

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİN ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME:
DKAB DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Hilal TEZCAN

2501170351

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğrt. Üyesi Z. Şeyma ALTIN

İSTANBUL – 2020

ÖZ

DİN ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: DKAB DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hilal TEZCAN

Eleştirel düşünme, 21. yy. becerileri arasında zikredilen, öğretimde son yıllarda adı sıkça geçen bir kavramdır. Genel olarak eğitimin konusu dahilinde eleştirel düşünmenin nasıl öğretilceği sorusu farklı yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin yaklaşımlar içinde yer alan içerik temelli öğretim yaklaşımı her bir dersin kendi kazanımları ile mezkûr becerilerin edindirilmesi fikrine dayalıdır. Diğer öne çıkan yaklaşım olan beceri temelli öğretim, eleştirel düşünme becerisinin ayrı bir ders olarak edindirilmesine yöneliktir. Bu öğretim yaklaşımının uzantıları Türkiye’de müfredatta müstakil olarak yer alan bazı dersler ile uygulanmakta olup, sadece bu dersler aracılığı ile eleştirel düşünme becerilerinin programda yer alan diğer derslere katkısının yetersiz kalması söz konusudur.

Bu çalışma, eleştirel düşünme süreçlerine yönelik yaptığı analiz doğrultusunda din öğretimi alanında eleştirel düşünmenin imkân dahilinde olduğu fikrine dayanmaktadır. Çalışma, eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamaların din öğretiminde nasıl uygulanacağını sorgulamayı hedeflemektedir. Bunun için araştırmada iki ayrı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bunlardan ilki sınıf ortamında öğrencilerin bu uygulamaları deneyimleyeceği bir eylem araştırması, diğeri benzer uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir.

2004 yılı itibariyle peyderpey bütün öğretim programlarında yer almaya başlayan “eleştirel düşünme” kavramının son programlarda da geçmesiyle dersin öğretiminde nasıl işe koşulacağı temel sorusundan hareketle bir eylem araştırması tasarlanmış ve süreç ayrıntıları ile anlatılmıştır. Eylem araştırması, İstanbul’un Fatih ilçesindeki bir ortaokulda 5. sınıf şubelerinden birinde gerçekleştirilmiş; din öğretimi için sınıf ortamında eleştirel düşünme süreçlerine katkı verecek yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalar yapılmış, sonuçları kaydedilmiştir.

Günümüz din öğretimi uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin yerini değerlendirebilmek için ise, saha incelemesi yoluyla din öğretimi görevini üstlenenlerin görüşleri alınmıştır. Her biri kendi alanı olan din öğretimi alanında etkin olan, yapmakta oldukları faaliyetlerle bilinen, meslektaşları arasında temayüz etmiş 12 öğretmenin nitel araştırma deseni ve mülakat yöntemi ile eleştirel düşünmeye yükledikleri anlam araştırılmıştır. Bunun için İstanbul örneğinde ortaokul-lise düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Ortaokulu meslek dersi öğretmenlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen grubun görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmış, bu görüşmeler eylem araştırmasına yön vermiştir.

Araştırma neticesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalar çerçevesinde öğretimin gerçekleştirilebileceği ortaya konulmuş olup, sahada bulunan öğretmenlerin eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalar doğrultusunda bir kılavuza ihtiyaçları bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu tez çalışması giriş bölümüne ilaveten üç bölümden oluşmaktadır: 1. Bölümde eleştirel düşünmenin ne olduğu, nasıl geliştirileceği ve Türkiye'deki mevcut uygulamalar ortaya konmuştur, 2. Bölümde çalışmanın yöntemi anlatılmıştır. Son bölümde elde edilen veriler doğrultusunda analiz yapılmış olup, yorum yapılmıştır. Sonuç ve önerilerle çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Eleştirel Düşünme Becerisi, İçerik Temelli Öğretim, Eylem Araştırması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni.

ABSTRACT

CRITICAL THINKING IN RELIGIOUS TEACHING: AN ACTION STUDY TO IMPROVE STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS IN RELIGIOUS EDUCATION

Hilal TEZCAN

Critical thinking is a concept that is mentioned among the skills of the 21st century, and has been mentioned frequently in education in recent years. In general, the question of how to teach critical thinking within the subject of education has brought different approaches. One of the approaches to the teaching of critical thinking is the content-based teaching approach, which is based on the idea of acquiring the skills with the acquisitions of each course. Another prominent approach, skill-based teaching, is aimed at providing critical thinking skills as a separate course. The lines of this teaching approach is being implemented in Turkey with certain separate courses in the curriculum. However, it is the case that, the contribution of critical thinking skills to other courses in the program by means of the courses in question is insufficient.

This study is based on the idea that critical thinking is possible in the field of religious education in line with its analysis of critical thinking processes. The study aims to investigate how practices that support critical thinking can be applied in religious education. For this, two different qualitative research designs were used in the study. The first of these, is an action research, in which students will experience these practices in the classroom; and the other is interviews with teachers who perform similar practices.

The concept of "critical thinking" started to be gradually included in all education programs as of 2004, and it was included in recent programs. An action research was designed based on the basic question of how to use it in the teaching of the course, and the process was explained in detail. The action research was carried out in one of the 5th grade branches in a secondary school in Fatih district of Istanbul. Applications, which are related to methods and techniques that will

contribute to critical thinking processes were carried out in the classroom environment for religious education, and the results were recorded.

The opinions of those who have been employed with teaching religion were investigated through field research, in order to evaluate the position of critical thinking skills in today's religious education practices. Twelve teachers, who are active in their own field of religious education, known for their activities, and distinguished among their colleagues, were interviewed. The meaning these teachers attribute to critical thinking have been investigated with a qualitative research design and interview method. For this purpose, the sample was determined by snowball sampling method among the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge at the secondary-high school level, and those of the vocational course of Imam Hatip Secondary School in İstanbul. To evaluate the opinions of teachers, the obtained data were interpreted with content analysis, and these interviews shaped the action research.

As a result of the research, it was revealed that teaching can be carried out within the framework of the themes suggested by critical thinking in Religious Culture and Moral Knowledge courses. It was determined that the teachers in the field needed a guide in line with the themes suggested by critical thinking.

This thesis consists of three sections in addition to an introduction: In the first chapter, what is critical thinking, how to improve it, and the existing applications in Turkey were described. In second chapter, the methodology of the study was explained. In the last chapter, an analysis and interpretation were made in line with the data obtained. The study was concluded with the results and recommendations.

Keywords: Religious Culture and Moral Knowledge Course, Critical Thinking Skills, Content-Based Teaching, Action Research, Religious Culture and Moral Knowledge Teacher.

ÖNSÖZ

İnsan zihni merak eden, üreten, soru soran bir yapıya sahiptir. Bu sebeple düşünme yaşamını idame ettiren kişi için vazgeçilmezdir. Düşünmenin nasıl olacağına dair konular ise genelde öğretimin meselesi olmuştur. Düşünmenin pek çok boyutu bulunmaktadır. Eleştirel düşünme de bunlardan biri olmakla birlikte 21. yy.'da olduğumuz bu zaman diliminde öne çıkan kavramlar arasında yer almaktadır.

Eğitimde eleştirel düşünme becerisi alanında dünya çapında teorik düzeyde çalışmalar mevcuttur. Eleştirel düşünme, soru sorma, sorgulama yapma, bir yargının nedenlerini arama, öncüller vasıtasıyla çıkarımda bulunma, varsayım ortaya koyma ve bunu sorgulama, kanıt arama, mantıksal düzlemde bir açıklama yapma, problem çözme gibi birçok kısmı kapsayan geniş bir yelpazeye sahiptir. Eleştirel düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği konusunu içeren çok az çalışma yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine dair özelde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ise mevcut uygulamalı bir çalışma yoktur. Bu tez, eylem araştırması yoluyla ortaya çıkan problemin çözümüne dair bir arayıştır.

Yüksek Lisans eğitim hayatımın başlangıcından tez sürecinin sonuna kadar bana her türlü çalışmada yardım eden ve bu tez çalışmasını satır satır okuyup önerilerde bulunan Sevgili tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Z. Şeyma Altın'a şükranlarımı sunarım. Değerli katkıları ve önerileri için Dr. Öğrt. Üyesi Emine Keskiner'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa İsmail Bağdatlı'ya teşekkür ederim. Bu teze önemli katkıları olan görüşme yaptığım öğretmenlere ayrıca müteşekkirim. Bana her daim yardımda bulunan ağabeyime, ablama ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ve elbette manevi destekleriyle beni kuşatan anneme ve babama çok teşekkür ederim.

Hilal TEZCAN

İSTANBUL, 2020.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDİR ve NASIL GELİŞTİRİLİR?

A. ELEŞTİREL DÜŞÜNME: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
1. Eleştirel Düşünme Nedir?.....	13
2. Eleştirel Düşünmenin Bariyerleri (Engelleri).....	17
3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	18
4. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	21
a. Duyuşsal Stratejiler	21
b. Bilişsel Stratejiler-makro yetenekler.....	22
c. Bilişsel Stratejiler-mikro beceriler	26
5. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	27
6. Eleştirel Düşünmenin Standartları.....	31
7. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi.....	34
B. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	36
1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Yaklaşımlar	37
2. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü	41
3. Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları	45
a. İddia (Sav).....	46
b. Kanıt.....	46
c. Bakış Açısı	47
d. Argüman	47
e. Varsayım	48
f. Çıkarım	49
g. Bilgi.....	49
h. Akıl Yürütme	49
i. İkna	50
4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler	50
a. Sokratik Sorgulama.....	52
b. Eleştirel Okuma	53
c. Metafor Yoluyla Öğretim	54

d. Medya Okuryazarlığı	56
C. TÜRKİYE’DE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR	57
1. Ders Programları.....	57
2. Düşünme Eğitimi Dersleri	58
3. Medya Okuryazarlığı Dersleri	60
4. Okuma Becerileri Dersleri.....	64
5. DKAB Dersi Öğretim Programı	65
6. 2023 Eğitim Vizyonu.....	69
7. ELYADAL (Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Laboratuvarı ve Davranış Araştırma Laboratuvarı).....	70
8. Türkiye’de STK’larda Eleştirel Düşünmenin Mesele Edinilmesi.....	70

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

A. ARAŞTIRMANIN DESENİ	72
B. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	74
C. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	74
D. VERİLERİN ANALİZİ.....	77
E. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK ve GÜVENİRLİĞİ.....	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

A. ÖĞRETMEN MÜLAKATLARININ İÇERİK ANALİZİ ve YORUMU	79
1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek Üzere Kullandıkları Yöntemler	80
a. Yaratıcı Drama.....	80
(1) Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Eğitim Süreci	80
(2) Faydaları Açısından Yaratıcı Drama	81
(3) Yaratıcı Dramayı Kullanma Sıklıkları.....	82
b. Video-Film İzleme	82
(1) Uygulama Süreci	83
(2) Konusu İtibariyle Video-Film	84
(3) Faydaları Açısından Video-Film	85
c. Soru Sorma.....	86
(1) Kanıt Aramak İçin Soru Sorma	86
(2) Kanıt İçin Uygun Kaynak Gösterme	89
(3) Bakış Açısı Oluşturma.....	92
(4) Akla Yatkın İfade Oluşturma	93
(5) Akıl Yürütmeyi Öğretme.....	93
d. Araştırma-İnceleme Ödevleri.....	94

e.	Tümevarım Yoluyla Öğrenme	96
f.	Resim/Fotoğraf, Karikatür Yorumlatma	97
g.	Yazı Yazdırma	98
2.	Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Tutumları.....	100
a.	Sabırlı Olmak	101
b.	Yönlendiren ve Aktif Olmak	102
c.	Etkili İletişim Kurabilmek	104
d.	Ders Öncesi Hazırlık Yapmak	107
e.	Sınıf Yönetimine Dikkat Etmek.....	109
f.	Özgür Sınıf Ortamı Oluşturmak.....	110
g.	Kendini Düzeltmek	113
h.	Bilmediği Konuda Konuşmamak.....	114
B.	EYLEM ARAŞTIRMASI BULGULARI ve YORUMU	116
1.	Üst Düzey Soru Sorma Becerisi	116
a.	İlk Etkinliğin Analizi, Bulguları ve Yorumu	120
b.	İkinci Etkinliğin Analizi, Bulguları ve Yorumu	123
2.	Metni Kaynaklarına Göre Eleştirel Okuma	124
a.	İlk Metinlerin Analizi, Bulguları ve Yorumu	128
(1)	Ön Yargıyı Tespit Etme.....	129
(2)	Değer Yargısını (Yüklü Terimi) Bulma	129
(3)	Kanıt olarak Kaynağı İfade Etme	130
(4)	Bilginin Kaynağını Bulma.....	132
b.	Gerçek ve Fikir Etkinliğine Dair Bulgular ve Yorum	133
c.	Ön Yargı ve Sebepi Yargı Etkinliğine Dair Bulgular ve Yorum.....	136
d.	İkinci Metinlerin Analizi, Bulguları ve Yorumu	138
(1)	Ön Yargıyı Tespit Etme.....	138
(2)	Kanıt olarak Kaynağı İfade Etme	139
(3)	Kaynağın Güvenilirliğini Sebebiyle Ortaya Koyma	140
SONUÇ		142
KAYNAKÇA		146
EKLER		159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Eleştirel Düşünen Kimselerin ve Eleştirel Düşünmeyen Kimselerin Özellikleri	18
Tablo 2: Gelişmiş İnsanın ve Kalıplanmış İnsanın Özellikleri	19
Tablo 3: Eleştirel Düşünmenin Beceri ve Alt Becerileri.....	28
Tablo 4: Eleştirel Düşünmenin Standartları ve Soruları	31
Tablo 5: Eleştirel Düşünme Öğretimine Yaklaşımlar	39
Tablo 6: Bloom Taksonomisi'ndeki Seviyelere Uygun Anahtar Soru Kökleri	118
Tablo 7: Eleştirel Düşünmeye Yönelten Sorular ve Beceri Türleri	119
Tablo 8: İlk Etkinlik Sonucunda Öğrencilerin Sorularının Analizi	120
Tablo 9 : İkinci Etkinlik Sonucunda Öğrencilerin Sorularının Analizi.....	123
Tablo 10 : Gerçek-Fikir Etkinliğinde Yöneltilen Sorulara Yönelik Kontrol Listesi.....	134
Tablo 11 : Sebepli Yargı-Ön Yargı Etkinliğinde Yöneltilen Sorulara Yönelik Kontrol Listesi	137

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	: Bakınız
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	: Editör
ELYADAL	: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Laboratuvarı ve Davranış Araştırma Laboratuvarı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
Haz.	: Hazırlayan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayınları
yy.	: Yüzyıl

GİRİŞ

İnsanoğlu bilgiye erişmek, yorumlamak, yordamak için zihnini çalıştırmak durumundadır. Bu, günlük hayatımızın vazgeçilmez ögesi olan düşünmeyi aktif hale getirmekle ortaya çıkar. Vücudumuzun antrenmanı nasıl ki kasların çalışması ile oluşuyorsa, zihnin antrenmanı da düşünme eylemini gerçekleştirerek oluşur. Düşünmeyi harekete geçirecek ve hangi şekilde evrileceğine yön verecek muharrik ise aklın doğru bir şekilde çalışması ile mümkündür. İşte bu kısımda kilit nokta ise öğretimin nasıl gerçekleşeceği sorusudur. Çünkü düşünmenin nereden başlayıp nasıl ilerleyeceğine ğretim süreci istikamet verir.

Günümüzde bilgiye ulaşmak öğretimde, geleneksel yöntemlerin getirdiği ğretmen merkezli ve ezbere dayalı bir sistem ile değil, ğrenci merkezli bilgiyi işleyerek, yorumlama ve değerlendirme odaklı oluşmaktadır. Burada ğrenci edilgen olmaktan ziyade aktif, sürecin içinde kendine yer bulmaktadır. Böylece bilginin faal hale gelmesi daha mümkündür. Bilginin seçilmesi, toplanması ve kullanılması sürecinde düşünme becerilerini kullanmak etkili bir öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu becerilerin kullanılması için de öncelikle okullarda bu görevi üstlenen öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bir ğretmenin sınıfta dersini düşünme becerilerini ön plana çıkararak işlemesi için ise başta kendisinin bu becerileri elde etmiş olması ile mümkündür.

21. yy.'ın becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme öğrencilerin bugünün dünyasında başarılı olmak için öğrenmeleri gereken becerilerdendir. ğrenme ve inovasyon becerileri artan bir şekilde 21. yy.'da daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamına hazırlanan öğrencileri ayıran beceriler olarak kabul edilmektedir.¹ Eleştirel düşünme de bu beceriler arasında geçmektedir.

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çağımızda düşünme becerilerine sahip olmak önem arz etmektedir. Son dönemde yapılan çalışmalarda, hazırlanan programlarda, ğretmen yetiştirme programlarında, okullarda verilen derslerde ve ders kitaplarında düşünme becerilerinin üzerinde önemle durulmaktadır. Düşünme becerilerinin içerisinde başta eleştirel düşünme olmak üzere, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler vardır.

¹ P21, "P21 Framework Definitions", **Partnership for 21ST Century Skills**, 2009. (evrimii) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> Erişim Tarihi: 10.04.2020.

Eleştirel düşünme becerisi özelinde öğretimin nasıl ele alınarak geliştirileceği sorusu bu çalışmanın ana sorularındandır. Literatürde eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine dair iki temel yaklaşım yer almaktadır. Bunlardan biri “beceri temelli öğretim yaklaşımı” olarak adlandırılan, eleştirel düşünme becerisinin tek bir derste verilerek kazanımlarının sağlanmasına yöneliktir. Yani eleştirel düşünmenin stratejilerini, yöntemlerini, tekniklerini içeren bir metodoloji dersidir. 2012 yılından itibaren seçmeli dersler kategorisinde İlköğretim kademesinde peyderpey müfredata eklenen Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri derslerini bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Diğer yaklaşım ise her dersin kendi öğretim programında yer alan şekliyle kazanımların sağlanarak eleştirel düşünme becerilerini öğretime konu edinmesidir ki buna da “içerik temelli öğretim yaklaşımı” denilmektedir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin kendi programı, amaçları, kapsamı gözetilerek eleştirel düşünme becerilerine uygun yapılan öğretim yani içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımının bir parçasıdır. Bizim yaptığımız bu çalışma içerik temelli yaklaşımın bir ürünüdür.

Eleştirel düşünme, sorgulama, soru sorma, araştırma, bilgiye erişme yollarını bilme, üretme, herhangi bir görüşe sahip olmayı verili doğrular üzerinden değil de argümanlarını ortaya koyarak var olan görüşleri kanıta dayandırma, tartışma yönetimine uygun ikna etme, mevcut metinleri eleştirel okuma, medyada, reklamda, filmlerde geçen ifadeleri eleştirel dinleme/izleme becerilerini kapsar.

Bu çalışmada öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğu konusu ele alınmıştır. Önce düşünme becerileri, düşünme becerileri içinde eleştirel düşünme becerisi kavramları, eleştirel düşünme becerisinin ne olduğu, hangi sahalarda kullanıldığı, yaklaşımları, bu beceriye sahip olanların özellikleri olmayanlar ile karşılaştırmalı olarak verilmiş, ardından eleştirel düşünmenin öğretiminin nasıl olacağı, hangi yöntemlerin kullanılabileceği ele alınmıştır.

Değişmekte olan ve gelişen dünyada insanoğlu pek çok bilgiye çok rahat ulaşabilmektedir. Bilgi teknolojileri sayesinde oluşan bu düzene uyum sağlayan toplumlar, elde edilmiş olan bilgi yumağından kendisi için en ideal olanı seçmek ve karar vermek durumundadır. Bu seçme ve karar verme hali ise insanın aklını kullanması, düşünmesi, akıl yürütmesi ve nihayet karar vermesi ile oluşabilecek bir zincirdir. İşte burada devreye eleştirel düşünme girer. Eleştirel düşünme var olan bilgiler üzerinden kritik ederek bir karara varma, bir bakış açısı geliştirmektir. Bu beceriye sahip olmak sadece kendi bakış açısını oluşturmak ve bir akıl yürütme üzerinden değil, aynı zamanda başka bakış açılarını da fark edebilmek,

farklı fikirleri hangi mantık düzleminde hareket ettiklerini izlemek açısından bize kolaylık sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme becerileri mevcut ders programlarında bir süredir yer almasına karşılık bu becerilerin derslerde öğretimine yönelik çalışmaların yapılması derslere giren öğretmenlerin kendi çalışma ve çabalarına bırakılmaktadır. Ülkemizde literatürde eleştirel düşünme sahasında yapılmış olan çalışmaların ekseriyeti eleştirel düşünme eğilimleri ve yeterlilikleri alanıyla sınırlı kalmaktadır. Yapılmış olan çalışmaların çok azı eleştirel düşünme becerisinin derslerde “nasıl” öğretime konu edileceği ile ilgilidir. Bu sebeple yaptığımız çalışmanın genelde eleştirel düşünme becerilerin öğretimine, özelde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin nasıl işe koşulacağı ile ilgili önemli bilgiler sunması açısından faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Değişen dünya yapısı ile birlikte demokratik sistemde her bir bireyin özgür bir şekilde kendi kararını vermesi durumu, eğitimde yeni yönelimleri de beraberinde getirmiştir. Eğitim programlarına 2000 yılından sonra yeni bir düzen verilmesi, yapılandırmacılık felsefesinin eğitime yön vermesiyle, programların her birinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanılması, akıllara bu becerilerin ne olduğu ve nasıl verilebileceği ile ilgili soruları getirmektedir.

2004 yılında programların tümünde ilk defa zikredilen eleştirel düşünme kavramı, takip eden yıllarda eğitimin farklı dallarında da öğretim programlarına konu olarak peyderpey yer almaya başlamış ve geliştirilmesine dair vurgularda bulunulmuştur. Değişen son program olan 2018 DKAB öğretim programında (hem ilköğretim hem de ortaöğretim) eleştirel düşünme kavramı yine yer almaya devam etmektedir. Bunu takip eden dönemde ise 2023 Eğitim Vizyonu’nda da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dair ibareler yer almaktadır. İşte tüm bu sebeplerle bu becerilerin geliştirilmesi ve her dersin hedefi doğrultusunda öğrencilerde beceri haline getirilmesi hem dersin kendi öğretim hedefinin hem de günlük hayatın diğer alanlarında da bu beceriyi kullanma yetisini kazandırılması öngörülmektedir.

Bu araştırma “DKAB öğretiminde eleştirel düşünmeyi destekleyen ders modeli nasıl ve hangi şekilde olabilir?” temel sorusundan hareketle çalışmanın hareketine yön verecek sorularla şekillenmiştir. Öncelikli olarak “Eleştirel düşünme nedir? Eleştirel düşünme nasıl geliştirilir?” sorularının cevapları ilgili literatür taraması yapılarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde eleştirel düşünmenin öğretimine dair eğitim sahasında yer alan uygulamaların neler olduğu ise öğretim programlarındaki gelişmeler ve mevcut DKAB öğretmenlerinin

derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretimi nasıl sağlamakta ve geliştirmekte oldukları hakkındaki görüşlerini alma yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma Problemi

Bu tez çalışması, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve öğretime konu edilmesi, Türkiye’de eğitim sahasında bu konudaki çalışmaların ne’liğini irdeleyerek öncelikle teorik bir zemin oluşturularak akabinde bazı saha çalışmalarıyla bir sonuca varmayı hedeflemektedir. Saha araştırmaları iki nitel araştırma deseni ile gerçekleşmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile mülakat yöntemi ile yapılan içerik analizi, ardından sınıf ortamında eleştirel düşünme becerilerini DKAB dersinde ilgili temalar doğrultusunda bir eylem araştırması yoluyla incelenmesi çalışmanın uygulama kısmını oluşturmaktadır.

Bu araştırma eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi kapsamında din öğretimindeki yerini sorgulamayı hedefleyen bir yaklaşım ile aşağıdaki soruların cevabını aramaktadır:

1. Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili literatürdeki açıklamalar doğrultusunda din öğretimi alanında eleştirel düşünmenin imkânı nedir?
2. Din eğitimi ve öğretimiyle ilgili alan öğretmenleri, eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlamakta ve bunu desteklemeye yönelik ne tür etkinlikler yapmaktadır?
3. Eleştirel düşünme süreçlerini dikkate alan bir uygulama sonucunda öğrencilerimizin bu becerileri kazandığını gözlemleyebilir miyiz? Din öğretimi alanında ne tür uygulamalar bunu sağlayabilir?

İlgili Araştırmalar

Ulusal Tez Merkezi internet sitesi taramasında konu başlığı “eleştirel düşünme” olan tezler hakkında 2014 yılında yapılmış bir araştırmaya göre, 2009-2012 yılları arasında yapılmış tezler sayısal olarak en yüksek orana ulaşmış ve yüksek lisans düzeyindeki tezlerin büyük bir kısmının nicel tarama, doktora düzeyindeki tezlerin büyük bir kısmının ise karma veya deneysel çalışma niteliğinde olduğunu belirtilmiştir.² Yüksek lisans ve doktora seviyesinde yapılan tezlerin konu itibarıyla büyük bir kısmının eğitim alanında, diğer az bir kısmının hemşirelik ve sağlık alanında da olduğunu gözlenmiştir.

² Süleyman Arslantaş, Ahmet Kurnaz, “Konu Başlığında ‘Eleştirel Düşünme’ Kavramı Geçen, Yök Veri Tabanına Kayıtlı Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Farklı Değişkenlere Göre Sınıflandırılması”, *ISCAT* **2015**, s. 277-298. (Çevrimiçi) <https://www.kritikanalitik.global/bildiriler/> Erişim Tarihi: 10.02.2020.

Tezimize katkı sunacağını düşündüğümüz, kapsamlı ve örnek çalışmaları iki başlık altında inceleyeceğiz. Bunlardan ilki “eleştirel düşünme” adı altında yapılan din öğretimi dışındaki eğitim sahasında yapılmış çalışmalar, diğeri ise din öğretimi alanındaki ilgili çalışmalardır.

1. Genel Eğitim Alanında İlgili Çalışmalar

“Eleştirel düşünme” adı altında yazılmış en eski çalışmalardan biri Semih Şahinel’in yazmış olduğu bir doktora tezidir.³ Bu tezde hem nitel hem nicel veriler kullanılarak Türkçe Eriş Testi ve Tutum Ölçeğinin yanı sıra video kayıtları, gözlem, açık uçlu görüşme formu ve anket kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından iki ayrı grup seçilmiş, deney ve kontrol grubu oluşturularak deney grubuna araştırma için hazırlanan eleştirel düşünme stratejileri ile hazırlanmış ders programı uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımıyla ders işlenmiştir. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yaklaşım stili öğrencilerin öğrenmelerine olumlu bir şekilde etki ederek, onların aynı zamanda sıkılmadan, eğlenerek öğrenmelerine katkı sunmuştur. Semih Şahinel daha sonra “Eleştirel Düşünme” adında kitap yayımlamış, bu kitap şimdiye değin yazılmış Türkçe tez ve makalelere de kaynaklık etmiştir.⁴

Psikoloji alanında yapılmış bir tez olan ve birçok çalışmaya da kaynaklık eden tezlerden bir diğeri de Doğan Kökdemir’in “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” adlı doktora çalışmasıdır.⁵ Bu çalışmada yazar, üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verdikleri esnada kullandıkları çözüm yollarını araştırmıştır, buna ek olarak eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasında ne gibi bir ilişkinin olduğu ve eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini olumlu manada etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik açısından da test edilmiştir. Kendilerine eleştirel düşünme eğitimi verilmiş ve verilmemiş üniversite öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, bu test uygulanarak eleştirel düşünme eğilimi ölçülmüş, nihayetinde eğitim alanların eleştirel düşünme eğilimleri almayanlara oranla arttığı tespit edilmiştir.

Ahmet Kurnaz’ın doktora tezi olan “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme

³ Semih Şahinel, “Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2001.

⁴ Bkz.: Semih Şahinel, **Eleştirel Düşünme**, 2. bs., Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2007.

⁵ Doğan Kökdemir, “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2003.

Becerileri, Erişii ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışması⁶ eleştirel düşünmenin öğretime nasıl konu edileceğini test eden iki temel yaklaşım (beceri ve içerik temelli) ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayanarak eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulanması ile araştırma sorularına cevap aramaktadır. İki deney ve bir kontrol grubu oluşturularak hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu çalışmada içerik ve beceri temelli yaklaşımların öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıfta kullanmalarında, eleştirel düşünmeye dair tutumlarının olumlu yönde etkilenmesinde, öğrencilerin öz değerlendirmelerinin geliştirilmesinde eşit oranda etkili sonuçlanmıştır.

Eğitim alanında yapılan bir diğer çalışma Seyat Polat’ın doktora tezidir.⁷ “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi” başlığını taşıyan bu çalışma karma yönteme göre hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin kullanılmıştır. Öğretmenler üzerinde California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve eleştirel düşünme öğretiminin sınıf içi uygulamalarının belirlenmesinde ise yapılandırılmış Öğretmen Gözlem Formu da kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, derslerinde eleştirel düşünme öğretimine önemli derecede yer ayırdıkları, eleştirel düşünme kavramını literatürdeki şekline uygun halde tanımladıkları ve buna yönelik derslerinde tercih ettikleri yöntemin literatürde belirtilen yaklaşımlara uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin ders içinde kazandırılmasına yönelik bir çalışma olan Cafer Çarkıt’ın hazırladığı “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması”⁸ adlı doktora tezi eleştirel düşünmenin içerik ya da konu temelli öğretimine bir örnek olması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin dinledikleri veya izledikleri içeriklere karşı eleştirel bir tavır içinde olmalarını sağlamaktır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırma modeli kullanılmış olup, literatürde eleştirel dinleme/izleme becerilerine ait kazanımlar tespit edilmiş olup, buna yönelik 10 haftalık haftada iki ders saati olacak şekilde Kayseri ili Talas ilçesinde bir ortaokulda 7/F şubesinde bulunan 25 öğrenciye uygulanmıştır. Belirlenen veri toplama araçlarıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Değerlendirmede ayrıca öz yeterlik ölçeği ve yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin hedeflenen pek

⁶ Ahmet Kurnaz, “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişii ve Tutumlarına Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2007.

⁷ Seyat Polat, “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi”, **Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2014.

⁸ Cafer Çarkıt, “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması”, **Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 2018.

çok kazanıma ulaştıkları, uygulama dersini özgün buldukları, elde ettikleri becerileri günlük hayata transfer edebildikleri ve bu süreçten memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin beceri temelli yaklaşımla öğretilmesine yönelik bir program geliştirmeyi esas alan çalışma Eray Eğmir'e aittir.⁹ “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adını taşıyan bu çalışmanın beşinci sınıf öğrencilerine yönelik onların eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ve uygulanarak etkili olmasını değerlendirmek ve eleştirel düşünmenin bir disiplinin içinde öğretilmeksizin beceri temelli yaklaşımın esas aldığı şekliyle ayrı bir disiplin şeklinde öğretilmesine yönelik değerlendirilmesi amaçlarını taşımaktadır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılarak eylem araştırmasının içinde hem nitel hem de nicel yöntemler gömülerek sonuca erişilmiştir. Araştırma Afyonkarahisar ilinde bulunan altı ortaokuldaki 12 adet 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sonuçta deney grubunun eleştirel düşünme becerisi toplam puanı anlamlı olarak kontrol grubununkinden yüksek çıkmıştır. Her iki grubun eleştirel düşünme beceri testlerinden aldıkları erişi puanlarında da deney grubu lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

2. Din Öğretimi Alanında İlgili Çalışmalar

Din öğretimi sahasında düşünmeyi öğretme ile ilgili en eski çalışma M. Faruk Bayraktar'ın “Eğitimin En Önemli Hedefi Düşünmek ve Düşünmeyi Öğretmek”¹⁰ adlı makalesidir. Bayraktar bu çalışmada düşünme üzerine kısa bir giriş yaptıktan sonra insanı yücelten bir tavır olarak düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Düşünmenin ne işe yaradığını varlıklar içerisindeki konumu bakımından insan üzerinden anlatarak, öğretimde “problem çözme” yönteminin kullanılmasına işaret etmektedir. Öğretmenlerin derslerinde bilgi vermenin ötesine geçmelerini ve bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve bununla neler yapılacağını öğrencilerine anlatmaları gerektiğini söylemektedir. Mevcut öğretim sisteminin ezberciliğe yönlendirmesi eleştirisinde bulunarak, öğretmenin öğrencilerinin düşünmelerini sağlayacak ders içi etkinliklere değinerek özellikle soru sormalarını teşvik etmelerini önermektedir. Ayrıca öğretmenlere derslerinde öğrencilerinin düşünmelerini sağlayacak tümevarım,

⁹Eray Eğmir, “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar, 2016. Eray Eğmir'in eleştirel düşünmenin müstakil bir ders şeklinde öğretimini konu alan yayınlanmış bir eseri bulunmaktadır. Bkz. Eray Eğmir, **Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi: Ortaokul Öğrencileri İçin Bir Program Tasarısı**, 1. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2018.

¹⁰ M. Faruk Bayraktar, “Eğitimin En Önemli Hedefi Düşünmek ve Düşünmeyi Öğretmek”, **T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Dergisi**, Sayı 28, Mayıs-Haziran 1991, s. 16-20.

tümdengelim, deney, proje, gözlem ve tartışma gibi yöntemleri kullanmalarını tavsiye etmektedir.

Din öğretiminde eleştirel düşünmeye dair ilk çalışmalardan biri olarak zikredebileceğimiz bir diğer çalışma Mualla Selçuk'un "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?"¹¹ adlı makalesi "Din niçin okulda öğretim konusudur?" sorusundan hareketle okulda verilen bilgilerin hayattaki problemlerin çözümüne yönelik bir katkı sağlayıp sağlamadığını sorgulayarak, özgürlük-din öğretimi-otorite bağlamında yapılan öğretimin ne'liğini sorgulamaktadır. Kişinin seçme ve eylem özgürlüğü olduğunu dini referanslarla açıklayıp, din öğretiminde yaşanan yöntem sorununun altını çizerek, belletme-ezbercilik-tekrardan ziyade araştırma-anlama-sorgulama ile öğretmenlerin dini bilgileri öğretirken bir dünya görüşü kazandırma gayretine girmelerini önermektedir. Selçuk'un bu çalışması din öğretiminde düşünmenin ön plana çıkarılmasını gerektiğini vurgulaması ve bundan sonra gelecek çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

Eleştirel düşünmenin DKAB derslerinde kullanımına yönelik bir çalışma olan Nail Karagöz'ün "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları"¹² adlı makalesinde 2005 ve 2006 yıllarında değişen DKAB öğretim programlarında yapılandırmacılık yaklaşımı ile beraber eleştirel düşünmenin de yer almasıyla öğretmenlerin derslerinde bunu önemsemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Kırmızı Kitap olarak bilinen "Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri" isimli eserde geçen bazı yöntemler DKAB dersine göre düzenlenerek örnek planlar oluşturulmuştur.

Makaleler arasından Hacer Âşık Ev'in "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)"¹³ adlı çalışmasında İlahiyat Fakültesi İDKAB Eğitimi Bölümü 1. Sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe uyarlaması (CEDEÖ-T)¹⁴ kullanılarak onların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri tespit

¹¹ Mualla Selçuk, "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?", **İslamiyat Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Ocak-Mart 1998, s. 71-87.

¹² Nail Karagöz, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları", **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 11, Sayı:1, Ocak-Haziran 2011, s. 155-189.

¹³ Hacer Âşık Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt:7, Sayı: 32, s. 425-456.

¹⁴ Nicel araştırma yöntemlerinden California Eleştirel Düşünme Eğilimi Türkçe Uyarlaması Ölçeği kullanılarak DKAB öğretmen adaylarında uygulanarak yapılan diğer çalışmalar için bkz. Ayrıca Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB

edilmiş ve ayrıca onların ortaöğretimdeki DKAB veya İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine herhangi bir yardımı olup olmadığına yönelik olarak nitel bir araştırma da yapılmıştır. Sonuç itibariyle öğretmen adaylarının “doğruyu arama” dışındaki diğer alt boyutlarda orta veya üst düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları, öğretmen adaylarının bir kısmı bahsi geçen alandaki öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkısı olduğunu düşünürken diğer bir kısmı ise herhangi bir katkısı olduğunu düşünmemektedir.

Hacer Âşık Ev’in Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri adlı kitabı alanda yazılmış ilk ve tek kitap olma özelliğini taşımaktadır.¹⁵ Yazar bu kitapta, eleştirel düşünmenin “ne olduğunu” araştırarak DKAB dersi programında mevcut düşünme türüne ne kadar yer verildiğini detaylı olarak incelemiştir. Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Yazar ilk bölümde eleştirel düşünmenin ne olduğunu derinlemesine bir şekilde literatürdeki verilerden hareketle açıklamaktadır. İkinci bölümde eleştirel düşünmenin Kur’an’daki temellerini DKAB dersleri ile ilişkisi bağlamında ele almaktadır. Üçüncü bölümde 2007-2008 yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının eleştirel düşünme açısından değerlendirmesini yapmaktadır. Son bölümde ise, DKAB öğretmenlerine yönelik üç tane örnek ders işleniş yeri almaktadır.

“Eleştirel düşünme” başlığı altında din öğretimi sahasında yapılmış tez çalışmalarının genel eğitim alanında yapılmış çalışmalara nazaran az olduğu göze çarpmaktadır. Şimdiye kadar bu sahada yapılmış üç yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi bulunmaktadır.

Arzu Şahbat’ın¹⁶ 2002 yılında yazmış olduğu tezi, din öğretiminde eleştirel düşünme sahasında yazılmış ilk tez olma özelliğini taşımaktadır. Tezin teori aşaması, eleştirel düşünme, tutum, din ve eleştirel düşünme kavramları çerçevesinde anlatılarak, din dersi öğretmeni ile eleştirel düşünme ilişkilendirilerek iletişim noktasına değinilmiştir. Tezin uygulama aşaması İstanbul’da bazı ilköğretim okulları örneklem seçilerek öğrencilere anket uygulanması ile bulguları elde edilmiş nihayetinde sonuca varılmıştır. Anketin içeriği dört ana başlıkta oluşturulmuştur. Yaratıcılık, eleştirelilik, düşünme, problem çözme ve müfredata yönelik

Karşılaştırılması”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17 (1), s. 143-162, Abdülkadir Çekin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 1, s. 25-46.

¹⁵ Hacer Âşık Ev, **Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İzmir, Tibyan Yayıncılık, 2013.

¹⁶ Arzu Şahbat, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002.

sorular öğrencilerin derslerine giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini değerlendirme kapsamında yöneltilmiştir. Anketin değerlendirmesi öğrencilerin sosyo-kültürel değişkenine bağlı olarak yapılmıştır.

İrfan Erdoğan'ın, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme"¹⁷ adlı araştırması muhtelif üniversitelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümü öğrencisi toplamda 813 kişiye Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri uygulanarak elde edilen verilerin yorumlanmasından oluşmaktadır. Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eğilim düzeyleri yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi, "din ve eleştirel düşünce" dersi alıp almamaları gibi bazı değişkenler üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genellikle düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka yüksek lisans çalışmasını Mustafa Çetin yapmıştır.¹⁸ Bu çalışma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin mevcut haliyle eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygun olup olmadığını, dersin içinde bu becerinin nasıl verilebileceğini, ölçme ve değerlendirme, etkinlik ve yöntem-tekniklerin ve sorulan soruların eleştirel düşünme zaviyesinden bir manası olup olmadığını araştırmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak belgesel tarama yöntemi uygulanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenerek içerik olarak analiz edilmiştir. Kılavuz kitapta geçen ünite kazanımları, konu işlemedeki eleştirel düşünme kapsamında önemli ve değerli etkinlikler, değerlendirme soruları incelenmiştir. Bu incelemede, Paul, Binker ve Kreklau tarafından geliştirilmiş olan eleştirel düşünme stratejisi (35 adet) ve Bloom'un taksonomisi kıstas olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında eleştirel düşünme becerisi anlaşılır bir şekilde ortaya konmadığı, kılavuz kitaptaki incelemede 35 eleştirel düşünme stratejisinin 29'u hayata geçirilebilir düzeyde olduğu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında eleştirel düşünme becerisi kazandırma amacının plan ve

¹⁷ İrfan Erdoğan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme", **Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

¹⁸ Mustafa Çetin, "İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi", **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.

program dahilinde ortaya konmadığı, ünite kazanımlarında üst düzey basamaklara uygun kazanımlara rastlanmamıştır.

Bu alanda ilk doktora çalışması Osman Cingöz'e aittir.¹⁹ O'nun bu çalışması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına göre eleştirel düşünme eğitimi durumunu tespit etmeye yönelik Kayseri ilinde bulunan 12 DKAB öğretmeni ile yapılan görüşmeler, ders gözlemleri ve onların kullandıkları dokümanların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara dayanmaktadır. Araştırmada mevcut öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramına sathi açıdan baktıkları, düşünme eğitime dair anlayışlarının sınırlı olması ve DKAB dersinde eleştirel düşünmenin konumuna dair değerlendirmede bulunamadıkları; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise eleştirel düşünme becerileri, ölçütleri, boyutları, ayrıntıları ve geliştirilmesi konusunda yetersiz oldukları, derslerini mevcut düşünme çerçevesinde planlama noktasında sınırlı bir bakış açısına sahip oldukları, yöntem-tekniklerin, araç-gereçlerin eleştirel düşünmeye ne gibi bir katkı sağlayacağı noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, eleştirel düşünme ile ilgili eğitim almamalarının onlarda bilgi ve beceri eksikliğine sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmalara topyekûn bakıp değerlendirme yaptığımızda din öğretiminde eleştirel düşünmenin temellerinin aslında çok öncesinde atıldığı, fakat “eleştirel düşünme” adı altında özellikle tezlerin 2000 yılı sonrasına denk geldiği ve çalışmaların bir kısmının din eğitimi programları ile ilgili olduğu görülmektedir. 2000 yılından itibaren yapılandırıcılık yaklaşımının programlarda yer almış olması ve son yıllardaki programlarda beceri temelli bir öğretimin ön görülerek “eleştirel düşünme becerisi” ne yapılan vurgu bu çalışmalarla bağlantılıdır. Yapılan çalışmalarda din öğretiminde eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair bilgi verilmiştir. Ancak eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği hakkında bir çalışmaya yer verilmemiştir. Bu çalışma alandaki boşluğu doldurmak ve din öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin nasıl kullanılacağına sahada karşılığını bulması açısından önemlidir.

Eğitimin diğer alanlarında yapılmış çalışmalara baktığımızda ise içerik veya beceri temelli yaklaşımların esas aldığı tez çalışmalarının yapıldığını ancak “eleştirel düşünme” adı altından yapılan çalışmalar içerisinde bu oranın oldukça az olduğunu görmekteyiz. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu nicel araştırma desenleri kullanılarak eleştirel düşünme testlerinin uygulanması ile oluşturulmuştur. Bu yüzden eleştirel düşünmenin öğretime nasıl konu edilmesi gerektiğini inceleyen çalışmaların branş bazında çoğalması sahada çalışan

¹⁹Osman Cingöz, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimi İlişkin Görüşleri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019.

öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin bir rehber olacaktır. Konu alanına özgü eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara gerek diğer branşlarda gerekse din öğretiminde ihtiyaç duyulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDİR ve NASIL GELİŞTİRİLİR?

A. ELEŞTİREL DÜŞÜNME: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eleştirel düşünmenin ne olduğundan, eleştirel düşünmeye engel teşkil eden durumlardan, eleştirel düşünmenin ölçütleri olarak başlık attığımız eleştirel düşünme becerileri, stratejileri ve standartlarından, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinin literatürde nasıl geçtiğini ele alacağız. Böylelikle eleştirel düşünmeyi kavramsal açıdan tanımlayarak nasıl geliştirilebileceği konusunda bir temel oluşturmayı hedefliyoruz.

1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Düşünme, çok eski zamanlardan bu yana insanların üzerinde kafa yordukları, çalışmalar yaptıkları, varlıklar içerisinde sadece insanda bulunan bir meleke olup aklın kullanılarak, işlenmesi ile ortaya çıkan özelliktir. Düşünmeyi temele alan çalışmalar pek çok araştırma sahasında kullanılmış, adına tanımlar yapılarak türleri belirlenmiş ve nasıl geliştirileceği hususunda çalışmalar ortaya çıkmıştır.

Doğan Cüceloğlu'nun tanımına göre “Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır.”²⁰

Yaşamımızı idame ettirmek için düşünme, bir insanın muharrrik davranışlarının sonuçlarını ortaya çıkaran önemli bir yapıdır. Nitekim düşünmenin insanı diğer canlılardan ayırdığı bilinen bir gerçektir. Düşünmeyi aktif bir şekilde kullanmak, onu en iyi vasfa taşımak çaba gerektiren, eğitimle olabilecek bir şeydir.

Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran akıl melekesinin işlenmesi ile ortaya çıkan aktivitedir. Düşünme, işlevleri itibari ile farklı türlere ayrılmıştır. Bizim burada ele alacağımız düşünme türü üst düzey düşünmedir.

Teknolojik aletlerin bizi yoğun bir bilgi deposuna götürdüğü aşıkardır. Çevremizdeki kişilerin çoğu bizi sahip oldukları bilgiler konusunda iddiada bulunarak ikna etme çabası

²⁰ Doğan Cüceloğlu, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1993, s. 205.

içindedir. Bu durumda devreye eleştirel düşünme girerek bir savunma mekanizması şeklinde kendisini göstermektedir.²¹

Düşünmenin türleri içinde geçen üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme (critical thinking) kavramının, günümüzdeki kullanımı, modern dönem psikoloji araştırmalarına dayanmaktadır. “Critical” kelimesi Eski Yunan’dan türetilmiş bir kelime olup, etimolojik olarak kriticos (“anlayışlı yargı”) ve kriterion (“standartlar”) kelimelerinden gelmektedir.²² Kavramın etimolojik kökeni “anlayışlı yargı ve standartlar” kelimelerini ihtiva etmektedir. Literatürü incelediğimizde eleştirel düşünmenin tek, sabit bir tanımının olmadığını görmekteyiz. Eleştirel düşünme konusunda çalışan araştırmacı ve düşünürlerin yaptıkları tanımlar arasında farklılıklar vardır.

1980’lerden beri psikologlar ve eğitimcilerin eleştirel düşünmenin ne olduğuna yönelik sorulara farklı cevaplar vermeleri, literatürde bu kavramın tanımının çeşitli olmasına sebep olmuştur.²³

Eleştirel düşünme ve becerileri konusunda çalışmalarını yoğunlaştıran Robert Ennis’in tanımı şöyledir;

“Eleştirel düşünme neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünmedir.”²⁴

Matthew Lipman ise eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır:

“Eleştirel düşünme, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir; çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kriterler üzerine kuruludur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir.”²⁵

Eleştirel Düşünme John Dewey’e göre “Belirsizlik (muallak) içeren bir yargıdır; bu belirsizliğin özü çözümüne yönelik girişimlere başlamadan önce sorunun doğasını belirlemek için soruşturmadır.” olarak tanımlanmaktadır.²⁶

²¹ Epstein, R. L. 1999 **Critical Thinking**, Belmont: Wadsworth Publishing Company akt. Berke Kırıkkanat, “Delice mi Dahice mi Düşünelim?”, **Eleştirel Düşün/Öğren, Sorgula, Üret**, Ed. Hülya Kılıç, 1. bs., İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Yayınevi, 2018, s. 33.

²² Richard Paul, Linda Elder, **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar**, Çev. Ed. A. Esra Aslan & Gamze Sert, 3. bs., Ankara, Nobel Yayıncılık, 2016, s. xxvi.

²³ Semih Şahinel, “Eleştirel Düşünme”, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, 2. Bs., Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005, s. 125.

²⁴ Gerald M. Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, Çev. Yrd. Doç. Dr. Birsal Aybek, 4. bs., Ankara, 2018, s.1.

²⁵ Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, s.2.

²⁶ John Dewey, **How We Think**, Boston, D. C. Heath & Co., 1910, s. 74.

Richard Paul ve Linda Elder eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamaktadırlar:

“Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimidir.”²⁷

Doğan Cüceloğlu Eleştirel Düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır:

“Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece, eleştirel düşünme denir.”²⁸

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz’ün hazırladıkları “Eleştirel Düşünme” adlı raporda eleştirel düşünmeyi farklı düşünme tiplerinden ayırarak literatürdeki çeşitli tanımlarından yola çıkarak kapsamlı bir tanım yapmaktadır:

“Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir.”²⁹

Tanımlar farklı olsa da her birinde ortak olan bazı hususlar tespit edebilmekteyiz. Bunlar; düşünme üzerine düşünme, kendini düzeltme, mevcut ön yargı ve varsayımların değerlendirmesini yapma, bakış açılarının farkında olarak çıkarımda bulunmadır.

