016). İslam Hukuk Felsefesi Bağlamında Kritik-Analitik Düşünme Fıkıh İlişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 697-712.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tan Hatun, E., & Kurtlu, Y. (2019). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Taşpınar, M., & Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/ Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.

Tezcan, H. (2020). *Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme: DKAB Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

The Foundation for Critical Thinking. (t.y.). <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> Erişim Tarihi 05/01/2022.

Timuçin, A. (2004). Eleştiri. İçinde *Felsefe Sözlüğü* (5. bs). Bulut Yayınları.

Tosun, C. (2017). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (9. bs). Pegem Akademi.

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479.

Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.

Türker, Ö. (2019). İslâm'da Eleştirel Düşüncenin Yöntemleşmesi: Fahreddin Er-Râzî ve Takipçileri. İçinde *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Ahlâkı* (1. bs, C. 1, ss. 41-47). Ensar Neşriyat.

TYÇ. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.

Ulus, L. (2018). Ergen Bireyler İçin Yaşam Becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.

Usta Doğan, P. (2017). Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 127-154.

Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F. B., & Çakır, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.

Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fen Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, E. (2016). 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Dönüşen Okul Paradigması. İçinde E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* (1. bs, ss. 5-16). Çizgi Kitabevi.

- Yılmaz, K. (2020). *Eleştirel ve Analitik Düşünme* (3. bs). Pegem Akademi.
- Yüksel, A., Kayacan, Ş. N., Çakmak, A., & Kızılgeçit, M. (2021). Eleştirel Düşünme Eğiliminin Dindarlık Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 1086-1132.
- Zengin, M. (2010). Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.
- Zengin, M. (2017). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (2. bs). Dem Yayınları.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim Merkezlerinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Zulmaulida, R., Wahyudin, & Dahlan, J. A. (2018). Watson-Glaser's Critical Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series*.

EK

Ek 1: Görüşme Formu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitaplarındaki Etkinlik ve Soruların Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi (Öğretmen Görüşme Formu)

Sevgili katılımcı bu form “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitaplarındaki Etkinlik ve Soruların Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmanın bir parçasıdır. Bu araştırmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlikler açısından incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 1 saat ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 10 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır.

Özge ALGÜL

SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Soruları

Kişisel Bilgiler

Öğretmenin;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Eğitim Durumu (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora):

Mezun Olduğu Okul ve Bölümü:

Meslekteki Kıdemi:

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye Dair Görüşleri

1. Sizce eleştirel düşünme nedir?
2. Sizce eleştirel düşünme becerileri nelerdir?

Eleştirel düşünen bir kişi ne tür özelliklere sahiptir?

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu düşündüğünüz öğrencilerinizi düşünün bu öğrenciler derslerde (örneğin bir konuyu eleştirel olarak ele alıp düşüncelerini ifade etmelerini gerektiren bir sınıf içi etkinlik sırasında) diğerlerinden farklı olarak ne tür tutum ve davranışlar sergiler?

3. Kendi eleştirel düşünme eğiliminizi arttırmak için ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz?

Bunun için herhangi bir eğitime katıldınız mı?

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Dair Genel Görüşleri

4. Sizin için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekli midir? Niçin?

Eleştirel düşünmenin öğrencilere ne tür bir katkısı bulunur?

5. Sizce eleştirel düşünmenin gelişmesinde okul eğitiminin rolü nedir?

Sizce eleştirel düşünme eğitiminde etkili olan diğer unsurlar nelerdir?

Bu unsurların ne gibi etkileri vardır?

Bu unsurlar ne tür özelliklere sahip olmalıdır?

6. Derse hazırlık, ders süreci ve değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeye dair ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz?

Bu faaliyetlerin eleştirel düşünme eğitimine ne tür katkılar sunacağını düşünüyorsunuz?

Faaliyetler sonucunda öğrencilerden beklediğiniz tutum ve davranışlar nelerdir?

Öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünmenin Yerine Dair Görüşleri

7. DKAB dersinin eleştirel düşünme ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eleştirel düşünmenin DKAB dersi için önemi nedir?

DKAB dersi eleştirel düşünmeyi geliştirmeli mi?

8. Programın amaçlarındaki eleştirel düşünmeye dair hedefleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu amaçların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin Ders Kitabı Materyalinin Eleştirel Düşünme Eğitimindeki Konumuna Dair Genel Görüşleri

9. Eleştirel düşünme eğitiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

10. Ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimindeki konumu sizce nedir?

Sizce eleştirel düşünme eğitiminde kullanılan ders kitapları ne tür özelliklere sahip olmalıdır?

Ders kitapları eleştirel düşünme eğitimindeki size ne tür faydalar sağlamaktadır?

Bir materyal olarak derslerde kitaplardan ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?

Ders kitaplarındaki etkinlik ve sorulardan ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?

Öğretmenlerin DKAB Ders Kitaplarındaki Eleştirel Düşünme Unsurlarına Yönelik Görüşleri

11. DKAB programındaki eleştirel düşünmeye dair hedefler ders kitaplarına nasıl yansımıştır?

Konular ve kazanımlar eleştirel düşünmeye dair neler içermektedir?

Ders kitapları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür unsurlar barındırmaktadır?

Ders kitaplarındaki metinler, hazırlık çalışmaları, etkinlikler ve sorular eleştirel düşünmeye dair neler içermektedir?

Bu unsurların yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

12. DKAB ders kitapları öğrencinin problem üzerinde yoğunlaşmasını ve öğrenme sürecinde etkinliklere yönelmesini sağlıyor mu? Nasıl?

13. DKAB ders kitapları öğrenciyi özgün ve çok yönlü düşünmeye, soru sormaya özendiriyor mu? Nasıl?

14. DKAB ders kitapları öğrencinin muhakeme gücünü arttırmaya yönelik unsurlar barındırıyor mu? Bu unsurlar nelerdir?

15. DKAB ders kitapları öğrenmeyi öğrenmenin gelişmesine ne tür katkılar sunuyor?

16. DKAB ders kitaplarındaki eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?

Bu etkinlikler her öğrenciye ulaşabilecek kadar çeşitli mi?

17. DKAB ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi dair eksiklikler görüyor musunuz? Bu eksiklikler nelerdir?

18. Eleştirel düşünme eğitiminde karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2022-113298



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-113298
Konu : 43/37 Özge ALGÜL

03.03.2022

Sayın Özge ALGÜL

İlgi : Özge ALGÜL 25.02.2022 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 02.03.2022 tarihli ve 43 sayılı toplantısında alınan "37" nolu karar ile Özge ALGÜL'ün başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSUSFJBKNS Pin Kodu: 62392

Belge Takip Adresi : <https://tck.gov.tr/etd/teK=5783&eD=BSUSFJBKNS&eS=113298>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryuniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No: 0264 295 30 00 Faks No: 0264 295 30 31
e-Posta: ozaliskan@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Özge ALGÜL	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	İlahiyat
Makale ve Bildiriler	
1. Algül, Ö. & Meydan, H. (2022). AİHL Kelam Ders Kitabında “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” Ünitesinin Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, (13), 95-120. DOI: 10.53112/tudear.1100038	