Üst düzey düşünme becerileri içinde yer alan eleştirel düşünme becerisini detaylandırmak için düşünme becerisinin neyi ihtiva ettiğini bilmek gerekir. Düşünme becerisi, “düşünme işinin bilinçli olarak ve çaba göstererek değişik koşullar altında kolaylık ve ustalıkla yapılabilmesini” ifade eder.³⁰ Bu durumda eleştirel düşünme becerisini elde etmek eleştirel düşünmeyi her durum ve koşulda çaba gösterilerek en iyi şekilde ifa edilmesi manasına gelmektedir. Bu da ancak iyi bir öğretim ve yerinde uygulamalarla mümkün hale gelecektir.

²⁷ Paul, Elder, **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar**, s. xxvi.

²⁸ Cüceloğlu, **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, s. 216.

²⁹ İpek Gürkaynak, Füsun Üstel, Sami Gülgöz, **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2008. s. 2. (Çevrimiçi) http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ellestireldusunme_0.pdf Mart 2008 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

³⁰ Yusuf Söylemez, **Üst Düzey Düşünme Becerileri**, Erzurum, Fenomen Yayıncılık, 2018, s. 9.

Düşünme üzerine çalışan araştırmacılar, düşünmenin farklı boyutlarda gerçekleştiğini tespit etmişler ve bu sebeple düşünme becerilerine ilişkin alt kategoriler belirlemişlerdir. Düşünmeyi üç çeşit kategoriye ayırmak mümkündür: Yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel. Eleştirel düşünmenin mihengi değerlendirmedir. Eleştirel düşünme, iddia ve argümanların sınınanarak hangilerinin daha değerli hangilerinin ise değersiz olduğuna hüküm vererek işlenen bir süreçtir. Yani eleştirel düşünme cevaplar için bir arayıştır. Bunun için en önemli tekniklerden birisi soru sormaktır.³¹ Bu becerilerin her birinin kendine has geliştirilme yöntemleri olduğu gibi birbirini besleyen tarafları da vardır. Eleştirel düşünme de yaratıcı düşünme de bilişseldir. Aralarındaki temel ayrımlardan biri, eleştirel düşünmenin yakınsak, yaratıcı düşünmenin iraksak düşünme kısmında olmasıdır. Çünkü yakınsak boyut düşünme biçimlerinin ilkelerine uymakta ve bir sonuca odaklanmaktadır. Iraksak boyutta ise birden fazla sonuca odaklanmakta ve kurallara daha az uyulmaktadır. Bu yüzden yaratıcı düşünme bu kapsamda değerlendirilmektedir.³²

Robert J. Swartz ve Sandra Parks ise düşünme alanları haritası çizerek, düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama olarak üç şekilde taksim etmiştir. Düşünme süreçlerini ise karar verme ve problem çözme olarak belirlemektedir.³³ Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Düşünme süreçleri içerisinde yer alan karar verme ve problem çözme becerilerini de eleştirel düşünmenin alt becerileri arasında yer aldığını söylemek mümkündür.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlamak için ne olmadığını da kavramak gerekmektedir. Nitekim dilimize de olumsuz bir mana olarak geçmiş “eleştiri” sözcüğünden türeyen “eleştirel” kelimesinin zihinlerde oluşan yanlış anlaşılmanın önüne geçmek ve kavramın doğru anlaşılmasını sağlamak gerekmektedir. Zira bu yanlış anlama düşünme becerilerini geliştirme becerisini de etkileyebilmektedir. “Eleştirel düşünme” deki “eleştirel” kelimesi negatif düşünmek değildir. Yani olumsuz bir mana ihtiva etmez. Buradaki eleştirelilik “kriter” kelimesi ile ilintilidir. Mantıklılık üst kriterine eş değer olan düşünme anlamına gelmektedir.³⁴

³¹ Vincent Ryan Ruggiero, **Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber**, Çev. Çağdaş Dedeoğlu, 2. Bs., Alfa Yayınları, 2019, s. 52.

³² Aytekin Demircioğlu, **Eleştirel Düşünme Eğitimi**, 1. bs., Ankara, Gece Kitaplığı, 2018, s. 114-115.

³³ Ahmet Kurnaz, **Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri: Planlama, uygulama, değerlendirme**, Konya, Eğitim Yayınevi, 2011, s. 16.

³⁴ Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, s. 14-16.

Eleştirel düşünme konusundaki farklı bir yanlgı da onun duygusuz düşünme olmasıdır. Kişi eleştirel düşünürken duygularını devre dışı bırakmaz. Bu tür düşünmenin temel sebebi ise katı bir şekilde “mantıklı” olmak için duygularını bir kenarda tutmanın gerekliliği olduğunu düşünmektir. Halbuki duygular kişilere önemli veriler sağlamaktadır.³⁵

2. Eleştirel Düşünmenin Bariyerleri (Engelleri)

Eleştirel düşünmeye engel teşkil edecek bazı alışkanlıklar, tavır ve davranışlar düşünme biçimine yerleştiği için kişiler farkında olmadan kendi önlerinde set kurabilmektedirler. Bu tür engellerin ne olduğunu bilmek, bizi daha doğru biçimde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye sevk edecek uygulamalara yönlendirecektir.

Bu engellerden biri sosyosentrizmdir (toplum merkezlik). Sosyosentrizm, toplulukların, içinde bulunulan grupların kendi sahip olduğu görüşleri meşrulaştırıp haklı çıkarma gayretinde olması, kişilerin de dünyaya içinde bulunduğu grubun veya topluluğun gözlüklerinden bakması, dolayısıyla sorgulama yapmayı kaybetmesidir. Bu sebeple içinde bulunulan toplumun norm ve değerlerine eleştirel bakış geliştirememekte, ön yargı ve tek tipleştirme yaygın hale gelmektedir.³⁶

Eleştirel düşünmeye engel teşkil eden düşünme problemlerinden biri de egosantrik (benmerkezli) düşünmedir. Buna göre insanlar ne kendilerinin ne de başkalarının bakış açılarının sınırlılığının farkındadır. Düşünme süreçlerini harekete geçirirken ben-odaklı bir yol izlerler. Bu adımda en çok kullandıkları standartlar şu şekildedir: “O doğrudur çünkü ben öyle inanıyorum.”, “O doğrudur çünkü biz öyle inanıyoruz.”, “O doğrudur çünkü ben ona inanmak istiyorum.”, “O doğrudur çünkü ben hep ona inandım.”, “O doğrudur çünkü ona o şekilde inanmak daha çok işime geliyor.”³⁷

Gerek egosantrizm gerekse sosyosentrizm kişilerin eleştirel düşünmesinin önünde engel oluşturmaktadır. Bunlar genelde yerleşmiş bir inanç olarak var olabilmektedir. Eleştirel düşünmek için gayret içinde olan birey bunların farkına varıp, düşünmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırabilir.

³⁵ Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, s.15-17.

³⁶ Aysun Aydın, Bahar Muratoğlu Pehlivan, **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Der Yayınları, 2019, s. 48.

³⁷ Richard Paul, Linda Elder, **Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar**, Çev. Merih Bektaş Fidan, Eleştirel Düşünme Kurumu, s. 5,6.

(Çevrimiçi)

<https://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e85535532d5b5b0.pdf>

Erişim Tarihi: 28.11.2019.

3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Literatürde eleştirel düşünen ve düşünmeyen kişilerin özellikleri belirtilirken muhtelif ölçütlerle belirgin farklılıklara gidilmiştir. Bunların arasından Ruggiero'nun çizdiği tablo kapsamlı ve bilgilendirici niteliktedir.³⁸

Tablo 1 : Eleştirel Düşünen Kimselerin ve Eleştirel Düşünmeyen Kimselerin Özellikleri

Eleştirel Düşünen Kimselerin Özellikleri	Eleştirel Düşünmeyen Kimselerin Özellikleri
Kendilerine dürüst davranırlar, bilmediklerini onaylarlar, sınırlarını bilir ve kendi yanlışlıkları konusunda dikkatli davranırlar.	Bilmediği mevzuları bilir gibi yapar, sınırlarını görmek istemezler, görüşlerinde yanlışlık olmadığını varsayarlar.
Sorunları ve çelişkili hadiseleri üstesinden gelinebilecek zorluk şeklinde görürler.	Sorunları ve çelişkili hadiseleri kendilerine dönük birer tehdit şeklinde görürler.
Anlamak için çaba sarf ederler, meraklarını canlı tutarlar, karmaşıklık durumunda sabırlıdırlar, karışıklık durumunu aşmak için vakit ayırmaya amadedirler.	Karmaşa durumunda sabırlı değildirler, araştırmak için gayret göstermek yerine kafası karışık olmayı yeğlerler.
Yargılarını kanıtları ile ortaya koyarlar, ortada herhangi bir kanıtları yok ise, yargıda bulunmayı ertelerler. Yeni kanıtlarla oluşan yargının hatalı olması halinde, yargılarına bir kez daha bakarlar.	Yargıya varırken ilk izlenimlere ve sezgilerine bakarlar. Kanıtların ne kadar çok ve kaliteli olduğuna bakmaksızın görüşlerine sahip çıkarlar.
Kendilerinden başka kişilerin düşüncelerine saygılıdırlar, aynı düşünceye sahip olmadıklarında bunları okumaya ve izlemeye hazırırlar.	Başkalarının fikirlerine ihtimam göstermeye istekli değildirler, kendilerine ve kendi fikirlerine bağlıdırlar. Fikir birliği olmadığında, hemen "bu fikri nasıl çürütebilirim" diyerek harekete geçerler.
Aşırı görüşlerde nadiren doğruluk payı olduğunu bilirler, bu yüzden temkinli yaklaşır ve mütenasip bir görüş benimserler.	Kendi sahip oldukları görüşlerde ısrar ederler, bu görüşleri onaylayan görüşleri tercih ederler.
Kontrol mekanizmalarını kullanırken duygu yerine eyleme geçmeden önce düşünmeyi ön plana çıkarırlar.	Eyleme geçmeden önce düşünme yerine duygularını izlerler.

³⁸ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s.55.

Doğan Cüceloğlu, “İyi Düşün, Doğru Karar Ver” adlı kitabında iyi düşünür olmayı ön plana çıkararak düşünürlerin özelliklerinden bahseder. Burada “kalıplanmış insan” ve “gelişmiş insan” olarak kategorize ettiği insan tipleri üzerinden iyi düşünür ve iyi olmayan düşünürlerin özelliklerini ortaya koyar. Bunu bir tablo üzerinde şöyle ifade edebiliriz: ³⁹

Tablo 2: Gelişmiş İnsanın ve Kalıplanmış İnsanın Özellikleri

Gelişmiş İnsanın Özellikleri	Kalıplanmış İnsanın Özellikleri
Eleştirel düşünmeye geçebilir.	Alışılmış düşüncenin dışına çıkamaz.
Seçenek ve çözüm yolu üretmek için bir kalıba ihtiyacı yoktur.	Kendi kalıplarının dışında seçenek üretemez.
Kendi amaçları olan, büyük bir istek ve heyecanla bu amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişilerdir.	Kendi amaçları olmayıp, başkalarının amaçlarını kendi amaçları zannederek gerçekleştirmeye çalışırlar.
Belli bir kalıbı olmadığı için, verilen düşüncüyü başka düşüncelerle mukayese yaparak, her düşüncüyü kendi özel durumu içerisinde değerlendirir.	Yeni bir düşünce ile karşılaştığında bunun kendi kalıbına uyup uymadığına bakarak uygun olanlarını doğru olarak nitelendirir.

Tablo-2’ye göre Cüceloğlu gelişmiş insanın özelliklerinden bahsederken eleştirel düşünen insana işaret etmiştir. Eleştirel düşünür kendini bir kalıbın içine sıkıştırarak oradan çıkamayan kimse değildir, o kendisinden farklı düşüncelere de açık olup, değerlendirmede bulunurken her düşüncüyü dikkate almaktadır.

Eleştirel düşünme konusunda yanlış anlaşılan meselelerden biri de onun öğrenilemeyeceği mevzusudur. Buna inanan kişilerin ya ona sahip olduğunu veya kendisinde ondan hiç olmadığını düşünmeleridir. Aksine eleştirel düşünme alışkanlıktır. Her insan eşit düşünme kapasitesine sahip değildir. Lakin herkes bu konuda önemli mesafe kat edebilir.⁴⁰

Herkes eleştirel düşünebilir. Bunun için hiçbir engel bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme emek harcanarak elde edilebilen bir beceridir. İyi düşünürler, planlı bir yöntemle çalışmak, doğruyu aramaya çalışmak, bilgi toplamak ve çözümü belli olmayıp birkaç adım gerektiğinde sabırlı olmak için gerekli olan çabayı sarf etmeye hazır ve harekete geçirilmiştirler.

³⁹ Cüceloğlu, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, s. 206-215.

⁴⁰ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s. 54.

Kullanılmayan eleştirel düşünme becerisinin çeşidini öğrenmenin hiçbir önemi yoktur. Eleştirel düşünme becerisi davranışını geliştirmek, en azından düşünme becerilerini geliştirmek kadar önemlidir. İnsanın düşünmemesi diye bir şey yoktur; düşünmemesi diye bir şey vardır. İyi ve kötü düşünürler arasındaki en önemli farklılıklardan biri onların tutumudur. Buna bağlı olarak; Halpern eleştirel bir düşünürün şu davranışları sergileyebileceğini söylüyor:⁴¹

1. Plan yapmaya isteklilik: Eleştirel düşünmede görünmeyen ilk adım olan plan yapmak esastır. Alıştırma tekrarları ile herkes plan yapma alışkanlığını geliştirebilir.

2. Esneklik: Eleştirel bir düşünür tamamlanmaya kadar bir görevin üzerinde sebatla çalışmaya devam etmeye, kanıtı incelemeye, yeni yollar içinde düşünmeye isteklidir.

3. Sabır: Bir işe başlayıp sonuna kadar sebatla görevini tamamlamak ve sıkı bir şekilde çalışmak eleştirel düşünmek için gereklidir.

4. Kendi kendini düzeltmeye isteklilik: İyi düşünürler hatalar hakkında savunmaya başlamak yerine onları tanımlayabilir ve onlardan öğrenebilir. Hataya yol açan faktörleri tanımak ve yanlışa giden şeyi çözmeyi denemek için geribildirimden yararlanır. Etkili olmayan stratejileri tanır ve düşünme sürecini geliştirmek için onları terk eder.

5. Farkındalık: Eleştirel düşünürler düşünme sürecini değerlendirme ve ne yaptığının farkında olarak bir endişe alışkanlığı geliştirir.

6. Arayışta ortaklık: Eleştirel bir düşünür iş birliğinde başarılı olabilmek için yollar bulmaya isteklidir. Anlaşmayı başarabilmek için de üst düzey iletişim becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini tespit etmek ve değerlendirebilmek için bir takım değerlendirme kriterleri ve göstergeler kullanılabilir. Bu kriterler; literatürde eleştirel düşünmenin bilişsel boyutları, stratejileri, standartları eleştirel düşünme becerileri başlıkları altında yer almaktadır. Buna göre mevcut beceriler bize herhangi bir düşünme biçiminin eleştirel düşünmeye uygunluğu konusunda önemli ipuçları vermektedir.

⁴¹Diana F. Halpern, **Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge**, New Jersey, Lawrance Erlbaum Associates, 1997, s. 10-12.

4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Literatürde strateji olarak belirlenmiş olan makro-mikro ve duyuşsal olarak tasnif edilmiş olan otuz beş madde, Richard Paul ve diğerleri tarafından tespit edilerek, açıklanmıştır. Bu maddeler eleştirel düşünün kişiler için sahip olması gereken tavırları, bunları nasıl ve hangi aşamalara dikkat ederek yapabileceğini belirten yönergeleri içeren ve öğretimde kullanılabilir yöntem-teknikleri barındıran birbiri ile bağlantılı kısımlardan oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri adı altında geçenler ise özellikle eleştirel düşünme sürecinde hangi basamaklara dikkat edileceğini, bilginin işlenmesinde veya değerlendirilmesinde ne gibi kıstasların olacağını belirten düşünme sürecinin yürütülmesine ilişkin bir öz bilgi sunar. Daha önce eleştirel düşünmenin tanımını aktardığımız Richard Paul, eleştirel düşünmenin standartları ile ilgili olarak eleştirel düşünmenin oluşmasında öne çıkan akıl yürütmeyi gerçekleştirirken belli kısımlara dikkat edilmesi gerektiğini ve bu standartların sağlıklı bir düşünmenin oluşmasına olanak sağlayacak kıstasları içerdiğini vurgulamaktadır.

Richard Paul ve diğerlerine göre eleştirel düşünme stratejileri üç gruba ayrılmaktadır:

- a. Duyuşsal stratejiler
- b. Bilişsel stratejiler-makro yetenekler
- c. Bilişsel stratejiler-mikro beceriler⁴²

Buna göre, bu stratejileri kısa açıklamaları ile şu şekilde sıralayabiliriz:

a. Duyuşsal Stratejiler

Eleştirel düşünme stratejilerinin ilk 9 maddesi duyuşsal stratejiler başlığı altında yer almaktadır. Duyuşsal stratejilerin bilişsel stratejilerden farkı, kişinin duygusal anlamda kendinde geliştirmesini hedef alan tavırları içermesidir. Burada ön plana çıkan şey kişiyi eleştirel düşünmeden alıkoyan tutumlarının farkına varmasını sağlayan özellikleri içermesidir.

Strateji-1 (S1) Bağımsız düşünme: Bireyin kendi, özerk düşünmesini ifade eder. Eleştirel düşününler yeni bir inanca sahip olduklarında diğerlerinin inançlarını doğrudan kabul etmedikleri gibi, anlamadıkları inançları da doğru veya yanlış olarak kabul etmezler.

⁴²Semih Şahinel, "Eleştirel Düşünme", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, 2. Bs., Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005, s. 128-132. bkz. ayrıca Richard Paul, A. J. A. Binker, Daniel Weil, **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, Sonoma State University, Rohnert Park, CA, 1990, s. 60-108,

Strateji-2 (S2) Benmerkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme: Ben merkezci bir birey gerçeğin, tarafsız düşünmenin şekli ile ilgilenir ama yaşamında bunu uygulayamaz. Bu açıdan ben merkezlik eleştirel düşünmenin zıddıdır.

Strateji-3 (S3) Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme: Eleştirel düşünen kişi farklı görüş ve düşünce biçimine sahip kişileri anlamaya çalışmalı, zıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelidir.

Strateji-4 (S4) Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama: Duygu ve düşünceyi birbirinden ayırt etmek eleştirel düşünmenin getirdiği bir özelliktir. Duygunun durumlara tepkinin bir getirisi olduğunu, durumun farklı yorumlanmasında tepkinin de değişeceği gerçeği eleştirel düşünen kişilerin fark edeceği şeydir.

Strateji-5 (S5) Zihinsel alçakgönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme: Eleştirel düşünen kişiler bilmedikleri bir şey ile karşılaştıklarında “Bilmiyorum.” derler. Bireyin bildiğinden daha fazla bir şey iddia etmemesi bu durumu ifade eder.

Strateji-6 (S6) Zihinsel cesareti geliştirme: Birey tarafsız düşünmek için yaygın olmayan bazı görüş ve inançlarla karşılaşp, bunlarla tarafsızca ilgilenmeye hazır olmalıdır.

Strateji-7 (S7) Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme: Eleştirel düşünenler kendi sahip oldukları tutarsız düşünceleri dürüst bir şekilde kabul etme davranışına ihtiyaç duyduklarının farkındadırlar.

Strateji-8 (S8) Zihinsel azmi geliştirme: Eleştirel düşünen kişiler zorluklara karşı sabır ve çalışma ile nasıl başa çıkabileceklerinin farkındadırlar. Bütün engellere rağmen, gerçeklerin peşinden gitme gayreti gösterirler.

Strateji-9 (S9) Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme: Eleştirel düşünen bireyler, anlamlı ve mantıklı düşünerek akılcı sonuçlara ulaşmayı, düşünerek birbirini ikna etme yeteneklerini geliştirebilirler.

b. Bilişsel Stratejiler-makro yetenekler

Bilişsel stratejiler-makro yetenekler, eleştirel düşünmede geliştirilmesi hedeflenen bütünü temsil etmektedir. Burada yer alan herhangi bir maddenin gerçekleştirilmesi için diğer stratejilerle bağlantılı olarak birtakım alıştırmaların yapılması gerekmektedir. Bilişsel stratejilerden diğeri mikro becerilerdir. Aşağıda her iki kavramın da ayrımını yapan ifadeler yer almaktadır.

Bilişsel stratejileri makro yeteneklere ve mikro becerilere ayırma nedeni, temel eleştirel düşünme becerileri olan mikro beceriler ile bunların üzerine ilave edilecek diğerleri arasında kesin bir ayırım oluşturmak değil, öğrenmenin farklı seviyeleri hakkında öğretmenlere yol gösterecek bir çerçeve sunmaktır. Bu iki seviye en karmaşık yeteneklerde kullanılır. Sezgisel örnekler için piyano çalmayı, iyi tenis oynamayı, balede ustalaşmayı ya da cerrah olmayı öğrenmeyi içerenleri düşünün. Bu alanların her birinde, en temel hareketlere odaklanan bir beceri öğrenme düzeyi vardır. Örneğin, en temel bale pozisyonlarını uygulamayı öğrenmek, piyanoda tuşları çalmayı öğrenmek veya çalışma duvarı üzerinde çeşitli tenis vuruşlarını öğrenmek. Kişinin temellerini elinde iyi tutması içinde sık sık bu mikro seviyeye dönmelidir. Bununla birlikte dans eden bale barda pratik yapmamaktadır. Piyano çalmak sadece (basitçe) tuşları çalmak değildir. Ve tenis toplarını duvara vurmamak değildir. Kişi asıl ulaşmaya çalıştığı fiil için makro seviyeye hareket etmelidir. Öğrenciler bu temelleri öğrenmek zorundadır: Varsayımın ne olduğu, çıkarım ve sonucun ne olduğu, ne anlama geldiği, bir konuyu izole etmenin (soyutlamak, diğerlerinden ayırmak) ne olduğu, bir kişinin söylediklerini destekleyen bir neden veya kanıt sunması, bir çelişki (zıtlık) veya belirsiz bir cümlenin nasıl tanımlanacağı.⁴³

Ancak herhangi bir gerçek durumda eleştirel bir şekilde düşünme tipik olarak bundan daha karmaşık ve bütünsel bir şey yapmaktır. Nadiren eleştirel bir şekilde düşünmede sadece basit bir şey yapıyoruz. Genellikle çeşitli temel eleştirel düşünme becerilerini bütünleştirmeli veya kullanmalıyız. Örneğin, okurken (bir makro-yetenek), çeşitli eleştirel düşünme mikro-becerilerini kullanmalı ve onları birbirleriyle uyumlu olarak kullanmalıyız. Bir hikaye veya kitap başlığının saklı olan anlamları (çıkartım) üzerine yansıtma yaparak başlayabiliriz. Öyleyse önsözü veya girişi okumaya başlayabilir ve kitabın veya hikayenin odaklandığı temel konu veya hedeflerden bazılarını belirlemeye başlayabiliriz. İlerlerken, bize belirsiz görünen belli cümleleri tanımlamaya başlayabiliriz. Onların çeşitli yorumlarını düşünebiliriz. Yazarın söylediklerinin olası örnekleri için şüphesiz kendi deneyimize dalebiliriz. Veya yazarın yaptığı varsayımları fark etmeye başlayabiliriz. Tüm bu bireysel hamleleri (hareketleri) tek bir entegre faaliyetin bir parçası olarak yapıyor olabiliriz: Ne okuduğumuzu takip etme, anlama çabası. Her zaman olduğu gibi bütün, parçalardan daha önemli ve daha büyüktür. Eleştirel düşünme mikro becerilerimizi pratik yapmak amacımız değil. Eleştirel düşünme mikro

⁴³ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 68.

becerilerimizi kullanıyoruz. Eleştirel düşünme mikro becerilerimizi okumak, daha iyi okumak, açık, tam olarak ve doğru okumak için kullanırız.⁴⁴

Standart öğretim ve eleştirel düşünme veya düşünme becerilerini öğretmeye yönelik pek çok yaklaşım burada başarısız olmaktadır. Onlar mikro becerilerdeki talimi fazlasıyla vurgular ve onların kullanımlarını ihmal ederler. Varsayımları yalnızca birinin size söylediğinde bulabilmesi çok değerli değildir. Varsayımların dile getirilmesi ve değerlendirilmesi, yalnızca uygun olduğu durumlarda yapılması durumunda yardımcı olur. Bu, sorgulanabilir bir varsayım yapıldığında düşünürlerin kendilerini farketmelerini gerektirir. Makro yetenekler talimle (alıştırma yaparak) öğretilmez. Onlar bazı akıl yürütme (muhakeme) bağlamında geliştirilmeli ve öğretilmelidir.⁴⁵

Bilişsel stratejilerin makro-yetenekler kısmında yer alan 17 madde aşağıda açıklamaları ile yer almaktadır. Bunun devamında makro-yetenekler için gerekli olan mikro-becerileri ifade eden göstergelere bakacağız.

Strateji-10 (S10) Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma: Eleştirel düşünceye sahip kişiler “tümü doğru” veya “tümü yanlış” yargılarından ziyade kolaylaştırıcı örüntüler yoluyla yanlış betimleme yapmaktan kaçınırlar.

Strateji-11 (S11) Benzer durumları karşılaştırma: Eleştirel düşünen kişiler, görüşleri ve içgörülerini uygun bir şekilde yeni durumlara transfer edip kullanırlar. Böylece örgütlenme, karşılaştırma, kendi anlayışlarını farklı durumlarla ilişkisini kurabilmeyi yaparlar.

Strateji-12 (S12) Bireyin perspektifini geliştirme: Bireyin deneyimlerinin eleştirel analizi ile birey kendi görüşlerini de geliştirmeyi öğrenir.

Strateji-13 (S13) Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme: Sorunların açık ve doğru olarak düzenlenmesi, incelemenin tartışılmasını da bir o kadar kolaylaştırır.

Strateji-14 (S14) Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi: Düşüncenin eleştirel olabilmesi için tanımlanan ifadelerin açık örneklere sahip olmasını gerekir.

⁴⁴ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Hanbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 69.

⁴⁵ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Hanbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 69.

Strateji-15(S15) Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Eleştirel düşünener değerlendirme yaparken farklı görüşleri de göz önüne alarak tarafsız bir şekilde ölçüt ve değerlendirme standartları geliştirip bunları açık hale getirirler.

Strateji-16 (S16) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme: Eleştirel düşünener sorunla ilgili dikkate alınması gereken hususlar var ise alternatif bilgi kaynakları toplar ve karşıt görüş ifade eden noktalarda daha fazla bilgi edinmeye çalışırlar.

Strateji-17 (S17) Derinlemesine sorgulama: Eleştirel düşünener bir metni okurken ifade edilen savların temelini oluşturan sorunları, kavramları araştırıp sorunu derinlemesine irdelerler.

Strateji-18 (S18) Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme: Eleştirel düşünener sayıtları, doğurguları, tartışmaları anahtar kavramlar aracılığı ile analiz ederler.

Strateji-19 (S19) Çözümler üretme veya çözümleri değerlendirme: Eleştirel düşünener en iyi çözümü bulmak için her kaynağı kullanırlar, çözümleri birbirleri ile ilişkilendirerek değerlendirirler.

Strateji-20 (S20) Eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme: Eleştirel düşünener, değerlendirmede bulunurken kullandıkları standartlar konusunda bilinçlidirler. Davranış değerlendirmelerini “akılcı” olarak ortaya koydukları sayıtlara dayandırırılar.

Strateji-21 (S21) Eleştirel okuma: Eleştirel okuma yapanlar herkesin hata yapabileceği bilinci ile şüphe ederek okurlar. Fakat metni anlayana dek şüphe duymazlar. Okurken kendilerine sorular sorarlar, okudukları materyalin “doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğu” merak ederler.

Strateji-22 (S22) Eleştirel dinleme: Eleştirel dinleme yaparken bir başkasının sözcüklerini anlamlı birer dizgi halinde oluşan görüşlerini ilgili noktalarda kesip, görüş alışverişinde bulunmak gerekir. Bu açıdan şu soruları sormak dinlemeyi aktif hale getirir: “-...dediğiniz noktada sizi anladığımdan emin değilim. Bunu biraz açar mısınız? -...mı demek istiyorsunuz? -bu karşıt görüşü nasıl değerlendiriyorsunuz?”

Strateji-23 (S23) Disiplinler arası ilişki kurma: Eleştirel düşünener farklı konu alanlarından ilişkili kavramları, bilgileri analiz ederek bir araya getirebilirler. Böylece konu alanları arasındaki ayrımlara izin vermezler.

Strateji-24 (S24) Sokratik tartışmayı uygulama: Eleştirel düşünenler karşılıklarındaki düşüncelerini öğrenmek için onları küçük düşürmeksizin farklı soru sorma teknikleri kullanırlar.

Strateji-25 (S25) Diyalojsal düşünme: Diyalojsal düşünme, “bir diyalog içinde veya farklı görüşler, bilişsel alanlar ya da kaynaklar arasında yer alan karşılıklı görüş alışverişini kapsayan bir düşünme biçimidir.” Eleştirel düşünenler diyalojsal düşünmeyi bazen yüksek sesle bazen de içsel konuşma şeklinde yaparlar.

Strateji-26 (S26) Diyalektik usulama: Zıt görüşlerin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koyup değerlendirmek amacıyla yapılır. Genellikle mahkeme duruşmaları ve tartışmalar diyalektiktir. Görüşlerin ortaya konulup keşfedilmesinin ardından görüşler arasındaki tutarsızlık ve çatışmaların olduğu eleştirel düşünür tarafından görülebilir.

c. Bilişsel Stratejiler-mikro beceriler

Son dokuz madde ise bilişsel stratejilerin mikro becerilerini içermektedir. Kişinin makro yeteneklere ulaşması için birtakım küçük adımları, aşamalar halinde atması gerekmektedir. Mikro beceriler, küçük ama önemli alıştırmaları ifade etmektedir. Bu maddeler daima alıştırmayı yaparak geliştirmek için değil, makro-yeteneklerdeki stratejilerin bir parçasını oluşturduğu ve uygun olan strateji için ne yapılması gerektiğini öğrenmek açısından önemlidir.

Strateji-27 (S27) Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme: Eleştirel düşünen kişi, idealleri ve olguları birbirinden ayırt etmeli ve ideal ile gerçek arasındaki ayrımı en aza indirme gayretini içinde olmalıdır.

Strateji-28 (S28) Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel düşünmenin en önemli şartlarından birisi de düşünme hakkında düşünmeyi sağlama becerisidir. Bu da metabilişsel yani “biliş ötesi” hareket ile mümkündür. Bunu yaparken eleştirel sözcük dağarcığı kullanmak gerekir: “sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görüme, görüş, ilişki, sorun, anlamlılık, karşı koyma, destekleme, kanıtlama, algılama, çelişki, kanıt, çift anlamlılık, güvenilirlik, yorumlama, ayırt etme.”

Strateji-29 (S29) Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme: Eleştirel düşünenler yüksek gözlem ve usulama becerisi ile anlamlı benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilir.

Strateji-30 (S30) Sayıtları inceleme ve değerlendirme: Eleştirel düşünenler herkesin bir miktar da olsa şüpheli sayıtlar geliştirdiklerinin bilincindedirler. Bu yüzden bu kişiler yanlış sayıtları reddederek değerlendirebilirler.

Strateji-31 (S31) İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme: Eleştirel düşünenler bir problem ile ilişkili olan bilginin bir diğer problemle ilgili olmayabileceğinin ayırdındadırlar.

Strateji-32 (S32) Akılcı çıkarımlar kestirmeler veya yorumlar oluşturma: Eleştirel düşünenler insanların çıkarımda buldukları konularda, kendi ben merkez veya toplum merkezinin dünya görüşünü destekleyen bir çıkarımda bulunma eğiliminde olduklarını bilirler. Ortaya konulan çıkarımları buna göre dikkat ederek değerlendirirler.

Strateji-33 (S33) Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme: Eleştirel düşünenler iddia edilen yargıları değerlendirirken kanıt olarak ileri sürülen her şeyi irdelemeden kabul etmezler.

Strateji-34 (S34) Çelişkileri fark etme: Eleştirel düşünenler kendi görüşlerindeki çelişkileri ortadan kaldırmak için çaba sarf ederler. Farklı görüşlerdeki çelişkiler hakkında şüphe duyarlar. Zıt görüşlerin çeliştiği noktaların kesin olarak ayırdına varabilirler.

Strateji-35 (S35) Doğurguları ve sonuçları keşfetme: Eleştirel düşünenler ortaya konulan ifadeleri kavrayabilir, doğurgularını anlayabilirler. Bir ifadeyi tasdik etmenin onun doğurgularını da tasdik etmek anlamını taşıdığını bilirler.

Yukarıda 35 madde halinde eleştirel düşünmenin stratejileri kapsamında -duyuşsal, bilişsel makro, bilişsel mikro- başlıkları şeklinde sıralanan beceriler bize sadece eleştirel düşünün kişinin özellikleri, eleştirel düşünmenin standardı hakkında bilgi vermez aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretiminin hangi tür becerilerle gerçekleşebileceği hakkında önemli bir izlek sunar.

5. Eleştirel Düşünme Becerileri

Literatürde eleştirel düşünme becerileri adı altında alt becerileri ile birlikte geçen alan uzmanlarının belirlediği tanımlar ve açıklamalar vardır. Bunlar arasında birbirini destekleyen ifadeler olması ile bu becerileri birbirinden farklı kılan unsurlar da vardır. Adı geçen becerileri aşağıda açıklamaları ile vereceğiz.

Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 uzmanın katılımı ile 1988 yılında başlayıp iki yıl süren Delphi yöntemi⁴⁶ kullanılarak hazırlanan rapor “Eleştirel Düşünme: Eğitimsel Değerlendirme ve Öğretimin Amaçları için Uzman Görüşü Bildirisi” adıyla Dr. Peter A. Facione tarafından yayınlanmıştır. Eleştirel düşünme eğitimi, değerlendirmesi veya teorisi konusunda özel deneyim ve uzmanlığa sahip kişiler panelist olarak Delphi Projesine katılma taahhüdünde bulunmuşlardır. Panelistlerin yarısı Felsefe (%52), diğerleri Eğitim (%22), Sosyal Bilimler (%20) veya Fizik Bilimleri (%6) alanlarında idi. Bu araştırma raporunda uzmanların çoğunun ortak görüşe (consensus) vardıkları fikirler raporlaştırılmıştır. Delphi Araştırma raporlarında uzmanların ittifak ettikleri temel eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri tablo halinde aşağıdaki gibi gösterilebilir:⁴⁷

Tablo 3: Eleştirel Düşünmenin Beceri ve Alt Becerileri

Beceri	Alt-Beceri
1.Yorumlama	<ul style="list-style-type: none"> - Kategorizasyon - Kod çözmenin önemi - Anlamın netleşmesi (netleştirici anlam)
	<ul style="list-style-type: none"> - Bunun anlamı nedir? - Ne oluyor? Bunu biz nasıl anlamalıyız? - Bunu sınıflandırmak için en iyi yol nedir?
2.Analiz Etme	<ul style="list-style-type: none"> - Fikirlerin incelenmesi - Argümanları belirleme - Argümanları analiz etme
	<ul style="list-style-type: none"> - Lütfen bize bu iddiayı oluşturan sebepleri tekrar söyle. - Senin çıkarımın ne? - Senin iddia ettiğin ne? - Sen niçin böyle düşünüyorsun? - Bu çıkarımları kabul etmemiz gereken varsayımlar nedir?

⁴⁶ “Delphi yöntemi, benzer durumlara ilişkin görüş farklılıklarının olduğu ortamlarda uzlaşma (consensus) sağlama aracı olarak kullanılır. Delphi tekniğinin amacı, problem durumuna farklı açılardan bakan uzmanların yüz yüze gelmeden uzlaşmalarının sağlanmasıdır.” ayrıntılı bilgi için bkz. Ali Ekber Şahin, Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 20, 2001, s. 215-220.

⁴⁷ Peter A. Facione, “Critical Thinking: What It Is and Why it Counts”, **Measured Reasons LLC**, Hermosa Beach, CA, 2018. (Çevrimiçi) <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts> Erişim Tarihi: 22.10.2019.

Peter A. Facione, “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction”, **The Delphi Report**, California Academic Press, 1998. (Çevrimiçi) <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF> Erişim Tarihi: 21.10.2019.

3.Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> - İddiaları değerlendirme - Argümanları (tartışmaları) değerlendirme
	<ul style="list-style-type: none"> - Bu iddia ne kadar güvenilirdir? - Bu argümanlar ne kadar güçlüdür? - Niçin bu kişinin iddialarına güvenebileceğimizi düşünüyoruz? - Bizim gerçeklerimiz doğru mu?
4.Sonuç/Çıkarımda Bulunma	<ul style="list-style-type: none"> - Kanıt sorgulama - Alternatifleri varsayma (tahmin etme) - Sonuç çıkarma
	<ul style="list-style-type: none"> - Bu kanıt neyi ima etmektedir? - Şu ana kadar bildiklerimiz göz önüne alındığında neyi göz ardı edebiliriz? - Şu ana kadar bildiklerimiz göz önüne alındığında, hangi sonuçları çıkarabiliriz? - Her seçeneği düşünelim ve bizi nereye götürdüğünü görelim.
5.Açıklama	<ul style="list-style-type: none"> - Sonuç belirleme - Prosedürleri doğrulama (haklı çıkarma) - Argümanları sunma
	<ul style="list-style-type: none"> - Sorgulamanın özel bulguları/sonuçları nelerdi? - Bu yoruma nasıl geldin? - Bu özel kararın niçin verildiğini nasıl açıklarsınız? - Lütfen bize bu analizi nasıl yaptığınızı anlatın.
6.Kendini Düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> - Kendi kendini inceleme - Kendini tashih etme
	<ul style="list-style-type: none"> - Kanıtımız ne kadar iyi? - Bu konudaki tutumumuz hala çok belirsiz, daha kesin olabilir miyiz? - Metodolojimiz ne kadar iyiydi ve ne kadar iyi takip ettik? - Görünüşte birbiri ile çelişen bu iki sonucu uzlaştırmanın bir yolu var mı? - Biz kabul etmeden önce neyi kaçırıyoruz?

Uzmanların ittifak ettikleri Delphi Raporlarının özetinde de belirtildiği gibi, eleştirel düşünmenin bazı alt becerilerinin de olduğundan bahsedilmektedir. Bu beceriler çekirdek-öz beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bunların her birinin açıklamalarında yukarıdaki tabloda yer aldığı gibi sorular bulunmaktadır. Bu sorular eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek sorulardır.⁴⁸ Böylece eleştirel düşünme becerisinin özünün hangi alt becerilere dayandığı ve ne gibi soruları ihtiva ettiğini görebilmekteyiz.

⁴⁸ Facione, "Critical Thinking: What It Is and Why it Counts", s. 8.

Tablo-3'e göre eleştirel düşünmenin beceri ve alt becerilerini gerek karşımıza çıkan bir fikrin analizi esnasında gerekse kendimiz bir fikir ortaya koyarken kullanabiliriz. Bu yüzden burada öne çıkan kavramların tam manasıyla neyi ihtiva ettiğini bilmek, bize eleştirel düşünmenin öğretimde kullanılmasını sağlayan bir izlek sunacaktır.

Ennis'e göre neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermenin uygun ve yansıtıcı bir şekilde ortaya çıkması halinde bir kişinin aşağıda sıralayacağımız maddeleri birbirine bağlı bir şekilde yerine getirmesi gerekir. Ennis, aşağıda yer alan maddelerde eleştirel düşünme eğilimi gösteren kişilerin birbiriyle ilişkili olarak uygulayabileceği birtakım becerileri sıralamıştır. Bu beceriler daha önce ele aldığımız Richard Paul ve diğerlerinin belirlemiş olduğu 35 maddelik stratejilerin içinde geçen ibarelerle benzerlik taşımaktadır. Bu stratejilere nispeten Ennis'in belirlediği beceriler sayıca daha az ve belli bir kategoriye ayrılmaksızın maddeler halinde sıralanmıştır. Buna karşılık bu beceriler içinde hem bilişsel hem de duyuşsal becerileri barındırmaktadır.

1. Kaynakların güvenilirliğini yargılamak.
2. Sonuçları, sebepleri ve varsayımları belirlemek.
3. Bir argümanın kalitesini, onun kabul edilebilir sebeplerini varsayımlarını ve kanıtlarını içerecek şekilde yargılamak.
4. Bir konuda bir duruş geliştirmek ve savunmak.
5. Uygun, açıklayıcı sorular sormak.
6. Deneyler planlamak ve deney planı yargılamak.
7. Terimleri içeriğe uygun bir şekilde tanımlamak.
8. Açık fikirli olmak.
9. İyi düzeyde bilgi sahibi olmaya çalışmak.
10. Dikkatli bir şekilde, emin olunca sonuç çıkarmak.⁴⁹

Ennis'e göre burada bahsedilen beceriler ve eğilimlerin birbirine bağlı bir şekilde yapılması, düşünme testlerine de rehberlik etmesi açısından bir özgünlük sağlayabilir. Özet bir şekilde sıralanan bu beceriler, eleştirel düşünme müfredatı, birtakım hedefler, bazı konular veya öğretim dizileri için hizmet edebilir. Oluşturulması istenen bir eleştirel düşünme testine temel teşkil edebilir.⁵⁰

⁴⁹ Robert H. Ennis, "Critical Thinking Assessment", **Theory into Practice**, Volume 32, Number 3, Summer 1993, s. 179-186.

⁵⁰ Ennis, "Critical Thinking Assessment", s. 181.

Bu başlık altında ele aldığımız eleştirel düşünme becerileri-alt becerilerinin literatürde adı geçen akademisyenlerin ortak görüşleri etrafında şekillenmiş olduğunu gördük. Bu becerilere ilaveten zikrettiğimiz, literatürde çalışmaları bulunan Ennis'in de özet bir şekilde belirttiği beceriler çalışmamızın temelini oluşturması açısından önem teşkil etmektedir. Üzerinde ittifak edilerek ortaya konan beceri ve alt becerilerin daha çok bilişsel düzeyde düşünme üzerinde hareket edip birbirine bağlı şekilde oluştuğu görülürken, Ennis'in belirttiği beceriler içinde eleştirel bir tavır için gerekli eğilimleri de barındırmaktadır. Bu becerilerin tümü eleştirel düşünmenin nasıl öğretilbileceği, bir kimsenin eleştirel düşünür olmasına yol göstermesi ve bir oluşumun eleştirel düşünmeye uygun olup olmamasını değerlendirmek hususunda bir temel oluşturmaktadır.

6. Eleştirel Düşünmenin Standartları

Eleştirel düşünmenin temellerinden birisi de akıl yürütmeyi değerlendirmedir. Bunun sağlanabilmesi için Richard Paul ve Linda Elder “Kritik Düşünce Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek için Araçlar” adlı kitabında entelektüel standartlar doğrultusunda hareket etmek gerektiğini söyler. Bu standartlara dikkat edilerek yapılan değerlendirmeler, yapılan hataların olumsuz sonuçlarının fark edilmesini sağlamaktadır.

Eleştirel düşünür, dokuz madde olarak tespit edilmiş standartları kullanması sonucu bazı sorular soracaktır. Bu sorular muhakeme yapabilmek için bize rehberlik etmektedir.

Akıl yürütmeyi kullanarak düşünmeyi değerlendirmek için var olan entelektüel standartların her birini sorduğu soruyla birlikte ele alırsak, aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4: Eleştirel Düşünmenin Standartları ve Soruları⁵¹

Standartlar	Yöneltilcek Sorular
1.Netlik	-Detaylı olarak açıklayabilir misin? -Bir örnek verebilir misin? -Ne demek istediğini örneklendirebilir misin?
2.Doğruluk	-Bunun doğruluğunu nasıl araştırabiliriz? -Doğru olup olmadığını nasıl ortaya çıkarabiliriz? -Bunun doğruluğunu nasıl kanıtlayabilir veya test edebiliriz?

⁵¹Paul, Elder, **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar**, s. 91-93.

3.Kesinlik	-Daha açık olabilir misin? -Daha fazla bilgi verebilir misin? -Daha fazla ayrıntı verebilir misin?
4.İlgililik	-Bunun problemle nasıl ilişkisi var? -Sorunu nasıl destekliyor? -Bu sorun açısından bize nasıl yardımcı olabilir?
5.Derinlik	-Hangi faktörler bu problemi zorlaştırıyor? -Bu sorun ne gibi zorluklar içeriyor? -Baş etmemiz gereken ne gibi güçlükler var?
6.Düşünce Özgürlüğü	-Bu soruna başka bir açıdan bakmaya ihtiyacımız var mı? -Başka görüşleri dikkate almalı mıyız? -Bu durumu başka bir yolla gözden geçirmeli miyiz?
7.Mantık	-Tüm bunlar akla uygun görünüyor mu? -İlk bölüm son bölümle uyumlu mu? -Söylediğin şey bu sonucu kanıtlıyor mu?
8.Önem	-Bu dikkate alınması gereken en önemli sorun mu? -Odaklanması gereken asıl konu bu mu? -Bu olgulardan hangisi en önemlisi?
9.Adillik	-Düşüncem bu durumu haklı çıkarabiliyor mu? -Başkalarının düşüncelerini göz önüne alıyor muyum? -Amacım sorunu kapsayabiliyor mu? -Fikirlerimi amacıma uygun mu kullanıyorum yoksa onları istediğime uydurabilmek için çarpıtıyor muyum?

Yukarıdaki tabloda maddeler halinde verilen standartları anlamak açısından örnekleri ile birlikte açıklamak faydalı olacaktır:

1.Netlik: Netlik, standartların başlangıcıdır. Bir ifadenin netliği onun doğru olup olmadığı hakkında karar vermemize olanak sağlar. Örneğin, “Türkiye’deki eğitim sistemi hakkında ne yapabiliriz?” şeklindeki bir soru netlik ifade etmez. Bu sorunun net olması için “problemin” ne olduğunu anlamak gerekir. “Eğitimciler, öğrencilerin iş yaşamında ve günlük karar verme süreçlerinde kendilerine yardımcı olabilecek beceri ve yetenekleri

öğrenebilmelerini sağlamak için ne yapabilirler?” şeklinde ifade edilen soru ise önceki soruya nispeten net bir sorudur.

2. Doğruluk: İfadenin net olması doğru olduğu anlamına gelmez. İnsanlar bir şeyleri dış görünüşüne odaklanıp yanlış veya hatalı tanımlayabilirler. Örnek vermek gerekirse, bir reklamda “Bu ekmeğin %100 tam buğdaydan üretilmiştir.” yer alan ifadede, ekmeğin içindeki katkı maddelerini hesaba kattığımızda bu reklamın doğru olmadığını söyleyebiliriz.

3. Kesinlik: Bir ifadenin net ve doğru oluşu kesin olmasını gerektirmez. Kesin olmak demek, demek istenileni anlamak için gerekli ayrıntıların ifadelendirilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, “Ahmet aşırı kilolu” ifadesi kesinlik taşımaz. (100 kilo da olabilir daha fazla da.)

4. İlgililik: Bir ifade net, doğru ve kesin olmasına karşın mevcut sorunla ilişkili olmayabilir. Örneğin; öğrencilerin ders için gösterdikleri çabayla, alacakları notların doğru orantılı olacağını sanmaları, lakin onların harcadıkları çabanın öğrenme kalitelerinin bir göstergesi olmamasıdır. Dolayısıyla aldıkları not ile de ilişkisiz olması.

5. Derinlik: Bir problemin sathi içeriğinin altında yatana ulaşmaya çalışmak onu derinlemesine düşünmek anlamına gelir. Problemin asıl zorluğunu tanımlayarak, daha sonra akılcı bir şekilde onun çözümü için gereken çabayı göstermek gerekir. Derinlemesine düşünebilmek için sadece bunu yapmak yeterli değildir. Karmaşık sorunlarla ilgili her bir alanın farkında olmak icap eder. Örneğin; uyuşturucu ile ilgili yapılması gerekene “Sadece hayır demeyi öğrensinler.” cevabı derinlikli olmayacaktır. Amerika’da çok uzun yıllar kullanılan bu sloganın karmaşık bir problem olan uyuşturucunun tarihsel, psikolojik, politik vb. boyutlarını içermemesi önemli bir problemdir.

6. Düşünce özgürlüğü: Konu hakkında her türlü bakış açısına sahip olmak konuya geniş çaplı bir değerlendirme getirmeyi sağlamaktadır. Bunun için alternatifleri veya karşıt görüşleri dikkate almak gerekir.

7. Mantık: Düşünme eylemini gerçekleştirirken çeşitli fikirleri bir sıra takip ederek bir araya getirmek önemlidir. Düşünceler birbirini destekler vaziyette ve bir bütün halinde manalı ise düşünce mantıklıdır. Örneğin, okullarda öğrencilere standardize edilmiş testlere ve onların uygulamalarına bakarak onların genellikle okuma, yazma, matematik, fen gibi derslerde eksikliği olduğu kanaatine varılmasına rağmen; öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla kullandıkları öğretim yöntemlerini değiştirme gereksinimi duymamaları düşüncesi mantık ilkesine aykırı görülmektedir.

8. Önem: İlgili problem hakkında düşünme sağlandığında konuyla ilgili pek çok önemli bilgiye ilgi duymak istenir. O konu hakkında en önemli fikre sahip olmak, en önemli sorular üzerinde düşünmek gerekir.

9. Adillik: Problemler hakkında geniş bir şekilde düşünmek ve haklı olmayı arzulaması kişinin hedefleri arasındadır. Ancak kişi kendini aldatabilir. Örneğin, kişinin sahip olduğu bakış açısını değiştirmesine neden olabilecek önemli bilgiyi reddedip, aslında haklı olduğunu fikrine kapılması. Bu sebeple kişinin desteksiz hipotezler ve hatalı çıkarımlarda bulunması.⁵²

Eleştirel düşünmenin temellerinden biri olan akıl yürütmenin (muhakeme) sağlanabilmesi için yukarıda sıraladığımız standartlara uygun olması gerekmektedir. Bu standartlara dikkat edilerek yapılan değerlendirmeler mevcut hataların olumsuz sonuçlarının fark edilmesini sağlar. Bu standartlar aynı zamanda eleştirel düşünmeye meyleden kişinin doğru sorular sormasını da sağlamaktadır.

7. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Bu çalışma, eleştirel düşünme becerilerinin derslerde öğretime nasıl konu edilmesi gerektiği amacını taşımaktadır. Öğretim süreci, içinde değerlendirmeyi de barındırmaktadır. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine yönelik ise farklı araçlar kullanılmaktadır. Bu yüzden mezkûr becerilerin öğretimde nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik literatürde yer alan yöntemleri ele alacağız.

Derslerde öğretimin yapılması esnasında kullanılan etkinliklerdeki soruların cevaplandırılması, açık uçlu sorular vs., bir sınıf tartışması esnasında iddia edilen fikrin temellendirilmesi ve bunun karşısında söz alanların sorgulamalarına dair bir ders etkinliği içinde olabileceği gibi, dersin sonunda dağıtılan bir öz-değerlendirme formu ile de eleştirel düşünme öğretiminin değerlendirilmesi mümkündür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak temel öğelerden biri de onların dönem boyunca, sürekli bir şekilde gözlenmesidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin değerlendirilmelerinde kendi kendilerini izlemelerini ve bağımsız olabilmelerini sağlayacak düzenli uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.⁵³

⁵² Paul, Elder, **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar** s. 91-109.

⁵³ Thomas A. Angelo, "Beginning The Dialogue: Thoughts On Promoting Critical Thinking", **Teaching of Psychology**, Vol. 22, No. 1, February 1995, s. 6,7.

Thomas A. Angelo öğrencilerin öğrenmelerini ortaya çıkarmak amaçlı, veri toplamak için sınıf değerlendirme teknikleri (Classroom Assessment Techniques) olarak geliştirdiği “tutanak” kullanmayı tavsiye eder. Bunlar öğretmene sınıf değerlendirmesinden çıkan bilgileri yeniden odaklayıp, onların öğrenmelerini etkili bir şekilde getirmeye yardımcı olur. Bu teknikler öğrencilerin basit sorulara hızlı ve kısa anonim yanıtlar vererek, onların üzerinde düşüncelerini ve açıklamalarını ister. Böylece kişinin kendi öğrenmesini açıklamaya, metabilişsellik ve eleştirel düşünmeye teşvik edebilir. Bunların en basitlerinden biri “tutanak” (minute paper) adında geliştirdiği iki sorunun bazı çeşitlerini sorarak dersin sonunda yapılan bir değerlendirmeyi içerir. “Bugünün dersinde öğrendiğiniz en önemli şey neydi?”, “Bu dersle ilgili hangi soru aklınızda ilk sırada yer alıyor?” sorularına öğrenciler dersin son birkaç dakikasında kısa cevaplar yazarlar. Öğretmen yanıtları topladıktan sonra bir sonraki derste geribildirim yaparak, öğrencilerine söylemek ve pekiştirmek istediklerini listeleyip, onların kaçırdıkları önemli hususlara işaret edebilir. Bunun yanı sıra öğretmen en çok sorulan soruları cevaplayabildiği gibi sınıf zamanından tasarruf etmek için tartışma veya inceleme şekillerinde karşılık verebilir.⁵⁴

Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi yapılırken gereken testlerin masrafı ve değerlendirme süresi gibi nedenlerle birçok test programı kısa cevaplı, yazılı ve performans testlerindense çoktan seçmeli sınavlara başvurmuştur. Testler genel olarak ikiye ayrılır, birincisi konuya özgü becerileri ölçen testler. Diğeri ise genel içerik tabanlı beceri testleridir. Konuya özgü eleştirel düşünme testleri bir konu alanı içindeki eleştirel düşünmeyi değerlendirir. Genel içeriğe dayalı eleştirel düşünme testleri sınava girenlerin zaten bildiği varsayılan çeşitli alanlardan içerik kullanır. Herhangi bir konu alanının tam olarak anlaşılması kişinin o alanda iyi düşünebilmesini gerektirir. Burada sıralayacağımız testler genel içerik tabanlı testlerdir.⁵⁵

Yukarıda sözünü ettiğimiz değerlendirme şekillerinin dışında farklı dillerde hazırlanmış bazı ölçme araçları da söz konusudur. Bunların bir kısmı Türkçe’ye uyarlanmıştır fakat burada önemli olan nokta kültürel anlamda soruların uyarlanması ve bunun yanında geçerlik ve güvenilirlik testlerinin yapılmış olmasıdır. Bunlardan birkaçını şöyle sıralamak mümkündür:

⁵⁴ Angelo, “**Beginning The Dialogue: Thoughts On Promoting Critical Thinking**”, s. 7.

⁵⁵ Ennis, “**Critical Thinking Assessment**”, s. 181.

- California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi-Üniversite Seviyesi (1990): P. Facione tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik, ancak muhtemelen ileri ve yetenekli lise öğrencileri ile kullanılabilir. Yorumlama, tartışma analizi ve değerlendirme, tümdengelim, zihin açıcı bulmacalar ve tümevarım (ilkel istatistiksel çıkarım dahil) içerir.
- Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Seviye X (1985): Robert H. Ennis ve J. Millman tarafından geliştirilmiştir. 4-14. Sınıflara yöneliktir. Tümevarım, güvenilirlik, gözlem, tümdengelim ve varsayım belirleme bölümleri vardır.
- Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Z Seviyesi (1985): Robert H. Ennis ve J. Millman tarafından geliştirilmiştir. İleri veya yetenekli lise öğrencilerini, üniversite öğrencilerini ve diğer yetişkinleri hedeflemektedir. Tümevarım, güvenilirlik, tahmin ve deneysel planlama, yanlışlar (özellikle tartışma), tümdengelim, tanım ve varsayım tanımları bölümleri vardır.
- Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazı Testi (1985): Robert H. Ennis ve E. Weir tarafından geliştirilmiştir. 7. sınıftan üniversiteye kadar olan dönem hedeflenmiştir. Ayrıca öğretim materyali olarak kullanılması amaçlanmıştır. Puan almayı, nedenleri ve varsayımları görmeyi, amacını belirtmeyi, iyi sebepler sunmayı, diğer olasılıkları görmeyi (diğer olası açıklamalar dahil), cevap vermeyi ve tartışmadan, ilişkisizlikten, ani değişiklikten (tersine çevirmek), döngüsellikten veya başka bir koşullu ilişki, aşırı genelleştirme, güvenilirlik problemleri ve ikna etmek için duygusal dil kullanımından kaçınmayı içerir.
- Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirilmesi (1980): G. Watson ve E. M. Glaser tarafından geliştirilmiştir. 9. sınıftan yetişkinliğe kadarki dönem hedeflenmiştir. Tümevarım, varsayım belirleme, tümdengelim, bir sonucun makul bir şüphenin ötesinde olup olmadığına karar verme ve argüman değerlendirme bölümleri vardır.⁵⁶

B. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilir bir yetenek olup olmadığını tartışmak üzere ele aldığımız bu bölümde, eleştirel düşünmenin öğretiminde izlenecek birtakım yaklaşımların olduğunu, öğretmen faktörünün ne derece önemli olduğunu, bununla birlikte literatürde yer alan yöntemlerin oldukça yol gösterici nitelikte olduğunu gördük. Bu yüzden geliştirilmesi gereken becerinin öğretiminde izlenecek yaklaşımlarla beraber ele alınıp

⁵⁶ Ennis, "Critical Thinking Assessment", s. 183.

alınmayacağını ilk olarak tartıştık. Ardından bununla ilgili olarak öğretmenin rolünü, eleştirel düşünmenin yapıtaşları olarak sıraladığımız maddeleri ve bununla bağlantılı farklı yöntemlerin derslerde uygulanabilirliğini tartıştığımız bu bölümde ele aldık. Sonuç olarak bu becerilerin geliştirilebilir olduğunu söyleyebiliriz.

1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Yaklaşımlar

Eğitimciler arasında eleştirel düşünmenin kendisine özel olarak ayrılmış bir derste öğretilmesi ya da diğer derslerin içinde verilmesi gerekip gerekmediği konusunda fikir ayrılıkları olmuştur. Eleştirel düşünmenin öğretimine dair literatürde dört temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Konu temelli yaklaşım, içerik temelli yaklaşım, genel (beceri temelli) yaklaşım ve karma yaklaşım olarak sıraladığımız yaklaşımların her birine özgü ders işleme şekli mevcuttur. Bu yaklaşımları takip eden kişiler de niçin bunları savunduklarını açıklamışlardır.

Temelde konu temelli yaklaşım ile içerik temelli yaklaşım arasında çok büyük bir fark yoktur. Her ikisi de içeriği vermek suretiyle dersin konu alanlarının içinde eleştirel düşünmeyi öğretmeyi hedefleyen yaklaşımlardır. Konu temelli yaklaşımda diğerinden farklı olarak eleştirel düşünme becerilerinin genel prensipleri öğretilmektedir.

İçerik temelli yaklaşım ile beceri temelli yaklaşım birbirinin tam zıttı olarak kabul edilebilir. Zira birincisinde dersin konusu içinde genel prensipler verilmeksizin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi yapılırken, diğeri ayrı bir derste bağımsız konularla veya konu olmaksızın bunun eğitiminin yapılmasıdır. Beceri temelli yaklaşım eleştirel düşünmenin derslerden bir ders şeklinde bütün özellikleri ve alıştırmaları ile becerilerinin açıklanarak öğretilmesini içerir. İçerik temelli yaklaşım eleştirel düşünmenin derslerin kendi konularıyla beraber öğretilmesini, her bir dersin konusuna ve günlük hayata uyarlanabilir olduğu fikrine dayalı olarak verilebileceği öğretim şeklidir. Eleştirel düşünmenin öğretimine dair yapılan eleştirilerin başında öğrencilerin hangi yaklaşıma özgü dersi alırsa alsın diğer alanlara ve hayattaki mevzulara öğrendiklerinin transferini yapıp yapamamaları meselesi gelir.

Karma yaklaşım ise konu temelli veya içerik temelli yaklaşım ile beceri temelli yaklaşımın bir arada yürütüldüğü bir öğretim sistemini içine almaktadır. Yani okula gelen öğrenciler hem kendi öğrendikleri derslerde bu becerileri dersin kendi konusuna özgü bir şekilde kullanacak, hem de müstakil bir ders olarak eleştirel düşünme becerilerini öğretmeyi hedefleyen bir öğretim sürecinden geçecektir. Bu yaklaşım türü, ülkemizdeki bütün derslerin öğretim programlarında belirtildiği şekliyle her alanda eleştirel düşünme becerilerinin

kullanılması ve düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı ve okuma becerileri gibi seçmeli derslerin müfredata eklenmesiyle içerik temelli yaklaşım ile beceri temelli yaklaşımın bir arada oluşuna işaret etmektedir.

Yalnızca beceri temelli yaklaşımla tek bir derste eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi durumunda, dersin öğrencisinin içerikleri birbirinden farklı olan diğer derslerde bu becerileri işe koşması zorlaşacaktır. Bunun içindir ki içerik temelli yaklaşımın ürünü olarak her dersin belirlediği hedef doğrultusunda eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretim yoluna gitmesi daha uygun gözükmektedir. Karma yaklaşım da alternatifler arasında değerlendirilebilir. Böylece öğrenci dersin kendi konusu içinde bu becerileri nasıl uygulayabileceğini öğrenmiş olacak ve günlük hayat pratiklerinde de bu becerileri yerine getirmesi beraberinde gelecektir.

Beceri temelli yaklaşımın savunucularından olan De Bono “Cort” adını verdiği dersleri ile öğrencilere belli bazı esaslara dayalı olarak eleştirel düşünmeyi öğretmeyi hedeflemektedir. Cort programının üç ana ilkesi vardır: “Düşünme geliştirilebilen bir yetenektir. 2. Çoğu pratik düşünme algı düzeyinde kalır. 3. Düşünmeyi öğretmede araç yöntemi kullanılır.” Mevcut ilkelerle birlikte altmış dersten oluşan programda etkili düşünme öğretilmektedir. Bu programın avantajı düşünmeyi her durumda kullanılabilir hale getirmiş olmasıdır.⁵⁷

Beceri temelli yaklaşımın bir diğer savunucusu Beyer ise, düşünme becerilerinin doğrudan öğretimine yönelik bazı pratik stratejilerden bahseder. Bunlardan birisi öğretmenin beceriye hakim olarak, yönlendirici olarak öğrettiği beş basamaktan oluşan uygulamadır. Bu uygulamanın birinci aşama olan giriş basamağında beceri, öğretmen tarafından ismi tahtaya yazılarak örnekleri ve eş anlamlıları ile birlikte tanımlanır. Öğrencilerin önceden öğrenilmiş bilgileri ile bağlantılı olarak önyargı hakkında bildikleri her şey hatırlatılır. İkinci aşamada öğretmen, beceriyi oluşturan anahtar prensipleri tahtaya yazarak açıklar. Üçüncü aşamada öğretmen önceki aşamadaki prosedürleri önyargılı bir veri örneği üzerinde adım adım yürüterek süreci gözden geçirip, beceriyi gösterebilir. Dördüncü aşamada öğrenciler bireysel olarak veya çiftler halinde öğretmenin öğrettiği beceriyi uygulayabilirler. Son aşamada ise

⁵⁷ Ahmet Doğanay, “Eleştirel Düşünmenin Öğretimi”, **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**, 1. bs., Ed. Ali Şimşek, Ankara, Nobel Yayınları, 2006, s. 239.

öğrenci beceriyi uygularken neler yaptığını düşünmelidir. Böylece diğer alanlara da transferini sağlayabilir.⁵⁸

Bahsettiğimiz bu iki temel yaklaşımın dışında konu temelli ve karma yaklaşım olarak adlandırılan birbirinden nüans farklılıkları olan yaklaşımlar da mevcuttur. Ennis, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik çizilen yolda bu yaklaşımları tablo halinde şöyle anlatmıştır:

Tablo 5: Eleştirel Düşünme Öğretimine Yaklaşımlar

	Genel Prensipler Açık Bir Şekilde Yer Alır mı?	İçerik Kullanılır mı?	Yalnızca Standart Konu Alanı mı Kullanılır?	Standart Konu Alanı ve Diğer İçerik Kullanılır mı?
Beceri Temelli Yaklaşım (Soyut Öğretim)	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Beceri Temelli Yaklaşım (Somut Öğretim)	Evet	Evet	Hayır	Belki Her İkisi
Karma Yaklaşım	Evet	Evet	Hayır	Evet
Konu Temelli Yaklaşım	Evet	Evet	Evet	Hayır
İçerik Temelli Yaklaşım	Hayır	Evet	Evet	Hayır

Tablo-5'e⁵⁹ göre konu temelli yaklaşım ile içerik temelli yaklaşım arasındaki tek fark, konu temelli yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinin genel prensiplerinin ders içeriği ile birlikte verilirken içerik temelli yaklaşımda böyle bir uygulama yapılmamaktadır. Dolayısıyla bu iki yaklaşım birbirine çok benzerdir. Karma yaklaşım ise öğretimde içerik veya konu temelli yaklaşım ile tabloda belirtildiği şekliyle genel yani beceri temelli yaklaşımın bir arada verilmesi ile ortaya çıkmış bir yaklaşım çeşidi olarak görünmektedir.

Beceri temelli yaklaşımın gerektirdiği bir öğretim modelinde eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri konu alanı içeriğinde ayrı bir ders olarak yer almaktadır. Ders içeriği

⁵⁸ Barry K. Beyer, "Practical Strategies for the Direct Teaching of Thinking Skills", **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 276, 277.

⁵⁹ Robert H. Ennis, "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", **Educational Researcher**, 18:4, 1989, s. 5.

ise, yerel ve ulusal politik konular, okul kantinindeki problemler veya önceden öğrenilmiş konu alanı örnekleri kapsamında yer almaktadır.⁶⁰

Düşünme becerilerinin her dersin kendi konuları içinde öğretilmesini öneren Resnick, her disiplinin kendine özgü bir akıl yürütme yolu olduğunu söyleyerek matematik, fizik gibi derslerde problem çözme, tümevarım ve tündengelim özel kombinasyonları uygulanırken, sosyal bilimlerde akıl yürütme, retorik, argüman gelenekleri, alternatifleri ve önerilen çözüm yollarından bir görüş oluşturma şeklinde olduğunu, her bir akıl yürütme tarzının öğrenmeye değer olduğunu ileri sürer. Üst düzey becerilerin ancak her disiplinin içinde öğretilirse kuvvetli bir ihtimalle öğrenilebileceğini, bu açıdan bakıldığında üst düzey becerilerin öğretiminin yapılması için özel bir öğretim yapılmasına gerek olmadığını savunur. Fakat düşünme becerilerinin mevcut veya planlanan disiplinlerdeki derslere dahil edilmesi gerektiği konusunda hiç de kolay bir yol önermez.⁶¹

Richard Paul ve Linda Elder de bir şey üzerinde düşünmeden onunla ilgili sorunları nasıl çözüleceğinin bilinemeyeceğini, bütün içeriklerin kendine mahsus bir düşünme yolu bulunduğundan her bir konu veya içerik alanının o alan ile ilgili sorulara dair mantıklı cevaplar bulma amacı taşıdığından bahsederek içerik alanında düşünmeyi destekleyen bir yaklaşımda bulunmuştur. Örnek olarak Matematik dersinin içeriğini öğrenmek bu alandaki sorulara nasıl cevap verileceğini bilmeden mümkün gözükmemektedir. Özetle ona göre konu alanı içeriğinin içinde düşünme olmadan, içerik olmaksızın salt düşünme ile öğrenme gerçekleşmez.⁶²

Düşünmenin içerik içinde öğretilmesi gerektiğini savunanlardan Kathryn S. Carr da “Eleştirel Düşünmeyi Nasıl Öğretebiliriz?” adlı makalesinde tüm disiplinlerdeki öğretmenlerin öğrencilerini olası tüm cevaplar için sorgulama, analiz etme ve arkasında yatan sebebi araştırmak konusunda yönlendirmeleri gerektiğini söyleyerek düşünmenin içerikten ayrı düşünülmeceğini, içeriği öğrenmenin bir yolu olduğunu belirtmiştir.⁶³

Eleştirel düşünmenin öğretime nasıl konu edilmesi gerektiği konusunda görüş bildirenlerden biri olan John Patrick, eleştirel düşünmenin tüm müfredata, okul konu alanlarına tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünme konuları yerleştirilerek

⁶⁰ Ennis, “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, s. 4.

⁶¹ Lauren B. Resnick, *Education and Learning to Think*, Washington, D.C., National Academy Press, 1987, s. 37,39.

⁶² Paul, Elder, *Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*, s. 146, 147.

⁶³ Kathryn S. Carr, “How Can We Teach Critical Thinking”, *Childhood Education*, 65:2, 1988, s. 69.

geliştirilebileceğini söyleyerek bunun yapılmasıyla eleştirel düşünmenin entelektüel veya sosyal elitlerin ayrıcalığından ziyade tüm insanların genel eğitiminde önemli bir unsur olacağını söylemektedir. Böylece, akademik başarı, sosyoekonomik ilerleme ve insan hakları toplumda daha geniş ve adil bir şekilde yayılacaktır.⁶⁴

Patrick Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmeyi inceleyen çalışmasında, eleştirel düşünmenin Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularında bilişsel gelişimleri ve önceki öğrenme deneyimleri ile tutarlı bir şekilde konuya özgü öğretiminin öğrencilerin okuldaki benzer konulara ve okul dışındaki yaşamdaki sorunlara strateji ve becerileri aktarma yeteneklerinin en etkili yolu olabileceği kanaatindedir. Aksine eleştirel düşünme üzerine ayrı dersler bilişsel strateji ve beceriler geliştirmenin oldukça zayıf bir yolu olarak görünmektedir.⁶⁵

2. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Bir dersin sınıf içerisindeki idamesinden, öğrenci-öğretmen iletişimine, uygun materyallerin sınıfa getirilip uygun yöntemlerle kullanılmasından, ders içindeki konuşmalara varıncaya kadar daha pek çok konuda öğretmenin etkisinden bahsedebiliriz. Eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ikliminin oluşturulması ve yöntem-tekniklerin yerinde kullanımı, öğrencilerle olan münasebetlerin ayarlanması öğretmenin kendisini bu hususta yetiştirip, geliştirmesine bağlı olarak kendisini göstermektedir.

Potts, eleştirel düşünme için öğretmenin genellikle tanınmış ayırt edici özelliklerini sıralarken; öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik edecek grup etkinliklerinin oluşturulmasını sağlaması, tek doğru cevabı olmayan açık uçlu soruları oluşturulması, öğrencilerin soru sormalarında ve cevaplarını talep etmede onlara yeterli zaman ayırmanın öğrencilerin kasıtlı olarak düşünmeleri gerektiğini ve anında yanıtın her zaman iyi olmadığını anlamalarına yardımcı olmayı, öğrencilere yeni edinilen bir becerinin diğer durumlara ve kendi deneyimine nasıl uygulanabileceğini görme fırsatı vermesi gerektiğini söylemektedir.⁶⁶

Eleştirel düşünme stratejilerinin veya süreçlerinin geliştirilmesi, yetenekli bir öğretmenin yönetimi altında sürekli uygulama gerektirir. Öğrenciler kendi başlarına ikilemleri çözmek, sorunlara karşı tavır almak, bilgi ve ideallerle ilgili önermeleri değerlendirmek için

⁶⁴ John J. Patrick, "Critical Thinking in the Social Studies", **Eric Digest**, No: 30, Indiana, s. 3-4 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272432.pdf> Erişim Tarihi: 10.11.2019.

⁶⁵ Carr, "How Can We Teach Critical Thinking", s. 3-4.

⁶⁶ Bonnie Potts, "Strategies for Teaching Critical Thinking", **ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC**, 1994, (Çevrimiçi) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385606.pdf> Erişim Tarihi: 20.01.2020.

eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidir. Öğretmenin etkili bir şekilde model olması onun eleştirel düşünmeye uygun sınıf davranışlarıdır. Yani öğretmen eleştirel bir ruha ve olumlu bir davranışa sahip olmalıdır.⁶⁷

Eleştirel düşünme karar verme gibi karmaşık süreçlerde yer alan çok yönlü entelektüel faaliyetleri içerir. Etkili öğretmenler ise öğrencilerin neye inanmalarına ve ne yapılacağına dair kararlarda birbiriyle ilişkili bilgi ve becerileri uygulama noktasında çalışma azmini körükler. Karar verme aşamasında öğrencileri bilgi taleplerini, değer yargılarını gerekçelendirme ve değerlendirme sürecinde onların eleştirel düşünme eğilim ve kabiliyetini geliştirebilirler.⁶⁸

Tama, “Eleştirel Düşünme: Sınıf İçinde Desteklemek” başlıklı makalede sınıf içindeki soru cevap uygulamalarında verilen süreyle ilgili araştırmayı incelemiştir. Derslerinde “bekleme süresi”⁶⁹ ni kullanan öğretmenlerin öğrencilerin düşünceleri üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin soru ve cevap arasında 3-5 saniyelik bir duraklamaya izin verdiklerinde öğrencilerin bilişsel olarak karmaşık bir söylem üretmelerine olanak sağladığını bulmuşlardır. Sorgulamalarından sonra duraklama süresini bilinçli bir şekilde yöneten ve açıklama sırasında düzenli sessizlik aralıkları sağlayan öğretmenler, düşünmenin beklediği ve uygulandığı bir ortam yaratmıştır. Öğretmenlerin sadece bunu yaparak eleştirel düşünmeyi geliştirmesi mümkün değildir. Bunun yanı sıra öğretmenler derslerinde “çatışmaya” veya “yüzleşmeye” imkân tanınması ve bunu yaparken de sabırlı olmaları gerekir.⁷⁰

Öğretmenlerin eleştirel düşüncelerini geliştirecek birtakım roller bulunmaktadır. Öğretmen bir vaizden daha çok sorgulayıcı olan, soruşturmanın anlamlarını, nedenlerini ve kanıtlarını isteyen, tartışmaların kafa karıştırıcı olmasını engelleyen, başkalarının söylediklerini dinlemeye teşvik eden, ima ve çıkarımları nasıl ortaya çıkaracağını öğrenen tavırdadır. Öğrencilerine düşündürücü sorular yöneltmeyi, tartışma odaklı ders işlemeyi, birçok temel konuyu nasıl öğrenecekleri ve düşüneceklerini öğreten öğretmen onlara hayatlarının geri kalanında kullanabilecekleri bilgileri verendir. Öğrencilerinin birbirlerine bir şeyler anlatmasına olanak tanıyarak, onların kaynakları nasıl kullanacağını gösteren bir rehber

⁶⁷ Patrick, “Critical Thinking in the Social Studies”.

⁶⁸ Patrick, “Critical Thinking in the Social Studies”.

⁶⁹ Bekleme süresinden kasıt, makalede geçen şekliyle; bir öğretmenin öğrencini cevap vermesine izin verdiği süre ve bir öğretmenin öğrencinin cevap vermesinden sonra beklediği süre olarak tarif edilir.

⁷⁰ M. Carrol Tama, “Critical Thinking: Promoting It in The Classroom”, **ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington in**, 1989, (Çevrimiçi)
<https://www.ericdigests.org/pre-9211/critical.htm> Erişim Tarihi: 23.01.2020.

aynı zamanda ders içinde birbirlerinin görüşlerini ifade ediş tarzlarında adil bir tavır içinde olmalarını, birbirlerinin görüşlerini kesmemeleri gerektiğini önemseyip, öğretene kişi olmalıdır.⁷¹

Tüm bunlara baktığımız zaman derse giren öğretmenin öğrencilerinin düşünmelerini ortaya çıkaracak birtakım etkinlikleri hazırlayıp sınıfa getirmekle beraber kendisinin tavrı da önemlidir. Ayrıca öğretmenin dersinde kullanacağı materyali, yöntemi ile hazırlık yapmak, soru sormak ve cevabını uygun bir süre verip beklemek, öğrencilerde geliştirmek istediği davranışa uygun model olmak, öğrencilere tartışma ve birbirlerine verilen cevaplarda farklı görüşleri ifade etmelerini sağlayarak olabilecek aksaklıkların önüne geçmek ve dersi yürüten iyi bir moderatör görevini üstlenmek gibi tavırları mühimdir.

Arthur Costa, “Öğrencinin Düşünmesini Destekleyen Öğretmen Davranışları” adlı makalesinde öğretmenin sınıfta söylediklerinin ve yaptıklarının öğrencinin öğrenmesini büyük ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Son 20 yılda birçok araştırmacının bazı öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarısını, benlik kavramını, sosyal ilişkilerini ve düşünme yeteneklerini etkilediğini gösterdiğini tespit etmiştir ve buna yönelik olarak öğrencilerin sınıfta düşünmelerini sağlayan, sürdüren ve geliştiren öğretmen davranışları dört ana kategoriye ayırmıştır: 1. Öğrencilerin bilgi toplamalarına ve hatırlamalarına, bu bilgileri anlamlı ilişkilere dönüştürmelerine ve bu ilişkileri farklı veya yeni durumlarda uygulamalarına yardımcı olmak için soru sorma, 2. Bireysel, küçük grup ve toplam grup etkileşimi ayarlayarak sınıfın yapılandırılması (planlama); düşünmeyi kolaylaştırmak için zaman, enerji, mekan ve materyallerin kaynaklarını yöneterek ve düşünmeyi öğrencileri için geçerli bir amaç olarak meşrulaştırarak, 3. Öğrencilerin düşüncelerini korumalarına, genişletmelerine ve farkında olmalarına yardımcı olmak için yanıt vermek, 4. Okulun günümüzdeki sorun ve stratejilerinde arzu edilen entelektüel davranışların sınıf içinde modellenmesi.⁷²

Soru sorma: Öğretmenlerin öğrencilere üst düzey bilişsel sorular yönelttiklerinde öğrencilerin eleştirel düşünme testleri ve standart başarı testlerinde daha yüksek puan aldıklarını araştırmalar göstermektedir. Öğretmenler sorularını veya diğer ifadelerin sözdizimlerini dikkatlice tasarlayarak öğrencilerin düşünmelerine neden olabilmektedirler.

⁷¹ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 37-39.

⁷² Arthur L. Costa, “Teacher Behaviors That Enable Student Thinking”, **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 194-206.

Planlama: Sınıfı düşünme için yapılandırmak bilinçli, kasıtlı, açık ve öğrenciler için istenen hedeflere dayalı olmalıdır. Hangi öğrenme görevlerinin yerine getirileceğini ve ne tür bir etkileşimin istendiğini bilerek, öğretmen talimat verir, temel kuralları belirtir, hedefleri tanımlar, sınırları koyar ve öğrencilerden istenen bilişsel performansı en iyi şekilde ortaya çıkarmayı amaçlayan bir sınıf organizasyon modeli oluşturur.

Yanıt verme: Yanıt davranışları bu etkileşimlerin önemli bir parçasıdır; yanıt davranışları, bir öğrencinin bir soruyu cevapladıktan veya talimatları izledikten sonra gerçekleştirdiği eylemlerdir: Öğretmen bir davranışı sorgulama veya yapılandırma yoluyla başlatır, öğrenci davranışı gerçekleştirir, sonra öğretmen öğrencinin performansına yanıt verir. Yanıt davranışları, öğrenciler üzerindeki etkilerine göre iki kategoriden birine konulabilir: a. Düşünceyi sonlandırma veya kapatma eğilimi gösteren davranışlar, yeme ve övme davranışları bu kategoriye aittir. Övme yermeye nazaran öğrenci düşünmesini geliştirici özelliğe sahiptir. b. Düşünceyi sürdüren, açan ve genişleten davranışlardır. Öğrencilerin cevaplarını almak için uygun bekleme süresini kullanma, onların cevaplarını pasif, aktif veya empatik bir şekilde kabul etme, kavram ve süreci açıklığa kavuşturmak için ek sorular sorma gibi öğretmen davranışları düşünmeyi genişleten bir özelliğe sahiptir.

Model Olma: Öğretmen öğrencilerini dinlerse öğrenciler de aynı şekilde dinleme davranışı gösterir, sorunları çözme yoluna giderken öğretmen rasyonel, bilimsel bir yol izlerse öğrenci de aynı şekilde bir tavır içine girecektir. Stresli durumlarda öğretmenin sakin ve sabırla hareket etmesi önemlidir. Öğretmenin öğrencilerden birbirlerinin bakış açılarını kabul etmelerini istemesi kendisinin de aynı şekilde davranması ile etki gücünü yükseltecektir. Öğretmenlerin öğrencilerini düşünme konusunda teşvik etmek istemesi durumunda onlar düşünme gerektiren karmaşık görevler için hevesleneceklerdir.⁷³

Marzano ve diğerlerinin “Düşünmenin Boyutları: Müfredat ve Öğrenme için Bir Çerçeve” adlı makalede belirttikleri öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yapılandırmak için onların derslerinde kullanabilecekleri bazı teknikleri göstermektedir. Sınıfta eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırmak, öğretimin her ikisini de açıkça güçlendirecek şekilde yapılandırılması gerektiği anlamına gelir. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi kolaylaştırarak şunları yapabilir:⁷⁴

⁷³ Costa, “Teacher Behaviors That Enable Student Thinking”, s. 194-206.

⁷⁴ R. Marzano, R. Brandt, C. Hughes, B. Jones, B. Presseisen., S. Rankin, & C. Suhor, “Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction”, **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 90.

- İhtilafli konular üzerinde tartışmalar ve münazaralar yürütmek.
- Öğrencilerin, kahramanının çelişkili görüşlere sahip olduğu tarihsel rol oynama eylemini yapması.
- Öğrencilerin farklı topluluklara katılmalarını veya farklı bakış açılarını ifade eden televizyon programlarını izlemelerini sağlamak.
- Öğrencilerin mevcut yerel bir konuda görüşlerini ifade eden editöre mektup yazmalarını sağlamak.
- Belirgin ön yargıların örneklerini bulmak için okuldaki daha büyük öğrencilerin gazete makalelerini ve diğer materyalleri analiz etmelerini sağlamak.
- Öğrencilere kendilerinden farklı değerleri ve gelenekleri yansıtan literatürü okuma ve tartışma olanağı sağlamak.

Walsh ve Paul, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere dair hizmet öncesi ve sonrası dönemlerde eğitimden geçmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Onlar, ancak bu şekilde öğretmenlerin aktif düşünen örnek model olabileceğini dile getirmektedirler.⁷⁵

Öğretmenlerden beklenen şey, öğrencilerin bu becerileri aktif hale getirmelerini sağlamaktır. Çünkü eleştirel düşünme becerileri yaşamın dönemlerinde ve muhtelif sahalarda kullanılmadıklarında körelmektedir. Bu sebeple öğretmenler her seviyede, her derste ve hayatla alakalı her alanda öğrencilerine bu bahsedilen becerileri edinmelerini sağlayacak ve bunları aktif hale getirecek etkinlik, aktivite düzenlemeli ve bunları değerlendirerek dönüt vermelidir.⁷⁶ Bu noktadan hareketle öğretmenin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada başat rolün öğretmende olduğunu; onun aldığı eğitimlerin, derslerde uyguladığı öğretimsel etkinliklerin ve bunların geri bildirimini ile sürekliliğini sağlamadaki ustalığın ne derece önem arz ettiği tartışmasız bir gerçektir.

3. Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları

Gerek eleştirel düşünmenin tanımlarına gerekse öğretime konu edilmesinde literatürdeki uygulamalarına (strateji, beceri) baktığımızda karşımıza bazı kavramların diğerlerine göre daha fazla ön plana çıktığını görebilmekteyiz. Bunları kanıt, argüman, bakış açısı, varsayım, çıkarım, akıl yürütme, iddia, ikna, bilgi şeklinde sıralayabiliriz. Her biri başlı

⁷⁵ Birsal Aybek, *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*, Ankara, Nobel Kitabevi, 2010, s. 28,29.

⁷⁶ Erkan Şenşekerci, Asude Bilgin, "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:9, Sayı:14, 2008/1, s. 39.

başına bir öğretim malzemesi yapılması gereken bu sıraladığımız yapıtaşları, ders içi uygulamalarda belli aşamalarda kullanılarak stratejiler geliştirilerek, muhtelif yöntemlerle işe koşulabilir. Bu yüzden eleştirel düşünmeyi daha doğru ve kapsamlı tanımlamak için bunları açıklamak istiyoruz.

a. İddia (Sav)

Bir iddia ile karşılaşınca var olan problemi formüle edip, tanımlamak gerekir. Bu düşüncenin nasıl sınanacağı hakkındaki böyle bir bilimsel düşünüşe sahip olmak eleştirel düşünmenin gerekliliğindedir. Fakat böyle bir düşünüş şekli zor ve karmaşık olabilir.⁷⁷

Birinin bir konu hakkındaki iddiası onun doğru olduğuna dair bilgi içermez, sadece iddia sahibinin buna inanmış olduğunu gösterir.⁷⁸ Bu yüzden öne sürülen iddiaların kanıtlanmaya ihtiyacı vardır.

Akıl yürütme süreci öncüller kümesi ve sonuçtan oluşmaktadır. Argümanı desteklemek için öne sürülen iddialara “öncül” denilmektedir.⁷⁹ Akıl yürütme zincirinde bunların her biri önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünen biri, var olan hipotezleri veya savları değerlendirirken doğruluğunu kısmen de olsa kanıtlamadığı sürece bilimsellik iddiasında bulunamaz.⁸⁰ Bu durumda bundan sonraki önemli olan adım ise iddianın kanıtlanabilirliği noktasındadır.

b. Kanıt

Eleştirel düşünürler görüşlerini desteklemeleri için kendilerinden kanıt istendiğinde sahip oldukları, oluşturdukları görüşlerinin kanıtlarının nicelik ve nitelik itibarıyla kontrol etme alışkanlığını geliştirmişlerdir. Ortaya koyacakları görüşlerini ifade etmeden önce mevcut kanıtlarını gözden geçirmektedirler.⁸¹

Kişinin kendisine veya başkalarına ait kanıtları değerlendirmesi için bazı kanıt türlerini bilmesi ve anlamlandırması gerekir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

⁷⁷ Normand Baillargeon, **Akılın ve Bilimin Işığında Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, Çev. İbrahim Yıldız, 1. bs., Ankara, Dipnot Yayınları, 2017, s. 201.

⁷⁸ Tracy Bowell; Gary Kemp, **Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, Çev. Bilge Tanrıseven, 1. bs., Ankara, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 2018, s. 305.

⁷⁹ Bowell, Kemp, **Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, s.9,10.

⁸⁰ Bowell, Kemp, **Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, s. 222-227.

⁸¹ Ruggiero, **Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber**, s. 132,133.

“Kişisel deneyim, yayımlanmamış rapor, yayımlanmış rapor, görgü tanıklığı, ünlü tanıklığı, deney, anket, resmi gözlem, araştırma incelemesi.”⁸²

Yukarıda sıralanan kanıt türlerinin her birinin ihtiva ettiği soruları sormak gerekse de hepsinin ortak bir soru etrafında bizi hedefe götürmesi de mümkündür: “Bu kanıt, ele alınan mesele ile ilgili mi?” Örneğin araştırma incelemesinde ilişki kurulabilen konular olabilir, ama ayrıntısı asıl ulaşılmak istenen bilgiyi barındırmayabilir.⁸³

Kanıt değerlendirmede dikkate alınması gereken önemli bir husus vardır. Eğer bir kanıt, diğer görüşlerden daha akla uygun olduğunu ortaya koymazsa burada yapılması gereken şey yeterli kanıt olana dek yargıyı askıya almaktır. (Yani yargıyı geciktirmek.) Bu tavır, eleştirel düşünmenin önemli bir özelliğidir.⁸⁴

Kanıt olarak sıraladığımız, bilginin sınanmasının ilk aşaması olarak kabul ettiğimiz kısım kaynaktır. Bilgiyi, fikri destekleyen kanıtlar onun nereden elde edildiğini gösteren kaynaklardır. Kanıt tek başına yeterli değildir. Bu açıdan kanıtı sorgulamak, soruşturmak icap eder.

c. Bakış Açısı

Olay ve durumlara karşı olan tavır ve genel çerçeveye verilen isimdir. Bakış açısı zayıflığı olarak tabir edilen durum da eleştirel düşünmeye set koyan, bunun oluşmasında güçlük teşkil eden haldir. Olaylara dar bir çerçeveden bakma nedeniyle oluşan sınırlılıklar bakış açısının zayıflığını oluşturmaktadır. Buna bir örnek olarak uzmanlaşmanın getirdiği olumsuzluk özellik olarak yalnızca sahip olduğu disiplinin yön verdiği bakış açısı ile kendi bakış açısını oluşturmaktır. Bunun önüne geçebilmek ise anlamlı cevaplar bulmayı sağlayabilir.⁸⁵

Bakış açısı bize ilgili görüşün nerede durduğunu gösterir. Bakış açısını tespit etmek, olaylara hangi gözlükten bakıldığının görülmesine olanak tanıyabilmektedir.

d. Argüman

Eleştirel düşünmenin merkezinde argümanları tanıma, inşa etme ve değerlendirme yeteneği vardır. Argüman kelimesi bazıları için yanıltıcı olabilir. Kelime bu bağlamda serbest (informal) olarak kullanılmasına rağmen, tartışmak, şikâyet etmek ya da katılmamak anlamına

⁸² Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, 141.

⁸³ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, 141.

⁸⁴ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s. 144.

⁸⁵ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s. 180, 181.

gelmez. Eleştirel düşünme bağlamında, bir argüman bir sonuç/sonuçları desteklemek için bir neden/nedenlerin sunumu anlamına gelir. Her argümanda bir veya daha fazla neden ifadesi ve bir veya daha fazla sonuç ifadesi olmalıdır.⁸⁶ Bir argüman onu destekleyen bir dizi iddiadan oluşmaktadır. Yani argüman, ikna girişiminde öne sürülen iddianın dışında onu temellendiren en az bir iddiadan oluşmaktadır.⁸⁷

Kişilerin herhangi bir konu ile ilgili ortaya koyduğu argümanları, onların bakış açıları hakkında bize fikir vermektedir. Yani kişilerin argümanları yaşamlarında sahip oldukları bilgi, deneyim ve eğitimin neticesinde ortaya çıkar.⁸⁸

Argümantasyon, akıl yürütme vasıtasıyla sonuçlara nasıl erişilebileceğine yönelik disiplinler arası çalışan bir yaklaşımdır. Genelde başkalarını ikna etme, kendi fikirlerini inandırmak için kullanılır.⁸⁹

e. Varsayım

Bilincin eşlik etmediği bir düşünme ile oluşturulmayan, yalnızca doğru olarak kabul edilen görüşleri ifade etmektedir. Bunun faydaları olabileceği gibi zararları da vardır. Burada önemli olan iddialarda mevcut bulunan gizli öncüller gibi varsayımların ima edilmiş fikirler olduğunu ve satır aralarını okumak gerektiğini, ayrıca varsayımın farkına varır varmaz onu değerlendirip hakkında karar vermenin eleştirel düşünmeye katkı sunacağını bilmek gerekmektedir.⁹⁰

Varsayım esasen doğru olduğu iddia edilen bir argümanda ima edilen nedenlerdir. Argümanları değerlendirmenin ilk adımı, herhangi bir varsayım olup olmadığını ve bu varsayımların garanti olup olmadığını belirlemektir. Garantili bir varsayım şunlardan birisidir:

1. Doğru olduğunun bilinmesi veya 2. Bunu desteklemek için başka bir argüman gerektirmeden mantıken kabul edilebilmesi. Bu iki kriterden herhangi birini karşılayamazsa varsayım geçersiz sayılmaktadır.⁹¹

⁸⁶Greg R. Haskins, "A Practical Guide to Critical Thinking", (Çevrimiçi)

<http://www.fkm.utm.my/~kasim/mech/smj3513/criticalthinking2.pdf> Erişim Tarihi: 20.04.2020.

⁸⁷ Haskins, "A Practical Guide to Critical Thinking", s. 7,8.

⁸⁸ Bayram Akarsu, *Eleştirel Düşünme Sanatı*, 2. bs., İstanbul, Cinius Yayınları, 2019, s. 36.

⁸⁹ Akarsu, *Eleştirel Düşünme Sanatı*, s. 71.

⁹⁰ Ruggiero, *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s. 181-184.

⁹¹ Haskins, "A Practical Guide to Critical Thinking".

f. Çıkarım

Tüm muhakemeler çıkarımdan oluşmaktadır. Muhakemenin her bir aşaması, öncüller yoluyla sonuca ilerlemeyi yani çıkarımı ifade eder.⁹² Çıkarım bir anlamda varılan sonucu, nihayetinde ulaştığımız yargıyı ifade eden kavramdır. Bu açıdan eleştirel düşünmenin bir parçasıdır.

g. Bilgi

Eleştirel düşünmenin en önemli koşullarından birisi de bilgi edinmektir. Bunun sebebi ise eleştirel düşünmenin ilk aşamasında veri toplamak kısmının yer almasıdır. Mevcut problemi çözmeye yolunda konu ile ilgili yeterli derecede bilgiye sahip olmadan sonuca ulaşılamaz.⁹³

Eleştirel düşünme fiillerinin amacı ve elde edilecek sonuçları ile ilgili entelektüel bilgi sahibi olmak şarttır. Fikirleri savunmak ve akıl yürütme sürecinin sağlıklı olması için bilgiye ihtiyaç vardır.⁹⁴

Eleştirel düşünmede mantık bilimi çerçevesinde şekillenen bazı temel adımlarla akıl yürütme esasları uygulanmaktadır. Mantık ve bilinç birbirinden ayrı yürütülemez. Bireylerin düşünmesini sağlayan bilgiyi ortaya koyup akıl yürütebilmek ve mantıklı bir düşünüşe sahip olabilmesi için ilgili konuya dair doğru bir enformasyona sahip olması gerekir.⁹⁵

“Benim bildiğimi düşündüğüm şey aslında öyle olmayabilir mi?” sorusu eleştirel düşünme için bir araçtır. İnsanların bu soruyu sormaya istekli olmaları onları eleştirel düşünür olmaya yakın kılmaktadır.⁹⁶

h. Akıl Yürütme

Akıl yürütme, bir mesele hakkında var olanlar arasında bir sonuca ulaşmak amacıyla belli kurallar dahilinde izlenen adımlardan oluşmaktadır. Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için geçerli ve doğru akıl yürütme dizgesinden geçmiş olması gerekmektedir. Akıl yürütmeler genel olarak tümdengelim, tümevarım ve analogik yollu akıl yürütme olarak üçe ayrılmaktadır. Var olan türlerin hangisi olursa olsun akıl yürütmenin

⁹² *Bowell, Kemp, Eleştirel Düşünme Kılavuzu*, s. 23.

⁹³ *Akarsu, Eleştirel Düşünme Sanatı*, s. 116.

⁹⁴ *Aydın, Muratoğlu Pehlivan, Eleştirel Düşünme*, s. 127.

⁹⁵ *Akarsu, Eleştirel Düşünme Sanatı*, s.35.

⁹⁶ *Ruggiero, Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber*, s. 97.

geçerli olması için belli şartlar vardır. Ortaya konulan öncüllerin birbiri ile ilişkili ve sonucu destekleyecek ifadelerden oluşması beklenmektedir.

Akıl yürütmenin bazı bölümleri vardır, bunların hepsi düşünme üzerinde mantık yürütmemizde bize yardımcı olan unsurlardır. Bu bölümleri ihtiva eden soruları şu şekilde sıralamak mümkündür: “Asıl amacım nedir?, Konuya bakış açım nedir?, Akıl yürütürken hangi varsayımları kullanıyorum?, Eğer haklıysam bunun etkileri ne olur?, Sorumu cevaplamak için hangi bilgiye ihtiyacım var?, En temel sorunlar ve yargılar nelerdir?, Sorunun en temel kavramı nedir?, Cevaplamaya çalıştığım kilit soru nedir?” Paul ve Elder’a göre düşünmeyi bu sekiz ana soru ile akıl yürütürken parçalara ayırdığımızda eksikliğin nerede olduğunun farkına varır, iyi bir eleştirel düşünür olma yolunda oluruz.⁹⁷

i. İkna

Eleştirel düşünme becerisinde iletişimin önemli bir yeri vardır. Etkili konuşma sanatı olarak bilinen “retorik”, kullanılan dilin inceliklerine uygun bir şekilde kendini ifade etmedir. Bu yüzden retorik, eleştirel düşünme becerisine katkısı büyük olabilecek tekniklerden birisidir.⁹⁸ Ancak retorik’in ikna etmeye katkısı açısından olumlu bir yanı olabildiği gibi aldatıcı ve yanıltıcı etkileri de bulunmaktadır. Eleştirel bir düşünür bunun farkına varabilecek, ayırt edebilme kabiliyetine sahip olabilir.

İyi nedenler öne sürerek ikna etme girişimi argümanı ifade eder. Ancak her “ikna etme” filini ortaya koyan nedenler onun argümanı olduğunu göstermemektedir. Bu yüzden ikna etmeye yönelik eylemlerde argüman içermeyen ifadeler de kullanılmaktadır.⁹⁹ Eleştirel düşünen kişinin bunu iyi ayırt etmesi beklenir.

4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Eğitim uygulamalarının iki temel boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi konu alanı ya da bilim dallarının ders planına yansıyan içeriği, ikincisi ise içeriği anlama ve değerlendirme yolları. Bu durumu düşünme açısından değerlendirmek gerekirse, ne düşünmeli ve nasıl düşünmeli sorularına verilmesi gereken cevaplardır.¹⁰⁰

⁹⁷ Paul, Elder, **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar**, s. 59, 61.

⁹⁸ Akarsu, **Eleştirel Düşünme Sanatı**, s. 82-87.

⁹⁹ Howell, Kemp, **Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, s. 2,3.

¹⁰⁰ Ahmet Doğanay, “**Eleştirel Düşünmenin Öğretimi**”, s. 212.

Eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için kullanılacak birtakım stratejileri şöyle sıralamak mümkündür: İş birliği içinde çalışma, tartışma/örnek olay tartışması, soru hazırlama, zorlu okuma materyali ile tartışarak veya “görüş geliştirme”, “konuşma halkası”, “istasyon” gibi yöntemler vasıtasıyla soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi teşvik eden çalışmalar, yazma ödevleri, diyalog çalışmaları, rol oynama/yaratıcı drama.¹⁰¹

Yukarıda adı geçen uygulamalar ve daha niceleri literatürde yer almakla beraber bu uygulamaların konu alanı ile uyumlu bir şekilde işlenmesi ayrı bir tartışma konusudur. Bu açıdan bir yöntemin/teknikğin dersin hangi konusuyla uyumlu olacağı sorusunun cevabı o dersin öğretmeninde çözülmektedir. Nitekim öğretmen, eleştirel düşünmeyi öğretmeyi benimsemiş, kendisini de bu alanda geliştirerek derslerine konusuna uygun yöntemler seçerek, planlı bir şekilde hazırlanırsa, derslerinde öğrencilerine kendi düşünme pratiğini göstermek açısından “uslamlama” yı sesli olarak yaparsa, öğrencilerine uygun bir model olur.

Öğretmenin sınıfta rehber olması demek öğretmenin hiçbir işlevi olmadığı anlamına gelmez. Öğrencilerin “eleştirel düşünme becerisi” ni geliştirme işi şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen bu işi yalnızca öğretim stratejisi üzerinde değil, aynı zamanda bilfiil işin içinde bulunarak, yani uygulayarak göstermek durumundadır.¹⁰² Burada “Bir öğretmenin eleştirel düşünebilmesi için ne yapması gerekir?” sorusunu cevaplandırmak gerekmektedir.

Kişileri eleştirel düşünmeyi öğrenmekten alıkoyan bazı eğitimsel uygulamalar mevcuttur. Bunlar eleştirel düşünmenin önünde engel oluşturmaktadır ve bunların içselleştirilmesi durumunda kişiyi etkilemesi söz konusudur. Gerald M. Nosich’e göre bu uygulamalar şunlardır:

- Öğrenci bilginin pasif bir alıcısıdır.
- Öğrencinin rolü, bilgiyi ezberlemek ve aynı şekilde geri vermektir.
- Öğretmenin rolü bilgiyi sunmaktır.
- Sınavlardaki sorular sadece sınıfta derste görülen şeyleri içermelidir.
- Öğrencilere verilen ödevler her zaman açık bir şekilde formüle edilmelidir.
- Her soruya uygun bir yanıt olmalıdır.
- Her şey bir bakış açısı sorunudur.¹⁰³

¹⁰¹ Alan Crawford, Wendy Saul, Samuel R. Mathews, James Makinster, **Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri**, Çev. Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz, Sami Gülgöz, Biltur Yayınları, İstanbul, 2009, s. 8.

¹⁰² Crawford, Saul, Mathews, Makinster, **Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri**, s. 20.

¹⁰³ Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, s. 22.

Yukarıda maddelendirilen eğitimsel uygulamalar günümüz eğitim anlayışını yansıtmamaktadır. Günümüz eğitim anlayışında “öğretmen merkezli” yerine “öğrenen merkezli, öğretmenin sınıfta bir rehber olması” anlayışı itibar görmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin daha önce bu çalışmada ele aldığımız stratejiler kısmında yer alan “Sokratik Sorgulama ve Eleştirel Okuma” yöntemlerini bu bölümde daha ayrıntılı açıklama gereği duyduk. Çünkü çalışmamızın sınıf içi uygulaması bu iki tema ile şekillenecektir. Ayrıca literatürde birbirinden farklı isimler tarafından öne çıkan ve bu becerilerin öğretilmesinde önerilen “Medya Okuryazarlığı” ve “Metafor Yoluyla Öğretim” maddelerini de ders içinde kullanılabilirliği olması açısından tafsilatlı bir biçimde açıkladık.

a. Sokratik Sorgulama

Eleştirel düşünmenin temelleri Atinalı filozof ve modern felsefenin kurucusu Sokrates’e kadar uzanmaktadır. Sokratik sorgulama yöntemi, herhangi bir konu, fikir veya gözlemlenen hadise ile ilgili birtakım mantıksal sorgulamaları içerir. Bu yöntem, karşıdaki kişinin fikirlerini sorular sorarak, ortaya konulan düşüncelere eleştirel bakmayı, fikirlerde çelişkiler aramayı, mevcut ifadeleri çürütmeyi amaçlamaktadır.¹⁰⁴

Sokratik sorgulama yöntemi eğitimde kullanılırken diyalog ile anlamlı sorular sorulmalıdır. Bu süreçte öğrencilere sorularını yanıtlamaları için en az 30 saniye süre verilmelidir. Öğretmen bu yöntemi uygularken öğrenciden gelen yanıtta göre öğrencilerine sorular yönelmekte ve tartışma ortamı oluşturmaktadır. Öğretmenin bu tartışma esnasında öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği hususunda kendi zihninde açık ve kararlı olması önemlidir.¹⁰⁵

Literatürde sokratik tartışma adına öğretmeni yönlendirecek birtakım sorular (Bunlar; kanıtı, sebepleri, varsayımları, bakış açılarını, çıkarımları ve sorular hakkındadır.)¹⁰⁶ varsa da genel olarak sokratik sorgulamayı etkili bir şekilde sürdürebilmek için; konuşma esnasında diğerlerinin söylediğini dikkatli bir şekilde dinlemek, onların söylediklerini ciddiye almak, sebep ve kanıtları araştırmak, varsayımları fark etmek ve üzerine düşünmek, sonuç ve çıkarımları keşfetmek, örnekler, benzetmeler ve itirazlar aramak, kişinin bildiklerini

¹⁰⁴ Bkz. Bayram Akarsu, **Eleştirel Düşünme Sanatı**, 2. bs., İstanbul, Cinius Yayınları, 2019, s. 81, Aytekin Demircioğlu, **Eleştirel Düşünme Eğitimi**, 1. bs., Ankara, Gece Kitaplığı, 2018, s. 19, 20.

¹⁰⁵ Demircioğlu, **Eleştirel Düşünme Eğitimi**, s.19,20.

¹⁰⁶ Bunun için bkz. Richard W. Paul, **Critical Thinking How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1993, s. 343, 344.

inandıklarından ayırt etmeye çalışmak, başkalarının bakış açılarına empatik bir şekilde tavır almak, tutarsızlıklar ve belirsizlikler için tetikte olmak, sağlıklı bir şüphecilik yürütmek, şeytanın avukatlığı rolünü faydalı bir şekilde oynamaya istekli olmak gerekmektedir.¹⁰⁷

b. Eleştirel Okuma

Bir metni anlayarak dikkatli okumak, satır aralarını süzerek şüpheli bir tavırla metne mesafeli bir bakış getirmeyi sağlamak, aynı zamanda tüm bunları yaparken metnin öne sürdüğü iddiayı, bunu açıklayan temelleri ve dayandırdığı kanıtları, akla yatkın olup olmamasını, kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamak, metnin akıl yürütme yoluna ne kadar sadık kaldığı ile ilgili birtakım aşamalardan geçmek eleştirel okumayı ifade eder.

Pek çok yabancı dil öğretmenine göre eleştirel okuma, kişinin okuduğu metinden çıkarımlar yapabilecek kademeye ulaşmasıdır. Ancak eleştirel okuma bundan daha fazlasını içerir. Metnin yazarının sadece söylediklerinin değil, söylemediklerinin de okuyucu tarafından tespit edilip bulunmasına dayanır.¹⁰⁸ Eleştirel okumanın en önemli özelliği okuyan kişinin okuduklarını sorgulayıp, yargılaması yani aklını kullanmasıdır.¹⁰⁹

Gündelik dilde eleştirel okuma “satır aralarının okunması” (reading between the lines) olarak Anglo Saxon kültüründen gelmiştir. Bu terimin ilk defa 19. yy. ortalarında gizli iletileri metnin içindeki satırlara saklayarak göndermek için kullanıldığı söylenmektedir. Urbanak’ın ifadesine göre satır aralarının okunması, “yalanların veya oynanan oyunların farkına vararak özgürleşmektir.”¹¹⁰

Eleştirel okumada dikkat edilecek noktalardan biri önvarsayımlardır. Önvarsayım, yazarın okuru manipüle etme yollarından biridir. Önvarsayım, bazı şeyleri dil vasıtasıyla okura kabul ettirme yöntemidir. Okur, bu önvarsayımları olduğu gibi kabul eder ve alternatifleri düşünmez.¹¹¹

Aysun Kunduracı’ya göre eleştirel okumadaki dikkat edilecek hususları şöyle sıralamak mümkündür: “Başlık, konu, araştırma-yazma nedenleri-soruları, önvarsayım, varsayım, sav, tartışma ve sonuçlar.” Başlık, yazıyı iyi bir şekilde yansıtmış olmalıdır. Konuda, “Bu yazının konusu ne?” “Bu yazı ne ile ilgili?” sorularını cevaplandırabilmek

¹⁰⁷ Paul, **Critical Thinking How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**, s. 344.

¹⁰⁸ Murat Özudoğru, **Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2016, s. 109.

¹⁰⁹ Emin Özdemir, **Eleştirel Okuma**, 12. bs., Ankara, Bilgi Yayınevi, 2018, s. 18.

¹¹⁰ Özdemir, **Eleştirel Okuma**, s. 111.

¹¹¹ Özdemir, **Eleştirel Okuma**, s. 128.

önemlidir. Araştırma-yazma nedenleri-soruları, bilimsel olmayan yazılarda sorular belirtilmese de yazma nedenleri her yazıda açıkça belirtilmelidir.¹¹²

Eleştirel okuma yaparken dikkat edilmesi gerekenler; metindeki akıl yürütme çizgisini belirleme, akıl yürütme çizgisini eleştirel olarak değerlendirme, yüzeysel görüşleri sorgulamak ve gündemlerin gizli varsayımlarını kontrol etmek, metindeki kanıtı belirlemek, kanıtları geçerli kriterlere göre değerlendirmek, yazarın vardığı çıkarımları belirlemek, verilen kanıtların bu sonucu destekleyip desteklemediğine karar vermek olarak sıralanabilir.¹¹³

Bir dersin öğretimi esnasında gerek ders içinde kullandığımız materyaller arasında gerekse dışarıdan elimize geçmiş, karşılaştığımız bir metin üzerinde ona nasıl yaklaşacağımız, değerlendirmesini yaparken hangi kriterleri göz önünde bulunduracağımız önemlidir. Bu yüzden eleştirel okumayı inceliklerine uygun olarak derslerde kullanmak eleştirel düşünme becerilerini destekleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

c. Metafor Yoluyla Öğretim

Ivie'nin geliştirmiş olduğu metafor kullanarak eleştirel düşünmeyi geliştirme, belirli adımlardan oluşmaktadır. Bu adımları belirlemek için ise ilgili önbilgilere sahip olmak gerekmektedir. Ivie, Ennis'in eleştirel düşünme üzerine yaptığı tanıma dayanarak orada geçen "yansıtıcı düşünme" kavramının bir şeyin üzerine geri dönmeyi ima ettiğini ileri sürerek, varsayım, öncül ve tahminlere geri dönüldüğünde ise yansıtıcı düşünmenin gerçekleştiğini bunun da metaforla ilintili olduğunu söylemektedir.¹¹⁴

Ivie'nin metaforla öğretim modeli altı seviyeden oluşmaktadır. İlk seviyede merkezi bir soru vardır, çünkü eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme olması için bir sorunun etrafında dönmesi gerekir. Buna örnek olarak "Kaliteli bir eğitim programı yürütmek için etkili liderlik tarzı hangisidir?" sorusu gösterilebilir. İkinci seviyede düşünür için seçilebilecek üç farklı pozisyon vardır. A pozisyonunda tartışmalı bir kitabı yayınlanmış kişinin görüşleri, B pozisyonunda bu kitabı inceleyen birinin sunduğu argüman, C pozisyonunda ise A ve

¹¹² Aysun Kunduracı, "Eleştirel Okuma, Eleştirel Yazma", **Eleştirel Düşün/Öğren, Sorgula, Üret**, Ed. Hülya Kılıç, 1. bs., İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Yayınevi, 2018, s. 60-65.

¹¹³ Stella Cottrell, **The Study Skills Handbook**, Fourth Edition, Palgrave Macmillan, 2013, s. 189, 194.

¹¹⁴ Stanley D. Ivie, "Metaphor: A Model for Teaching Critical Thinking", **Contemporary Education**, Vol. 72, No. 1, s. 18.

B'den farklı olarak düşününlerin pozisyonudur. A pozisyonu otoriter bir eğitimsel liderlik, B pozisyonu demokratik bir felsefe, C pozisyonu karma ya da dengeli bir liderliği temsil edebilir. Bundan sonraki seviyede her pozisyona uygun bir öneri yazılmalıdır. Burada öneri, doğru olarak sunulan ifade veya iddiadır. Otoriter liderlik tarzı için, “Kaliteli eğitime en iyi kuralların ve titiz bir disiplinin olduğu okulda ulaşılabilir.”, demokratik liderlik tarzı için, “Kaliteli bir eğitim sonuçlarla ilgili içinde herkesin olduğu yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerin karar verme sürecinde yer aldığı okulda en iyi şekilde gerçekleşir.”, dengeli bir liderlik tarzı için ise, “Kaliteli bir eğitim en iyi, öğretmen ve toplum tarafından desteklendiği güçlü ve kararlı liderliğin bulunduğu yerlerde elde edilir.” Örnekleri verilebilir. Dördüncü seviye akıl yürütme ve kanıt gerektirir. Burada uzun uzadıya savunulan iddia kanıtları ile muhakeme edilerek ortaya konur. Beşinci seviyede varsayımların incelenmesi gerekir. Önceki seviyede ortaya konulan kanıt ve muhakemedeki ön varsayımların tespitine yönelik bir süreçtir. Ve bundan sonraki seviyede metafor vardır. Burada otoriter bir eğitimsel liderlik tarzında bir okulun gemiye benzemesi düşünülürse okul müdürü kaptandır, gemi ve ekibinin yani öğrenci ve öğretmenlerin refahı, kaptanın elindedir. Herkes kaptanın emrine uymalıdır, aksi durumda geminin batma tehlikesi söz konudur. Demokratik eğitim liderliği tarzı Amerika Birleşik Devletleri Senatosuna benzer. Tıpkı Senatodaki gibi müdürün rolü parti liderinin rolüne benzer. Müdür ulaşılacak hedefler için bir fikir birliği sağlamalı ve bunları gerçekleştirilmesini öğrenme sorumluluğunu sağlayan kişilere devretmelidir. Dengeli eğitim liderliği tarzında ise, müdür büyük bir ailenin ebeveynine benzer. Müdür iyi bir ebeveyn gibi sıcak ve sevgi dolu olmalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler müdürün kararlarına güven duymalıdır. Fakat hiçbir aile kuralsız olamayacağına göre müdürün de öğretmen ve öğrencilere hayır dediği zamanlar olacaktır. ¹¹⁵

Görüldüğü üzere metafor yolu ile eleştirel düşünmenin öğretiminde, soru sorma, iddia, kanıt ve akıl yürütme, varsayımda bulunma, metafor basamakları kullanılarak daha önce eleştirel düşünmenin yapıtaşlarında ortaya konulan öğelerin aşamalarda yer aldığı açıktır. Bu da her bir aşamanın uygulanmasının bu maddelerin anlaşılıp egzersizlerinin yapılmasıyla daha aktif bir sürece girileceğinin göstergesidir.

¹¹⁵ Ivie, “Metaphor: A Model for Teaching Critical Thinking”, s. 19-21.

Metafor yolu ile eleştirel düşünmenin öğretimi noktasında öğrencilerin konuyu daha derinlikli inceleyip, düşünceleri gerektiğinden ortaöğretim veya üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapılabilir.¹¹⁶

d. Medya Okuryazarlığı

Farklı disiplinler genellikle içeriğe göre farklı düşünme türleri gerektirse de bazı teknikler disiplinler arasında etkilidir.¹¹⁷ Okullarda seçmeli ders kategorisinde öğretimi sağlanan Medya okuryazarlığı dersini daha önce eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretim yaklaşımının bir ürünü olarak belirtmiştik. Güncel hayat içinde bizi ilgilendiren meseleler hele ki “din” ve “ahlak” ile ilgili değerlendirilmeye tabi ise eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi açısından medya okuryazarlığı din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanılabilir.

Gazeteler, dergiler, televizyon ve radyo eleştirel okuma ve dinleme becerilerini geliştirmek için öğrencileri motive edebilir. Aynı konuya farklı yaklaşan yazılar öğrencilerin sorgulamaları yoluyla okumalarına yardımcı olmak için karşılaştırılabilir. Daha sonra öğrenci gazetelerinde tartışma veya yayın için kendi ikna edici argümanlarını oluşturabilirler. Bu süreçte öğrenciler haber medyası ve yayınlar için daha seçici okuyucu ve dinleyici olurlar.¹¹⁸

Enformasyon kaynakları olarak medyaya ve diğer bilgi kaynaklarına eleştirel gözle bakmak gerekmektedir. Medyaya eleştirel gözle bakabilen bir kişi medyada bilgiyi sunan kişinin bakış açısını, orada ön plana çıkan şeyleri görüp farkına varabilir.¹¹⁹

Medyada geçen bir haber ile karşılaşan kişinin ön yargılı hikayeleri ortaya koyması ve ona zıt bir yargı ile “yeniden yazabilmesi” eleştirel düşünme becerisidir. Böylelikle kişi mevcut bilgideki değişen yönleri birçok yerde görür. Ardından ön yargıları tespit edip ayırabildiğinde elde ettiği hikayelerdeki düşüncelerin ikna ediciliği etkisizleşir.¹²⁰

Esasen medya okuryazarlığı, bilgi akışının çok yönlü bir şekilde olduğu günümüz dünyasında meselelere sorgulayıcı bakabilmek adına edinilmesi gerekli bir beceri olarak

¹¹⁶ Bu konuda üniversite öğrencileri için yapılmış bir çalışma için bkz. Muhittin Çalışkan, “Eleştirel Düşünmenin Öğretimi”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.

¹¹⁷ Carr, “**How Can We Teach Critical Thinking**”, s. 70.

¹¹⁸ Carr, “**How Can We Teach Critical Thinking**”, s. 70, 71.

¹¹⁹ Baillargeon, *Aklın ve Bilimin Işığında Eleştirel Düşünme Kılavuzu*, s. 235.

¹²⁰ Richard Paul, Linda, Elder, *Medyadaki Önyargı ve Propaganda Nasıl Saptanır?*, Çev. Merih Bektaş Fidan, Eleştirel Düşünme Kurumu, 2006 s. 16. (Çevrimiçi)

<https://www.criticalthinking.org/data/pages/37/f7d23c6113d8cc655921167c315d028c553553c897f15.pdf>

Erişim Tarihi: 28.11.2019.

görülmektedir. Bu açıdan medya okuryazarlığı, DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerisinin edinilmesi açısından bir yöntem olarak kullanılabilir.

C. TÜRKİYE’DE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Türkiye’de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik girişimler kapsamında öncelikle öğretim programlarında yapılan düzenlemeleri dikkate almak gerekir. Tüm öğretim programlarında bu nitelik ve becerilere referans yapılıyor olmasının yanı sıra, bu alana yönelik hususi derslerin -düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı gibi- belirli bir tarihten itibaren konulmuş olduğunu görmekteyiz. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin durumunu ise bu başlık altında konumuzla ilgisi dolayısıyla daha ayrıntılı ele alacağız.

Öğretim programlarındaki incelemelerden başka programlardaki eleştirel düşünme ifadelerine yer verilmesine paralel tarihlerde Türkiye’de bu konuya duyarlılık sahibi Sivil Toplum Kuruluşlarının ve bazı akademisyenlerin girişim ve faaliyetlerinin olduğunu gözlemledik. Yazının devamında ise bunlardan bahsedeceğiz.

1. Ders Programları

Ülkemizde, eğitim programlarında yapılmış olan değişikliklerle beraber düşünme eğitimi programlarda yerini almıştır. Mevcut programlarda öğretimde düşünmenin özellikle eleştirel düşünmenin kullanımına yönelik birtakım yönlendirmeler ve tavsiyeler bulunmaktadır. Lakin bunun uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu becerileri hem kendisinin hem de öğrencilerinin ne şekilde talim edeceğine dair herhangi bir şey yoktur. Bunun ucu açıktır ve öğretmenlerin kendilerini bu alanda geliştirmesi gerekmektedir.

Türkiye’de eleştirel düşünmenin öğretime girmesi ilk olarak programlarda söz edilerek öne çıkmıştır. Böyle bir kavramın öğretim programlarında kullanılması 2004 yılına rastlar. Program geliştirme, bünyesinde amacı, vizyonu, misyonu, kazanımları vb. barındıran bir eğitim revizyonudur. Bir ülkenin ders programında söz edilen şeyler derslerine, ders kitaplarına, öğretim şekline de yansır. Bir kavramdan bahsedilip eğitim felsefesi olarak o benimseniyorsa mevcut öğretim ortamlarını ve öğretimin araçlarını da ona uygun hale getirmek beklenir. Bu açıdan eleştirel düşünmenin öğretimde nasıl kullanılacağı, hangi stratejiler ve kaynaklarla somutlaştırılacağı, mevcut öğretim sisteminde kendini nerede ifade edeceği birer soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

2004 Yılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan öğretim programlarının temel yaklaşımlarında başlıklar halinde; programın dayandığı referans noktaları, programın temelleri, programın öğeleri, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme, ortak temel beceriler, programın uygulanmasında okul yöneticileri, öğretmenler, müfettişler ve velilerin görevleri açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Burada geçen ortak temel becerilerde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi de yer almaktadır.¹²¹ Buna göre eleştirel düşünme becerisinin kısa bir açıklaması yapılmıştır.¹²² Fakat bu becerinin derslerde nasıl verileceğine dair herhangi bir ibareye yer verilmemiştir.

Genel olarak öğretim programlarının seyrine bakıldığında 2004 yılında kazandırılması hedeflenen beceriler arasında geçen eleştirel düşünme becerisinin 2005-2006 yıllarından itibaren son olarak değişen 2018'e değin öğretim programlarında anıldığını görmekteyiz.

Bu kapsamda "Düşünme Eğitimi" dersleri seçmeli ders olarak 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren programlarda yer almıştır. Bu dersin programına bakıldığında yaklaşım itibariyle "beceri temelli" bir öğretimin olduğu görülmektedir. Dersin programı her ne kadar düşünmeyi öğretmek üzere konumlandırılrsa da bu dersin öğreticileri o okulda bu konuda bir eğitim almamış herhangi bir öğretmen olması "bu dersten alınacak verim ne kadar olabilir?" sorusunu gündeme getirmektedir. Eleştirel düşünme eğitimi girişimi yine seçmeli eğitim olarak programa konulan "Medya Okuryazarlığı" dersi ve son programlarda adı geçen "Okuma Becerileri" dersleri ile devam etmektedir.

2. Düşünme Eğitimi Dersleri

Türkiye'de seçmeli düşünme eğitimi derslerinin öğretim programlarında yer almasıyla beraber eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretim yaklaşımının da adımı atılmıştır. İlköğretimde Düşünme Eğitimi dersi seçmeli dersler kapsamında 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren 6.,7. ve 8. sınıflarda (6. sınıftan itibaren kademeli olarak) okutulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14/07/2005 tarihi 192 sayılı kararında İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesinde yer alarak kabul edilmiştir.¹²³ Seçmeli düşünme eğitimi derslerinde dersin öğretim programına göre; ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı vb. eğitim

¹²¹ MEB, **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2004, S. 2563, s. 723-739.

¹²² MEB, **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2004, S. 2563 s. 734, burada eleştirel düşünme becerisinin açıklaması şu şekilde yer almaktadır; "Eleştirel Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir."

¹²³ MEB, **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2005-2575, s. 539-541.

aracının kullanılmamasına karar verilmiş ve yalnızca öğretmenlerin kullanması için öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması öngörülmüştür.¹²⁴

Seçmeli Düşünme Eğitimi derslerinde 2007 yılında program değişikliğine gidilmiştir. Buna göre bu dersler, İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıfların herhangi birinde veya tamamında okutulabilmektedir. 2012 yılı itibariyle bu dersler sadece ortaokul 7. ve 8. sınıflarda okutulmaktadır.

En son yayınlanmış olan düşünme eğitimi dersi programında (2016) dersin kapsamından bahsedilirken; günlük yaşamda ve öğrenme sürecinde var olan bilgilere eleştirel yaklaşabilme, doğru analiz edebilme, doğru karar verebilme, eldeki verileri en verimli şekilde yorumlayabilme becerilerinin kazandırılmasına yer verilmektedir. Dersin genel amaçlarında ise “eleştirel düşünme becerisini kazandırmak” maddesi yer almaktadır.¹²⁵ Dersin genel amaçlarında ayrıca “düşünme becerisini etkin hale getirmek, analitik düşünme becerisi kazandırmak, esnek ve alternatifli düşünme becerisi kazandırmak, sorun çözme becerilerini geliştirmek, düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek, görüşlerini açık ve etkili biçimde sunma becerisi kazandırmak.” ifadelerine yer verilmektedir. Bahsedilen amaçların hepsi eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği hedef davranışlar arasında yer almaktadır.

Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere yer verilmiştir. Bu beceriler arasında yer verilen “sorgulama becerisi, araştırma becerisi, verileri anlama ve yorumlama becerisi, veriler arasında ilişki kurma becerisi, mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme becerisi, problem çözme becerisi, alternatif sunabilme becerisi, eleştirme becerisi, yöntemli ve sistemli düşünebilme becerisi, kıyaslama yapma becerisi” maddeleri birebir eleştirel düşünme ile ilgilidir. Eleştirel düşünme becerisi burada zikrettiğimiz diğer becerilerle ilişkili olduğu için bunlara sahip olan bir kişinin eleştirel düşünmenin gereklerini ifa etmesi beklenmektedir.

Düşünme eğitimi dersi öğretim programının vizyonunda bireylerde olması istenilen “gelişmeleri anlama ve yorumlama yetisine sahip, empati ve duyarlılık gücü olan, karşılaştığı sorunlar karşısında alternatif çözümler üretebilen...” gibi birtakım niteliklerden bahsedilip bu yeterlilikleri gösterecek biçimde “eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünebilen” bireylerin yetişmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

¹²⁴ Bkz. MEB, **Tebliğler Dergisi**, Ekim 2006-2589, s. 1153 14/09/2006 tarihli 361 no’lu karar.

¹²⁵ MEB, **Düşünme Eğitimi Dersi (7. Ve 8. Sınıflar Öğretim Programı)**, Ankara, 2016, s. 5.

Tüm bunlardan hareketle, düşünme eğitimi dersinin diğer düşünme türlerinin yanı sıra eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı hedeflediğini söyleyebiliriz.

Seçmeli Düşünme Eğitimi derslerine branş bazında Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri girebilmektedir. Ancak bu öğretmenlerin hizmet öncesi veya sonrası herhangi bir eğitime tabi tutulma durumu söz konusu değildir. Derse girecek olan öğretmenlerin böyle bir eğitim görmeleri gerektiğini tespit eden tez çalışmaları vardır.¹²⁶ İstenilen verimin sağlanması için bu derslerin öğreticilerinin söz konusu eğitimleri alması yerinde olacaktır.

29-30 Eylül 2011 tarihinde Ankara’da düzenlenen “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı”nda çocuklar için felsefe eğitimi, ortaöğretimde felsefe konu başlıklarının yanı sıra ilköğretimde felsefe başlığı altında “Düşünme Eğitimi” dersleri de değerlendirilmiştir. Düşünme eğitimi “çocuklar için felsefe” kapsamında değerlendirilerek bunun ciddi bir gereksinim olduğu dile getirilmiştir. Mevcut düşünme eğitimi derslerinin “seçmeli dersler” kategorisinde olmasının “kimi çocukların düşünme konusundaki eğitime gereksinimi vardır, kimilerinin de yoktur” gibi bir sonuç ortaya çıkardığını, dersin kimler tarafından, nasıl, hangi bilgi birikimi ile verileceğinin belirsiz olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca büyük bir öğretmen kesiminin Düşünme Eğitimi dersinden haberdar olmadığı ve bu dersin nasıl işleneceği konusunda özel bir eğitimden geçmediği belirtilmiştir.¹²⁷

Eleştirel düşünme öğretimi içerisinde beceri temelli öğretim yaklaşımının bir parçası olarak değerlendirebileceğimiz Düşünme Eğitimi derslerinin muhtelif derslerin programlarının hedefini gerçekleştirmesine katkı sağlaması beklenir. Ancak dersin seçmeli olarak verilmesi, dersten beklenen faydaların elde edilememesine sebep olmaktadır.

3. Medya Okuryazarlığı Dersleri

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı konusundaki ilk atılım Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun 20-21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlemiş olduğu İletişim Şurasında konuyu dile getirmesi ve Şura’nın sonuç bildiğesinde buna yer vermesiyle gerçekleşmiştir.¹²⁸ Ardından 23-25 Mayıs 2005 tarihlerinde Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde düzenlenen, iletişim araştırmacıları, medya sektörü çalışanları ve uzmanların katılımıyla 1. Uluslararası

¹²⁶ Bkz.: Adem Keskin, “İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7. Ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s.137-140.

¹²⁷ Haz. Betül Çotuksöken, Harun Tepe, **Çocuklar için Felsefe Eğitimi**, 2. bs., Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu, 2015, s. 35-48.

¹²⁸ Adnan Altun, “Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009, s.98.

Medya Okuryazarlığı Konferansı olmuştur.¹²⁹ Tüm bu çalışmalar Medya Okuryazarlığı dersinin okullarda bir ders olarak verilmeye başlanmasına zemin hazırlamıştır.

Daha sonra 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ise 31.08.2006 tarihinde MEB Talim Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir.¹³⁰

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı dersinin ilk olarak 2006-2007 Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen beş ildeki pilot uygulamayla ilköğretim okullarının 7. Sınıflarında seçmeli ders kapsamında haftada 1 saat olmak üzere pilot uygulanmasına karar verilmiştir. Derslerde sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır.¹³¹

İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersleri Talim ve Terbiye Kurulunun 11.09.2006 tarih ve 354 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programına göre uygulama 2013 yılına kadar devam etmiştir. Hali hazırda bu derslerin programı 2018 yılındaki haliyle uygulanmaktadır.

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı dersi 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren 7. ve 8. Sınıflarda seçmeli olarak haftada bir saat olmak üzere tüm ortaokul süresince sadece bir eğitim-öğretim yılı okutulmaya başlanmıştır. Bu derslerin öğreticileri de düşünme eğitimi dersinde olduğu gibi Sosyal Bilgiler veya Türkçe öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

Medya Okuryazarlığı dersinin ilk defa yayımlanan 2006 yılı öğretim programına bakıldığında oldukça ayrıntılı bir şekilde ele alınan bir öğretim programı olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu dersin öğretim programında, medyada geçirilen zamanın çokluğu ile medyayı bilinçli bir şekilde kullanmayı hedef haline getirmek amaçlanmaktadır. Bu açıdan çocukların gerçeklik ile kurguyu ayırt etme becerisini elde etmeleri, çocukların medyaya eleştirel bakabilmelerini sağlamak önemlidir. Medya okuryazarlığı öğretim programının oluşturmacı yani yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir. Öğrencinin önceden edinmiş olduğu bilgileri öğretmenin de rehberliğinde derste ilişkilendirme yapması yeni beceri ve değerlere sahip olması beklenmektedir. Buna göre genel

¹²⁹ Mutlu Binak, Mine Gencil Bek, **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**, 2. bs., Kalkedon Yayınları, İstanbul, s. 17.

¹³⁰ Türkiye’de Medya Okuryazarlığı, (Çevrimiçi)

https://www.medyaokeyazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2 Erişim Tarihi: 10.11.2019.

¹³¹ MEB, **Tebliğler Dergisi**, Ekim 2006-2589, s. 1147.

amaçlarda belirtilen “medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirerek bilinç kazanır, medya ortamlarındaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder, medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır, mesajların oluşturulması ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.” maddeleri eleştirel düşünme öğretiminin de hedefleri arasında yer almaktadır. Edinilmesi istenen beceriler 8 adettir. Bunlar arasında eleştirel düşünme var olmakla beraber adı geçen, gözlem, araştırma, problem çözme becerileri de eleştirel düşünme ile ilişkilidir. Etkinliklerin öğrenci merkezli olarak yapılması önerilmekle beraber, öğrencilerin sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, sorgulayarak, derse etkin olarak katılması önemsenmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde olmaları, birbirlerine açık uçlu sorular sormaları, araştırma yapmalarını teşvik edecek etkinliklere yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yapılırken, önemi azalan beceriler kısmında geçen, “derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözme, bilgiyi ezberleme, kaynaklardan bilgiyi aynı biçimiyle aktarma” ifadeleri geleneksel öğretim yöntemlerinin ileri sürdüğü becerilerdir. Bunun yerine önemi artan beceriler kısmında geçen “okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme, araştırma yapma...” ifadeleri yer almaktadır.¹³²

Medya Okuryazarlığı dersinin son program olan 2018 öğretim programında ise, 2016 öğretim programına nispeten birçok ögeye daha az ve öz yer verilmiştir. Programın özel amaçlarına bakıldığında öğrencilerin medyadaki ürünlere bakıp kavrayarak eleştirel bakış açısı ile çözümlenmeler ve değerlendirmeler yapmaları beklenir. Genel amaçlar içerisinde geçen “medya iletilerinin üzerinde düşünülebileceğini fark etme, medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümlenme” maddeleri eleştirel düşünme açısından önemlidir. Öğretim programında “karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, empati” yaşam becerileri, “sorgulama, çözümlenme (analiz), değerlendirme” medya okuryazarlığı becerileri arasında yer almaktadır. Medya Okuryazarlığı dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar içinde geçen “sorgulama becerisi uyumlanma sürecinde bize ulaşan medya iletilerinden şüphe etmeyi ve bunları eleştirmeyi gerektirir, çözümlenme becerisi bireylerin karşılaştıkları medya iletilerine yönelik bir hükme varmak için iletinin kaynağını, içeriğini ve amacını sorgulamalarını; medya iletilerini eleştirel bir gözle incelemelerini içerir, değerlendirme becerisi bireylerin karşılaştıkları medya iletilerini çözümlenerek ulaştıkları sonuçları iletinin üretildiği bağlam çerçevesinde ‘insan

¹³² Bkz. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2006, s. 6-9.

hakları, çocuk hakları, etik, sorumluluk, mahremiyet, gazetecilik ilkeleri, yayın ilkeleri' gibi ölçütlere göre değerlendirerek bir hükme varmalarını içerir.” ifadeleri eleştirel düşünmenin becerileri olarak metin içinde yer almaktadır.¹³³

Christ ve Potter'ın Journal of Communication dergisinin özel sayısının giriş kısmındaki yazısında medya okuryazarlığının tanımı, “çeşitli bağlamlarda iletilere erişmek, çözümlenmek, değerlendirme iletileri yaratma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.¹³⁴ Bu tanıma dayanılarak medya okuryazarlığı beceri temelli (skill-based) olarak değerlendirilebilir.¹³⁵ Avrupa Birliği Topluluğu'nun tanımlamasına göre medya okuryazarlığı, “Tüm medyada kolayca iletişim sağlayabilmeye birlikte günlük yaşamdaki görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümlenme ve değerlendirme yeteneğidir.”¹³⁶ Bu tanıma ve literatürde geçen diğer medya okuryazarlığı tanımlarına bakıldığında medya okuryazarlığının özünde sorgulama, değerlendirme, çözümlenme olduğu görülmektedir.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünmenin bağlantısı açısından literatürdeki çalışmalara bakıldığında Feurstein, altı ilköğretim okulunda 10-12 yaşlarındaki öğrencilere eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığı vasıtasıyla öğretilip öğretilmeyeceğini incelemiştir. Derste medya okuryazarlığı öğretim materyalleri kullanılarak, ölçme işlemi de ön test-son test ile sağlanmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı öğretiminin eleştirel düşünme becerilerini de arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.¹³⁷ Bunun gibi az da olsa başka çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir.

Medya okuryazarlığı dersleri de düşünme eğitimi dersleri gibi eleştirel düşünme becerilerini öğretme yaklaşımı içerisinde beceri temelli öğretim kategorisinde yer almaktadır. Sonuç olarak bu dersin Türkiye'de okullarda zorunlu olarak öğretiminin yapılması, öğretim programında hedeflediği kazanımlar sebebiyle eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması anlamında önem arz etmektedir. Dersten istenen verimin alınabilmesi için ise başta dersin öğreticilerinin gerekli eğitimi alması, öğretim ortamının, materyallerinin dersin hedeflerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

¹³³ Bkz. MEB, **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. veya 8. Sınıflar)**, Ankara, 2018, s. 3-15.

¹³⁴ W. G. Christ ve W. J. Potter, “Media Literacy, Media Education and the Academi”, Journal of Communion, 48 (1), 1998, s. 5-15, Akt. Binak, **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**, s.56.

¹³⁵ Binak, **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**, s.56.

¹³⁶ MEB, **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. veya 8. Sınıflar)**, s. 3-15.

¹³⁷ M. Feurstein, “Media Literacy in support of critical thinking” Journal of Educational Media, 24 (1), s.43-54, Akt. Adile Aşkım Kurt, Dilruba Kürüm, “Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 2, S. 2, Bahar 2010, s. 32.

4. Okuma Becerileri Dersleri

2012-2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemiyle ilkokul ve ortaokulun birbirinden ayrılmasıyla, eğitimin münferit okullarda devam etmesi söz konusu olmuştur. Bununla beraber, öncesinde ilkokul kapsamında olan 5. Sınıf kademesi ortaokulun bünyesine katılmıştır. Bu durumla birlikte ortaokul seviyesinde haftalık ders saati sayısı arttırılmış ve seçmeli dersler çeşitlenmiştir. Daha önce adından bahsettiğimiz düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı derslerine ek olarak eleştirel düşünmeyi konu eden başka bir ders olan okuma becerileri dersi de 2012 yılından itibaren seçmeli dersler arasında yerini almıştır.¹³⁸

Okuma becerileri dersi ortaokul süresince bir defaya mahsus olmak üzere seçilebilen 5. ya da 6. sınıflarda okutulan, haftada 2 saat verilmesi öngörülen derstir. Bu dersin öğretimi hali hazırda ortaokullarda seçmeli dersler kategorisinde verilmeye devam etmektedir.

Okuma becerileri dersinin öğretim programına baktığımızda eleştirel düşünme becerisini vermeyi hedeflediğini görmekteyiz. 2018 yılında yayımlanan öğretim programının içeriğine baktığımızda okuma becerileri dersi öğretim programı özel amaçları içerisinde şu ifadeler yer almaktadır: “Tahmin etme, sıralama, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, sorgulama ve üretme becerilerini geliştirmek, çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak.”¹³⁹ Burada sıralanan maddeler içerisinde geçen beceriler, eleştirel düşünme öğretiminin kazandırmayı hedeflediği davranışlar arasında yer almaktadır.

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’ndaki temel beceriler içerisinde “eleştirel okuma” maddesi eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan yöntemlerden birisidir. Burada adı geçen 6 maddenin her birinin kazanımları sıralanmaktadır. Görsel okuma becerisinin kazanımları arasında geçen “Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular” ve “Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir.” ifadelerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilintili olduğu görülmektedir.¹⁴⁰

Temel beceriler arasında olan Eleştirel Okuma becerisinin kazanımları aşağıdaki gibidir: “Metinlerdeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar, metinler

¹³⁸ MEB, **Tebliğler Dergisi**, Temmuz 2012-2658, s.314.

¹³⁹ MEB, **Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. veya 6. Sınıflar)**, Ankara, 2018, s.7-8.

¹⁴⁰ MEB, **Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. veya 6. Sınıflar)**, s.11.

arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar, yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder, okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirir, okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.”¹⁴¹ Buradaki kazanımlarının her bir maddesi eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan üst düzey becerilerin kullanımını ve gelişmesini öngören davranışları içermektedir.

Okuma becerileri dersi, seçmeli dersler içinde dil ve anlatım kategorisinde seçilebilen üç dersten biridir. Okullarda bu dersin öğreticileri ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Tebliğler Dergisi'nde mezun olunan yükseköğretim programına göre aylık (maaş) karşılığı okutulacak derslere ilişkin çizelgesinde yer alan ifadelerle göre Türkçe öğretmenleridir.¹⁴²

Buna göre Türkiye'de okullarda seçmeli dersler kategorisinde geçen Okuma Becerileri dersi eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretim yaklaşımının bir parçası olarak görülebilir. Bu derslerin öğretim programlarında geçen kazanımlarının ne düzeyde sağlandığı ise bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer hedef 2006 yılından günümüze değin programlarda peyderpey yer alan eleştirel düşünme becerisinin derslerde verilmesi ise, bunun ne olduğu, bu işin nasıl yapılacağı ve okullarda bu görevi üstlenenlerin niteliği önemlidir. Bu amaç kapsamında mevcut alandaki değişiklikler müfredattaki diğer programların gelişimine katkı sağlaması anlamında kayda değerdir.

5. DKAB Dersi Öğretim Programı

Derslerin öğretim programlarında birtakım hususi uygulanması istenen becerilere, değerlere ve kazanımlara yer verilmektedir. İlköğretim DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerisine yönlendirme vurgusu ilk olarak 2006 yılında hazırlanan 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programıdır.¹⁴³ Hacer Aşık Ev, “Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri” adlı kitabında 2006 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının eleştirel düşünme ile ilgili bağlantılarını tespit etmiştir. Buna göre yazar öğretim programının genel yapısını, vizyonunu, temel yaklaşımını, geliştirilmesinde temel alınan ilkeleri ve yapısını eleştirel düşünme becerilerini kıstas alarak yorumlamıştır.¹⁴⁴

¹⁴¹ MEB, **Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. veya 6. Sınıflar)**, s.12.

¹⁴² MEB, **Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. veya 6. Sınıflar)**, s. 292-301. Bkz. Ayrıca MEB, **Tebliğler Dergisi**, Temmuz-Ek 2018-2730 s. 2083,2084.

¹⁴³ Bkz.: MEB, **Din Öğretimi Genel Müdürlüğü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2007.

¹⁴⁴ Bkz.: Hacer Aşık Ev, **Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İzmir, Tıbyan Yayıncılık, 2013, s. 93-114.

2006 yılı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında yer alan eleştirel düşünme odaklı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- DKAB dersinin kazanımları arasında geçen “işbirliği” kavramı eleştirel düşünmenin gerektirdiği durumlardandır.
- Programda geçen “başka din veya farklı düşüncede olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmak” ifadesi eleştirel düşünmenin duyuşsal becerileri arasında geçen “farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirlilik ve alternatif fikirlere karşı esneklik” ifadesi ile bağdaşmaktadır.
- “İbadet” öğrenme alanında “insanların din, vicdan ve ibadet hürriyetine saygı duyar” şeklinde geçen kazanım eleştirel düşünmede “başkalarının görüşlerini önemseme, saygı gösterme ve anlamaya çalışma” ifadesiyle uyuşmaktadır.
- Etkinliklerde belirtilen becerilerden öğrencilerin belli bir konu hakkında düşünceleri, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini ve onu tartışmalarını esas alan ifadeler de eleştirel düşünme ile ilintilidir.¹⁴⁵

2006 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programından sonraki 2010 Programına bakıldığında 2006’daki programda belirtilen ifadelerle benzer şekilde eleştirel düşünmeyi destekleyen ve yönlendiren donelere rastlamaktayız.

2010 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (programın girişi, vizyonu, temel yaklaşımı ve genel amaçları) eleştirel düşünme açısından değerlendirmesini yapan Mustafa Çetin’in çalışmasına göre şunlar söylenebilir:

- Programın giriş kısmında bilgiye ulaşılması, bilginin kullanılması ve üretilmesi eleştirel düşünme becerilerini kapsama niteliği taşımaktadır.
- Programın vizyonunda bahsedilen “araştırma yapma, sorgulama, problem çözüme, eleştirme” gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğretmenlerin öğrencilere etkinlikler vasıtasıyla derslerinde kullanılmasına işaret etmesi eleştirel düşünme ile ilgili görülmektedir.
- Programın bireysel ve toplumsal hedefleri çerçevesinde; öğrencilerin edinmeleri gereken dini kavramları doğru bir şekilde algılayıp, bunları hurafe bilgilerden ayırt edebilmelerini sağlamada akli kullanmaya teşvik etmeyi hedeflemesi; buna bağlı olarak toplumdaki hurafe ve batıl inançları temel alan

¹⁴⁵ Aşık Ev, **Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, s. 93-114.

oluşumları fark edebilmesini sağlamaya yönlendiren ifadelere programda yer verilmektedir.

- Program geliştirmede eğitimsel olarak ön plana çıkan yapılandırmacı, çoklu zekâ gibi öğrenci merkezli yaklaşımların ileri sürdüğü şekilde öğrenci, öğrenme esnasında bilgiyi anlamlandırmaya çalışırken öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği kurarak gerçekleri bilimsel olarak değerlendirmeyi ve dolayısıyla eleştirel düşünmeyi de etkin hale getirecektir.
- Programda temel alınan dinbilimsel yaklaşımda İslam ve diğer dinleri araştırmaya yönelik olarak bilimsel bir zeminde inceleme yapılarak, asıl kaynaklarda olmayan bilgilere yer verilmemektedir. Bu bağlamda dinin doğru anlaşılmasına sebep olup, eleştirel düşünmeyi desteklemektedir.¹⁴⁶

2018’de yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programında gerek genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programında gerekse Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında eleştirel düşünme kavramının bilişsel ve duyuşsal becerilerini kazandırmayı hedeflediğini görmekteyiz. Programda, gelişen bilim ve teknoloji ile değişen ihtiyaçların öğretme teorilerini de etkilediğini ve bireylerden beklenen nitelikleri şöyle sıralamaktadır: “Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. MEB son programında “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.” ifadelerine yer vermiştir.¹⁴⁷ Burada geçen üst bilişsel becerilerin (metacognition) kazandırılması, eleştirel düşünmede yer alan bilişsel beceriler arasında geçmektedir.¹⁴⁸ Yine anlamlı ve kalıcı öğrenerek, öğrenmeler arası ilişkilendirme yapma eleştirel düşünme öğretiminin kazandırmayı hedeflediği amellerdir.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Programında eleştirel düşünme ile ilintili öne çıkan ifadeleri şöyle sıralamak mümkündür:

¹⁴⁶ Mustafa Çetin, İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi, **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013, s. 75-81.

¹⁴⁷ MEB, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, 2018, s. 1.

¹⁴⁸ Şahinel, “Eleştirel Düşünme”, s. 131.

- Bahsi geçen Programın temel felsefesi ve genel amaçlarına bakıldığında, “yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme” gibi yaklaşımlar benimsenmiştir.¹⁴⁹ Bu tür öğrenme yaklaşımları, eleştirel düşünme öğretiminin esas aldığı öğrenme-öğretme stratejileri arasında yer alan yaklaşımlardır.
- Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımına, öğretmenin rehber olmasına olanak sağlayan, öğrencinin araştırma yapabileceği, problem çözebilecekleri, yaklaşımları paylaşıp tartışabilecekleri ortamların saplanmasının ehemmiyeti üzerinde durulmuştur.¹⁵⁰
- Programda geçen “Program İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinlerin ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretimi konu edilmiştir.” Buna göre, eleştirel düşünmenin duyuşsal becerileri arasında yer alan “tarafsız düşünmeyi hayata geçirme” ilkesi ile yukarıda yer alan programdaki ibarelerle bağlantılıdır.¹⁵¹
- Programda geçen “Din öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi; bu kavramların özellikleri ve kullanım şekillerinin öğrencilere doğru olarak kazandırılmasına bağlıdır.” İfadesi Fisher’ın eleştirel düşünme becerilerinde belirttiği “bir ifadenin anlamını kavrama” ile örtüşmektedir.¹⁵²
- 6. Sınıf 3. Ünite kazanımlarında geçen “Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini sorgular.” ifadesi eleştirel düşünme becerileri bilişsel stratejiler-makro yeteneklerde geçen “derinlemesine sorgulama” maddesi ile ilgilidir.¹⁵³

Yukarıda derinlemesine olmaksızın kısa bir değerlendirmesini sunduğumuz sırasıyla 2006, 2010 ve 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programlarında eleştirel düşünmeye yapılan vurgu programların içeriğinde birçok başlığın altında zikredilmektedir. 2000’li yıllardan günümüze değin öğretim programlarının her birinde adı geçen mezkûr

¹⁴⁹ MEB, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, 2018, s. 8.

¹⁵⁰ MEB, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, s. 8.

¹⁵¹ Şahinel, “**Eleştirel Düşünme**”, s. 127.

¹⁵² R. Fisher, **Teaching Children To Think UK.**, Cheltenham UK: Nilsen Thornes Publishers Co, Akt. Aytekin Demircioğlu, **Eleştirel Düşünme Eğitimi**, 1. bs., Ankara, Gece Kitaplığı, 2018, s. 47.

¹⁵³ Şahinel, “**Eleştirel Düşünme**”, s. 129.

becerilerin derslerde öğretimin bir parçası olması, dersin öğretimi ile birlikte edindirilmesi noktasında özen gösterilerek öğretilen beceriler arasında yer alması beklenmektedir.

6. 2023 Eğitim Vizyonu

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanan 3 yıllık hedefleri içeren “2023 Eğitim Vizyonu Mutlu Çocuklar İçin Türkiye” başlıklı içerik Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinde yayınlanmıştır.¹⁵⁴ Bu belgede başta 2023 eğitim vizyonu temel felsefesi ve temel politika ile giriş yapılmış, içerik ve uygulamalara yer verilmiş, Türkiye’de eğitim sahasında geliştirilmesi hedeflenen projeler muhtelif başlıklar altında açıklanmıştır.

2023 Vizyonunda eleştirel düşünmenin gelişimine dair birtakım ibarelere rastlanmıştır. Eğitim politikamız başlığı altında “Ezberi aktarma devri sona ermiştir. Bilgi hazır ve ambalajlı bir ürün değildir, ‘can’lıdır. Tekrar ve hıfzeta temel donuk bir eğitim sistemi, paradigma körlüğüne sebep olmaktadır. Bu körlük, okulu ve eğitimi değerden yoksun, kültürü dışlayan bir meta olarak algılamaya yol açmaktadır. Günümüzde yeni bir eğitim ve okul teorisine ihtiyacımız vardır. Öğretmen, sınıf, okul, ilçe, il ve merkez teşkilatı iç içe halkalar şeklinde, çocuğu destekleyen yönlendiriciler olmalıdır.”¹⁵⁵ kısmı geçmektedir. Zikredilen paragrafta öğrencinin bilgiyi depolamasının, ezber dayalı sistemin öğrencinin ufkunu daralttığı ve öğretmenin bir rehber olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Tasarım-beceri atölyeleri kurulacağından bahsedilen konuda, “...bu atölyeler yeniçağın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için somut mekanlar olarak düzenlenecektir. Çocuklar soru çözme, konu anlatımı gibi bir eğitim anlayışından üretimi, yapmayı, etkileşimi, derinleşmeyi öne çıkaran bir müfredat anlayışına yönelecektir.” ifadeleri yer almaktadır.¹⁵⁶ Problem çözme, üretici olma, işbirliği içinde hareket etme, okuryazarlık becerileri eleştirel düşünmede mevcut olan kavramlardır.

Ölçme-Değerlendirme başlığı altında ele alınan soru tiplerinin niteliği tartışılmıştır. Sorularda “akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme vb. zihinsel becerilerin sınanması”nın gerektiği üzerinde durulmaktadır.¹⁵⁷

¹⁵⁴Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı: **2023 Eğitim Vizyonu**. (Çevrimiçi) http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 04.09.2019.

¹⁵⁵ Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı: **2023 Eğitim Vizyonu**, s. 22.

¹⁵⁶ Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı: **2023 Eğitim Vizyonu**, s.25.

¹⁵⁷ Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı: **2023 Eğitim Vizyonu**, s.34.

7. ELYADAL (Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Laboratuvarı ve Davranış Araştırma Laboratuvarı)

ELYADAL, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde görev alan psikolog öğretim görevlileri ve gönüllü öğrenciler tarafından 2000 yılında faaliyetlerine başlamış olup, 2008 yılından itibaren ise Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Laboratuvarı ve Davranış Araştırma Laboratuvarı olarak ikiye ayrılmıştır. Aynı yıldan itibaren, Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nün bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir.¹⁵⁸

ELYADAL'ın faaliyetleri arasında Pivolka adında akademik makaleleri internet sitesi üzerinden yayımlanan bir dergi de bulunmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından düşünüldüğünde ELYADAL'ın faaliyetlerinde, kendi ürünlerini ortaya koymada bu misyonu taşıdıkları görülmektedir. Ancak bu kurumun eleştirel düşünmenin eğitimi hakkında herhangi bir çalışmalarının olmadığını söylemek yerinde olacaktır.

8. Türkiye'de STK'larda Eleştirel Düşünmenin Mesele Edinilmesi

Türkiye'de eğitim alanı ile ilgilenen birtakım Sivil Toplum Örgütleri bulunmaktadır. Bunlar arasında “eleştirel düşünme becerileri” ni mesele edinmesi bakımında Eğitim Reformu Girişimi'nden (ERG) söz edebiliriz.

ERG'nin ilk baskısını 2004'te yayınladığı “Eleştirel Düşünme” adlı rapor hem literatür hem de kavramın derinlemesine incelenmesi açısından önemli bilgiler vermektedir.¹⁵⁹ Bu raporda eleştirel düşünmenin tanımlanarak, ne olduğu etraflıca anlatılmış, 2004 Öğretim programlarında adı geçen kavramın eksiklikleri belirtilmiş, eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin nasıl olması gerektiği öğrenme ortamı, öğretmen rolü, öğretim stratejileri açısından açıklanmıştır. Sonuç kısmında da öneriler yer almaktadır.

ERG, Millî Eğitim Bakanlığı ile ortak bir proje kapsamında Ocak 2009-Mayıs 2010 tarihleri aralığında belirlenen sekiz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kahramanmaraş, Adana, Samsun, Kayseri ve Van) 4250 öğretmene eleştirel düşünme eğitimleri vermiştir. “Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik İçin Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” adı altında

¹⁵⁸ Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Laboratuvarı ve Davranış Araştırma Laboratuvarı ,(Çevrimiçi) www.elyadal.org Erişim Tarihi: 27.10.2019.

¹⁵⁹ İpek Gürkaynak, Füsun Üstel, Sami Gülgöz, **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2008. s. (Çevrimiçi) http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ellestireldusunme_0.pdf Mart 2008 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

yapılan bu faaliyette eğitim verilen öğretmenlerin öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini alışkanlık haline getirmelerine destek olmaları amaçlanmıştır.¹⁶⁰

ERG'nin yapmış olduğu bir başka çalışma da yine internet sitesinde yer alan “Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi Bir Eğitimin Serencamı” adlı rapor 2016 yılında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta öğretmenlere ERG ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında 2012 yılında imzalanan protokolden bunun bir uzantısı olarak İstanbul'da bir ortaokulda öğretmenlere yönelik 23 gün süren eleştirel düşünme becerileri eğitiminden bahsedilmektedir. Buradaki öğretmen eğitimleri 2013 yılı şubat ayı itibariyle başlayan 2013 yılı Kasım ayında bitirilen devamındaki süreçte uygulama ve kontrol okulu öğretmen ve öğrencilerine belirli aralıklarla eleştirel düşünme beceri testlerinin uygulanmasıyla 2014 yılı Ekim ayında sonlandırılan bir projedir. Bu projenin değerlendirme raporları 2015 yılı ağustos ayında tamamlanmıştır.¹⁶¹ Verilen eğitimin, yapılan etkinliklerin raporu tutulmuş, eleştirel düşünmeye rehber niteliğinde öğretmenlere yol gösterecek birtakım tavsiyelerde bulunulmakla beraber, raporun yazarı ayrıca makale ve kitap önerilerine de yer vermektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz bu eğitim daha sonra uzman iki kişi tarafından belirli ölçütler göz önünde bulundurularak çeşitli şekillerde değerlendirmeye tabi tutulmuştur.¹⁶² Bu değerlendirme rapor olarak sunulmuş, içinde bilgilendirici bir biçimde eleştiri ve öneriler de bulunmaktadır.

¹⁶⁰ İpek Gürkaynak, **Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi Bir Eğitimin Serencamı**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016. (Çevrimiçi)

<http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Bir-Egitimin-Serencamı.pdf> MART 2016 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

¹⁶¹ Gürkaynak, **Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi Bir Eğitimin Serencamı**.

¹⁶² Bkz.: Murat Günel, Müge Ayan Ceyhan, **Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016. (Çevrimiçi)http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/DusunenOkulSonucRaporu.29.04.16.web_.pdf MART 2016 Erişim Tarihi: 22.08.2019

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmanın ilk bölümünde araştırmamızın uygulama kısmına kaynaklık edecek teorik zemin doküman incelemesi yoluyla sağlanmıştır. Saha araştırmamızda ise iki ayrı nitel araştırma yöntemini kullandık. Bunlardan ilki öğretmen görüşmeleridir. Bu kısım yaptığı çalışmalarla kendisini mesleğinde ispat etmiş 12 DKAB öğretmeni ile, oluşturduğumuz sorular çerçevesinde yapmış olduğumuz görüşmeler ve bunların analizinden oluşmaktadır. İkinci araştırmamız ise, ilk yaptığımız araştırmanın bulgularından da faydalanarak DKAB derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretim uygulamasını konu edinen eylem araştırmasıdır. Aşağıda bu iki nitel araştırma yöntemlerini ayrıntılarıyla ele alacağız.

A. ARAŞTIRMANIN DESENİ

DKAB derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretimin nasıl geliştirileceği sorusu bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bunu konu edinen bir araştırmayı nitel araştırma yöntemiyle ortaya koymak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü nitel araştırma yöntemi, sahadaki öğretmenlerin görüşlerini almak ve bir öğretim stratejisini uygulamak için uygun veri toplama ve analiz tekniklerini bize sunmaktadır.

Bu araştırmada ilk olarak, nitel araştırma deseni kapsamında veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. 12 DKAB öğretmeni ile muhtelif yerlerde önceden hazırlanan sorular çerçevesinde, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemlerin neler olduğu temel sorusundan hareketle mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, ardından yapılacak ikinci nitel araştırma olan eylem araştırmasına katkı sağlamak ve öğretmenlerin bahsi edilen becerilerin öğretimine bakışlarını tespit etmek amacıyla taşımaktadır.

Araştırmada kullanılan diğer yöntem, daha çok eğitim alanında kullanılan, sorun çözme odaklı bir yaklaşımı esas alan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, var olan bir sorunu çözmek ya da yeni bir stratejiyi-yöntemi vs. uygulama esnasında neler yaşanabileceğini ortaya koymak için yapılan, sorun çözme odaklı bilimsel araştırmadır.¹⁶³ Genellikle eğitim alanında uygulanmakta olup, yönetim (yönetici, insan kaynakları uzmanı, mühendis vs.) alanında ya da araştırmacı-uygulayıcı bir arada veyahut bu ikisinin münferit

¹⁶³ Bkz.: Andrew P. Johnson, **Eylem Araştırması El Kitabı**, Çev. Ed.: Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay, 2. bs., Ankara, Anı Yayıncılık, 2015, s. 29-41.

çalıştığı bir araştırma türüdür.¹⁶⁴ Bu çalışmayı araştırmacı kendi çalıştığı İstanbul ili Fatih ilçesinde İmam Hatip Ortaokulu'nda 5. Sınıfların bir şubesinde gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmada eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir; çünkü din öğretiminde eleştirel düşünme konusunun teorik düzeyde kalmayıp doğrudan uygulamayla ele alınması sahaya somut bir katkı sunması yönüyle önemlidir. Uygulama yönü olan bir alanda yapılan bir çalışmanın, uygulama boyutunun da olması, ortaya konulan çalışmanın bir eğitim araştırması olması bakımından önemlidir.

Uygulanan eylem araştırması kapsamında öncelikle eleştirel düşünmeyi destekleyen bir ders planlaması yapıldı. Araştırmacının Fatih İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf B şubesinde girdiği dersin konularına paralel seyredecek şekilde öğrencilere konu alanı içeriğini verirken eleştirel düşünme becerilerini işe koşarak temelde iki ana başlık belirleyerek dersin kazanımını gerçekleştirmek hedeflendi. Eleştirel düşünme becerileri çalışmanın teorik bölümünde de ele alındığı üzere farklı boyutlarda beceri türlerinden oluştuğu için bu beceri türleri içinden seçim yapılarak çalışma bunlar üzerine ilerletildi. Bir ders saati ile sınırlı olması ve daha önce böyle bir uygulama yapılmamış ortalama sınıf düzeyi ile çalışılacak olması dikkate alınan sınırlılıklar oldu. Böylelikle araştırmada “üst düzey soru sorma” ve “metni kaynaklarına göre eleştirel okuma” becerileri üzerine çalışılmıştır.

İlk uygulama olan “üst düzey soru sorma” ya ilişkin etkinlikleri, ders dönemi içerisinde üç hafta boyunca süren toplamda 6 ders saatinde tamamladık. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı günlüğü, ses kaydı, kontrol listesi, etkinlik kağıtları, büyük grup tartışmasını kullandık. Araştırmamızın ikinci aşaması olan “metni kaynaklarına göre eleştirel okuma” için öğrencilere kazandırmak istediğimiz kaynağın güvenilirliğini sorgulama becerisini kazandırmak amacıyla etkinlik kısmına geçmeden önce, kaynaklara nasıl erişebileceğimiz konusunda bilgilendirme yaptık. Bu aşamanın uygulama kısmı esnasında ülkemizde Yeni Tip Koronavirüs (Covid-19) salgınının olması nedeniyle çalışmalarımızı öğrenci whatsapp grupları üzerinden devam ettirerek veri toplama ve değerlendirme sürecini tamamladık. Okulda bilfiil dersin işlendiği dönemde grup çalışması olarak öğrencilerin tamamının etkinliklere katılımı sağlanmakla birlikte, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bir kısmı eksik olarak süreç devam ettirilmiş; uygulama koşulları grup çalışmasına münasip olmaması sebebiyle de öğrencilerin bireysel çalışmalarını takip etmek suretiyle süreç

¹⁶⁴ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 10. bs., Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2016, s. 309-312.

tamamlanmıştır. Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları ise, ses kaydı, kontrol listesi, etkinlik kağıtları, whatsapp uygulaması yazışmaları, değerlendirme sorularıdır. Okullarda yüz yüze eğitime ara verilmeden evvel 2. aşamanın uygulama kısmının 3 haftalık kısmı (6 ders saati) tamamlanmış, burada öğrencilere kaynakları nasıl kullanacağına dair bilgilerle beraber metni kaynaklarına göre okuma üzerine birbirini takip eden uygulamalar yapılmıştır. Uygulamanın geriye kalan kısmı ise, 12 ayrı etkinlik ve ders anlatımı şeklinde uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu eylem araştırmasında yüz yüze eğitim yapılan süreçte uygulamaya katılan öğrenci sayısı 30'dur. Uzaktan eğitim ile devam eden süreçte ise sınıftaki öğrencilerin tamamı etkinliklere katılmadığından 23 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

B. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Öğretmen görüşmeleri İstanbul İlinde yapılmıştır. Öğretmenlerin seçimi ise, belirli hususiyetler (kendini geliştirme, alanında yüksek lisans/doktora yapma, eğitim alanında sosyal faaliyetlerde aktif rol alma, nitelikli okullarda çalışma vs.) göz önünde bulundurularak ulaşılan öğretmenlerin birbirlerine yönlendirip, tavsiye etmeleriyle oluşmuştur. Böylelikle bu araştırmanın örnekleme kartopu/zincir örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitekim Kartopu örnekleme, araştırmanın problemine dair bilgi sahibi kişi veya durumların belirlenmesinde etkilidir. Bu çeşit örnekleme araştırmanın problemine dair bilgi sahibi kişi veya durumların belirlenmesinde etkilidir. Çalışma alanında zaman geçtikçe elde edilen kişiler veya olaylar kartopu gibi büyüyecek, sonrasında da görüşülmesi gereken kişi veya ilgilenilmesi gereken durum azalacaktır.¹⁶⁵

Eylem araştırması ise İstanbul İlinde Fatih İlçesinde İmam Hatip Ortaokul 5. sınıflardan bir şubede uygulanmıştır. Eylem araştırması uygulanacak sınıf rastgele seçilmiştir. Burada belirli kişi topluluğu üzerinden seçilen bir gruptan (örneklem) ziyade bir çalışma grubundan söz edilebilir. Araştırmanın amacı, ortalama bir sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanacak öğretim stratejileri yoluyla eleştirel düşünme becerisini kazandırmak olduğu için, bu özellikte bir sınıf seçilmesi yeterli görülmüştür.

C. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşmeler 12 DKAB öğretmeni ile önceden hazırlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla görüşme esnasında zihne takılan sonda sorular ile zenginleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 11 DKAB

¹⁶⁵ Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 122.

öğretmeni ile bizzat görüşülerek ses kaydı alınmış olup, bir DKAB öğretmeni ile e-mail yoluyla irtibat kurularak veriler elde edilmiştir.

Görüşme soruları, araştırmaya kaynaklık teşkil eden literatür incelemesi vasıtasıyla oluşturulmuştur. Sorular, öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemlerini sorgulamaya dönük olup, bu soruların dışında öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri yanıtlara göre anlamak amaçlı ek sorular (sonda) da yöneltilmiştir. Sondalar görüşme esnasında araştırılan bilginin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır.¹⁶⁶ Sonda türlerinden özellikle ayrıntıya yönelik ve açıklamaya yönelik sondalar kullanılmıştır. Ayrıntıya yönelik sondalar; araştırılan meselede “kim, nerede, ne zaman, nasıl” gibi sorularla, açıklamaya yönelik sondalar ise, “Sonra ne oldu? Bunlara nasıl yanıt verdiniz?” gibi sorularla görüşülen kişinin ilgilenilen meseleye yönelik ek veriler sunmasını¹⁶⁷ ve araştırmayı zenginleştirmesini sağlamaktadır.

Eylem araştırması belirli bir odak noktaya baktığı için veri toplama araçları konusunda çeşitlilik ister. Bu yüzden araştırmayı destekleyecek birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Eylem araştırmasında veri toplama araçları çeşitlendirilmektedir. Tek bir veri toplama aracı ile yetinilmemektedir.¹⁶⁸ Bu durum araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Araştırma esnasında veri toplama ve veri analizi eş zamanlı yapılmaktadır. Böylece araştırma sürecinde araştırmacının neye ihtiyacı olduğu, buna yönelik ek veri toplamasının gerekip gerekmediğine dair ipucu vermektedir.¹⁶⁹ Bu yüzden yöntem olarak eylem araştırması kullanılan bu çalışmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmış olup, bunların listesi ve ne şekilde kullanıldığı aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmacı Günlüğü: Eylem araştırmasının gerek sınıf içi uygulamalarında gerekse uzaktan eğitim şeklinde yapılan öğretimde, sürecin takibi ve yönetilmesini gözlemlemek amaçlı araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.
- Ses Kaydı: Öğrencilerle yapılan sınıf içi uygulamalarda gerekli detayları atlamamak için, büyük grup tartışmasında öğrencilerin ses kaydı alınmıştır. Ayrıca uzaktan yapılan öğretim araştırmacının ses kaydı yapması suretiyle gerçekleşmiştir.

¹⁶⁶ Yıldırım, Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, s. 41.

¹⁶⁷ Yıldırım, Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, s.41.

¹⁶⁸ Johnson, **Eylem Araştırması El Kitabı**, s. 80.

¹⁶⁹ Yıldırım, Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, s. 313.

- Büyük Grup Tartışması: Öğrencilerin tümüyle, onların yaptıkları etkinliğin niteliğine yönelik araştırmacının sorularıyla ortaya çıkan öğretici nitelikli tartışmadır.
- Etkinlik Kağıtları: Araştırmacının konusunun ileri sürdüğü temaları merkeze alarak oluşturduğu öğrenci gelişimini sağlayan açık uçlu sorulardan oluşan etkinliktir.
- Whatsapp Uygulaması: Uzaktan eğitimin sağlanmasında önemli rol oynayan, öğrencilerin sınıf gruplarının oluşturularak, hızlı bir şekilde iletişimin sağlanmasında etkili olmuştur. Öğrencilere ulaştırılan etkinliklere verilen cevapların fotoğraflarını bu şekilde elde edilmiştir. Onlara verdiğimiz okuma parçaları ve ilgili etkinliklerin açıklamalarının ses kayıtları bu uygulama vasıtasıyla öğrencilere ulaştırılmıştır.
- Kontrol Listeleri: Cevabı kesin belli olan etkinliklerde öğrencilerin verdikleri yanıtlarla onların öğrenme seyrini takip etmek amaçlı kullanılmıştır.

Yukarıda maddeler halinde sıraladığımız veri toplama araçlarının her birini eylem araştırmasının iki aşamasında belirli bölümlerde kullandık. Araştırmacı günlüğünü uygulama esnasında öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek, soru sordukları, konuştukları şeyleri de kaydetmek amaçlı kullandık. Bu aynı zamanda öğretmenin bir plan dahilinde ne yaptığını görmesi açısından da fayda sağlamıştır. Ses kaydı tutmayı ders içinde öğrencilerin ne söylediğini hatırlamak için kullandık. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sırasında uyguladığımız etkinliklerden elde ettiğimiz verilere göre öğrencilere doğru bir şekilde yönerge vermek, onlara gerekli açıklamalarda bulunmak için de ses kaydını kullandık. Etkinlik kağıtlarını uygulamanın yalnızca ikinci aşamasında kullandık. Bunlar kaleme aldığımız okuma parçaları ve öğrencilere yönelttiğimiz soruların bulunduğu kağıtlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle bağımızı canlı tutmamıza olanak sağlayan whatsapp uygulaması uygulamanın devamını sağlaması açısından önemlidir. Whatsapp uygulamasında oluşturduğumuz grup içinde öğrencilerle yazılı görüşmeler, ses kayıtları, etkinliklerin ve soruların gönderilmesi, öğrenci cevaplarının kendileri tarafından çektikleri fotoğraf ile alınmasına olanak sağlamıştır. Kontrol listelerini öğrencilere uyguladığımız iki etkinlik (“gerçek mi, fikir mi?” ve “ön yargı ve sebepli yargı”) üzerinde onların verdikleri cevapların doğru ve yanlışlığına bakarak oluşturduk. Burada sayısal veriler de elde etmeyi hedefledik.

D. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilmiş içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, araştırma sonucu elde edilen verilerden kavramlar (kodlamalar) vasıtasıyla temalaştırma yoluyla oluşmaktadır. Ve nihayet olguları anlamlandırmaya fayda sağlamaktadır. Burada birbirine benzeyen veriler, temalar dikkate alınarak bir araya getirilmektedir.¹⁷⁰

Burada “Öğretmenler derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretimi nasıl gerçekleştiriyor?” sorusunun cevabını arayarak birtakım kodlar oluşturulmuştur. Bundan başka öğretmenlere soru olarak yöneltilmeyen ancak onların cevaplarından ortaya çıkan ortak bazı kısımlar da kodlanarak başlıklar oluşturuldu. Bunların hepsi birlikte değerlendirilerek bir yorumda bulunulmuştur.

Eylem araştırmasının öğrencilere üst düzey soru sordurmaya yönelik elde edilen verilerin analizi de teorik altyapıda belirlenen ölçütlerle değerlendirilerek, öğrencilerle yapılan etkinliklerin bir kısmının kazandırılmak istenen becerinin kazanımlarını elde edip etmediğine göre etkinlik sonuçları ve ders gözlemleri göz önünde bulundurularak araştırmanın yorumu yapılmıştır. Eylem araştırmasının ikinci kısmı olan metni kaynaklarına göre eleştirel okuma aşamasında öğrencilerin metinleri okumaları sağlanmıştır. Ardından onların etkinlik kâğıdı üzerinde sorulan sorulara verdikleri yanıtları incelenmiştir. Bunlar içerik analizi yoluyla kodlanarak tema oluşturulmuş ve çözümlenmiştir.

E. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK ve GÜVENİRLİĞİ

Bir araştırmada elde edilen veriler analiz edilip değerlendirilmektedir. Bu verilerin gerçekte nasıl değerlendirildiğinin ve yapılan çalışmada bir şeyin ölçmek istediğini ne oranda ölçtüğünün sorularının cevabı o çalışmanın geçerliğini ifade eder.¹⁷¹ Güvenirlik ise, bir çalışmada veya deneyde benzer sonuçlarla tekrarlanabilmesinin derecesini ifade etmektedir. Eylem araştırmasında bu durum farklıdır. Çünkü eylem araştırması sonuçları tüm durumlara genellenemez, özel durumları idrak etmeye fayda sağlar ve benzer durumlar hakkında bilgi vermeye yarar.¹⁷²

Bu çerçevede uyguladığımız eylem araştırmasının geçerliğini, öğrencilerin yaptıklarını adım adım izlemek, not etmek, yapılan etkinliklerin seçenekli değil de onların kendi fikirlerini

¹⁷⁰ Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 242.

¹⁷¹ Johnson, *Eylem Araştırması El Kitabı*, s. 111.

¹⁷² Johnson, *Eylem Araştırması El Kitabı*, s. 112.

ortaya çıkaracak şekilde olması, araştırmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması yoluyla sağlamaya çalıştık. Bu çalışma ayrıca, araştırma yönteminin ve uygulama sürecinin ayrıntılarıyla anlatılmış olması, özel bir becerinin sınıf ortamında nasıl kazandırılacağına dönük bir izlek sunması ve yapılacak benzer çalışmalar hakkında fikir vermesi açısından güvenilirdir.

Uygulama sürecinde tercih edilen etkinliklere karar verirken daha önce yapmış olduğumuz öğretmen görüşmelerinden istifade edilmiştir. Uygun etkinliklere karar verme açısından bu ilk kademe, araştırmanın geçerliğine katkı vermektedir. Ayrıca, uygulanacak etkinliklere karar verirken alan literatüründen istifade edilmiştir. Benzer etkinliklerin başka araştırmacılar tarafından nasıl uygulandığı ve sonuçlarına ilişkin açıklamalara her bir etkinlik öncesinde çalışmamızda yer verilmiş olması da araştırmanın geçerliğini sağlamaya katkı vermektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öncesinde sorularımızı hazırlarken ve sonrasında elde edilen bilgilerin analizinde temaları oluştururken tez danışmanımızın önerileri doğrultusunda hareket ettik. Uzman görüşü aldığımız araştırmamızın bu safhası da geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

Her iki nitel araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumu bu kısımdan sonra yer alan III. bölümde ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

A. ÖĞRETMEN MÜLAKATLARININ İÇERİK ANALİZİ ve YORUMU

İstanbul'da çeşitli okullarda -bazıları proje okullarında- görev yapmakta, özellikle kendisini alanında geliştirmiş/geliştirmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile eleştirel düşünmeyi derslerinde nasıl desteklediklerini konuştuk. Eleştirel düşünmenin öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında nasıl geliştirileceğine ilişkin önceki bölümde yapmış olduğumuz araştırmayı dikkate alarak hazırladığımız yarı yapılandırılmış görüşme formlarını bu görüşmelerimizde kullandık. Amacımız özellikle alanına katkı sağlamış öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler yoluyla din öğretimi alanında eleştirel düşünmeyi nasıl desteklediklerini ortaya koymak ve kendi yapacağımız eylem araştırması için bir hazırlık aşaması oluşturmaktır. Bunun için bazı sorular oluşturduk ve 11 öğretmen ile randevulararak muhtelif yerlerde öğretmenlerin onayını da alarak ses kaydı yapmak suretiyle, 1 öğretmen ile de mail üzerinden sorularımızın cevaplarını aradık.¹⁷³ Görüşmeler esnasında öğretmenlere amacımızı sağlayacak yönlendirici ek sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerimizin sonucunu irdelerken sayısal veri kullanma ihtiyacı hissetmedik. Çünkü amacımız hangi konuda ne kadar öğretmenin ne düşündüğü, neyi kullandığı değil öğretmenlerin her birinin neyi amaçladığı ile ilgilidir. Bu yüzden çok fazla sayıda öğretmen ile görüşmekten ziyade kartopu/zincir örnekleme yöntemiyle belirli hususiyetlere sahip öğretmenlere ulaşmayı tercih ettik.

İçerik analizini yaparken öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için derslerinde kullanmış oldukları yöntemleri temalaştırdık. Böylelikle drama kullanımı, video-film izleme, soru-cevap etkinlikleri, resim-karikatür yorumlama, araştırma-inceleme, tartışma, tümevarım yoluyla öğrenme, eğitsel oyun kullanma gibi başlıklar ortaya çıktı. Ayrıca, öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin kendilerine biçtikleri role dair olan kısımları ise eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen tutumları başlığı altında incelemeyi uygun gördük. Bu kısmı analiz ederken oluşturduğumuz temaları başlıklar halinde ifade etmeyi tercih ettik. Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen tutumlarını; sabırlı olmak, yönlendiren ve aktif olmak, etkili iletişim kurabilmek, ders öncesi hazırlık yapmak, sınıf yönetimine dikkat etmek,

¹⁷³ Görüşme yapılan öğretmenlerin kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştıkları öğretim kademesine dair bilgi için bkz.: EK-1.

özgür sınıf ortamı oluşturmak, kendini düzeltmek, bilmediği konuda konuşmamak gibi alt başlıklar halinde tasnif ettik. Bunları öğretmenlerin bize söylediği ifadelerle yorumlayarak açıklamaya çalıştık.

1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek Üzere Kullandıkları Yöntemler

Her dersin kendine özgü yöntem ve teknikleri olduğu gibi DKAB dersinin de kendine has yöntemleri mevcutsa da yöntemlerin birçoğu genel öğretim yöntem ve tekniklerinden beslenip dersin kendi hedeflerine uygun bir vaziyete getirilerek inşa edilmiştir. Öğretmenler pek tabii ki gerek aldıkları eğitimin bir ürünü olarak gerekse kendi çabaları ile bunu aktif hale getirmektedirler.

Görüştüğümüz öğretmenlerin mevcut becerileri geliştirmek ve derslerinde kullanmak üzere özel çaba harcadıkları, bunun için ise aşağıda sıralanan yaratıcı drama, video-film izleme, soru-cevap, resim-karikatür yorumlama, tartışma, araştırma-inceleme, tümevarım yoluyla öğrenme, eğitsel oyunlar gibi genel öğretim yöntemlerindeki yöntem ve teknikleri işe koştukları görülmektedir.

a. Yaratıcı Drama

Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler sırasında öğretmenlerden bazılarının yaratıcı dramayı sıklıkla kullandıklarını gördük. Yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanan öğretmenler bunun için özel bir eğitim sürecinden geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu yöntem her ne kadar derslerin tüm konularında kullanılamamış olsa da büyük oranda bundan faydalanarak derslerini idame ettiklerini dile getirmişlerdir. Yaratıcı dramanın faydalarını da açıklamalarında ifade eden öğretmenler aynı zamanda bu yöntemle işledikleri derslerden örnekler vermiştir.

(1) Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Eğitim Süreci

Bununla ilgili ders örnekleri de veren öğretmenler görüşlerini bildirirken yaratıcı drama konusunda özel bir eğitim aldıklarını bildirmişlerdir.

Ö-2 yaratıcı dramayı kullanma konusunda bir eğitim sürecinden geçtiğini ve bununla ilgili derslerinde dersin konusuna uygun bir şekilde oyun oluşturabildiğini şöyle söylemektedir:

“Kendim yaratıcı drama eğitimi aldım 6 yıllık. Yaratıcı drama yöntemleriyle bir şey de kurgulayabiliyorum... hani yaratıcı dramayla ilgili bir o yöntemi kullanarak, küçük bir şey, enstalasyon da planlayabiliyorum. Dolayısıyla derse böyle giriş yapıyorum.”

Yaratıcı dramayı öğretmenliğinde belirli bir yere getirmeden önce derslerini daha keyifli ve anlaşılır bir hale getirmeye çalışıp arayış içerisinde olan Ö-3 bu tekniğin eğitimini almadan da bununla ilgili bir çabasının olduğunu ifade etmiştir:

“Kendim önceden edindiğim gibi bu etkinlikleri biraz amatörce ve üniversiteden edindiğim bilgilerle yapmaya çalışıyordum, sonrasında drama ile ilgili kurs aldım onaylı bir sertifika da edinebileceğim. Normalde 11 aylık devam eden bir kurstu. Ben hızlandırılmış bir formunu da alarak...Şu an tez aşamasındayım. Drama uygulamalarını bu aşamada, bu sayede biraz daha profesyonelleştirerek derslerimde uygulama şansım oldu, çok daha çeşitlendi tabii etkinlikler.”

Yurt dışında bir yıl süreyle görevli olarak Öğretmenlik yapan Ö-1 oradaki tecrübelerinden hareketle ülkesinde önceki öğretmenlik deneyimlerinden farklı olarak yaratıcı dramayı derslerinde kullanma serüvenini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir yıl sonra Türkiye’ye döndüm tekrardan, böyle bir şeyi ben yapabilir miyim? Çünkü çocukları düşündürmeye, sizin dediğiniz gibi işte bir problem ortaya koymaya o problemin alternatif çözümlerini üretmeye, bir konu hakkında nitelikli araştırma yapmaya, bilgi edinmeye, farklılığı tanımaya, farklılığı kabul etmeye, empati kurmaya nereden gidebiliriz? Karşıma çıkan yegâne öğretim tekniği diyelim ya da yöntemi diyelim; yaratıcı drama oldu.”

Öğretmenler bu konuda eğitim aldıkları için DKAB dersinin veya İmam Hatip Lisesi meslek derslerinin konusuna uygun bir oyun da yazıp hazırlayabiliyorlar. Bu da aslında öğretmenin okul dışı çalışmasının da bir göstergesi sayılabilir. Yani öğretmen dersine hazırlıklı gelmektedir.

(2) Faydaları Açısından Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama tekniği ile ilgili önemli bilgiler sunan öğretmenlerin niçin özellikle bu tekniği kullandıkları, öğretmenlik tecrübeleri açısından önem arz etmektedir. Bu konuda önemli bilgiler sunan Ö-1’in ifadeleri şöyledir:

“Yaratıcı dramada beni en fazla etkileyen güzellik şeydu, bir insan öğrenirken üç tane becerisini kullanıyor; bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler. Hepsini aktive edebilme şansınız var aynı an içerisinde. Yani ilk önce merak duygusunu zaten oluşturuyorsunuz, yükleniyorsunuz, oyunlarla-etkinliklerle başlatıyorsunuz süreci, ondan sonra onları doğaçlamaya taşıyorsunuz. Dramatik süreçlere taşıyorsunuz, dramatik süreçlerden sonra, doğaçlamadan sonra da ortaya çıkan problem alanlarının üzerine konuşup ürün üretmeye başlıyorsunuz. Yani çocuğun çıkarttığı ürün, değerlendirmenin kendisi olmuş oluyor. Ekstradan bir faaliyet yapmanıza gerek kalmıyor.”

Bu konuda Ö-3 ise şöyle söylemektedir:

“Bana çok katkısı oldu derslerimi dediğim gibi öğrencilerime farklı bakış açılarını ortaya çıkarabilecek şekilde işlemem, öğrenciler birbirinden çok farklılar. Ben sadece sözel anlatımı tercih ederek kısmen 4-5 öğrenciye ulaşabileceğimi tahmin ediyorum. Geri kalan, farklı yapıda, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilmem yolunun farklı şeyler olduğunu biliyorum, buna inanıyorum...Ve o yüzden de diyorum, benim onların tamamına olmasa da büyük çoğunluğuna aynı anda, eş zamanlı olarak ulaşabilmem gerekiyor. Bunu bana kestirmeden sağlayan bir şey gerekiyor.”

Derslerinde yaratıcı drama tekniğini de kullanan Ö-4 derslerinin seyri açısından alternatif bir yöntem olarak dramayı niçin tercih ettiğini şöyle açıklıyor:

“Dramada biraz daha olayı içselleştirebiliyorlar veya olayı farklı bir şekilde yorumlaya da biliyorlar, empati kurabiliyorlar, algılayabiliyorlar, ‘ya ben hiç öyle düşünmemiştim’ diyebiliyorlar.”

Bu yöntemde öğrencinin kazandırılacak beceriyi tam olarak edinmesi açısından faydalarını sıralayan öğretmenler, şimdiye kadar kullandıkları yöntemler arasında belki de en işe yarar olduklarını düşündükleri yöntemin yaratıcı drama olduğunu ifade etmektedirler. Onlar bu metotla birçok öğrenciye aynı anda ulaşabildiklerini, aynı zamanda her öğrencinin hem bilgiyi özümstediklerini, bunun üzerine düşünme fırsatlarının olduklarını hem olayı içselleştirip, hissedebilmelerini sağlamaları, hem de bunu gösterme şanslarının olduklarını ifade etmektedirler.

(3) Yaratıcı Dramayı Kullanma Sıklıkları

Yaratıcı drama tekniğinin bütün derslere ve bütün konulara uyarlanamayacağını, bu yüzden alternatif yöntemler de kullandığını belirten Ö-1 derslerinde genel olarak Yaratıcı dramayı teknik olarak kullandığını dile getirmiştir.

“Genelde drama yaptırıyorum, fakat gitmediği yerler de oluyor tabii ki. Benim gücümü aşan bir şey de olabiliyor bazen.”

b. Video-Film İzleme

Gelişen internet teknolojisi ile her türlü dataya çok hızlı ulaşabilmek mümkün hale gelmiştir. Bundan 10 sene önce televizyonun sahip olduğu önem giderek yerini internet üzerinden izlenen video-filmlere bırakmıştır. İnternet vasıtası ile izlenen pek çok dizi-filme rağmen televizyon izleme (özellikle dizi-film) de öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.

Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler neticesinde onların derslerinde öğrencilerine video-film izlettirdiklerini bunun üzerine soru alışverişleriyle derslerini bir tartışma ortamına getirdiklerini, öğrencileri ile birlikte ortak bir çıkarıma vardıklarını, öğrencilerini bu yolla

düşündürme yoluna gittiklerini görmekteyiz. Bazı öğretmenlerin beğendikleri uzun metrajlı filmleri baştan sona izlettiklerini, bazılarının ise kısa film ve videolar üzerinden derslerinin bir bölümünü buna ayırdıklarını gördük.

Video-film izletmede öğretmenler genel olarak soru soracakları vakit video-filmin önceden belirledikleri bir kısımda durdurup öğrencilere soru sormaktadırlar. Bazıları ise, filmin sadece bir kesiti tek başına bir anlam ifade etmiyorsa onu baştan sona izletmeyi daha uygun görmektedir.

Video-film izleme başlığını taksim ederken öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda birtakım başlıklar halinde konuyu açıklamaya çalıştık. Bunları uygulama süreci, konusu ve faydaları olarak sıralayabiliriz.

(1) Uygulama Süreci

Öğretmenler video-film izletmeyi derslerinde bir öğretim materyali olarak kullanırken süreçte dikkat ettikleri bazı hususları ön plana çıkarmışlardır. Burada hazırlık aşamasından, bazen bir filmi baştan sona izlettiklerinden bazen de kısa film kullandıklarından, bazı durumlarda filmin belli bir kesitinde durdurup üzerinde düşünmeye teşvik edecek birtakım soruları sorduklarından bahsetmişlerdir.

Ö-1 öğrencilerine bazen kısa film de izlettiğini, filmi kendi belirlediği bir yerde durdurup üzerine onları düşündürmeye sevk edecek sorular sorduğunu ve sınıfın tümünün dikkatini bu tartışmaya topladığını ifade etmektedir:

“...mesela kısa filmler de çok işimi görüyor. Konuyla alakalı, bir anı gösteren iki-üç dakikalık bir kısa film seyrettirip, onun üzerine tartışma yaptırıyorum. Aşure diye bir kısa film çekmişti bir arkadaşımız...komşu hakkı, kul hakkı gibi iletişimin, selam vermenin, güzel söz söylemenin değeri ile alakalı bir bağlamda konuşuyorsunuz diyelim...Şimdi bu esnada durduruyorum, çocuklara soruyorum.”

Video izleme etkinliğinde bazı videoların tamamını bazılarının ise bir kısmını keserek izleten Ö-2, iş onu yorumlamaya geldiğinde ise bazen ortasında keserek bazen ise uygun gördüğü videonun tamamını izleterek yönlendirici olarak değil, fakat beraberce onlardan biriymiş gibi yorumladığını ifade etmektedir:

“Bazen yorum yapıyorum, ama ben de onlardan biriymişim gibi yorum yapıyorum... Yönlendirici yorum yapmıyorum, öğrencilerle birlikte yorumluyoruz. Şöyle mi olacak, böyle mi olacak? Zaten videoları önceden yorumlarsanız, ortasında durup konuşuyoruz, sonra sonunu izliyoruz. Mesela bazı videolar öyle, bazısında tamamını izleyip, konuşuyoruz.”

Video-film izletmenin usulü konusunda farklı bir yöntem kullanan Ö-6 ise filmin tamamını öğrencilerine izlettiğini söylemektedir. Kısa filmlerde ise belli bir bölümünün kesilebileceğini söylemektedir:

“Mesela ters-yüz diye bir film var, çok güzel animasyon, ben öneriyorum öğretmenlere, velilere de öneriyorum... Önce izliyoruz güzelce, filmi ortasından kestiğin zaman filmin bütünü kesiyorsunuz, özellikle küçük sınıflarda dağılırsınız. Tamamını izliyoruz. Kısa filmler de kesilebilir.”

Ö-6 filmi okulda öğrencileriyle beraberce izledikten sonra öğrencilerine filme yönelik bazı sorulardan oluşan ödevler veriyor ve onları yazmalarını istiyor. Daha sonra okula geldiklerinde bazı nirengi kısımları öne çıkaracak sorularıyla kendisinin de yorumlarıyla onlara buldurma yoluna şöyle gidiyor:

“Ters yüz filmini en az iki ders saatinde izlemelisiniz, teneffüs dahil. Tamamını izliyoruz, ondan ödev veriyorsunuz diyorsunuz ki filmde ne vardı? Ne anladınız? Size ne öğretmeye çalışıyor? Sizinle bağlantısı ne olabilir? Ödev veriyoruz, notlar alın, yazılar yazın...Çocuklar yorumlarını yazıp geliyorlar. Birkaçına okutuyorsunuz...Ondan sonra birlikte konuşmaya başlıyorsunuz, film ne anlatıyor? Mesela ne var orada?... Ama filmin kahramanı kim burada sizce? Bu olayda, bu filmde kahraman kim? Hangi duygu kahraman?... En son yıkılan ada hangisiydi? Aile adası, niye? İlk yıkılan hangisiydi? Neden? Yorumluyoruz, o filmin kahramanı kimdir diye sorduğum zaman bunu birlikte buluyoruz; ne diyor? Kahraman kim orada?... Oradan giriyorsunuz, her duygu aslında lazım, hiçbir duygu boşuna değil, başlıyorsunuz oradan beraber konuşuyoruz. Ama bunu beraber, yine çocuklara bulduruyorsunuz.”

Öğrencilerinin düşüncelerini sağlamayı ön plana çıkarmak için uyguladığı yöntemlerden birinin film izletmek olduğunu söyleyen Ö-8, ders saatlerinin blok olması sebebiyle filmi ders saatinin dışına ya da bir sonraki haftaya kalmayacak şekilde tercih edip, izletmektedir:

“Film izlettiğim oluyor, genelde iki ayda bir film izletiyorum, o film üzerine iki hafta karşılıklı bir görüş alışverişinde bulunuyorlar. Filmleri okulda birlikte izliyorlar. Ben filmi indiriyorum, hazırlıyorum. Genelde filmlerim bir saat yirmi dakikalık ya da bir buçuk saatlik filmlerden seçiyorum, uzun filmler seçmiyorum. Ders saatimin dışına çıkmasın diye.”

(2) Konusu İtibariyle Video-Film

Görüştüğümüz öğretmenler izlettikleri video-film ile ilgili konuları belirlerlerken dersin içeriğine uygun düşecek, öğrencilerin de keyif alacaklarını düşündükleri materyalleri tercih etmişlerdir.

Öğrencilerine bazen dersin girizgahı olarak onların dikkatini çekebilecek güncel film veya dizilerden bir parça keserek izlettiren, bazen de bir türkü dinlettiren Ö-2 konuyla ilişkilendirdiği bu materyallerle onlarda farkındalık oluşmasını sağlamaktadır:

“Bu videoları genelde onların izlediği Hollywood filmi olabilir, şimdi netflixteki diziler olabilir. Onların ilgisini çeken şeylerden kesiyorum. Ve onu izletiyorum ve üzerinde konuşuyoruz. Konuya girmeden önce uzun uzun konuşuyoruz... Dolayısıyla özgür bir şekilde bu video ile ilgili konuşuyorlar. Bazen bir türkü dinleyebiliyoruz mesela aşık Veysel’in eşitlik ile ilgili bir türküsünü dinleyip, sonrasında “insan hakları” konusunu konuşabiliyoruz.”

Ö-8 filmlerini seçerken; onların din ile alakalı oluşuna değil de dersin konusuna uygun olabilecek, insan doğası, merhamet, çaresizlik, öğrenme temalı olmasına ve sınıf seviyesine uygun filmler olmasına özen gösteriyor:

“...Dinle alakalandırılmaktan ziyade şöyle oluyor; insan doğasına vurgu yapan filmleri seçiyorum ya da merhamete yönelik filmleri seçebiliyorum, öğrenmeye yönelik filmleri seçebiliyorum, çaresizliğe yönelik ve buralarda insanların neye sığındıklarına yönelik filmleri seçebiliyorum. Tamamen dini olmasa da dini mesaj içeriği yüksek filmler oluyor bunlar. Bu noktada İran filmlerinden faydalanıyorum aslında, Mecid Mecidi’yi yönetmen olarak izletebiliyorum. Bu her sınıf kategorisinde değişebilir. Hepsinde aynı etkiyi uyandırmayabiliyor. Ya da mesela dinlerle ilgili bir şey izleteceksem çok popüler bir filmi de izletebiliyorum. Değişebiliyor o noktalarda.”

Ö-9 video-film seçiminde özellikle klişe olmayan eğlenceli videolar olmasına vurgu yapmaktadır:

Videoyu bölüyorum, videoyu bitirdikten sonra onun üzerinden gidiyorum, klişe videolar olmamasına, eğlenceli videolar mesela Pixar’ın yaptığı animasyonlar var, bir kuş diye videoları var, videonun içerisinde küçük kuşlar büyük kuşla dalga geçiyorlar, dedikodudan tut dalga geçmeye dışlamaya, ötekileştirmeye kadar. Kul hakkı konusunu anlatacakken o video üzerinde saatlerce konuşabilirsin. Harika ve çok da komik.”

Ö-11 video-film izletme metodunu kullanırken güncel, öğrencilerin de izleyebileceklerini tahmin ettiği programlardan dersi/konusu ile ilintilendirdiği kısmı keserek derse getirdiğini ve dersin kazanımı doğrultusunda bunlar üzerine sorular sorduğunu söylemektedir:

“Kendi kestiğim yeri izletiyorum. Programdan bahsediyorum, onlar biliyor zaten. Magazini, televizyonu çok kullanırım derste...Sadece onlara sordurdum ve onlara buldurdum.”

(3) Faydaları Açısından Video-Film

Öğretmenler izlettikleri video-filmlerin uygulama aşamasında öğrencilerine sordukları sorularla onların düşünmelerine fırsat verici aktiviteler olması açısından faydalarını dile getirmişlerdir.

İzlettiği filmleri öğrencilerin günlük hayatı ile ilişkilendirebilecekleri öğelerden seçen Ö-1 onların tecrübe edip fikir sahibi olduğu veya deneyimleyebilecekleri konularla ilişkili durumlarda düşündürüp, soru sorup kendi fikirlerini de gözden geçirmelerine fırsat tanımaktadır.

“...onu yapmadan önce bir tedbir alır mıyız deyip bir göz açma için, yarın öbür gün yaşayacakları durum için belki bir duygusal bağ oluşturmaya yarıyor. Kısa filmler beni böyle kurtarıyor mesela.”

Ö-9 eğitsel videoları derslerinde çok kullanması sebebiyle, bilgisayarında dersinin konusuna uygun bir arşiv yaptığını, videoları bölüp ortasında durdurup öğrencilere sorular sorarak üzerinde konuştuklarını söylemektedir:

“Bilgisayara indirme programı kurdum. Şunu şu konuda kullanırım, bunu bu konuda kullanırım diye arşivledim ve muazzam bir arşiv oluşturdum. Şu an mesela derslerde dikkat çekme aşamasında önce eğitsel bir video ile başlıyorum, tak durduruyorum; soru-cevap. Eleştirel düşünmeye en fazla sevk eden şey soru-cevap. Niye, neden, siz olsaydınız ne yapardınız gibi...”

Ö-9 ayrıca video-filmi aralarda durdurup öğrencilerine yorum yaptırırken onlardan aldığı dönütlerin ileri düzey olması sebebiyle bunun kendisini şaşırttığını ifade ederek, bu etkinliği yaparken hem eğlendiklerini hem de davranış itibarıyla yapılan eğitimin neticesine şahit olduğunu şöyle söylemektedir:

“Bugün mesela bir film izledik. Film mesela Aborjinler’in İngilizler tarafından görmüş oldukları zulümlerle ilgili. Her yerinde durdururum, cevap verebilecekleri sorularda bir tık yukarı, işte ona cevap verdikten sonra bir tık daha yukarı ve çok enteresandır biz çocukları fazla hafife alıyoruz. Yani bazen o kadar güzel cevap veriyorlar ki, benim aklıma gelemeyecek, benim kullanmadığım ifadelerle kendini ifade ediyor çocuk ve bunu eğlenceli bir şekilde yapıyorum. Hem gülüyoruz hem eğleniyoruz, yeri geliyor eleştiriyoruz. Bu çocuklarda -ahlaklı çocuklar yetiştirmeye çalışıyoruz biz- mesela en basiti sokakta yaptığımız sana bahsettiğim yardım kampanyaları, fakir çocuklar olmalarına rağmen, kolilerce yardım hazırladık. Niye? Bir şeyleri görüp, bir şeyler yapma. Sadece eleştiri değil bu.”

c. Soru Sorma

Öğretmenlerin ders anlatımlarında kullandıkları en yaygın etkinliklerden bir tanesi de soru sormaktır. Soru sorma, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı olarak devam eder. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler çeşitli sebeplerle soru sorma alışverişi içerisine girerler.

Öğretmenlerin bildirdiği görüşlerde soru sormanın, kanıt aramak için soru sorma, kanıtlarına uygun kaynak gösterme, bakış açısı oluşturma, akla yatkın ifade oluşturma ve akıl yürütmeyi öğretme boyutlarını değerlendirdik.

(1) Kanıt Aramak İçin Soru Sorma

Öğretmenlerin öğrencilere sordukları sorularda kanıt arama arayışında olup olmadıklarını veya kendilerine soru sorulduğunda kanıtlarıyla açıklayıp açıklamadıklarını sorduğumuzda verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaştığımız sonuçlar şöyledir:

Öğretmenler öğrencileri tarafından kendilerine soru sorulduğunda hem öğrencilerin hem de kendisinin soruyu anlamasını kolaylaştırmak amacıyla sorulan soruların derinlemesine inerek öğrencilere ek sorular yöneltilmektedir. Bu konuda Ö-2 öğrencilerine bir soru sorduğu zaman cevabını aradığı şeyi kanıtlaması için öğrenciye ek sorular sormaktadır. Sokratik sorgulama yöntemini kullanarak onların verdikleri cevabın altında yatan asıl olguyu/durumu arama yoluna gitmektedir:

“Öğrenciye ben bir soru sordum, öğrenci bir cevap verdi, bunu temellendirmesini istiyorum. Sokratik yöntem gibi, neden böyle düşündün? Bunu nereden buldun? Her söylediği cümlenin sonrasında bir soru, bir soru şeklinde. Öğrencinin düşünmesini sağlamaya çalışıyorum.”

Ö-2 ayrıca öğrencileri tarafından kendisine soru sorulduğu vakit bu sorunun temelinde yatan şeyi sorgulayıp, öğrendikten sonra cevabını vermektedir. Yani öğrencinin sorusunun neye dayandığını arayıp, anlamlı ise yanıtlamaktadır:

“İkincisi de öğrenci bir soru sorduğunda bu soruların niyetini anlamaya çalışıyorum. Yani eğer öğrencinin sorduğu soruda, gerçekten cevap verdiğimde anlamlı ise, yani onun o cevabı olması anlamlı ise cevap veriyorum.”

Ö-8 de bu konuda öğrencilerinin sorduğu soruları anlamak için onlara “neden”, “niçin” gibi sorularla yaklaşarak, onların fikirlerinin altında sağlam bir bilginin olup olmadığını bulup çıkarmakta, kendileri ile yüzleşmelerini sağlamaktadır:

“Şimdi çocuklarda bilgi olmadan fikir olabiliyor. Yani çocuğun bilgisi olmuyor ama fikri muhakkak olur. Her sınıfta vardır birkaç öğrenci. Mesela, “ben böyle düşünmüyorum”, “ben bunu yanlış biliyorum.” dediğinde onun peşinden gidiyorum. Neden bunu yanlış biliyorsun? Ya da neden bunu böyle düşünüyorsun? diyorum. Böylelikle çocuğun bir kendisiyle yüzleştirmesini sağlıyorum. Çok bilmediğini, sadece fikir beyan ettiğini söylüyorsa, orada topu artık alıyorum. Daha fazla sıkıştırmıyorum. Sonra sınıfa atıyorum. Sınıfla birlikte götürüyorum. Kanıt aramak bir kere mesele din olduğunda birazcık sıkıntılı bir tabir oluyor. Yani kendi alanımda da hatta onlara hep şunu söylüyorum, ben ‘delil’ demem, ‘argüman’ derim. Yani dinle ilgili bir şey anlattığımda ağızımdan delil ifadesini çok nadir duyarsınız.”

Öğretmenler öğrencilerin sordukları sorulara cevap verirken bazen sınıf içinde etkinlik yapmayı hedeflemekte, bilmediği noktada araştırma yoluna gitmekte, bazense bir muamma söz konusu olduğunda öğrencileri tartıştırmaya çalışmaktadırlar.

Öğrencileri tarafından kendisine sorular sorulduğunda sorunun altında yatan sebepleri arayan Ö-2, buna yönelik etkinlik yapmayı planlamakta, bilmediği yerde cevap vermeyip, ya ödev vermekte veyahut soruya yönelik cevapla ilgili sınıfta bir etkinlik yapmayı amaçlamaktadır:

“Öğrenciler soru sorduğunda ben onların altında yatan sebepleri aramaya çalışırım ve o sebeplere yönelik etkinlik yapmaya çalışırım. Bilmiyorsam yani çok ayrıntı bir şey sorduysa

bilmiyorum demekten çekinmem. Ya da onlara ödev veririm. Yahut gelecek hafta kitapta şöyle bir şey okumuştum onu getireyim, işte şöyle bir şey izleyelim, sonra cevaplayayım gibi.”

Ö-7 bu hususta kendisine yöneltilen soruları cevaplamak için sınıfta hemen söylenecek mevzular değilse, sağlam kanıtlar bulmak için araştırma yoluna gitmektedir:

“Ne yaparım? Elimden geliyorsa, haftaya sana cevabını veririm, ama öyle beş dakikada olmuyor her sorunun cevabı.”

Ö-8 ise sınıf içinde soruları cevaplandırmak için ona gelen soruları cevaplandırırken cevabı belli, kesin olan şeyleri kendisinin söylediğini, farklı görüşlere açık konuları ise, karşılıklı tartışma yoluna giderek çözdürmeye çalışmaktadır:

“Bana gelen soru oluyorsa, ciddi muhakemeli güzel bir soru oluyorsa, zaten o sorulara çok net yönelmiyorum. Yani öncelikle kendi görüşlerimi, fikirlerimi söyledikten sonra din eğer bu konuda çok net ise, dinin söylediğini; net değil bir muamma varsa ve insanlara bırakmışsa bu şeyi, onunla bir yüzleştiriyorum. Ardından ben onlara soruyorum, bu konudaki düşüncelerini ve karşılıklı bir şekilde götürebiliyoruz.”

Ö-8 öğrencilerinin sorularını cevaplama onları tartışma yoluna giderken ise soruların müfredata uygun olmasına dikkat etmektedir. Dersin kendi içindeki konu bütünlüğünü korumasına özen göstermektedir:

“Her soruyu zaten cevaplamanız mümkün değil sınıf içerisinde, bunu zaten hep çocuklara söylüyorum. Teolojinin inanılmaz uzantıları var; bilimden sanata, felsefeye, tarihe, edebiyata. Dolayısıyla öğrencilerin sadece sorularıyla ders götürmeye kalktığımızda ortaya çok karışık bir şey çıkıyor. O yüzden müfredatınız paralelinde, müfredatınız sanatla ilintiliyse -dinin sanat yönüyle- orada sanatla ilgili soruları cevaplıyorum, tartıştırıyorum.”

Öğretmenler kendilerine yöneltilen sorularda veya kendi sordukları sorularda cevaplandırma olduğunda sebepli öğrenme olmasına dikkat etmekte, bu yüzden kanıtları ile açıklama yapılmasına özen göstermektedirler.

Ö-3 öğrencileriyle soru alışverişinde verdikleri cevapta kanıtları ile açıklamalarını, o cevabın mesnedinin farkında olmalarını, sebepli öğrenmelerini önemsemektedir:

“Yani tabii ki karşılıklı soru-cevap ve burada kanıt bir belge veya bilimsel bir delile dayandırma durumunu çok önemsiyoruz. Soru sormalarında veya benim herhangi bir söyleyeceğim her şeyde bir kanıt, delil olmasını önemsiyorum. Bu kanıt arama peşine koşmak gibi böyle çok olumsuz bir ifade gibi geldi bana ilk başta ama yani bu benim için olumlu bir şey. Öğrencilerin söyledikleri bir şeyin mesnedinin farkında olmalarını -sebepli öğrenme- benim için bu önemli.”

Ö-6 da öğrencilerinin kendisine sordukları soruların cevaplarını verirken delilleri ile konuşmakta, öğrencileri ikna olmak için öğretmenin verdiği cevapları sorgulamakta, sebeplerini irdelemektedir:

“Soru sormayı biliyorlar, çok güzel sorular soruyorlar, mesela çocuk diyor ki sizin verdiğiniz cevaptan ötürü ikna olmadım hocam diyor. Ya da anlattınız ama ben tatmin olmadım diyor. Yani siz anlatıyorsunuz, ben böyle düşünüyorum diyorsunuz. Sen bilirsin? O zaman çocuk bir değer gördüğünü fark ediyor...”

Ö-7 de aynı şekilde öğrencilerinin sorduğu sorulara cevap verdiğinde farklı alternatifleri de ortaya koymakta, kendi görüşünü sebepleri ile açıklamaktadır:

“En doğrusu bence budur, bilmiyorsan emin değilsen bilmiyorum demelisin.”

Ö-9 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi söz konusu olduğunda ayetlerin temel kaynak teşkil ettiğini, kanıtları desteklemek amacıyla bilimsel verileri de kullanmaktadır:

“Her şeyi delillendirmeye çalışıyor, bilimsel kanıtlarla dersi işliyorum. Bilim bunu söylüyor, ben söylemiyorum diyorum. Her şeyi bilime bağlamamaya da çalışıyorum, her şeyin bir açıklaması yok. Ayet benim için temel kanıttır. “Niye?”sini tabii ki sorgulamamız gerekiyor. Taklitten tahkike ulaştırma budur aslında. Allah istemişse bir önemi vardır bunun, bunu görmelerini sağlıyorum. Mesela bilimsel verilerle veya başka verilerle, hepsini onlara delili ile vermeye çalışıyorum. Sonrası onlara kalmış zaten, ben veriyi veririm, iman edip etmemek onların. Ben kanıtı mutlaka vermeye çalışıyorum. Başka türlü ikna olmuyorlar zaten, günümüz çocuğunu ikna etmeden, bir şeyi ona benimsetemezsiniz, ikna olacak, kalp mutmain olacak ki uygulasin.”

(2) Kanıt İçin Uygun Kaynak Gösterme

Öğretmenler öğrencilerini verdikleri kanıtlarla destekleyen temel kaynaklara yönlendirmektedir. Onları ortaya koydukları görüşlerini temellendirmenin yanı sıra düşüncenin oluşumuna zemin hazırlayan kaynakları ortaya koymaya teşvik etmektedirler.

Öğretmenler öğrencilerinin kaynak arama noktasında bilgisiz olduklarını, buna bağlı olarak söylediklerinin kendilerine kulaktan dolma, internette herhangi bir sitede gördükleri bilgiler veya bir yerde yayınlanmış ama peşine düşüp doğruluğu kanıtlanmamış kaynaklara dayandırdıklarını söylemektedirler.

Ö-4 de bu hususta öğrencilerinin ortaya koydukları fikirlerinin kulaktan duyma, mesnetsiz bilgiler olduğunu, bunun farkına varmaları için kendisinin önce mesnedini sorguladığını, daha sonra kanıtlarını destekleyen kaynaklarla açıkladığını ifade etmektedir:

“Ben sebeplerini irdeliyorum, ama çocuklarımız tıkanıyor. Yani ellerinde sağlam kanıtlar yok, nesil bu kaderimiz artık diye düşünüyorum; çocuk bilgileri kitaptan değil kulaktan öğreniyor. Bilgiler özellikle dini bilgiyse, çocuk bunu bir yerde okuduğu için veya bir yerden araştırdığı için soru sormuyor veya o soruyu getirmiyor, o sorunun cevabını o şekilde vermiyor. Anneannem böyle dedi, babaannem böyle dedi, bizim mahalledeki komşumuz şöyle dedi...Böyle olunca yanlış bilgiler, var ne yazık ki. Bunu kanıtla dediğim zaman da “Hocam bilmiyorum.” diyor, ama böyle duyduğunu söylüyor. Bu sefer ben kanıtıyorum, kanıtlarının doğru olmadığını sonucuna varıyorum...”

Ö-5 öğrencilerinin verdikleri cevaplarda kanıt olarak gösterdikleri bilginin kaynağının herhangi bir şey olabildiğini, yayın halinde olmasını bir ölçüt olarak kullanmaktadırlar:

“Çocuklar kanıt olarak duydukları ya da okudukları herhangi bir şeyi gösterebiliyorlar. Doğruluk kriteri sadece bilginin yayınlanmış olması, yayımlandı ise doğrudur.”

Ö-9 da öğrencilerin kaynak seçme konusunda bilinçli olmadıklarını, internet sayfalarından herhangi bir kaynağı kanıt olarak gösterdiklerini söylemektedir:

“Öğrencilerin kanıt olarak söylediği bazı şeyler genelde yanlış kaynaklardan beslendiği şeyler oluyor, internet sayfalarından tut, onları farklı bireysel olarak yanlış yönlendiren tiyolojiler olabiliyor.”

Öğretmenler kaynak kullanma noktasında öğrencileri bilgilendirmek için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi söz konusu olduğunda onları öncelikle hangi kaynağa yönlendirecekleri hususunda bilgilendirmekte, kendileri verdikleri cevaplarda ya da ileri sürdükleri fikirlerde kanıtlarını desteklemek için kullandıkları kaynakları örnek olarak göstermektedirler.

Ö-11 kaynaklarını kullanırken hem dinin hem de bilimin kaynaklarını almakta, dinin kaynağının sabit olduğunu fakat bilimin verilerinin değişkenlik gösterdiğini öğretmektedir:

“Öğrenci bilimdeki gelişmelerin aslında değişken olabileceğini ama dinin ilkelerinin değişmediğini, bilimin değişen verilerini dini anlatmak ve anlamak için kullanılabileceğini anlamış oluyor.”

Ö-5 derslerinde ileri sürdüğü fikirlerin kanıtlarını dayandırdığı kaynakları; ayet, hadis ve bilimsel bulgularla desteklemektedir:

“Dayanak olarak ayet ve hadisler, bilimsel bulgular vb. kullanıyoruz.”

Ö-7 öğrencilerinin sorularına sağlam kaynakları kullanarak, ayetlerden örnekler sunmaktadır. Burada hangi ayetin hangi konuya cevap olacağını bilmek mevzusu da öğretmenin kendisini geliştirmesine bağlıdır:

“Yani ben hep akli kullanırım, cevap verirken de mümkün mertebe ayetten gitmeye çalışıyorum, benim yıllar önce hayalim şuydu, öyle bir ders işleyeyim ki çocuk soru sorduğu zaman ben şak diye ayeti açayım, bak bu Allah’ın sözü diyeyim ve hiç yorum yapmadan ayet bu diyeyim, Allah’a şükür bunu yapmaya çalışıyorum.”

Ö-9 kanıtlarına destek olması açısından kaynaklarını kullanırken; özellikle ayet, hadis ve bilimsel verileri dikkate almaktadır:

“Kanıt benim için çok çok önemli. Bir şey sorulduğunda aslında benim temel derdim kanıt. Allah bunu istemişse niye istemiş olabilir. Veya buna uymazsak, niye böyle olur? Veya bir şey söylediklerinde bu konuda ayet mi var, hadis mi var? Ayet varsa zaten bir Müslüman olarak kabul etmeme durumumuz yok, temel kanıtlarımız bu. Bunun dışında bilimsel verileri, bilimi çok fazla önemsiyorlar...”

Ö-3 ayrıca kullandıkları kaynakların faydalarını dile getirirken öğrencilerin sağlam kaynaklar üzerinde yaptıkları araştırmaların, onları aynı zamanda nitelikli sorular sormaya teşvik ettiğini ifade etmektedir:

“Örneğin Kur’an-ı Kerim mealini okuyoruz, okulda böyle bir meal okuma çalışması başlattık. Orada geçen ayetler ve açıklamaları ile ilgili çokça sorular soruyorlar, ben onlara birtakım tefsirlere veya makalelere, bazı bilimsel çalışmalara yönlendiriyorum ve sonra geri dönüyorlar. Soru sordukça soruları artıyor. Okudukça daha çok artıyor, daha çok artıyor. Nitelikli sorulara dönüşmeye başlıyor...”

Öğretmenler derslerinde öğrencilerini kaynağa yönlendirmekte ve kaynağa nasıl ulaşılacağı konusunda onları bilgilendirmektedirler. Kullandıkları kaynakların ne olduğuna özellikle dikkatleri çekmekte, kaynağın güvenilirliğini sorgulamaktadırlar.

Ö-3 bu konuda dersinde özellikle dini literatürden sağlam bir kaynak olarak ayet, hadis ile söylediklerini desteklemektedir. Onları doğru kaynaklara ulaştırabilmek için interneti nasıl kullanmaları gerektiğini de öğretmektedir:

“Bir şey söylerken, dini literatürden ayet, hadis ile desteklemek ve bir kaynakla veya bilimsel bir veriyle destekli olmak benim için çok önemli. Onların da hayatları boyunca bunu gerçekleştirmelerini önemsiyorum. Yani söylediğimiz veya edindiğimiz bir bilginin kaynağını nereden ediniyoruz, bu çok önemli. Onlara her zaman delilli, kaynaklı bir şekilde ilerlemelerini ve doğru kaynaklara ulaşabilmelerini ve interneti bu anlamda doğru kullanabilmeleri gibi zaman zaman hani derslerimizin konuşmalarımızın arasında bunlar da geçiyor.”

Ö-5 ise öğrencilerinin kendisinin verdiği cevaplardan tatmin olmaması halinde araştırma yapmalarını teşvik etmekte, lakin kaynak olarak onların etkilendiği sahanın sağlam olmadığını söylemektedir:

“Diğer haftaya kadar araştırma yapıp tekrar gelmesi konusunda anlaşıyoruz. Disiplinli çocuklar haricindekiler zaten meraklarının peşine düşmüyorlar, sizden duyduğundan farklı bir bilgiyi popüler bir mecra da görünce ona inanmaya başlıyorlar. Ekranların güven ve etkileme gücü çok fazla.”

Ö-7 öğrencilerini sordukları soruların cevaplarını ararken derste sıklıkla kullandığı ayet, İslam Ansiklopedisi gibi kaynaklara yönlendirmektedir:

“...Çocuk sorduğu zaman, bak şu ayette var. Veya açıyorum İslam Ansiklopedisini, internette tam metni var diyorum... Hem de güvenilir kaynak.”

Ö-10 öğrencilerinin ileri sürdüğü fikri destekleyen delilleri bir kaynağa dayandırıp dayandırmadığını, bu kaynağın güvenilir olup olmadığını şöyle sorgulamaktadır:

“Bilmiyorsa haftaya onu cevaplandıracağımı söylüyorum, not alıyorum. Delillendirme derken bildiğim ve emin olduğum bir şeyse örnekleriyle, delilleriyle; değilse dediğim gibi

daha sonra araştıracağımı söylüyorum. Ben sorduğumda onlarda da irdelemek arıyorum. Yani bunu hangi kaynaktan aldın? Sağlam bir bilgi mi? Bu farkındalığı yaratmak istiyorum.”

Ö-11 gerek öğrencilerine kendi fikirlerini desteklerken gerekse onların fikirlerini sorgulattırırken kanıtlarını destekleyen argümanlarını uygun kaynaklara dayandırması gerektiğini söylemektedir:

“Üst düzey problem ortaya koymalarını arzu ediyorum; anlam krizi ile ilgili, çağımızdaki anlam problemi ile ilgili günümüzdeki ünlüler veya gördükleri olaylar üzerinden sorgulama yaptırmaya çalışıyorum. Kanıt arama peşine düşüyor muyum? Evet, bir soru sorduğumda eğer kanıt gerektiren mesela somut kanıt gösteremeyeceksen bizi nasıl ikna edersin diyorum. Dini bir terminoloji, dini argüman kullanmadan karşıdakine bunu nasıl anlattırırın diyorum.”

(3) Bakış Açısı Oluşturma

Öğretmenlerden bir kısmı öğrencilerinin sorularını cevaplarırken onlarda bir bakış açısı oluşturmaya ve farklı görüşlerin ortaya konmasına fırsat tanımaya özen göstermektedirler. Öğretmenler sahip oldukları bir fikrin bir bakış açısının uzantısı olduğunun farkına vardırma yoluna gitmektedirler.

Ö-3 bir hayat felsefesi olarak kendisi de öğrenme yolunda öğrencilere eşlik ederek bakış açısının okuduğumuz veya öğrenmeye, anlamaya çalıştığımız herhangi bir kaynaktaki önemli bir nokta olduğunun farkına vardırılmaktadır:

“Bugün Kur’an-ı bu gelişmişliğimizle, bu bakış açısıyla okuyacağız ve oradan bir şey anlayacağız ama bir sonraki sene aynı ayetlerde farklı şeyler çıkarabiliriz, aynı ayetten başka bir çıkarım da elde edebiliriz veya farklı anladığımızı, hatta eksik anladığımızı, yanlış anladığımızı fark edebiliriz ve bütün ömrümüz boyunca bir süreç ve böyle devam edecek ve ben de öyle bir süreçteyim.”

Ö-3 bakış açısının tek bir noktada sabit kalmadığını, okudukça geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır:

“Hepimiz o sürecin içerisindeyiz, sürekli bir araştırma, anlama çabası içerisindeyiz ve dediğim gibi bakış açımız geliştikçe, görüşümüz geliştikçe, açımızı genişlettikçe Kur’an’dan anladıklarımız da o noktada artacak.”

Ö-10 ise bu konuda öğrencilerinin sahip oldukları fikirleri tartışma ortamında açıklarken kendisinin nerede müdahale ettiği konusunda farklı bakış açılarından da görmelerini istediği sakıncalı bir durum olmadıkça araya girmedeğini ifade etmektedir:

“Kesinlikle gerekli bir şey ise, ikisi de savunulabilir bir şey ise ben farklı bakış açılarından görmelerini istiyorum açıkçası, orada müdahale etmiyorum ama sakıncalı bir şey varsa, doğru olmayan, yanlış bir akıl yürütme varsa tabii ki doğru şekliyle müdahale edip ben de aslında böyle bakıyorum gibi, yargılamadan o şekilde kendi düşüncemi söylüyorum.”

(4) Akla Yatkın İfade Oluşturma

Düşünmek, akılı bilfiil kullanmanın neticesinde ortaya çıkan bir faaliyettir. Soru sorma ve ardından gelen düşünülerek oluşturulmuş mantıklı cevaplar aynı zamanda tatmin-ikna olma halini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler soru sorma aracılığı ile öğrencilerinin sorularına cevap verirken onlara akla yatkın ifadeleri kullanmaya çalışmışlardır.

Ö-5 kendisine yöneltilen soruları cevaplandırırken öğrencinin zihninde anlamlı olmasını sağlamak için mantıklı olmasına dikkat etmektedir: “Sorularına tutarlı ve mantıklı cevaplar veriyorum.”

Bu konuda Ö-7 de kendisinin verdiği cevaplardan öğrencilerinin ikna olmasını, bunları akla yatkın ifadelerle açıklamak olduğunu söylemektedir:

“...öyle akılcı şeyler olunca çocuklar daha rahat ikna oluyor...Böyle olduğu zaman çok da mantıklı oluyor, ikna edici oluyor, çocuk buna itiraz edemiyor yani.”

(5) Akıl Yürütmeyi Öğretme

Öğretmenlerin soruyu cevaplamak, bir sorunu çözümlmek üzere kullandıkları bir diğer yöntem ise akıl yürütmedir. Öğrencilerine bunun yolunu öğretmek için akıl yürütmeyi nasıl yaptıklarını göstermeyi önemsemektedirler.

Ö-6 öğrencileri ile bir sorun hakkında çözüm yoluna giderken, izlediği yolu açıklamakta ve onlara bu akıl yürütme yolunun kendisine makul geldiğini açıklamaktadır:

“Her şeyi konuşabiliriz, mesela inançla ilgili de sorular sorabilirler. Ben de diyorum ki mesela, ben şöyle çözdüm diyorum, bunu ben mi düşündüm diyorum. Sana uyar mı bilmiyorum diyorum, bu çok hoşlarına gidiyor. Ben böyle çözdüm ama seni ikna etmeyebilir, ben böyle ikna oluyorum diyorum, bu bana makul geldi diyorum mesela.”

Ö-8 ise kendi söylediği fikirlerin kaynaklarını açıkladıktan sonra, sahip olduğu bu fikre varma yolunu öğrencilerine göstermektedir:

“Elbette bir ayet uzantısı varsa bunun yorumlaması varsa, buna yönelik güçlü kaynaklar ve yorumlar varsa tabii ki onlarla dersi götürüyorum, anlatıyorum. Ya da fikrimi belli bir yere, tutarlı bir tartışmaya sevk edebiliyorum; yani bunun tutarlı olduğunu göstermeye çalışıyorum.”

d. Araştırma-İnceleme Ödevleri

2014 Yılında Ortaokul ve Liselerde uygulamadan kaldırılan performans ödevleri ile birlikte öğrencilere ayrıntılı bir araştırma-inceleme ödevi ancak öğrencinin dersi seçmesiyle birlikte proje ödevleri ile devam etmektedir. Bunun dışında olmak üzere öğretmenler derslerinde konuları ile bağlantılı olarak öğrencilerine araştırmaları için bazı ödevler verebilmektedirler. Öğretmenin belirlediği değerlendirme kriterleri itibariyle bu ödevler, ders içi performans notu olarak karşılık bulabilmektedir. Bu ödevler, bazen dersin ilgili konusunu anlatmak için kısa olması ve öğrencinin bir konuyu daha iyi idrak edebilmesi açısından önemlidir.

Öğrencilerine her dönemin başında o hafta konuşulacak konular hakkında çizelge hazırlayan Ö-2, bu çizelgenin içeriğinde dersin ilgili konusuna göre okuyabilecekleri kitapları, gezi-gözlem yerleri, izleyebilecekleri belgesel-film, bazense bir teoremi yazıp ellerine vermektedir. Onların da merak edip araştırma yaptıklarını ve üzerine düşündüklerini ifade etmektedir:

“...8 hafta ya da 11 haftalık olabiliyor hazırladığım program. 1. Hafta dersin konusu yazıyorum ve burada kazanımları değil de genel olarak bahsedilecek konunun kendisini, “İslam ve Bilim” gibi, kaydediyorum. Genel başlıklar olarak ve o konuda okuyabilecekleri kitap var ise kitap isimleri, tavsiye kitaplar, izleyebilecekleri bir filme var ise ya da bir belgesel ya da İslam ve bilim konusunda bilim-teknik müzesi ziyaret edilebilir gibi. Bu tarz şeyleri de ekliyorum ve bunu dönemin başında öğrencilere veriyorum...Bazen kitap isimleri oluyor, bazen müze gibi gezeceği yerler, bir belgesel, bazen de bir teorem olabiliyor. Mesela Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi. Sadece teorem bakılabilir gibi, öğrenci merak ediyor, merak edip ona baktığında benim üstte yazdığım konuyla ilgili nasıl bir ilişkisi olabilir? Hani hiçbir ilişkisi yok gibi görünebiliyor ilk başta. Dolayısıyla bu yöntemde öğrenci düşünmeye başlıyor, eleştirel düşünmenin ilk baş aşaması düşünmektir. Eğer düşünmezse bilgiyi olduğu gibi kabul ederse hiçbir şekilde eleştirel bakmaz. Dolayısıyla önce onların düşünmesini sağlamak gerekiyor. Bu dönem başlarında verdiğim bu ders izleme kağıtları, çok büyük bir önem taşıyor eleştirel düşünme becerisi kazanma noktasında.”

Ö-3 öğrencilerinin merak ettikleri noktalarda sordukları sorularına çeşitli kaynak önerilerinde bulunduğunu, onları araştırmaya teşvik ettiğini, sonrasında bunun üzerine konuyu birlikte mütalaa ettiklerini şöyle ifade etmektedir:

“Şu anda çalıştığım okul, öğrencilerin akademik olarak çok ciddi başarılarla çok seçilerek geldikleri bir okul. Uluslararası bir programla ders görüyorlar şu anda, uluslararası programı da aynı anda yürütüyorlar. Dolayısıyla çok farklı bir bakış açısına sahipler çocuklar hem akademik olarak üst düzeyler hem de Avrupa programlarını okumaları dolayısıyla da farklı bakış açısı da edinmiş oluyorlar. Ve çok farklı soruları oluyor. Bu sorularla ilgili ben bilgim dahilinde birtakım açıklamalarda bulunuyorum ve kaynak istiyorlar. Doğal olarak, hocam konuyla ilgili hangi kitabı okuyabiliriz, önereceğiniz bir makale var mı gibi çocuklar

gerçekten hani üst düzey de bir şey bekliyorlar sizden. Bunu aldıklarında derse bağlılıkları da artıyor. Sizin orada “kadın” konusu ile ilgili örneğin farklı bir materyal ve farklı bir makalenin adını söylüyor olmanız onlar için çok önemli, gidip gerçekten okuyorlar o makaleyi ve onunla ilgili size buldukları yerde sorular da sorabiliyorlar. Hocam şöyle bir şey geçiyor, sizce nedir diye sorular da sorabiliyorlar.”

Ö-6 dersinde bir konuyu anlatırken veya öğrencisinin sorusunu cevaplarken, eğer öğrenciyi yanlış yönlendireceğini, zihnin farklı tasarımlar oluşturacağını düşünüyorsa, konuyu kendisi anlatmayı yeğlemektedir, diğer zamanlarda ise öğrencide merak oluşturup onun araştırıp bir sonuca varmasını sağlamaktadır:

“Genellikle duruma göre nazik, hassas bir konu ise bazen başlayıp bitirebiliyorum anlatırken çünkü nazik bir konudur o. Orada bitirmelisiniz, sonuca gitmelisiniz. Çünkü çocuk sizden ayrıldıktan sonra yanlış bir davranış yapabilir. Ama duruma göre de çoğunlukla öyle bir risk yoksa, çocuğun bulmasını sağlamaya çalışıyorum. Bir iki bir şey söylüyorum, ucunu açıyorum, merak ettiriyorum. Ee... Hocam sonuç? Sonucu size ait diyorum. Sonucu size ait diyorum, madem sordun, peşine düş diyorum. Sonra tekrar görüşeceğiz.”

Öğrencilerini araştırmaya sevk etmek için ucu açık cevaplar veren Ö-12, kendi sorularını çözüme kavuşturmaları için merak uyandırmaktadır:

“Onlara bol bol incelemeye sevk edecek soru işaretleri oluşturuyordum. Cevap vermek yerine sorularıyla baş başa kalmalarını sağlıyordum ki kendileri araştırsınlar. Böyle fetva mantığıyla hareket etmelerini istemedim. Onlar sorduklarında...sizin de algılarınız, araştırma. Ajitatif, yarım cevaplar da verebiliyorum. Mesela Kur’an’a dokunabilirsiniz diyordum, acayip kutsallık algıları var ve buna hiç bulaşmayalım, o orada dursun mantığı.”

Ö-8 Öğrencilerine araştırma-inceleme ödevleri verirken onların hem gezip görecekları, fotoğraflayabilecekleri, hem de bir kitapla bağlantısını kurup hakkında fikirlerini yazabilecekleri ödevler vermeyi tercih ettiğini, bunlara ilaveten bir kitabın bir bölümüne de hazırlanıp sunum yapmalarını istemektedir:

“...Çocuklara dışarıda bir aktivite ile konuyu öğretebiliyorum. Bir mabet gezisi yaptırabiliyorum; o mabet gezisinde fotoğraflar istiyorum. Bu fotoğraflara denemeler yazmalarını istiyorum. Öncelikle konuyla paralel gideceksem, mesela İslâm’da Sanat ise konu, diyelim ki yakın çevredeki tarihi camilere ve mimarilerini incelemeye yönlendiriyorum. Bununla birlikte şöyle bir şey yapabiliyorum; mesela Galata Mevlevihanesi’ne yönlendiriyorum. Galata Mevlevihanesi’nde bir çalışma yapmalarını istiyorum. Aynı zamanda bunun edebiyatla ilgili olan, İhsan Oktay Anar’ın “Suskunlar” kitabında Galata Mevlevihanesi’nde geçen bölümleri ile birlikte o anları yaşamalarını ve bunları yazmalarını istiyorum. Bu tür dışarıda verdiğim aktivite ödevleri olabiliyor. Bunların yanı sıra kendi seçtiğim, belirlediğim kitaplar oluyor, müfredata paralel. Bu kitapları okumaları, bölümleştiriyorum; tamamen bir çocuk bir kitap bitirmiyor. Nadiren bunu yaptığım da oluyor. Kitapları bölümler halinde veriyorum öğrenciye ve ondan bir sunum çıkarmasını istiyorum.”

Öğrencilerine performans değerlendirme yapmak amacıyla araştırma ödevleri veren Ö-10 seçebilecekleri konulardan kısaca bahsedip, ödevlerini kendilerinin seçmesini istemektedir; öğrenciler seçtikleri konulara hazırlandıktan sonra gelip sınıfta sunumlarını yapmaktadırlar:

“Şöyle; konuyu sadece ben vermiyorum, öncelikle ünitemizdeki bütün konulara baktık beraber. İlgi alanları nedir? Farklı farklı alanlarda pek çok konu var çünkü. İtikâdi konular var, mezhepler var, kültür sanat konuları var. Çok geniş bir yelpaze var ve istedim ki kendileri hazırlamaktan zevk alacakları bir şeyi seçsinler. Ve her öğrenci kendi teklifte bulundu ve ben onu doğru buluyorsam, bir sakınca görmüyorsam kabul ediyorum. Sanata meraklı olan, yakın bir yere bir külliye, bir müzeye gidip o şekilde bir tanıtım ödevi yaptı. Mesela usturlap tanıtan oldu. Ben fikirler verdim. Çocuklar kendi ilgilerine yönelik bir şey seçtiler. Araştırma yaptılar, çok çeşitliydi aslında; İslam tarihinde bir yeri tanıtan oldu, bir kişiyi tanıtan oldu, bir kitap tanıtan oldu, yani her öğrenci aslında kendi yapmak istediği şeyi neyi daha çok seviyorsa, hangi yöne ilgisi varsa onu aldı; çünkü dinin pek çok şeyle ilişkisi var.”

Öğrenciler bir konu üzerinde farklı bakış açılarıyla tartışma içine girdiklerinde, moderatör olarak yönlendirme yapan Ö-11, her şeye rağmen konunun anlaşılmasında bir pürüz hissettiğinde öğrencilerini araştırmaya sevk etmektedir:

“...Mesela farklı tefsirlerin ekollerinin yaklaşımlarını da anlatıyorum. O zaman kafalarında soru işaretleri oluşuyor. Gelecek haftaya kadar mesela diyorum, şu kavramı araştırın gelin.”

e. Tümevarım Yoluyla Öğrenme

Öğretmenlerden bir kısmı ders anlatımında, derslerinin belli bir kısmında muhtelif bir yöntem olarak değil de dersin tümünde izlediği bir metot olarak tümevarım yoluyla öğrenmeyi prensip edinmişlerdir. Kendileri bu yöntemin aynı zamanda sorgulayarak öğrenmeye özel bir katkı da sunduğunu belirtmişlerdir.

Ö-2 derslerinde öğrencilerine daha iyi bir öğrenmeyi sunmak için derslerinde tümevarım yöntemini kullanmıştır. Bunu da şöyle açıklamıştır:

“Tümevarım yöntemini kullanmak, ilk başta birinci yöntem olarak bunu söyleyebiliriz. Birçok doneyi anlatıp, bu doneleri birleştirerek sonuca ulaştırdığınızda öğrenci sorgulaması gereken, sorgulamak istediği her şeyi sorgulayıp ve bütün soru işaretlerini çözerek eğer tüme vardırmayı başarırırsanız o zaman zaten onu kanıksıyor ve beceri haline getiriyor.”

Ö-4 ise derslerinde sınıflarının seviyesine göre tümevarım veya tümdengelim yöntemlerini kullandığını belirtmiştir.

“Parça parça şeylerden en son bir bütün. Sonuca bağlıyorum. Bazen sorunu parçalattırıyorum, dediğim gibi sınıfın seviyesine göre. Eğer sınıf üst seviyedeyseniz parçadan bütüne gidiyoruz ama eğer alt seviyedeyseniz parçayı veriyorum, bu budur bakın, ama bu şu şu sebeplerden dolayı budur deyip konuyu anlatıyoruz.”

f. Resim/Fotoğraf, Karikatür Yorumlatma

Kendileriyle görüşme yaptığımız öğretmenlerin bir kısmı derslerinde konularıyla ilişkilendirip öncesinde bulup hazırladıkları bazı resim-fotoğraf veya karikatürleri kullanmaktadırlar. Bunları kullanırken öğretmen resmi gösterip kenara çekilmemektedir. Öğretmen daha çok öncesinde hazırladığı sorular çerçevesinde öğrencilerini konuşturup bir tartışma ortamı hazırlamaktadır. Böylece öğrenci de kendi sahip olduğu bakış açısı ile bir fikir ileri sürmekte ve bunu savunmak için deliller üretmektedir.

Ö-1 öğrencilerine dans koreografisi izlettirmektedir. Ardından buradaki anlam kargaşasını çözdürmek için orada anlatılan şeyle ilgili çocuk fotoğrafını kullanarak, o fotoğraf üzerinden bağlamı kurdurmaya çalışmaktadır:

“Hocam bir karışıklık oldu ama anlamadık. Sonra Aylan bebeğin sahile vurmuş fotoğrafını açıyorum; -“Hikayeyi biliyor musunuz?” -“Bilmiyoruz.” Hikâyeyi anlatıyorum. -Şimdi seyrettiğiniz dans koreografisiyle bu resmin ilgisini kurabiliyor musunuz? -Aynısı hocam. Bir köy vardı, kasaba vardı, insanlar birbirleriyle anlaştılar anlaşamadılar. Bir göç oldu, şehre geldik. Şehirde biz ilgisizdik, yani herkes kendi hayatını yaşıyordu. İşte göçmenler de kendilerine bir hayat kurmak için bir yolculuğa çıkıyorlar, o dalgalar malgaların da deniz dalgasını olduğunu da çok net bir şekilde anlıyorlar.”

Bir fotoğrafı, bir resmi düşünme aracı olarak öğrencilerine gösterip üzerine soru sorarak cevaplamalarını istemelerini sağlayan Ö-4, aynı zamanda fotoğraftaki kişilerle empati kurduğunu da söylüyor:

“Fotoğraflar yansıtmıştım veya video izleteceğim zaman bu yöntemi kullanıyorum ben. Pat diye videoyu durduruyorum veya bir resim açıyorum, belirlediğim kafamda olan bir yerde, sahnede durduruyorum veya bir fotoğraf önceden seçtiğim fotoğrafta durduruyorum. Çocuğa mesela en son işte durdurduğum fotoğraflardan bir tanesi, yaşlı amca ile teyze oturuyor bir okuldan dönen bir kızcağız suyunu adamın suyuna boşaltıyor. Kız şu an ne hissetmiş olabilir, aklından ne geçiyor? Veya şu an adam ne hissetmiş olabilir, gibi etkinliklerle biraz daha empati kurmalarını sağlıyorum.”

Dersini anlatırken konuyla bağlantısını önceden bulup derse getirdiği çizimi öğrencilere var olan şekliyle anlatmalarını isteyen Ö-6 daha sonra çizim hakkında sorular sorarak onları düşündürme yoluna gidip, onların zihninde bir şeyi nasıl yorumlayacaklarının metodunu da oluşturmaya çalışmaktadır:

“Hasan Aycin’ın bir çizdiği resmini yansıtıyorsunuz ekrana. Mesela bir kitap var dik duran, ön kapağı kapı şeklinde kapı kolu var, deliği var ve bir adam delikten bakıyor. Kapının deliğinden bakıyor. Bunları bir konuyu anlatırken yapıyorsunuz. Ne ise, önceden düşünmeniz lazım. Şimdi ben ne görüyorsunuz diyorum, çocuk hemen resmi yorumlamaya başlıyor, yorumlama, ne görüyorsunuz? Önce ne var, bunu bulman lazım. Başlıyorlar işte; ...Ya önce, var olanı tespit etmek lazım, fıkrada da böyle. Aslında ayet, hadislerde de böyle. Bir olayı çözümlerken

de böyle. Önce ne var? Yorumu sonraya bırakıyoruz. Ondan sonra tespit ettiğimiz şeyleri düşünmeye başlıyoruz. Hemen bakın soruyla başlıyoruz, ...Ben soruları soruyorum. Çocuklar başlıyor bu sefer sormaya, yolu öğreniyorlar. Ondan sonra birlikte öyle muhabbetler oluyor ki. Yani hakikaten çok orijinal bir resim. Yani nedir, korkuyor olabilir diyor mesela, Kuran ile bağlantılı olabilir...”

Ders içinde kullanmak üzere sunumlar oluşturan Ö-7, öğrencilerinin düşüncelerini sağlamak amacıyla karikatürleri de kullandığını ifade etmektedir:

“Kur’an’da akıl geçmiyor, Kur’an’da düşünmek geçiyor mesela, çünkü akıl tek başına hiçbir işe yaramıyor, yani bu konuları hazır önceden şeyler var yani düşünmeye yönelik soruların cevapları, karikatürler var mesela, facebook paylaşımları vs. oluyor. Bunların hepsini alıyorum, bunlar sunumda var, bunun içerisinde soru çıkarsa soruyorlar. Öğrenciler soru sorarsa siz cevaplarını veriyorsunuz?”

Dersinde bir resimden hareketle öğrencilerine sorular sorarak onların yorum yaparak kendi fikirlerini ortaya koymalarını sağlayan Ö-8 aynı zamanda onlara karşı görüş de geliştirerek sebepleriyle açıklamalarına fırsat tanımaktadır ve böylece çıkarımda da bulunmaktadır:

“Pulitzer ödülü alan, akbabanın yemek için beklediği bir çocuk resmi var. Bu resmi çeken fotoğrafçıya “O çocuğa ne oldu peki?” sorusu sorulduğunda o çocuğa ne olduğuyla ilgilenmediğini fark ediyor, fotoğrafı çekiyor ve gidiyor. Bunu mesela bir dönem izletmişim sınıflarda. Profesyonellik çünkü alanları ve insan doğası. Siz olsaydınız ne yapardınız? Savaş fotoğrafçısının yerinde olsaydınız ne yapardınız? Açlıktan ölmek ve yenilmek üzere olan çocuğu görseydiniz ne yapardınız? Ciddi tartışma çıktı, ...Ama her sınıfta muhakkak karşı fikirler vardı birbirine, toptan bir şekilde bunu kabul eden ya da toptan bir şekilde bunu reddeden yoktu. Ben daha çok şunu gösteriyordum; çocuklardan biri profesyonelliği savunduğunda insanlığı savunuyordum, biri insanlığı çok savunduğunda profesyonelliği savunuyordum. Peki öyle değil mi, onun dışında ne yapabiliirdi ya da o fotoğrafı bütün insanlığa göstermek bir görev değil mi şeklinde, iki taraflı bir sıkıştırma ve çok da netice. İnsanın profesyonellik adı altında yaptığı birçok şeyin insan doğasına aykırı olduğunu ve kabul ettiğimiz değerlere aykırı olduğumuzu yüzleştiriyordum.”

Karikatür çizme yeteneğine sahip olan Ö-12 mizahi bir şekilde, öğrencilerine bazı mesajlar da vermek, onları düşündürmek amacıyla karikatürü kullanmaktadır:

“Karikatürü öğretmenliğimde kullandım. Öğrencimin karaladığı şeyden hemen bir şeye benzetiyorum. Çizdiğim şeylere baloncuklarla mesaj yapıyorum. Kendimi de eğlendiriyorum. Yani ben derste zevk alamamışsam o ders bitmiştir.”

g. Yazı Yazdırma

Görüştüğümüz öğretmenlerin birkaçı derslerinde veya ödev olarak öğrencilerinin yazı yazmalarına teşvik etmektedirler. Böylece öğretmenler tüm öğrencilerin konular etrafında düşünceleri, bir sorunu çözmeye çalışmaları, zihinlerini bir alana konsantre edip oradaki

alternatif fikirleri de düşünmelerini sağlamaktadırlar. Çünkü yazı yazmak, konuşmaktan çok farklı olup, ince elenip sıkı dokunan bir eylemdir.

Derste işlediği konuların, öğrenci gözüyle ilgiyle takip edilmesini onların kendi günlüklerini tutmasıyla başaran Ö-12 öğrencinin tuttuğu defterin kendi kitabı olmuş olacağını söyler:

“Defter tutturuyorum. Güzel defterleri oluyor mesela, defterimiz bizim kitabımızdır. Siz kitap yazacaksınız, benim ağızımdan çıkan cümleyi, sen önemli gördüğünü yazacaksın, sınıf günlüğü gibi yapacaksın. Mesela ben anlatırken spot cümlelerim var, kalem-kağıtla onu yazarlar. Bu niçin önemli, çocuğu derse bağlar ve yazısının güzelliğine de bakarım. Defterini söyle kim olduğunu söyleyeyim, derim. Yılın en iyi defterini seçerim sonrasında, birinci gelene bir hediye paketi veririm.”

Ö-2 öğrencilerine sıklıkla yazma ödevi verdiğiinden ve bunun sebebini ise onların kendi kabul edip düşünmelerinden ortaya çıkardığını şöyle ifade etmektedir:

“Ben öğrencilere yazmalarına çok önem veririm. Sadece konuşmak değil, yazıya dökmeleri. Çünkü öğrenci konuşurken düşündüğü her şeyi söyleyebilir ama yazarken gerçekten kendi fikirlerini yazar, yani kanıksadığı şeyleri yazar. Yazabilmek için de temellendirebilmesi gerekir. O yüzden hep yazma ödevi veririm.”

Ö-2 öğrencilerine yazı yazma ödevi verirken, bazen ev ödevi şeklinde bir ayet hakkında soru sorup, yazı yazmasını istemekte, bazen sınıfta bir hikâye verip tamamlamaları, bazense tahtaya yazdıkları 5 kavramı sınıfta bir kâğıt dolaştırarak metin yazmalarını isteyerek çeşitlendirmektedir:

“Performans ödevi veriyoruz. Yapacağını düşündüğüne göre, Kuran’daki belli ayetleri veriyorum sadece numaralarına gidip o ayetlere bakacaklar bulacak ve onunla ilgili bir soru sorup, yorum yazmasını istiyorum. Ayetleri yazacak sonra kendi yazısını. Ya da sınıfta bir şey yazmalarını, bir hikâye verip tamamlamaları, işte hikâyenin sonunu verip başını tamamlamaları. Ya da konu bitti öğrettim, mesela konuda geçen 5 kavramı tahtaya yazıyorum ve sınıfta bir kâğıt dolaştırarak o kavramların içinde geçtiği bir metin yazmalarını istiyorum. Ama hani benim istediğim şeye ulaşmasını istediğim, o hedeflediğim şeye göre planlı.”

Öğrencilerine yazma konusunda bazen bireysel ödevler verirken bazense sınıf içinde gruplar halinde yazmalarını yazı yazmalarını teşvik eden Ö-2, grup şeklinde çalışıp yazı yazmanın tek başına yazmaktan daha fazla çaba gerektiren, düşünme eylemlerini aktif kılan bir etkinlik olduğunu ileri sürmektedir:

“Ya da sınıfta hep beraber gruplara bölüp metinler oluşturmaları birçok konuda dersin değerlendirme kısmında yazmalarını sağlamaya çalışıyorum. Yazmaları, o konuda o sorunu nasıl çözecekleri konusunda tartışmalarına da yol açıyor. Gruplar halinde tartışmalarını yapmaya çalışıyorum. Bu da çok önemli, tek başlarına olduklarında bir şeyler uydurabiliyorlar ama üç kişi bir arada bir şey yazmak, bir şey oluşturmaya çalıştıklarında kendi argümanlarını delillendirmesi gerekiyor ki yazmaya değer bulunsun. Dolayısıyla çözmesi gerekiyor. Bu

yüzden grup çalışmalarında yazı yazmalarını çok önemsiyorum. Bir konu verip, bir paradoks gibi düalizm deniyor ya ikili de olabilir. Onunla ilgili çözüm bulmalarını sağlama şeklinde.”

Ö-2 Yazı yazarken argümanlarını temellendirmelerini, yani oradaki her sözün boşuna söylenmemiş olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerine yazı yazmayı hem sınav sorusu olarak sormakta hem de oradaki en iyisini seçip panoda sergilemektedir. Böylece onların yazılarını nasıl geliştirebileceklerini, nasıl daha iyi bir yazı yazılabileceğini onlara göstermektedir:

“Bazen kitap, bazen de makale. Kitaptan bir bölüm verip sınavda o bölümle ilgili bir metin yazmalarını istiyorum. Başlık koyup bir metin yazmaları. Ve bu sınavdaki kitap sorusunun puanı tam puan. Sınav kağıtlarındaki o bölümleri de en iyi yazanı sınıfta okuyorum, en iyi metin bu diye...Çok daha iyi çıkarsa panoda bir yerde sergiliyoruz, okulda, o yüzden öğrenciler orada puan almak değil de kendilerini daha iyi ifade etmek. Daha iyi ifade etmeye çalışırken de düşünüyorlar. Ve onu sınıfta da tartışıyoruz, yani bu argümanı yazmışsın ama bunu temellendirmemişsin. O yüzden senin metnin iyi değil, diğer arkadaşınıkini seçtim gibi. Çocuk kendi argümanlarını temellendirmeye çalışırken eleştirel düşünmeyi öğreniyor. Bilgisiz bir fikre sahip olmaması gerektiğini öğreniyor.”

Yazı yazma konusuna önem veren başka bir öğretmen olan Ö-8, öğrencilerine araştırma-inceleme ödevleri verirken onların aynı zamanda fotoğrafladıkları alanlar hakkında kendi hislerini denemeler şeklinde yazmalarını istemektedir:

“...çocuklara dışarıda bir aktivite ile konuyu öğretebiliyorum. Bir mabet gezisi yaptırabiliyorum; o mabet gezisinde fotoğraflar istiyorum. Bu fotoğraflara denemeler yazmalarını istiyorum.”

2. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Tutumları

Eleştirel düşünmenin öğretime konu edilmesinde öğretim metotlarının etkisi olduğu kadar, şüphesiz bunları öğretim sürecinde yönetecek öğretmenin tutumlarının da etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iki önemli etkenden bahsetmek mümkündür: Öğretim stratejileri ve öğretmen tutumları.

Öğretmenler, kullandıkları yöntemlerin yanı sıra öğrenme ortamındaki gereklilikleri önceden tedarik etmeyi önemsemektedir. Bunun için sınıf iklimini oluşturmak açısından işin faili konumunda olan öğretmenin rolü önem arz etmektedir.

Görüşme yaptığımız öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemlerin tek başına yeterli olmadığını, bunun dışında kendilerinin gösterdiği özverili yaklaşımların da önemli bir payının bulunduğunu yaptığımız analiz sonucunda görmüş olduk. Burada öğrenciyi ders içinde yönlendiren (rehberlik eden) ama aslında süreci yöneten olmayı amaçlayan öğretmenin

ders öncesinde de çalışmasını, özel bir hazırlık yapmasını gerektiren “aktif, çalışkan bir öğretmen” profili çizilmektedir.

Yaptığımız analiz neticesinde bazı başlıklar sıralamak mümkündür. Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen tutumlarının nasıl olması gerektiğini öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sekiz başlık altında sıralamak mümkündür.

Öğrenciyi dinlemek, onun düşüncesini ortaya çıkarmasını beklemek için sabırlı olmayı, öğretim süreci boyunca öğrenciyi istenen hedef doğrultusunda yapılan etkinlikleri yönetmek ve yönlendirmek için aktif olmayı, öğrenci ile konuşmalarına önem verip etkili iletişim kurmayı, ilgili metotları kullanmak amacıyla ders öncesinde hazırlık yapmayı, ders esnasında sınıfı uygun bir şekilde yönetmeyi sağlamayı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermek amacıyla özgür sınıf ortamı oluşturmayı, gerektiği yerde kendini düzeltmeyi bilmeyi ve bilmediği konuda konuşmamayı sağlaması yönüyle öğretmenin tutumlarını sıralamak mümkündür.

a. Sabırlı Olmak

Öğretmenlerin birçoğunun öğretmen tutumlarında altını çizdiği önemli bir nokta sabırlı olmaktır. Öğretmenler derslerinde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanımaları açısından sabırlı olmayı ön plana çıkarmaktadırlar.

Öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini edindirme konusunda çaba harcayan Ö-2 onları dinlemenin, onlarla problem yaşamamak adına sınıftaki iletişimlerinde sabırlı olmanın önemine değinmektedir:

“Eğer ki bir öğrenciye bir öğretmen eleştirel düşünmeyi öğretmek istiyorsa, düşünmesini öğretmeyi istiyorsa bunu beceri haline getirmek istiyorsa en önemli özellik, çok sabırlı olmalı. İkincisi öğrenciyle asla problem yaşamamalı. Sınıfla problem yaşamamaları önemli. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda iyi becerilerinin olması gerekiyor.”

Öğrencilerinin sınıf içindeki tavır ve hareketlerini gözlemleyip, kendisine olumlu dönüt yaptıklarından bahseden Ö-6 ise sabırlı ve anlayışlı olmanın onların dersi takip etmeleri açısından önemli olduğuna değinmektedir:

“Yani benim sınıftaki duruşumdan bahsediyor, orada mesela çocukların haylazlıklarına karşı sabırdan, anlayışından, o andaki tavrımdan, davranışından bahsediyor. Ben mesela kızıyorum, kızdığım da oluyor. Ama zamanla çocuk tanıdıkça şunu görüyor, hoca kızmaması gerekiyordu ve haklı.”

b. Yönlendiren ve Aktif Olmak

Öğretmenler öğretim sürecini işletirken ortaya koydukları öğretim yöntemleriyle derslerinin kazanımlarının edinilmesi hususunda sınıflarında pasif bir öğretmen olmaktan ziyade aktif rol alan yönlendiren öğretmen sıfatını taşımaktadırlar. Burada “aktif öğretmen” olarak isimlendirdiğimiz kavram öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olması değil, öğretmenin bizatihi sınıfın içinde bulunduğu duruma vakıf olması, neyi nerede yapacağını iyi bilmesi, öğrencilerin tepkilerine göre özel bir hal alıp onları yönlendirmesini ifade etmektedir.

Öğretmenler bazen bu yönlendirme, rehberlik görevlerini ders içerisinde öğretim sürecinin gidişatını sağlamak için yapmaktadırlar. Bu kimi zaman genel bir tavır olarak ortaya çıkarken kimi zamansa yöntemlerini uygulamaya koyarken öğrencilerin yapacağı etkinlikleri işletirken ortaya çıkmaktadır.

Ö-1 yaptığı bir drama etkinliğinde öğretmenin aktif olma halini bir orkestra şefine benzeterek öğretim sürecinde aktif rol aldığını ifade etmektedir:

“Buna siz müdahale etmiyorsunuz. Sonra çıkan dramatik yapılar üzerine konuşmaya başlıyorsunuz ve orada manipülatif sorularınızın olması gerekiyor. Orada öğretmen orkestra şefi gibi çok aktif, sanki süreci müdahale etmiyormuş gibi, çocuğu yönlendirmekten ziyade neyi tartışması gerektiğini düşünmeden zaten siz onu oraya getiriyorsunuz.”

Ö-7 genel bir tavır olarak derslerinde otoriter bir öğretmen tavrından ziyade, öğrencilerini yönlendirmeyi tercih ettiği yöntemi seçtiğini söylemektedir:

“Öncelikle dersimde kendimin tamamen egemen olmadığı, fakat yönlendirmeyi yaptığım bir usulü tercih ediyorum.”

Ö-6 öğrencilerine derste salt konu anlatımını yapmanın bugünü yansıtmadığını, bunun için derste onları konuşdurarak, onların bulmasını sağlamayı hedeflemektedir:

“Siz sadece olayı düzgünce ortaya koyun ve tartışma sürecini güzelce saygı ortamında yönetin, bırakın. Yani çocuklardan öğreniyorsunuz, konuşarak, konuşdurarak. Yani bence bugün eğitim modeli aslında anlatarak değil, çocukları konuşdurarak öğretmek.”

Ö-2 öğrencilerine kendi sahip olduğu bir fikri benimsetmektense onları yönlendirerek yorumlamaya ve düşündürmeye çalışmaktadır:

“...Hiçbir zaman savunmaya geçip, çocuğun getirdiği şeyi çürütmeye çalışmıyorum. Daha genel, daha üst bir bakış göstermeye çalışıyorum ki, kendisi yorumlamayı ve düşünmeyi öğrensin.”

Ö-2 kendisinin bir beceriyi benimsetmek için öğrencilere zorla bir şeyler yaptırmadığını, bir rehber olarak, onlara yol gösterdiğini ifade etmektedir:

“Eğer ki öğrencinin belirli beceriyi kazanmasını istiyorsanız ki bu benim çalıştığım okul gibi okullarda hiçbir şeyi zorla ve zorunlu olarak yaptıramazsınız. Onun kendiliğinden olması gerekiyor. Dolayısıyla biz sadece rehber ve yol gösteren kişi oluyoruz...”

Ö-6 bir konu hakkında konuşmaya başladığı vakit, öğrencilerinde merak duygusu uyandırıp, onların düşünmelerine olanak sağlamakta ve tek bir sonucu ortaya koymamaktadır:

“Birkaç cümle kuruyorum, ucunu açıyorum, merak ettiriyorum. Hocam sonuç nedir? Sonucu size ait diyorum, madem sordun, peşine düş diyorum. Sonra tekrar görüşeceğiz.”

Ö-3 ders sürecince öğrencileri ile birlikte öğrenme yoluna devam ettiğini, tek bir bakış açısının olmadığını söylemektedir:

“...beraberce bir öğrenme yolunda ilerliyoruz. Bunu görmüş oluyorlar, bir üst perdeden ben size anlatıyorum, öğreniyoruz. ‘Bu böyledir, bundan başka bakış açısı yoktur.’ Fikrine sahip değilim zaten. Onlarla birlikte öğrenme yolundayız.”

Yönlendirme, rehberlik etme öğrencilerin sordukları sorular neticesinde veya ders içinde onların meraklarını uyandıracak meseleler ortaya çıktığında, öğretmenin farklı kaynaklara, kişilere sevk etmesi ile de olabilmektedir:

Ö-3 konuyu anlatırken öğrencilerini araştırmaya sevk ettiğini, bunu yaparken onları bir alana işaret ederken alanında bilgi sahibi kişilere de yönlendirebildiğini ifade etmektedir:

“...farklı farklı alanlara girmemizi gerektiren şeyler olabiliyor. O yüzden sürekli bir araştırma hali içerisindeyiz. Sürekli onları bir alana yönlendiriyorum. Veya bizzat o alanla ilgili bir hocamıza yönlendiriyorum.”

Ö-6 da öğrencilerinin kendisine ulaşip soru sorduklarında onları doğru bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceğini gösterip, yönlendirmektedir:

“Ben şöyle dedim, ‘scholar’ ı önerdim, Google ‘academic’ i. Linkini attım, buradan dedim araştır, aç makaleleri, ön araştırma yap. Kadını korumaya dönük mantığı kur, ama sen buradan araştır bakalım, sonunda bize de sınıfta bir özet yaparsın dedim. Teşekkür ederim hocam, dedi.”

Kendi sahip olduğu bakış açısıyla öğrencilerine hazır cevaplar verip, bu budur demenin doğru olmadığını ifade eden Ö-3 öğrencilerini okumaya, araştırmaya yönlendirdiğini söylemektedir:

“Günümüzde 300 tane birbirinden farklı meal var, hepsinde bu farklı bakış açıları, farklı yorumlar var, hepsini süzüp zerk edip bu budur, en doğrusu budur deme yetkim yok zaten, mümkün değil bu. Dolayısıyla o yola sevk etmeye çalışıyorum; düşünebilirsin, yorumlayabilirsin, ayağımız Kur’an ve Sünnette sabit kalmak kaydıyla farklı yerleri okuyacağız, araştıracağız, sürekli bir araştırma halinde olacağız.”

c. Etkili İletişim Kurabilmek

İletişim bir veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen eylemdir. İletişimin bireyler arasındaki niteliği olumlu veya olumsuz bir atmosferin oluşmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ders işledikleri sınıf ile kurdukları iletişimin niteliği, dersin hedeflerine ulaşmak sebebiyle önemlidir.

Öğretmenler görüşmelerimizde etkili iletişimi nasıl kurduklarını bize anlatırken; öğrencileri derste konuşturmaya olanak tanımanın, derste onlara karşı olumsuz bir ifade kullanmamanın, karşılıklı saygının yanı sıra samimiyetin merkezde olmasına özen göstermenin, teşekkür ve tebrik ifadelerini kullanmanın, öğrencinin söylediklerinin öğretmen tarafından dinlendiğini göstermenin onları düşünmeye yönlendirecek aktivitelerde kendilerini ifade etmeleri açısından iletişimin önemini göstermektedirler.

Ö-11 ders döneminin ilk zamanlarından itibaren sürekli kendisinin konuşmasındansa, öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır:

“Kendim çok fazla konuşmayı tercih etmiyorum ilk zamanlar daha çok onları konuşturmaya çalışıyorum ki kendileriyle ilgili kendilerini ifade etmekle ilgili sıkıntı yaşamayacaklarını anlasınlar.”

Ö-12 öğrencileriyle arasındaki iletişimi daha ilk dersten kuruyor ve onlarla seviyeli ve samimi bir ilişkinin temellerini atıyor:

“Çocuklarla abileri gelmiş gibi, anneleri gelmiş gibi, babaları gelmiş gibi, ama o kadar da çok yakınlık kurma vaziyetinde değil, o da kötü... Onu yaparsan toparlayamazsın. İlk ders önemli, ben ilk derste benim burada ne işim varı anlatıyorum...”

Ö-7 öğrencinin seviyesini de dikkate alarak dersine yön vermesinin yanı sıra onlarla kurduğu iletişimde üslubun önemine değinmektedir:

“Çocuk soru soruyor, anladın mı anlamadın mı? Diyorum anlamadıysan başka yol deneyeyim, çünkü benim anladığım şeyi çocuk anlamayabilir yani. Ekarte etmek, aşağılamak olmaz yani, böyle bir ortam oldu mu çocukların saygısı, şeyi Allah’a şükür güzel oluyor, belli bir seviye tutturuyorsunuz yani.”

Ö-9 ifadelerinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin dışında bir ilişkiden bahsederken, resmiyetin olmadığı, her iki tarafın da birbirine saygı duymak koşulu ile, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildiğinin altını çizmektedir:

“Ben her derse başladığımda şunu yaparım, bir sınıfla yeni tanışmışsam mesela, kendimi tanıttıktan sonra benim dersimde istediğiniz her şeyi sorabilirsiniz, tek kuralımız var o da saygıdır. Saygı çerçevesinde her şeyi konuşabiliriz. Ay bu sorulmaz diye düşünmeyin, aklınıza

takılan veya sınıf ortamında sorulamayacağını düşündüğünüz şeyleri, yani biz aile gibiyiz çocuklarla aslında, fazla samimi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin dışında bir ilişkimiz var.”

Ö-7 öğrencilerinin görüşlerini beğendiğinde onlara katılıp, fikirlerini tahtaya yazıp, onları tebrik ederek iletişimin bir gereğini yerine getirmektedir:

“Şöyle, çocuk farklı bakış açıları sunuyor, tabi güzel diyorum mesela, katılıyorum, yazıyorum, çocuğu tebrik ediyorum derste, sınıfın huzurunda...”

İletişimin günümüzde bir uzantısı olan web sitesi, whatsapp gibi kanallardan kendisine ulaşma imkânı tanıyan Ö-7, öğrencilerinin sorularını bu şekilde de yanıtlamaya olanak tanıyor:

“Bir de benim web sitem var oradan bana ulaşabiliyorlar herhangi bir isim yazmadan. Telefonum hepsinde var, whatsapp tan ulaşabiliyorlar, e-mailim var. Yeter ki diyorum bir şey varsa her zaman yanınızdayım. Gerçi çok fazla yazan yok yani en azından imkânı tanıyorum, sonuna kadar en azından bilsinler. Tek tük yazan oluyor, elimden geldiğince işte akademik olarak yardımcı olmaya çalışıyorum.”

Zaman zaman öğrencilerinden yeni şeyler öğrenip fikrini değiştiren Ö-6, aralarındaki mesafenin bir dost ilişkisi mesabesinde olduğunu söylemektedir:

“Bir fikir söylüyorum sonra fikrimi değiştiriyorum, mesela bir konuda bir şey düşünüyorum. Öyle bir durum oluyor ki, çocuklar bana yanlış düşündüğümü hatırlatıyorlar, ben teşekkür ediyorum, arkadaşlar bakın ben bu konuda şöyle düşünüyordum, sayenizde öğrendim. Ben de tamam böyle düşünüyorum. Bu sefer sınıf ortamı despot birinin gelip sevmedikleri konularda konuşup gittiği bir ortamdan ziyade bir dostla buluştukları bir kafede yani, ya da şurada burada buluştukları, belli konuları tartıştıkları, öğrendikleri ortam oluyor.”

Ö-2 öğrencilerinin fikirlerine değer verdiğini, iletişimin bir gerekliliği olan karşıdakini dinleyerek göstermektedir:

“...Onların okuduğu kitaplara özgür bir şekilde yorumlarını yaptıklarında benim onları dinlemem, bak bunu hiç böyle düşünmemiştim, böyle bir yorum daha doğruymuş diyerek onların söylediklerine değer vermem sınıftaki havayı çok değiştirdi.”

Ö-3 kendini her şeyin en üst bilgisine sahip olduğu tavrından ziyade, öğrenci ile öğrenmenin devam ettiği fikriyle hareket etmektedir:

“Burada ben bunu biliyorum, bu bu kadardır, kapat konuyu demiyorum, hep bir öğrenme faaliyeti içerisindeyiz.”

Ö-2 de aynı şekilde kesin bilginin sadece kendisinin bildiği fikrinden ziyade öğrencilerine konuşma seçeneği tanımaktadır:

“Eleştirel düşünebilmesi için öğrencinin, ona kesin bilgi vermemek gerekiyor. Yani hiçbir şekilde yargılayamayacağı, sorgulayamayacağı bu budur, kesinlikle şeklinde bir bilgiyi eğer en başta verirseniz öğrencinin eleştirme seçeneğini elinden alıyorsunuz. Dolayısıyla bunu

elinden aldığınızda zaten bu beceriyi geliştirmek konusunda hiçbir yöntem teknik kullanamazsınız.”

Öğrencilerini dersinde aktif bir şekilde söz hakkı alıp konuşmalarını sağlamaya çalışan Ö-12, onların içindekileri ortaya çıkarmak için harekete geçirmektedir:

“Sınıfın en pasif öğrencilerini harekete geçirmek gerek, onların ufacak katkılarını abartmak gerekiyor. Aferin bak bu işte derim. Öğrencilerin yaptıkları tespitleri, yorumları öğrencinin isimlerine göre tahtaya yazarım, sınavda da sorarım. Biz bu dünyaya niye geldik, cümle kurmaya geldik, cümlemizi kuracağız. Senin bir kurulmuş cümle var mı? Hep başkasının ağzından çıkan sakızı çiğniyoruz.”

Öğretmenler öğrencileri ile kurdukları iyi iletişimin nasıl olduğundan bahsetmelerinin yanı sıra bunun derslerinin gidişatından kendilerine ne yönde bir fayda sağladığı da belirtmişlerdir. Onlar öğrencilerinden aldıkları geri dönütler neticesinde kendi aralarındaki konuşmaların niteliğinin ne denli önemli olduğuna değinmektedirler.

Ö-6 öğrencileri ile kurduğu iyi iletişimi, onların kendi görüşlerini sormaları, kendisinden nasihat istemelerine bağlamaktadır:

“Tabi şeyi merak ediyorlar, siz ne düşünüyorsunuz? Mesela burada bu önemli, çocuk sizin görüşünüzü merak ediyorsa siz iyi bir yerdesiniz. Yani bu nedir, çocuk size karşı duvarlarını yıkmıştır, sizden artık bir şey alabilir. Bana göre öğretmenin maslağı iletişimdir. Yani o sağlıklı iletişimi kurmuşsanız, yani çocuk hoca beni seviyor, bana değer veriyor beni anlıyor, bana güveniyor demişse, bunu sağlamışsanız artık hani günümüz resmi kronik sağırlığa sahiptir, böyle nasihat kapalı diyoruz ya. Değil aslında, çocuklar seçiyorlar, yani herkesi dinlemiyorlar günümüzün çocukları, gençleri. Ya sizin görüşünüz ne diye soruyorsa, bugüne kadar yapmış olduğunuz derslerin iyi bir yerde olduğunu, sizin o sınıfta iyi bir yerde olduğunuzu, görüşü merak edilen bir hoca olduğunuzu ortaya koyuyor aynı zamanda.”

Öğretmenliğini sınıfın dışına da taşıyıp, öğrenciler ile iletişimini kuvvetli tutmanın olumlu etkilerini gören Ö-6, dersinde anlattığı konuların kalıcılığı üzerinde durmaktadır:

“Evet, geçmişte öğrendiği teknik bir konuyu, bakıyorsunuz başka bir hadisi anlama konusunda yerine koyabiliyor. Bu da nedir? öğretmenlik zaten sınıfta olup biten bir şey değildir. Çocuk dört yıl önce söylediğiniz bir cümleyi ya da bir hadisi ya da bir fikri alıp getiriyor, önünüze koyuyor. Yani ben bu derste girerim şunu anlatırım ve biter, böyle bir şey yok. Ya o çocukla ilişkileriniz, teneffüste görüşmeleriniz, whatsapp mesajlarınız, yaşadığınız hayat, dersleriniz hepsi birlikte.”

Ö-11 öğrencilerinin kendilerini keşfetmelerini sağlamayı, merkeze koyabilmelerini onlarla kurduğu iletişim sayesinde yapabilmektedir:

“Şimdi kendisiyle ilgili bir hesaplaşmanın içerisine girebilmesi için kendisini merkeze koyabilmek için, benim aslında bütün öğretmenlik hayatımda yaptığım belki merkeze koyduğum şey, çocuğu, bireyi merkeze almak, onu çok fazlaca, merkezde sen varsın, kendisini keşfetmeye sağlamasını çalışıyorum aslında. En çok uğraştığım şeylerden biri bu. Cinsiyetiyle,

yaşıyla, ailesiyle, her şeyiyle neden bu denklemin içinde var ve bu denklemin içinde neler yapabilir? Kendisini tanımasını sağlamaya çalışıyorum. Şu ana kadar yapmaya çalıştığım şey bu. Şu ana kadar çok olumsuz bir şeyle karşılaşmadım. Böyle devam ettiriyorum.”

Öğrenci ile iletişiminde samimiyeti merkeze alan Ö-9, öğrencilerinin kendisine gelmekte çekinmediklerini söylemektedir:

“Bir kardeşlik duygusunun oluşması benim için çok önemli. Farklı fikirler tabii ki oluyor, bana geliyorlar. Çok aykırı görüşleri varsa, acaba ben mi yanlış düşünüyorum diye, samimiyeti kurduktan sonra çocuk zaten geliyor.”

Ö-10 Öğrenci ile kurduğu iletişimin temellerini atarken, onlara kendisinin de aynı yollardan geçtiğini, bazı şeyleri anlamakta zorluk çektiği konular olduğunu söylemektedir:

“Şu an mesela birbirimize güven, o özgür düşünce ortamını gördüklerinde, bazen ben de diyorum, bu konuda hani kader konusuna giriyorlar, ben de anlamakta çok zorlanmışım diyorum, hani sizdeki o acziyeti. Şunu vermemek lazım bence böyle okullarda. Ben de bir kulum benim de hatalarım olabilir, birlikte birbirimizle konuşarak, tartışarak ben de sizden çok şey öğreniyorum diyorum. Çocuklar bunu hissettiğinde daha farklı boyutlara gitti, şu an çok güzel bir iletişimimiz var. Bu şekilde.”

Ö-11 öğrencileriyle kurduğu iletişimin neticesinde kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturduğunu söylemektedir:

“Onları yargılamadan korktukları için, onların kafalarındaki soruları için çok absürt olmadığını, doğal şeyler olduğunu anlatmaya başladığım andan itibaren açılırlar ve rahat rahat konuşmaya başlarlar.”

d. Ders Öncesi Hazırlık Yapmak

Bir öğretmen fakülteden mezun olup öğretmenliğe başlamasının ardından öğretim programı, müfredat, seviyelerine göre ders konuları, materyal kullanımı gibi öğretimin gerekliliğini yerine getirecek birtakım temalarla karşılaşacaktır. Onun fakültede öğrendiği gerek formasyon gerekse özel alan konularını mezcederek öğretimi sürdürebilmesi için de şüphesiz bir hazırlık içine girmesi gerekmektedir.

Ö-2, öğretmenin derslerine hazırlık yaparak, planlı bir şekilde, kullanacağı materyalleri hazırlayarak gelmesi gerektiğini söylemektedir:

“Zaten belli bir seviyedeler. Dolayısıyla sizin onlara farklılıkları göstermeniz gerekiyor, nasıl eleştireceğini ya da nasıl farklı bakacağını sizin öğretmeniz gerekiyor. Bu da önemli bir nokta yani. Öğretmenin o şeyi planlayıp, materyal getirmesi gerekiyor bu konuda. Bu da evde ciddi hazırlık yapmayı gerektiriyor. Hep hazırlık yapmak gerekiyor.”

Dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanan Ö-1, bu yöntemin eğitimini almış olmasına karşılık, ders öncesinde ayrıca hazırlık yaptığını söylemektedir:

“Öğretmen açısından bakıldığında öğretmeni okul dışında yoran bir yöntem. Çünkü hazırlanmanız lazım.”

Ö-2 dersinde işleyeceği konularla ilgili kullanacağı materyalleri nasıl ve hangi yöntemler izleyerek hareket edeceğini planlayarak gitmekte ve sonucun istediği gibi olmasının buna bağlı olduğunun da altını çizmektedir:

“Ben derste, derse başlarken ya da belirli yerlerde dersin ortasında bazı videolar izletiyorum, bu konuda eğer ki öğrencilerin eleştirel düşünmesini, işte belirli beceriler kazanmasını, yani belirli hedefleriniz varsa, mutlaka derse planlı gitmeniz gerekiyor. Yani kendi tecrübelerinize güvenip, derse girdiğiniz anda eğer ki belirli bir planınız yoksa sonuç sizin istediğiniz gibi olmayabiliyor. Dolayısıyla benim hangi videoyu izleteceğim ve videodan ne hedeflediğim ne gibi bir soru soracağım hepsi planlı olarak gitmem gerekiyor.”

Öğrencilerinin derste kendisine sorduğu soruları cebinde her vakit taşıdığı not kartlarına yazan Ö-7, gündemi de yakından takip ederek kendi alanını ilgilendiren konularda araştırmalarına devam edip, hazırlık yapmaktadır:

“Ya sürekli okuyorsun, derste (size gösterdim) not alıyorsun çocukların sorularını, internette bir şey görüyorsun, hocaların tartışmaları oluyor mesela onları hemen mesela güncellerim bir şey olduğu zaman, sürekli zaten çalıştığımız için az çok aslında kafamızda yani.”

Ö-2 yeni öğretim programının beceri temelli olmasına işaret ederek DKAB öğretmenin öğrencilerine beceri edindirmek için özel bir çaba sarf etmesinin üzerinde duruyor:

“Ve yeni öğretim programı beceri temelli. Sadece kazanım temelli ya da bilgi alma şeklinde değil de beceri temelli şeklinde program. Yani öğrencinin bizim öğrettiğimiz bilgileri beceriye ve tutuma dönüştürmüş olması ve yaşamında uygulamaya yönelik. Dolayısıyla öğrencinin derste öğretilen ya da anlatılan bilgileri öğrenmesini hedeflemenin ötesine geçmesi gerekiyor artık bir din kültürü öğretmenin. Bunu yaşamında da karşılaştığı problemlerde çözüm noktası olarak ya da bir beceri olarak kullanılabilir hale dönüştürmesi gerekiyor.”

Ö-12 öğretmenin öğrencileri ile iletişimin kuvvetli, dersinin zengin olmasını sağlaması için sinema, mizah ve drama gibi alanlarda eğitim alıp, kendisini geliştirmesi gerektiğinden bahseder:

“Sinema, mizah eğitimi olması lazım. Çok statik, aşırı gereksiz bir ciddiyet var. Mesela tiyatro, drama dersi alması lazım öğretmenin. Drama dersi aldığı tiyatro usulünce ders yaptığında emin ol hiç sinirlenmez. Çünkü rol yapıyor. Ama kendiyi baş başa kaldığında kekemelik başlar. Aşırı gereksiz resmiyeti bırakmak gerekiyor.”

Öncesinde hazırladığı etkinlik ve materyalleri elinde olan Ö-3 zaman geçtikçe değişen durumlar söz konusu olduğu (hitap edilen kitle, öğretim kademesi...) için etkinliklerini revize ederek geliştirmektedir:

“...geliştiriyorum sürekli. Aynı etkinliği yıllar önce kullanmış olabilirim fakat kitle değişikçe farklı bireylere hitap ettikçe etkinliklerim de o nispette değişiyor.”

Ö-3 ders dönemi başında hangi sınıfa hangi konuları işleyecek ise ona uygun yöntem ve etkinliklerini planlayarak derslerine hazırlandığını söylemektedir:

“Ben bu yıl boyunca hangi müfredata sahibim, bu yıl ne kazandıracığım öğrencilerime daha dar kapsamda bu ay ne kazandıracığım işte bu ünite içerisinde neler var, hangi bilgiler veya hangi kazanımlar var, bunu nasıl hangi oyunla, hangi drama etkinliğiyle yapabileceğimi önceden düşünüyorum, tasarlıyorum. Ve bunların çoğunu yazılı hale getirdim zaten. Farklı sınıf seviyelerine göre, konu ve kazanıma uygun materyaller hazırladım, oyun ve drama etkinlikleri hazırladım.”

Kendisinin sözel bir anlatımla derse girdiğinde bunu hazırlık gerektirmeksizin yapabileceğini, buna yeterli olduğunu söyleyen Ö-3, kendisinin de içinde zevk alabileceği bir derse hazırlık yapmaktadır:

“Ben bir ön hazırlık yapmadan, sadece üniversitedeki bilgilerimle, bir DKAB dersini çok rahat bir şekilde konuları sözel anlatımla yapabilirim. Fakat bunu istemiyorum, bunu tercih etmiyorum ve bunun kalıcı olduğunu düşünmüyorum, eğlenceli de bulmuyorum ve bana böyle bir DKAB dersinde bir öğretmenin de gelmesini istemeyeceğim için ben de öyle bir öğretmen olmuyorum. Yani bunun için kafa yoruyorum, öncesinde zaman ayırıyorum, yani ben nasıl dersimi daha etkin ve verimli bir hale getirebilirim?”

Ö-3 tüm bu hazırlıkların zahmetli bir iş olduğundan şöyle bahsetmektedir:

“Tabii ki zor bir şey, eve ekstra iş taşımış oluyorsun. Ve konuları, o drama teknikleriyle, oyunla birleştirmek ciddi anlamda yeterlilik ve tecrübe istiyor, zamanla kendini geliştirmeni de istiyor, çok durağan bir şey de değil aslında.”

Ö-2 de Ö-3 gibi bunun öğretmenin kendi bilgi ve tecrübesi ile ilintili olduğunun altını çizerek, dersle ilişkilendirebileceği videoları, disiplinler arası konuları derse önceden hazırlanarak, kişisel çabaları dahilinde hareket ederek dersini işlemektedir:

“Dolayısıyla benim kendi kişisel uğraşarımla, dersi onların ilgisini çekecek seviyeye getirmem gerekiyor. Mesela bir ahlak konusunu işlerken ahlakın temellendirilmesi konusunda onlara birçok psikolojik deney gösteriyorum, anlatıyorum. Bunun videolarını izletiyorum. Kohlberg in o 6’lı ahlak yasası var ya onu anlatıyorum, onu tartıştırıyorum. Sonra müfredata geliyorum. Bunun tamamı öğretmenin kendi bilgi ve tecrübesine kalmış oluyor.”

e. Sınıf Yönetimine Dikkat Etmek

Bir öğretmen iyi derecede alan bilgisine ve yöntem-tekniklere sahip olsa da bunları uygulamak için sınıf yönetimi becerisini geliştirmemişse kendisinde var olan bu yetileri aktif hale getirme olasılığını azaltmaktadır. Bu yüzden sınıf yönetimi becerisi bir öğretmen için çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerini konuşturma ve onların fikirlerini ortaya çıkarması

sırasında ortaya çıkabilecek aksi durumları önlemek için sınıfıyla aldıkları kararlar ve yaptıkları anlaşmalar istenen hedefe daha rahat ulaşılmasına sebep olmaktadır.

Ö-2 bahsi geçen becerileri kazandırmak için çaba sarf eden öğretmenin yöntemleri uygun ve yerinde uygulayabilmek için sınıf yönetiminin iyi olmasına vurgu yapmaktadır:

“Özellikle sınıf yönetimi konusunda iyi bir becerinin olması gerekiyor. Hepsinin derste dikkatini çekip, hepsinin derste kalmasını sağlayabilmek için, bunun için de özel bir çaba sarf etmek gerekiyor.”

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik sınıf içinde öğrencilerinin tartışmalarına fırsat tanıyan Ö-6 bu esnada birbirlerine nasıl bir tavır takınmaları gerektiğini söylerken sınıf yönetiminin önemine işaret etmektedir:

“Dolayısıyla yani bu tartışma ortamları bence çok faydalı. Tabi orada o tartışmayı yönetebilmek önemli yani saygı burada esas, bir taraftan da bunu da sağlamış oluyorsunuz. Mesela ben bunu öğretiyorum çocuklara, fikir adamı hakaret etmez, dışlamaz, horlamaz, aşağılamaz. Fikrin karşılığı ancak bir fikirdir. Karşınızdaki ne söylerse söylesin, bir insan olduğunu, bir birey olduğunu hatta Allah’ın tercihi de o konuda öyle değil mi bir sümüklü böcek olarak da yaratabilirdi, bundan adam olur demiş, insan yaratmış. Onu değerli görmeli, değerli bakmalı, bir fikir söylüyorsa, o fikre fikirle karşılık vermeli. Aşağılamak aciz insanların işidir. Ya o anda mesela galip de olamayabilirsin mesela. Galip olma ya da mağlup olma gibi bir derdiniz de olmamalı. Mesele hakikati bulmak.”

Ö-2 girdiği sınıflarda sene başında sınıf kurallarını belirleyerek, özgür bir sınıf ortamının sağlanmasına yönelik sınıfıyla bir dizi anlaşma yapmaktadır:

“Ve konuştuğumuzda ortaya çıkan şeylerde hiçbir şekilde onların birbirlerini yargılamamaları için sene başında bir sınıf kuralları yaparken “bu konuda herkes, bir derste herkes özgür bir şekilde konuşacak ve kimse kimsenin konuştuğuyla ilgili yargılamayacak.” Mesajını ilk başta kurallarımızı koyuyoruz.”

Ö-2 öğrencileriyle yaptığı anlaşmada, sınıf içi kurallarının maddelerini sıralar ve öğrencilerinin derste nasıl davranması gerektiğine değinir:

“Ben o yüzden sene başında bunu mutlaka yapıyorum. Ders, sınıf kuralları koyuyorum. 1. Herkes herkesin görüşüne saygılı olacak, herkes istediğini söyleyecek, eleştirmek, birbirini eleştirmek yok, görüş eleştirmek var. 2. Gündemde gördüğünüz, duyduğunuz, ucuz kişilerin anlattığı ucuz bilgiler sizin vaktinizi almayacak kadar değersiz. Bunu anlatıyorum. 3. O bilgiler, onların anlattığı şeyler dinin, yani inancın farklı olduğunu bu ikisini ayırmak gerektiğini.”

f. Özgür Sınıf Ortamı Oluşturmak

Öğretmenin aktarıcı, öğrencinin ise dinleyici olduğu bir ders ortamı öğrencilerin fikirlerinin alınmadığı, onların konu hakkında ne düşündüğünün pek de önemsemediği, tek bir doğru üzerinden yola çıkılarak ders sürecinin işlendiği anlamına gelmektedir. Oysa değişen

eğitim sistemi “öğrenci merkezli” anlayışı öne sürmektedir. Buna göre öğretmen öğrenci ile karşılıklı (interaktif) bir şekilde sınıflarda öğretim sürecini devam ettirmektedir. Bu durumda öğrencilerin fikirlerini ortaya koyup açıklamalarına fırsat vermek sınıf içinde özgür bir ortamın sağlanması ile mümkündür.

Görüşlerini aldığımız öğretmenler derslerini özgür bir sınıf ortamını sağlamayı nasıl yaptıklarını ifade ederken, iletişim kurmanın, barışçıl bir yaklaşım sergilemenin, fikirlerine saygı duyup, yargılamamanın, herkesin görüşlerini ifade edebileceği bir yer olması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Derslerine ilk başladığını andan itibaren öğrencilerine o derste sorgulama yapabileceklerinin işaretini veren Ö-11, bunu ders döneminin devamında da sürdürmektedir:

“Temel Dini Bilgiler diye çok iptidai bir ders var. Normalde iman, din, İslam kavramlarıyla başlıyor üniteler fakat ben ilk derse girdiğimde ilk başta, ilk tanışma aşamasından itibaren bu derste hep sorgulama yapabilecekleri imajını vermek için derse zaten böyle bir şeyle giriyorum...”

Ö-11 öğrencileriyle kurduğu yakınlığın ve iletişimin bir getirisi olarak onların kendisini sınıf içinde özgür bir şekilde ifade etmesine imkân vermektedir:

“İnançla ilgili problem yaşıyorsa gelip ilk konuşacağı kişilerden birisi ben olurum, o şeyi veriyorum salahiyeti. Asla sözünü kesmem, aşağılamam; ama şöyle derim katılmıyorum sana, çürüteyim mi seni derim. Çürüt derse konuşurum, yok hocam çürütme derse sınıfın içinde bozmam, tamam çıkaşta gel derim. Gayet rahat ifade edebilirler.”

Ö-10 öğrencilerinin yanlış olduğunu düşündüğu fikirleri ifade etmelerine olanak tanıyıp, onları yargılamaksızın görüşlerine saygı duyabileceği bir öğrenme ortamı oluşturduğunu söylemektedir:

“Hani o çocuğun bakış açısını genişletmek ama direk tepki olarak bu yanlış bir kaynak dediğinizde çocuğu kaybedersiniz burada. Çünkü zaten ona inanmış, belirli bir yol belirlemiş, belirli bir kaynağın izinde gidebilecek çocuklar; o anlamda daha özgür, yargılamadan, farklı fikirlerin de olabileceği sıcak bir dille anlatmanız gerekiyor.”

Öğrencilerinin kendisini zorda bırakacak sorularla meşgul etmesinden hoşnut olan Ö-7 düşünce özgürlüğu noktasında uygun bir ortam sağlamaktadır:

“Özgür bir ortam, hiçbir kısıtlama yok, hatta ilk ders söz veriyorum hatta herhangi bir şey olsa notunu asla düşürmüyorum, yeter ki düşünce olsun. Onlara şunu diyorum, “Sizden istemediğim şeyler derste uyumak, konuşmak, teknoloji gibi şeylerle uğraşmak.” Sonuna kadar diyorum, düşünce özgürlüğu var. Hatta en sevdiğim dersin köşeye sıkıştığım ders olduğunu söylüyorum. Yani o şekilde işlemeye çalışıyorum dersi.”

Ö-7 Kur’an-ı Kerimdeki ayetleri örnek göstererek akılcı bir yöntemle çözümlene yoluna giderek, son kertede öğrencinin kararını kendisine bırakmaktadır:

“Tabi hafız değilim ama çalıştıkça, çocuk bir şey sorduğu zaman bak diyorum, ayeti açıyorum, cevap budur, sen diyorum beğenmeyebilirsin, yani geleneksel bakış açısı budur, karar senin diyorum, özgürlük var ama Kur’an’daki cevap budur diyorum, kararı sen ver, öyle bir özgürlük ortamı var. Onun dışında hep akılcı bir yöntemle, örnek vererek.”

Farklı inanç gruplarının sorularını derste çözümlene yoluna giden Ö-7, öğrencilerinin kendisini rahat bir şekilde ifade edecek bir ortamı hazırlamaktadır:

“Yani bu deist, ateistlerin soruları var işte onları çaktırmadan genelde çocuklara cevap vermeye çalışıyorum. Serbestçe ifade edebiliyorlar, herhangi bir kısıtlama yok yani çocuk ne yapıyorsa rahat söylemesi lazım madem ‘Dinde zorlama yoktur.’ Bildiğiniz gibi.”

Dersinde girme zorunluluğu olmasa da farklı inançlara sahip öğrencilerin dersine girmek istediğini ifade eden Ö-12 bunu kendi söylemlerinin, tavırlarının sebep olduğunu açıklamıştır:

“Bunların hiçbirisi okulun formel anlatım teknikleri ile ilgili şeyler değil. Öğretmen din dersi öğretmeni dersi çekilebilir, zevkli, herkesin kendisini içinde iyi hissedebileceği bir ders haline getirmeli. Mesela gayrimüslimlerin hepsi dersime girer. Ben ilk derse girdiğimde “Arkadaşlar, farkı dinlerden ve farklı mezheplerden olabiliriz ama çamaşırlarımız aynı rüzgarla kuruyor.” Öğrencim sene başında yaptığım bu konuşmadan, ‘Sizin evinizin çamaşırlarını kurutan rüzgarla, bizim evimizde çamaşırlarımızı kurutan rüzgâr ve bayrağımızı dalgalandıran rüzgâr aynı’ dememden etkilendiği için, ‘Bu hocanın dersi dinlenir’ diyerek dersime girmişlerdir.”

Ö-4 tek bir doğrudan yola çıkarak değil de çeşitli görüşlerin ortaya konulması tarafında olduğunu dile getirmektedir:

“Hiçbir zaman bir şeyin tek bir cevabı yoktur, sadece olayı anlamaya çalışıyoruz, çocuklara da bunu yapmaya çalışıyorum. Evet, farklı görüşler var. Bunlar işte zenginliktir, tek bir doğruyu ortaya koymam. Herkes doğrusunu kendisi almaya çalışır.”

Ö-6 öğrencilerinin kendisinden farklı bir görüş bildirerek aynı hadiseye çeşitli yorumlar yapılmasından hoşnut olduğunu açıklamaktadır:

“Benim çok hoşuma gidiyor mesela yani aykırı öğrenciler bence çok faydalı, dersin gidişatı konusunda da öyle. Çok farklı bakabiliyorlar, çok farklı yorumlar getirebiliyorlar. Bu diğer çocukların da aslında düşünmesini sağlıyor, benim de düşünmemi sağlıyor. Ben aslında bunu yaparken öğrenciden öğreniyorum. Yani öğrenci benim bakmadığım bir yerden bakıyor olaya.”

Öğretmenler özgür sınıf ortamını kurmanın; öğrenmenin öğrencinin dünyasında nereye tekabül ettiğini görmeye, onların sorularını sormaya fırsat tanımaya, öğrencinin kendisini rahat hissederek gerçek ifadelerinden bahsetmeye fayda sağladığını söylemektedirler.

Ö-2 öğrencilerine sınıf içinde özgür bir ortam sağlamanın onların anlatılan konuların zihin dünyasında nerede konumlandığını görmek açısından faydalı olduğunu ifade etmektedir:

“Derse asla, müfredattaki kitaptaki o sorularla giriş yapmıyorum. Çünkü o sorular, söyleyeceğimiz şeyi söylüyor, yani kazanımı söylüyor. Dolayısıyla kazanımı sona bırakmak için derse giriş yapma konusunu kendim planlıyorum. Eleştirel düşünmeyi öğretmek istiyorsanız bu çok önemli, öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir ortamın olması ve kendi düşüncelerini aynen söylemesi önemli. Ve eğer öğrenciye böyle bir ortam sağlarsanız şunu da görüyorsunuz; sizin anlattıklarınızla onun dünyası arasında büyük bir uçurum var, büyük bir fark var. Yani ne kadarı ona yansımış ne kadarı yansımamış? Bunu da görüyorsunuz.”

Ö-3 öğrencilerini çokça okuma yapmalarına yönlendirdiğini ve istedikleri vakit sorularını sormalarına imkân tanıdığını şöyle açıklamaktadır:

“...zaten çokça okuyoruz, Kur’an-ı Kerim dersi aslında buna müsait yani pek çok alanla ilgili konu açılabilir, konu başlığı açılabilir. Dolayısıyla sorularını da sorabilecekleri bir ders haline gelmiş oluyor.”

Ö-2 öğrencilerine notta karşılık bulmayan şeyleri görev olarak vermenin onların özgürce fikirlerini ifade etmeye olanak tanıdığını söylemektedir:

“Din dersinde yaptığım hiçbir aktivite notla karşılığı olmayan şeyler, notları her zaman çok yüksek geliyor zaten. Dolayısıyla öğrenciler not konusunda bir garantileri olduğu zaman bu tarz konularda daha eleştirel bakmak, daha özgür konuşmak konusunda daha kendilerini rahat hissediyorlar. Bu yüzden isteyen yapmak isteyen şeklinde veriyorum. Ama sınıfta birkaç kişi yaptığı zaman diğerlerinin de ilgisini çekiyor ve sınıfta bununla ilgili konuşma ortamı oluyor.”

g. Kendini Düzeltmek

Kişilerin sahip olduğu bilgileri bazen sabit olarak kalmakta bazen ise değişmektedir. Hangi bilginin daha sağlam olduğu düşünüldüğünde ise farklı görüşler ortaya çıkacaktır. Buradan bakıldığında öğretmenlerin de sahip olduğu fikirlerin, yanlış kaynaklar veya fevri hareketler neticesinde ortaya çıkacak hatalara sebep olması durumunda kendilerini tashih edip, öğrencilerine de iyi örnek olması olumlu bir harekettir.

Ö-6 kendi işlediği bir fiil üzerinden öğrencilerinin uyarmasıyla yaptığının farkına vararak kendisini düzeltmiştir:

“Geçen mesela çocuklar şöyle söyledi, siz sınıfın ortasında şöyle şöyle söylediniz, biz çok kırıldık. Sınıfın içinde söylemiş olmanız çok kötüydü, bu arkadaşlarımızın önyargısı veya bir algılarını etkileme açısından iyi değil, yani bu yanlıştır dediler. Siz böyle yaptınız, dediler. Düşündüm, evet haklısınız dedim. Ben dedim, bunu niye böyle yaptım bilmiyorum dedim, sınıfın içinde dediler. Madem sınıfın içinde bunu ben yapmışım size bütün sınıfın huzurunda ben hepinizden özür diliyorum, hakkınızı helal edin, bu gerçekten yanlış bir şeymiş dedim, çocuklar şaşırıldılar.”

Kendi okuduğu kaynakların bazen hatalı olabileceği, bilginin güncellendiğini söyleyen Ö-5 de kendini düzeltme çabası içerisinde olduğu göstermektedir:

“Daha çok öğretmeni sevdirmeye yolunda gitmek ve güven oluşturmak uzun vadede daha kalıcı bir etki sağlıyor. Bizim de okuduğumuz kaynaklar hatalı olabiliyor. Bilgi güncellendikçe değişebiliyor ancak sevgisi okul bittiğinde devam ederse sizi bir şekilde takip ederek etkilenebiliyor.”

h. Bilmediği Konuda Konuşmamak

Öğretmenlerin “öğretici” sıfatı ile tanınmaları, onların alan bilgisine vakıf olması, onların uzmanlık sahibi olduğu alanda her şeyi ince ayrıntısına kadar bilmesi anlamına gelmemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin de bilmediği hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenler öğrenciler tarafından kendilerine yöneltilen soruların her birini cevaplamak isteseler de bazen bilmediği konular üzerinde sorular olduğunda bunları yanıtlamak onlara zor gelebilir. Bu yüzden “bilmiyorum” demek, öğretmenin alanında yetersiz olduğu anlamına gelmez. Aksine bilmediği konuda konuşmamak erdemdir.

Öğretmenlerle görüşmelerimiz neticesinde onların bize sunduğu açıklamalar arasında bilmediği konuda konuşmamak üzerine oldu. Öğretmen öğrencilerine böyle bir tavır gösterdiğinde, onlara iyi bir örneklik de sergilemiş olmaktadır.

Ö-9 öğrencinin sorduğu sorularda bildiği konularda açıklamalarda bulunurken, bilmediği mevzularda ise bilmiyorum diyebilmektedir:

“...bunu görmeden, yanlış veya eksik bilgilerle bana geldiği zaman ben kendi dilim döndüğünce, bilgim dahilinde düzeltmeye gayret ediyorum, mesela ben de mükemmel değilim, tabii ki eksiklerim, hatalarım vardır, bakın bunu bir araştıralım benim de bilmediğim şeyler vardır burada, ‘Bilmiyorum.’ demek erdemdir.”

Ö-8 öğrencilerinin sorularının tümünü cevaplamanın mümkün olmadığını, sahip olduğu alanın geniş bir yelpazede olması sebebiyle her şeyi bilmeyebileceği, bu noktada cevap vermediğini ifade etmektedir:

“Çocuklar da zaten benim bu tarzıma aşına oluyorlar, çünkü ilk haftalarda dinin çok yönlü olduğunu, bütün soruların burada cevap verilmesinin mümkün olmadığını, bu tekniğin yanlış olduğunu dolayısıyla her sorunun cevabından ziyade soruları cevabı aramakta karşılıklı bir şeye gidiyorum. Belki her zaman net cevabı vermiyorum. Belki her zaman net cevabı ben de gerçekten bilmiyorum. Belki de gerçekten net cevabı yok. Fakat giden yolu birlikte tartışıyoruz.”

Ö-7 de öğrencilerinin her sorusuna cevap vermek için çaba sarf etmesine karşılık bazı mevzuların cevaplarını bilmediğini açıkça söylemektedir:

“Tek taraflı gittiğin zaman bir şekilde patlıyorsun zaten. Bilmiyorsam bilmiyorum. Ve çocukları da hakikaten anlıyorum, ben daha doktorum, profesör değilim, diyorum. Profesör de olsam her şeyi bilmiyorum.”

Ö-2 de öğrencilerinden gelen sorunun derinlikli bir şey olup, bilmediği bir mevzudaysa bilmediğini dile getirmektedir:

“Bilmiyorsam yani çok ayrıntı bir şey sorduysa bilmiyorum demekten çekinmem.”

Ö-10 ise öğrencilere “biliyorum” deyip sağlıksız bir bilgi vermektense “bilmiyorum” demenin bir erdem olduğunun altını çizmektedir:

“Hani bildiğim bir konuya merak ettiğim bir konuya o anda cevap veriyorum. Hâkim olmadığım yanları varsa, bu konuyu yeteri kadar okumadım, tekrar senin için tazeleyeceğim diye o konuyu araştırıp tekrar geliyorum. Çünkü sağlıksız bir bilgi vermek daha tehlikeli bence, hani bilmiyorum diyebilmek de bir erdem. Bilmiyorsak çünkü, geniş bir alan herkesin bir uzmanlığı var. Mesela ben dini musikide daha uzmanım. O alanımızda, eğitim alanında o kadar uzman değilim. Çünkü çok geniş alanlar...”

Öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerin içerik analizini sonuçlandırdık. Bu analize topyekûn baktığımızda bazı çıkarımlarda bulunmak isabet olacaktır. Öğretmenler öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla önceden bildikleri veya öğrenmeye devam ettikleri süreçte edindikleri birçok yöntemi kullanmaktadırlar. Lakin bu yöntemler literatür taramasında da açıkladığımız üzere eleştirel düşünme becerilerini bir strateji olarak benimsenip her bir aşamasını kazandırmak için yeterli gelmemektedir. Çünkü her bir öğretmenin kullandığı yöntem-tekniğin birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin özellikle bir becerinin kazanılmasına yönelik özel bir çalışma yapmadığı görülmektedir. Literatürde ele alındığı üzere kullanılan yöntem-tekniğin, burada ön plana çıkartılması gereken beceriyi merkeze alıp onun gerektirdiği şekilde harmanlayıp öğrencilere uygulanmasında fayda vardır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendi derslerinin kazanımlarına da uygun düşecek bir eleştirel düşünme kılavuzuna ihtiyaçları bulunmaktadır. Çünkü bu beceriler her bir dersin öğretim programında yer almaktadır. Ve derslerde bu becerilerin geliştirilmesi öngörülmüştür. Öğretmenlerin bazıları kişisel çabaları ile söz konusu ihtiyacı karşılamaya çalışsalar da bu yetersiz kalmaktadır. Bütün öğretmenlerin bu konuda rehberliğe ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Analizimizde ikinci ana başlık olarak oluşturduğumuz eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen tutumlarında ise öğretmenin dersini işleten olarak başat bir role sahip olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin kendi belirledikleri yöntemleri derslerinde işe koşmaları, beraberinde edindikleri tavırlarla derslerinin etkili olduğunu görmekteyiz. Yani tek başına yöntem-tekniğin bilgisiyle bir kazanımın edindirilmeye çalışılmasıyla yeterli düzeyde verim

alınmayacağı ortadadır. Mesela bir öğrencinin söylediklerini sabırla dinlemeyen bir öğretmen hangi yöntemi uygularsa uygulasin onun düşüncelerini ortaya çıkarma noktasında başarılı olamayacaktır.

Daha önce literatür taramamızda da bahsettiğimiz üzere öğretmenin dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede belirli hususiyetlere sahip olması beklenmektedir. Bir stratejiyi dersinde işlemek için ortaya koymak, onun için ayrıca bir hazırlık yapmak, sınıfının yönetimini sağlamak, bilmediği konuda konuşmamak gibi özellikler alınan eğitim ve bir çabanın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

B. EYLEM ARAŞTIRMASI BULGULARI ve YORUMU

Bu bölümde yöntem bahsinde ele aldığımız süreç doğrultusunda eylem araştırmamızda uyguladığımız etkinlikleri ilgili literatürü dikkate alarak açıkladık ve elde ettiğimiz bulguları ve bunlara ilişkin değerlendirmelerimizi sunduk.

1. Üst Düzey Soru Sorma Becerisi

Araştırmamızda, öğrenme sürecini gözlemlemek ve gelişimine katkı vermek istediğimiz ilk beceri, üst düzey soru sorma becerisi idi. Aşağıda öncelikle, geliştirilmesini hedeflediğimiz bu beceriyi ilgili literatür doğrultusunda ele alacak ve ardından bu beceriyi kazandırmaya yönelik yaptığımız uygulamalara ilişkin bulgularımızı sunacağız.

Soru sorma eleştirel düşünmenin en önemli aşamalarından birisidir. Özellikle derslerde yerinde kullanılan, soru sorma-sordurma uygulamaları öğrencilerin doğru ve üst düzey düşünmelerine teşvik edici bir etkinliktir. Öğretmenler derslerinde öğrencilere soru yönelttikleri gibi kendilerine sorulan soruları da cevaplandırmaktadırlar. Soru alışverişleri ders anlatımının sonunda ya da bir tartışma esnasında kullanılabilir. Burada öğrencilerin soru sormalarının ne oranda gerçekleştiği, sordukları soruların düzeyinin ne olduğu, onların düşünme yoluna girmelerine olanak sağlaması açısından ilk adımları oluşturmaktadır.

Gerald M. Nosich, soru sormayı eleştirel düşünmenin üç parçasından biri olarak görmektedir. O'na göre, eleştirel bir şekilde nasıl düşünmek gerektiğini öğrenmenin ana ögesi kişilerin kendilerine soru sorarak ve problemler ortaya koyarak oluşmaktadır.¹⁷⁴ Soru sorma konusunda verilen eğitimin gözle görülür bir değişim meydana getirdiği yapılan araştırmalarda görülmektedir. King'in soru sorma özelinde verilen eğitimin problem çözme

¹⁷⁴ Nosich, **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, s.6-7.

üzerine etkisi üzerine yapmış olduğu araştırmasında, soru sormaya dair öğrencilere yapılan rehberliğin, onların stratejik sorular vasıtasıyla problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna varmıştır.¹⁷⁵

Soru sorma ile öğrenmenin ne oranda gerçekleştiği arasında bir ilişki vardır. Bir metinden okuma yapıldığında, bir ders dinlendiğinde eğer akla hiçbir soru gelmiyorsa o konuyu sorgulayacak derinlemesine bir bilgiye sahip olunmamış demektir.¹⁷⁶ Fakat bu öğrenme aşamasındaki soru sormama durumunun, eleştirel düşünme üzerinde çalıştıkça değişmesi olasıdır.

Soru sormada önemli olan şey, sorunun cevabını hemen bulmak değildir. Gerald M. Nosich, eleştirel düşünmenin bir adımı olarak metabilşsel bir adım atmaya önermektedir. Bunun için “yansıtma”dan bahseder. Kişinin soru sorulduğunda soruyu cevaplandırmak yerine bir adım geriye gidip, “Soru neyi soruyor? Neyi arıyor? Bunu cevaplamak için ne yapmam gerekir?” sorularının cevabını araması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun eleştirel düşünerek bir soruyu cevaplamanın stratejisi olduğunu ifade etmektedir.¹⁷⁷

Peki bu sorular nasıl sorular olmalıdır? Soruların niteliği, düşünmenin de daha nitelikli olmasını sağlar. Üst düzey soruları tespit etmek ve açıklamak için Bloom taksonomisinden istifade edilebilir. Altı basamaktan oluşan bu sınıflandırma Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.¹⁷⁸ Bu bilişsel alan basamaklarının son üçü olan Analiz, Sentez ve Değerlendirme üst düzey düşünme becerilerine tekabül etmektedir ve ilk üç basamağa (bilgi, kavrama, uygulama) nispeten daha fazla ve nitelikli zihinsel işlem gerektirmektedir. Bloom ve arkadaşlarının 6’lı “Bloom Taksonomisi” adını verdikleri bilişsel alan piramidi düşünme merkezli becerilerin gelişiminde tercih edilen bir ölçüt olmuştur. Piramidin basamaklarının düşünmenin hangi alanına hitap ettiğini ve hangi soruları ihtiva ettiğini bilmek üst düzey soru sorma becerisinin nasıl gerçekleşeceğine yönelik önemli ipuçları barındırmaktadır.

Soru türlerini genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki “yakınsak” sorulardır; bilişsel alan basamaklarından “bilgi, kavrama, uygulama” basamaklarına tekabül etmektedir. Yakınsak sorular cevabı bilinen yahut örneğin bir metinle ilişkili olarak

¹⁷⁵ Alison King, “Effects of Training in Strategic Questioning on Children’s Problem-Solving Performance”, *Journal of Educational Psychology*, Vol 83, No 3, 1991, s. 314-316.

¹⁷⁶ Nosich, *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*, s.93.

¹⁷⁷ Nosich, *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*, s.184.

¹⁷⁸ Doğanay, “Eleştirel Düşünmenin Öğretimi”, s. 216.

sorulmuşsa cevapları metinde yer alan sorulardır. Tek bir doğru cevabı veya çok az tanımlanabilir cevapları bulunmaktadır. Bir diğer tür sorular “ıraksak” sorulardır. Bunlar Bloom Taksonomisinde “analiz, sentez, değerlendirme” basamaklarına karşılık gelmektedir. Bu soruların birçok farklı cevabı bulunabilir, bunun yanında yanlış cevapları da olabilir.¹⁷⁹

Tablo 6: Bloom Taksonomisi’ndeki Seviyelere Uygun Anahtar Soru Kökleri

Bilişsel Alan Basamakları	Soru Sormada Anahtar Kelimeler
1.Bilgi	Kim? Ne? Nerede? Ne zaman?
2.Kavrama	Benzerlik ve farklılıkları belirt, açıkla, yorumla, örnek ver, tahmin et, “eğer...yaparsak veya yapmazsak ne olur?”
3.Uygulama	Uygula, kullan, seç, çöz.
4.Analiz	Niçin?, hangi etkenler, sonucu açıklayın, delilleri açığa çıkarın, analiz edin, destekleyin.
5.Sentez	Tahmin et, üret, öner, “ne olurdu...eğer olsaydı”, orijinal bütünü oluşturun.
6.Değerlendirme	Fikrin nedir?, Hangisi en iyisi?, Bu görüşe katılıyor musun? Karar ver? Değerlendir, haklılığınızı savun.

Tablo-6’da¹⁸⁰ belirtildiği gibi anahtar birtakım sözcükler sorulan sorunun üst düzey bir soruyu ifade edip etmediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Eleştirel bir düşünür, anlayışını ilerletmek için doğal bir merak ve meselelerin birden çok yönünü değerlendirmeyi sağlayacak motivasyona sahip olmalıdır. Kişinin bir konuda temel bilgi eksikliğinin üstesinden gelebilmesinin tek yolu, karar vermeden önce yeterli düzeyde anlayışa ulaşmasını sağlayacak çalışmaları yapmaktır. Bu iş, sarsıcı (rahatsızlık verici) birçok soru sormasını gerektirebilir.¹⁸¹

King’in belirttiği şekliyle eleştirel düşünme becerisini destekleyecek sorular ve bu soruların hangi beceri türünü kapsadığı aşağıda Tablo-7’de gösterilmiştir.¹⁸²

¹⁷⁹ Gray D. Borich, **Etkili Öğretim Yöntemleri**, Çev. Ed. Bahaddin Acat, 8. bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2017, s. 226-236.

¹⁸⁰ Sevil Büyükalın, **Soru Sorma Sanatı**, 2. bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2007, s. 44-69.

¹⁸¹ Haskins, **“A Practical Guide to Critical Thinking”**.

¹⁸² Alison King, “Designing The Instructional Process to Enhance Critical Thinking Across The Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking”, **Teaching of Psychology**, Vol 22, No 1, February 1995, s. 14.

Tablo 7: Eleştirel Düşünmeye Yönelten Sorular ve Beceri Türleri

Genel Sorular	Özel Düşünme Becerisi
...güçlü ve zayıf yanları nelerdir?	Analiz/Çıkarım
...vearasındaki fark nedir?	Karşılaştırma-Kıyas
...nedenini açıkla,...nasıl olduğunu açıkla.	Analiz
Eğer...ne olurdu?	Tahmin/Varsayım
...doğası nedir?	Analiz
Niçin...oluyor?	Analiz/Çıkarım
...yeni bir örneği nedir?	Uygulama
...nasıl alışılabilir?	Uygulama
...den ne anlam çıkarılabilir?	Analiz/Çıkarım
...neye benzer?	Analoji ve benzetmelerin (metafor) tanımlanması ve oluşturulması
...hakkında halihazırda ne biliyoruz?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
...nasıl etkiler?	İlişkilerin analizi (Sebep-etki)
...daha önce öğrendiklerimizle bağlantısı nasıldır?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
...ne anlama gelir?	Analiz
...neden önemlidir?	Önemin analizi
...ve...nasıl benzerdir?	Karşılaştırma-Kıyas
...günlük hayata nasıl uygulanır?	Gerçek dünyaya uygulama
...niçin karşı bir savdır?	Argümanın aksini ispat etme
...en iyisi nedir? ve niçin?	Değerlendirme ve kanıt sağlama
...sorununa bir çözüm nedir?	Fikirlerin sentezi
...ve....bir şeyle ilgili olarak karşılaştır.	Karşılaştırma-Kıyas
...sence neden böyledir? Niçin?	İlişkilerin analizi (sebep-etki)
Bu duruma katılıyor musun veya katılmıyor musun?	Değerlendirme ve kanıt sağlama
Cevabımızı destekleyecek ne gibi kanıtlar var?	Değerlendirme ve kanıt sağlama
...bakmanın başka bir yolu nedir?	Diğer bakış açılarını alma

Beceri türünde belirtilen “uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” kavramları Bloom’un taksonomisinde yer alan üst düzey düşünme becerilerini kapsayan aşamalardır. Bunun dışında tabloda soru türleri arasında geçen “argüman, varsayım, kanıt, çıkarım, bakış açısı” kavramları da eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde daha önce eleştirel düşünmenin yapıtaşları başlığı altında ele aldığımız alt beceriler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca Bloom Taksonomisinde yer alan “uygulama” basamağı burada eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacak soru türleri arasında zikredilmiştir.

a. İlk Etkinliğin Analizi, Bulguları ve Yorumu

Araştırmamız kapsamında uyguladığımız ilk etkinlik, öğrencilerin bir metin üzerinden sorular oluşturmalarını öngörmektedir.

Dersin ilgili konusunu anlattıktan sonra öğrencilerin konuyla ilgili bir metinden nasıl sorular hazırladıklarını saptamak istedik. Uygulama öncesinde öğrencilere bu süreçte neler yapacağımıza dair bilgi verdik. Eleştirel düşünme becerisini iş birliği halinde öğrenmelerini destekleyen uygulamalı örnekler ve literatürden edindiğimiz bilgiler doğrultusunda öğrencileri gruplara ayırdık. Öğrencilere dersin konusuna paralel olarak ders kitabında geçen bir metni gruplar halinde okuyup, bu metinden her grubun ikişer soru çıkarmalarını istedik.¹⁸³ Öğrencilerden “Hocam oluşturduğumuz bu soruların cevaplarını da verecek miyiz?” sorusu yöneltildi. Öğrenciler, önce metni tek başlarına kitaplarından okudular, daha sonra her grup kendi arasında tartışarak 2’şer soru oluşturdular. Etkinlik bittikten sonra öğrenciler bundan sonra ne yapacağımızı sordular, sonraki hafta oluşturdukları soruların değerlendirmesini yapacağımızı söyledik.

Bir sonraki dersimizde öğrencilerin yazdıkları soruları tahtaya yazdık. Bu sorular üzerine konuştuğumuzda herkes kendi grubunun sorusunu sahiplenerek bazı değerlendirmelerde bulundu. Aşağıda öğrencilerin ilk yaptığı etkinliğin analizi bulunmaktadır.

Tablo 8: İlk Etkinlik Sonucunda Öğrencilerin Sorularının Analizi

GRUP	SORULAR	Sorunun Niteliği
1. Grup	Halk Ramazan’ı nasıl bekler?	Bilgi

¹⁸³ Metin için bkz.: EK-2.

	Alman seyyahlar neden İstanbul'a gelmiştir?	Analiz
2. Grup	Türkler İstanbul'da ne zaman oruç tutmaya başlamışlardır?	Bilgi
	Ne zaman ayı görmüşlerdir?	Bilgi
3. Grup	Yabancılar ne zaman oruçlarını açarlar?	Bilgi
	Türkler ne zaman oruç tutmaya başladılar?	Bilgi
4. Grup	Seyyahlar ne zaman ayı görmüşlerdir?	Bilgi
	Ne zaman yılın bolluk içinde geçen dönemidir?	Bilgi
5. Grup	İstanbul'da niçin oruç tuttular?	Analiz
	Niye insanlar, insanlar yerine hayvanlara zekat verirler?	Analiz
6. Grup	İstanbul'da bulunan Alman seyyahlar ne zaman Ramazan geleneğini bulmuşlardır?	Bilgi
	Türkler İstanbul'da ne zaman oruç tutmaya başlamışlardır?	Bilgi

İlk uygulamadan elde edilen veriler (Tablo-9) doğrultusunda öğrencilerin oluşturdukları soruların daha çok bilgi-kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların Bloom'un bilişsel basamaklarda neye karşılık geldiğine dair öğrencilere herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır.

İlk uygulama kapsamında hazırlanan soruların büyük grup tartışması yoluyla öğrencilerle değerlendirilmesi, öğrencilerin süreci nasıl yorumladıklarını görme fırsatı verdi. Öğrencilere önceki derste ne yapıldığı sorularak uygulama üzerinde düşünmeleri sağlandı. Onların yazdıkları soruları tahtaya yazdığımızda "Sorular güzel mi?" diye soru geldi; biz de soruların güzel olduğunu, bunları birlikte değerlendireceğimizi söyledik. Ortaya çıkan sorular içinde üç tanesinin aynı olduğu öğrenciler tarafından fark edilerek ifade edildi. "Alman seyyahlar neden İstanbul'a gelmiştir?" sorusuna öğrencilerden birkaçı "bu soru mantıklı olmuş." şeklinde değerlendirmede bulundu. İlk soruyu incelediğimizde "bu sorunun cevabı metinde var mıdır?", diye soru yönelttik. Öğrenciler hep bir ağızdan var olduğunu dile getirdiler. Bir sonraki sorunun da cevabının olduğunu söylediler. Tüm sorular bu bağlamda

değerlendirildikten sonra, araştırmacı olarak kendi hazırladığımız örnek soruları tahtaya yazdık. Tahtada hem bizim sorularımız hem de öğrencilerin soruları olduğu için öğrenciler karşılaştırmalı olarak değerlendirmede bulundular. Bunun üzerine onların nasıl üst düzey soru oluşturabilecekleri üzerine onlarla konuştuk. Bu metinden onlarınkinden farklı olarak şöyle soruların da yazılabileceğini onlarla birlikte değerlendirdik:

1. 1554'te İstanbul'da yaşanan Ramazan ayı ile günümüzde yaşanan Ramazan ayının farklılıkları nelerdir?
2. Türkler Ramazan ayında niçin sadece insanlara değil hayvanlara da sadaka verirler?
3. 30 Temmuz 1554'te gökte hilalin görülmesi Ramazan'ın başlamasında sebep midir? Niçin?

Tahtaya yukarıdaki üç soruyu yazdıktan sonra öğrencilerden gelen ilk tepki; “Sizin sorularınız mantıklı olmuş.” oldu. Öğrencilerle kendi oluşturdukları sorular ile bizim oluşturduğumuz sorular hakkında büyük grup tartışması yaptık. Bu yolla öğrencilere soruları nasıl daha farklı olabileceğini göstermeyi amaçladık. Farklılıktan kastımızın “düşündürücü”, “zihin açıcı”, “üst düzey” sorular olduğunu açıkladık.

Öğrencilerle yazdığımız birinci soru üzerinde konuşurken bir tanesi bu soruda “günümüz” deki bir şeyi sorduğumuzu fark ederek dile getirmiştir. Bunun üzerine biz de bir şey okuyup sorduğumuzda bunun illaki yanıtının o metinde olması gerekmediğinden, metin ile kendimiz arasında bir bağ kurabileceğimizden, tarihsel olarak farklı yılları kapsasa da günümüz ile ilgili bir soru sorabileceğimizden bahsettik.

2. soru üzerinde değerlendirme yaparken öğrencilerden bir tanesi bu soruyu kendi sordukları soruya benzetti. Biz de bu sorular arasında fark olduğunu, metinde sadakanın hem insanlara hem de hayvanlara verildiğinden bahsedildiğini, öğrencilerin yazdığı soruda ise zekât kelimesinin kullanıldığını, sadakanın her iki canlıya da verilebildiğinden bahsederek farkı anlattık.

3. soruyu biz tahtaya yazar yazmaz öğrenciler cevap vermeye çalıştılar. Bu çabalarının sebebi, gözlemlerimize göre onların bu konuyu görmüş olmalarından kaynaklıdır. Biz de sorumuza bir cevap aramadığımızı, ama böyle bir soru da oluşturabileceğimizi söyledik. Öğrencilere kendi sorularının nasıl olduğu sorulduğunda “basit” olduğunu söylemelerine karşın, bizim sorularımızın nasıl olduğu sorulduğunda ise “zor” diye nitelemişlerdir. Ayrıca bizim yazdığımız soruların bazılarının cevabının metinde olmadığını da söylemişlerdir.

Bundan sonra yeniden soru hazırlamaya devam edelim mi sorusuna “evet” diyerek karşılık vermişlerdir. Bunun nasıl olacağını sorduğumuzda ise öğrencilerden biri “beyin fırtınası” şeklinde cevabını vermiştir. Daha sonra öğrenciler tekrar sorulara bakarak karşılaştırma yapmaya devam etmişlerdir. Öğrencilerden biri söz alarak “Sizin sorularınız bizimkinden farklı olarak metnin tümünü kapsıyor.” yorumunu yapmıştır. Bir diğer öğrenci de “Sizin sorularınız uzun, bizimki ise kısa olmuş.” demiştir. Yine örnek soruların “zor” olduğundan bahsetmişlerdir. Onlara zor olan şeyi ne yapmak gerektiğini sorduğumuzda “öğrenmeleri gerektiği”ni söylemişlerdir. “Peki öğrenmemiz için ne yapmamız gerekli?” sorusuna ise “beyin fırtınası” demişlerdir, bunun nasıl yapıldığını da “beyni yorarak” cevabını vermişlerdir. Büyük grup tartışması ile öğrencilere nasıl üst düzey soru sorabileceklerine ilişkin bir anlayış kazandırılmaya çalışılmıştır. Sonraki etkinliğimizi ertesi haftaki dersimizde dersimizin konusu işlendikten sonra devam edeceğimizi söyleyerek ilk etkinliğimizi sonlandırdık.

b. İkinci Etkinliğin Analizi, Bulguları ve Yorumu

Öğrencilere soru sordurmayı öngören ilk etkinlikten sonra onlarla yapılan büyük grup tartışması neticesinde öğrencilere soruların nasıl daha farklı şekilde sorulabileceği öğretildiği varsayılarak ikinci etkinlikte bu becerinin uygulamalı olarak kazandırılmasını hedefledik. Müfredat doğrultusunda takip eden konuya paralel olarak Hz. Davud’un kıssasını anlatan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın hazırlamış olduğu “Kumdan Kıssalar”¹⁸⁴ videosunu izlettik ve ardından bir önceki etkinlikte olduğu gibi öğrenciler 5’er kişilik 6 gruba ayırarak soru sormalarını istedik.

Tablo 9 : İkinci Etkinlik Sonucunda Öğrencilerin Sorularının Analizi

GRUP	SORULAR	Sorunun Niteliği
1. Grup	Allah Hz. Davud’a mucizeyi neden verdi?	Analiz
	Hz. Davud neden yüksek yerleri severmiş?	Analiz
2. Grup	Hz. Davud kıssasından hangi dersleri çıkardınız?	Değerlendirme

¹⁸⁴ Bahsi geçen video, TRT Diyanet TV tarafından iki bölüm halinde yayınlanmış olup, toplamda 10:38 dakikadan oluşmaktadır. Öğrencilere Youtube’dan indirilerek akıllı tahtadan izlettirilmiştir. İlgili videoların linki bkz.: Kıssas-1 Enbiya Hz. Davud Bölüm-1 ve Bölüm-2 (Çevrimiçi) https://www.youtube.com/watch?v=3kjNrxq_T_g ve https://www.youtube.com/watch?v=KvNlv6b_1H8 Erişim Tarihi: 10.02.2020.

	Demircilikte çalışan Hz. Davud'un mucizesi başka hangi peygamberlere gönderilmiştir?	Değerlendirme
3. Grup	İnsanlar arasında Hz. Davud'a ne diye seslenirlerdi? Niçin?	Analiz
	Calut'u öldüren ne ile ödüllendirilecekti?	Bilgi
4. Grup	Hz. Davud'a hangi kitap indirilmiş ve bu kitap niçin indirilmiştir?	Analiz
	Hz. Davud Calut ile mücadelesinden sonra ne olmuştur ve bundan ne gibi kıssalar çıkarırsınız?	Değerlendirme
5. Grup	Hz. Davud hangi dili konuşurdu?	Bilgi
	Hz. Davud'un bulunduğu mescidin adı ne idi? Neden orada bulunuyordu?	Analiz
6. Grup	Hz. Davud hangi topluluğa kaç yıl peygamberlik yapmıştır?	Bilgi
	Neden Hz. Davud Calut'u öldürmüştür?	Analiz

İlk yaptığımız etkinlikte (Tablo-8) öğrencilerin sorduğu 12 soru içerisinde 9 tanesi bilgi seviyesinde olup 3 tanesi ise analiz seviyesindedir. Öğrencilerin ikinci etkinliğin sonucunda sordukları soruların değerlendirilmesi Tablo-9'da belirtilmiştir. Burada soruların seviyesine baktığımızda 12 soru içerisinde 3 tanesinin bilgi, 6 tanesinin analiz, 3 tanesinin ise değerlendirme seviyesinde olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin ilk yaptığı etkinlikte değerlendirme kategorisinde bir soru sordukları görülmezken ikinci etkinlikte buna da yer verdikleri, ilk etkinliğe nazaran ikinci etkinlikte bilgi seviyesindeki soruların yerini analiz seviyesindeki soruların aldığı, hatırı sayılır miktarda bilgi seviyesindeki soruların azaldığını görmekteyiz. Öğrencilerle soru değerlendirmesi konusunda yapmış olduğumuz grup tartışmasının ve üst düzey soru örneklerinin incelenmesinin bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğunu görmekteyiz.

2. Metni Kaynaklarına Göre Eleştirel Okuma

Eleştirel düşünmenin gereklerinden biri de bilginin kaynağının sorgulanarak, güvenilirliğini tespit edip ona göre değerlendirmede bulunmaktır. Bu yüzden eleştirel düşünen bir kişi soru sormayı bilerek, karşısına çıkan bilginin kökenini araştırma peşine düşmektedir.

Bir kaynağın güvenilir olup olmadığını düşündüğümüzde genel olarak *i.* kitabın, derginin veya web sitesinin kendisine ve *ii.* metnin yazarı veya yazarlarına bakarak değerlendirmede bulunulur.¹⁸⁵ Fakat, bir kaynağın güvenilir olup olmadığına karar verirken bundan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Önemli bir karar almak, alınan bir kararı yargılamada kanıt üretmede gerekli bilgiyi bulmak için en iyi yol keşfetmektir. Bunlara yardımcı olacak üç tür kaynaktan söz edilebilir: İnternet, kütüphane ve insan kaynakları. İnternette çeşitli arama motorları, farklı web sitelerine konu özelinde erişim sağlanabilen siteler ve ansiklopedi, sözlük gibi siteler aracılığı ile kaynak aramak mümkündür. İnternette pek çok bilginin gerçek mi yoksa kurgu mu olduğu sorgulanmaktadır. Bunlar bir arada olabilir. Kötü bilgi edinmekten kaçınmanın en iyi yolu ise şüphe duymaktan geçmektedir.¹⁸⁶

Bir diğer kaynak kütüphanedir. İnternette pek çok kişi bilgi yayınlatabilir ve bu sitelerdeki bilgilerin hangilerinin daha güvenilir olduğunu ayırt etmek zordur. Kütüphanede bulunan kitaplar veya süreli yayınlar ise raflara yerleştirilmeden evvel nispeten daha fazla güvenlik açısından geçmektedir.¹⁸⁷ Buna göre kitaplardaki bilgiler internete göre daha güvenilir olmakla birlikte bu durum, kitapların sorgulanmaması anlamına gelmemektedir.

Uzman kişiler diğer bir bilgi kaynağıdır. Uzmana başvurmada dikkat edilmesi gereken, kişinin kimliği ve uzmanlığı hakkında bilgi sahibi olana kadar bazı sorular sormaktır: Bu uzman bilgilerini nereden almaktadır? Kişi hangi kaynaklara güvenmektedir? Aradığımız bilgileri sağlamak için nasıl bir nitelik taşımaktadır?¹⁸⁸ Bu sorulara verilen cevap, kaynağın güvenilirliği noktasında ipucu vermektedir. Bir kaynağa ulaşmada mesafeli, şüpheli bir yaklaşım ve sorgulayıcı bir tutum içerisinde olmak en doğru ve güvenilir bilgiyi elde etme bakımından önemlidir.

Öğrenciler derste birbirlerinden ayrı fikirde oldukları bir konuyu tartışırken, öğretmenin onları farklı bakış açılarını temsil eden kaynakları kontrol etmeye teşvik etmesi bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama açısından önem arz eder.¹⁸⁹ Farklı kaynakları inceleme esnasında bunların farklı bakış açılarını temsil ediyor olması da gerekir; aksi halde aynı bakış açısına dair örnekleri çoğaltmaktan öteye geçememiş oluruz.

¹⁸⁵ Colin Swatridge, **Oxford Guide to Effective Argument and Critical Thinking**, Oxford University Press, 2014, s. 49-53.

¹⁸⁶ Lauren Starkey, **Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day**, 2nd Edition, New York, LLC, Learning Express, 2010, s.57-59.

¹⁸⁷ Starkey, **Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day**, s. 60.

¹⁸⁸ Starkey, **Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day**, s. 60.

¹⁸⁹ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 89.

Bir kaynağın güvenilir olup olmadığını belirlerken şu sorular etrafında bir sorgulama yapılabilir: “Bu kişi bu konuda bilgisine başvurulabilecek bir konumda mı? Bunları bilebilecek bir konumda olması için neye ihtiyacı var? Bu kişi orada mıydı? Doğrudan görüp duymuş olabilir mi, yoksa söyledikleri mantıksal bir çıkarım mı? Bu kişi hakkında ne biliyoruz? Bir uzmanlık sahibi olmak için kişinin hangi deneyime ihtiyacı var? Bu konuda ne iddia ediyor? Bilgilerini nereden aldı? Ondan şüphe etmek için bir sebep var mı? Geçmişte güvenilir miydi? Başkalarını ikna ederek elde edeceği bir menfaat söz konusu mu? Niçin?”¹⁹⁰

Çoğu argüman kendisini desteklemek için çeşitli vakıalara atıfta bulunur. Ancak bir argüman onun en zayıf halkası kadar güçlüdür. Eğer bir argümanı destekleyen gerçekler, vakıalar hatalıysa, argüman da hatalı olacaktır. Basit ve kolay bir cevabı olmasa da, eleştirel bir düşünür güvenilir, tarafsız ve doğru bilgi kaynaklarını aramalıdır. Bu özellikler, kaynağın nitelikleri, bütünlüğü, itibarı vb. ile irtibatlıdır. Bu koşulları değerlendirmek için, eleştirel düşünür aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır:

1. Bilgi kaynağı bir iddiada bulunmak için gerekli niteliklere veya anlayış seviyesine sahip mi?
2. Doğruluk açısından kaynağın saygınlığı (ismi-ünü) var mı?
3. Kaynağın yanlış veya aşırı ön yargılı olma nedeni var mı?
4. Kaynağın dürüstlüğünü veya bütünlüğünü sorgulamak için herhangi bir neden var mı?¹⁹¹

Bir kanıt değerlendirirken karşımıza çıkan engellerden biri, daha öncesinde sahip olduğumuz kanaatlerin bizi belirli bir yönde düşünmeye sevk etmesidir ki bu durum ön yargı olarak adlandırılmaktadır. Buna tam anlamıyla engel olmak zor olmakla birlikte kontrol edilebilir bir durumdur. Adil bir biçimde değerlendirme yapabilmek için kanıt, kişinin istemediği bir yöne gitse de onunla yüzleşmek gerekir. Yanlış bir görüşün bile bile doğruluğunu savunmak, entelektüel ikiyüzlülüktür.¹⁹²

Eğer bir kanıt, diğer görüşlerden daha akla uygun olduğunu ortaya koyamazsa burada yapılması gereken şey, yeterli kanıt olana dek yargıyı askıya almak (yani yargıyı geciktirmek)tir.¹⁹³ Bu da eleştirel düşünmenin önemli bir özelliğidir.

¹⁹⁰ Paul, Binker, Weil, **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, s. 89.

¹⁹¹ Haskins, “A Practical Guide to Critical Thinking”.

¹⁹² Ruggiero, **Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber**, s.142.

¹⁹³ Ruggiero, **Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber**, s. 144.

Öğrencilere üst düzey soru sordurma etkinliğini tamamladıktan sonra ikinci etkinliğimize geçmeden önce onları kaynak konusunda bilgilendirerek bazı alıştırmalarla İslam dininin ana kaynaklarına nasıl gidileceğini ele aldık. Bunu yapmamızın temel amacı, kaynak sorgulamaya ve kaynağın güvenilirliğini belirlemeye gitmeden evvel, öğrencilerin bu işlem için gerekli ön bilgileri edinmelerini sağlamaktı. Böylece, “Kaynak nedir? Ne gibi kaynaklar vardır? Okuduğumuz kitapta hangi kaynaklar nasıl yer almaktadır? Biz bir araştırma yaparken hangi kaynaklardan ne şekilde bilgiye erişebiliriz?” sorularına karşılık gelen bir öğretim faaliyeti gerçekleştirdik. Bu aşamada yaptığımız çalışmalara dair örnekler şöyledir:

Konumuzla ilgili olarak “oruç” kavramının Kur’an-ı Kerim mealinde nerelerde geçtiği ile ilgili bir soru sorduk ve bu soruya yanıt verirken adım adım nasıl bir yol izleyerek cevabı oluşturduklarını ve sonuç olarak soruya verdikleri cevabı defterlerine yazmalarını istedik. Takip eden haftadaki derslerde öğrenciler ödevleri üzerinden yeni bir öğrenme gerçekleştirip, süreçteki eksikliklerini görmeye devam ettiler. Bir diğer uygulamada “Hz. Davud” kişi ismini Kur’an-ı Kerim’de aramaya koyuldular ve önceki performanslarına nazaran bir ilerleme kaydettiler. Böylece onlar, bir kelimenin, kavramın İslam için temel ve en güvenilir kaynak olan Kur’an-ı Kerim’den hangi sıra ile araştırılıp, bulunacağını da öğrenmiş oldular.

Literatürde ifade edildiği şekliyle, hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığımız bir bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama, eleştirel düşünmenin gereklerindedir. Bu yüzden ki ikinci etkinliğimizde öğrencilerde farkındalık oluşturmak istediğimiz tema “kaynağı sorgulama” idi. Buna bağlı olarak kendilerine içinde birbiri ile bağlantılı olduğunu düşündüğümüz farklı temalarla ilgili soruların yer aldığı bir çalışma yaprağı hazırladık. Böylece öğrenciler sorular arasında kaynağın güvenilirliğini tespit ederken, bu duruma etki eden diğer unsurlara da dikkat kesileceklerdi.

Hazırladığımız çalışma yaprağında:

- metni anlamaya yönelik metnin temasını soran bir soru,
- buna verilen cevap,
- bu cevabın sebebi, gerekçesi,
- kaynağa atıf yapılarak gösterilen kanıt,
- (varsa) metinde geçen ön yargı ifadesi,
- (varsa) metinde geçen değer yargısını ifadesini bulmaya dair sorulara yer verildi.

Yüklü terim yani değer yargısı, “Fikir ve görüş ifadelerinde bir şeyin iyi-kötü, çok zengin, az kazanan gibi söylemlere” verilen addır. İçinde yanlı bir durum geçtiği aşıkarsa değer yargısı olma olasılığı yüksektir.¹⁹⁴ Eğer böyle bir tespit varsa metne daha mesafeli yaklaşmak gerekmektedir.

Metne yönelik sorularda, metinde konuşan sesin sahibini, metindeki bilginin kaynağını ve bu kaynağın güvenilirliğini tespit etmeyi amaçladık.

a. İlk Metinlerin Analizi, Bulguları ve Yorumu

İslam dini açısından düşündüğümüzde temel kaynakların neler olduğu ve karşımıza çıkan kaynaklar arasında nasıl bir değerlendirme yapmamız gerektiği doğru ve güvenilir bir din eğitimi açısından önem arz eder. Etkinliklere geçmeden önce İslam dini açısından temel kaynaklar konusunda bir öğretim etkinliği gerçekleştirdik ve öğrencilere bu konu üzerinde daha fazla çalışabilmeleri için ödevler verdik, kontrollerini yaptık. Bu ön çalışmadan sonra, dersimizin müfredat kapsamındaki konusuna paralel olarak birbirine zıt iki ayrı metin kaleme aldık. Bu metinlerle ilgili sorular listesi hazırladık ve -okullarda uzaktan eğitime geçilen bu dönemde- öğrencilere öncelikle metinlerden birini gönderip etkinliği yapmalarını istedik.¹⁹⁵ Ardından diğer metni gönderip, etkinlik kağıdındaki soruları cevaplamalarını istedik. Öğrencilere etkinlikle ilgili açıklamalar yapıldı, uygulamanın nasıl yapılacağıyla ilgili sorularına cevaplar verilerek anlaşılmayan konulara açıklık getirilmeye çalışıldı. Öğrenciler özellikle “yüklü terim”, “ön yargı”, “kanıt” kavramlarını sordular. Bu sebeple bu kavramları örneklendirerek ilave açıklamalarda bulunduk.

Öğrenciler, okudukları her iki metin üzerinden kendilerine verdiğimiz çalışma kağıtlarındaki soruları cevaplandırıp fotoğrafını gönderdiler. İlk iki metnin etkinlikleri bittikten sonra onlara bu soruları daha başka nasıl cevaplandırabileceklerine dair bir ses kaydı hazırlayarak öğrencilerle paylaştık. Öğrenciler, bu kısa bilgilendirici özetten sonra yaptıkları etkinliği daha iyi anladıklarını, zihinlerinde bir soru işareti kalmadığını ifade ettiler. Aşağıda öğrencilerin ilk aşamadaki “Nasihat” ve “Lokman’ın İksiri”¹⁹⁶ adlı metinlere yönelik verdikleri cevapların içerik analizi bulunmaktadır.

¹⁹⁴ Akarsu, *Eleştirel Düşünme Sanatı*, s. 114.

¹⁹⁵ Etkinlik kağıdı için bkz.: EK-5.

¹⁹⁶ Metinler için, bkz.: EK-3, EK-4.

(1) Ön Yargıyı Tespit Etme

Metnin içinde geçen ön yargı ifadeleri, metnin kaynağının sağlamlığı, metnin inanılabilirliği etkilemektedir. Bu yüzden ön yargıyı tespit etmek önemlidir. Önyargıyı fark ederek tespit etme etkinliğinde kaynak gösterme ve önyargılar barındırma açısından birbirinden farklı iki metin kullanılmıştır. Metinlerden biri güvenilir kaynaklara dayanarak argümanlarını gerekçelendiren, öteki herhangi bir kaynak gösterme ihtiyacı duymadan birtakım kanaatleri dile getirmiş, zaman zaman güvenilirliği sorgulanabilecek kaynaklara atıfla argümanlarını desteklemeye çalışmıştır. Metinler tarafımızdan yazılmıştır. Öğrencilerin birbirinden farklı iki metinde geçen ön yargı ifadelerine verdikleri cevapları burada ele alacağız.

“Nasihat” adlı metinde ön yargılar taşıyan ifadeleri tespit etmeleri için sorduğumuz soruda öğrencilerin büyük bir bölümü ön yargının olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı Ö4, Ö13 ve Ö23 nasihat konusunda metinde geçen “Kimimiz bundan kaçar, hatta bazen aksini yaparız.” ifadesini ön yargı ifadesi olarak kaydetmiştir. Ö10 ise, metinde geçen “Yeryüzünde tabii ol. Sesini alçalt. Çünkü seslerin en çirkini herhalde eşeklerin sesidir.” ayet-i kerimesini önyargı ifadesi olarak tespit etmiştir. Ö12 de “Hz. Lokman’ın söylediği sözler, Allah’a yapmamamız gerekenler.” şeklinde cevaplamıştır.

“Hz. Lokman’ın İksiri” adlı metinde, ilk metinde olduğu gibi öğrencilerin büyük bir kısmı ön yargı ifadelerine “hayır” cevabını vermişlerdir. Ö10 “Vücudum hayli kırgın, gözlerimin feri kaybolmuştu.” ifadesini Ö13, Ö19, Ö23 ise “Doktorlar zaten yanlış teşhiste bulunurlar.” ifadesini tespit etmiştir; Ö13 buna ek olarak “Bir şeyin iyi reklamı yapılırsa bence o şey gerçekten iyidir.” cümlesini tespit etmiştir.

Her iki metinle ilgili uygulamanın neticesinde; içinde bariz bir şekilde ön yargı ifadesi geçmeyen metinde öğrencilerin çoğunun cevaplarının doğru olduğunu, içinde ön yargı olan metinde ise çok azının bunu tespit edebildiğini gördük.

Öğrencilerin ön yargı ifadelerini tespit edebilmeleri için onlara bir örnek üzerinden uygulama yapılması gerektiği kanaatine vardık.

(2) Değer Yargısını (Yüklü Terimi) Bulma

Metinde eğer bir değer yargısı var ise, kişisel görüş söz konusu demektir. Elbette kişilerin bir konuda kendi kanaatlerine sahip olması mümkündür; fakat bu kanaate nasıl

ulaştıkları, nasıl gerekçelendirdiklerini dikkate almak gerekir. Analizimizin bu kısmında değer yargısı ifadelerinden ne anlaşıldığını öncelikle ortaya koymak istiyoruz.

Değer yargısı (yükü terim) öğrencilerin sorduğumuz sorular hakkında manasını anlamadıkları ve en çok soru sordukları kavramlar arasında idi. Bu kavramı onlara örnekleri ile anlatmamıza karşın öğrencilerin zihinlerinde bir yere oturtamadığımızı fark ettik. İngilizceden çevrilen bu terimin, bizim öğrencilerimiz için daha anlaşılır başka bir ifade biçimi üzerinde bu konu alanındaki ilerleyen çalışmalarda daha fazla durulması ihtiyacı kendisini göstermektedir. Öncelediğimiz öğrenme konularından -kaynağın güvenilirliğini öğrenmede etki eden bir temel- olmadığı için bu soruyu bir sonraki etkinlikte yeniden sormama kararı aldık. Bu kısımdaki analizlerimiz şöyledir:

“Nasihat” adlı metinde öğrencilerin bir kısmı yükü terim sorusunun cevabını boş bırakırken, diğerleri cevaplarını metinden anladıkları ile cevaplandırmışlardır. Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19 adlı öğrenciler bu soruya “Hz. Lokman’ın oğluna verdiği öğütler”, “öğüt, nasihat” şeklinde cevaplandırmışlardır. Ö13 ile diğerlerinden farklı olarak “Allah’ın ayetlerinden kimi ders alıp namazlarını dosdoğru kılıp ibadet eder ders çıkarırken, kimi de aşağılayıp, surat asıp kibirlenir, Allah övünenleri sevmez.” ayetini yazmışlardır. Buna göre Ö13 insanların iyi veya kötü hallerini betimlemesi açısından bir değer yargısı tespitinde bulunmuştur.

“Lokman’ın İksiri” adlı metin okuması etkinliğimizde ise, Ö1, Ö2, Ö5, Ö15, Ö20 yükü terim olmadığını söylemişlerdir. Buna dışındaki bütün öğrenciler ise “Hz. Lokman’ın şifa dağıttığı ilaçlar” veya “ilaç, şifa, doktor” gibi cevaplar vermişlerdir.

Genel olarak öğrencilerin değer yargısı (yükü terim) kavramından anladıklarını bir metinde öne çıkan kavram veya yargı olduğunu görebiliriz. Bu da anlattığımız kavramın, yanlış anlaşıldığını göstermektedir.

(3) Kanıt olarak Kaynağı İfade Etme

Metinde geçen ana temanın ne olduğunu sorduktan sonra bu cevapları destekleyecek kanıtın da metinden tespit edilmesini istedik. Öğrencilerin bu kısımdaki ifadeleri bir yargıyı kanıtlarken bağlantıyı kurup, kaynağa referans verip vermediklerini görebilmemize yardımcı olacaktır.

“Öğrenciler metnin ana fikrini ortaya koyduklarında ve bunun kanıtı istendiğinde neyi işaret etmişlerdir?” Buna yönelik bulgularımız şöyledir:

Öğrencilerin birçoğunun özellikle “Nasihat” adlı metinde, metnin ana fikrine ilişkin yargının kanıtını tespit ederken, bilginin kaynağı sorusunda neyi söylemişlerse aynısını yazdıkları, diğer bazılarının metinde verilmiş olan ayet meallerinden bir tanesini yazdıkları, çok az bir kısım öğrencinin de “metin” veya “metnin içinde” gibi kestirme cevaplara yöneldiklerini gördük. Bunlara örnek olarak; “Ayet-i Kerimede Lokman suresinde geçmektedir”, “Lokman suresinde bulunması.”, “Kur’an-ı Kerim’den ayetler”, “Ayet gelmiş.”, “Lokman suresi 13. ayet.”, “Hak dinimiz Kur’an-ı Kerim’den ayetler.”, “Başına gelen musibetlere karşı sabırlı ol.” gibi cevaplar metnin kaynağı ile aynıdır. Ö5’in “Sesini alçalt.”, Ö19’un “Başına gelen musibetlere karşı sabırlı ol.” ile ayetlerden örnek yazmaları onların metnin temasına yönelik buldukları kanıtı ayet metninden örnekle desteklediklerini göstermektedir. Bunların dışında Ö4 “Öğütlerin ağızdan çıkan tecrübeli sözler olduğuna inanırım.”; Ö10 “Öğüt, büyüklerimizden duyduğumuz ifadelerdir.” cümleleri ile kaynak olarak gösterdiklerinin dışında bir kanıt cümlesi yazmışlardır.

“Lokman’ın İksiri” adlı metinde öğrenciler bilginin kaynağını bulmakta zorluk çektikleri için kanıt olarak kaynağa gitme konusunda da diğer metindeki gibi açık bir şekilde söylemenin aksine burada kestirme cevapların yoğunlukta olduğunu, bilginin kaynağına işaret eden cevapların ise sayıca az olduğunu görmekteyiz. Bir kısım öğrencinin kanıt ile ilgili metnin kendisine atıfta bulduklarını Ö2’nin “Metnin ana fikri”, Ö7’nin “Hikâyede öyle yazıyor.”, Ö14’ün “Metin”, Ö16’nın “Metnin ta kendisidir.”, Ö17’nin ve Ö23’ün de “Metin” cevabını vermeleriyle görmekteyiz. Metinde öğrencilerin kaynak olarak gösterdiği arama motoru (internet) veya reklamı aynı zamanda kanıt olarak da yazdığını, Ö3’ün “İlacın reklamdaki alınması.”, Ö5’ün “İlacın iyileştirmesidir.”, Ö9’ün “Mahallede bu reklamın konuşulmasıdır.”, Ö13’ün “Arama motorunda arıyor ve sipariş ediyor.”, Ö18’in “Arama motorları ve reklamlar.” cevaplarından anlamaktayız. Diğer Bir kısım öğrencinin Hz. Lokman’ın hekimlik vasfına işaret ettiklerini Ö4’ün “Hz. Lokman doğal bir hekim olduğu için.”, Ö8’in “Lokman Hekim mi olduğu yoksa vali veya peygamber mi olduğu hakkında ihtilaflar vardır.”, Ö10’un “Çünkü okuduğum metinde Hz. Lokman ile ilgili konuşuluyordu ve O’nun hekimlik yaptığı.”, Ö12’nin “Birisi hasta olur ve Hz. Lokman’ın ilaçlarından almayı düşünüyor.”, Ö19’un “Hastalığı bir türlü geçmek bilmediği için Lokman Hekim’in ilaçlarını kullanmak istemiştir.”, Ö20’nin “İksir yapması.” yanıtlarıyla saptamaktayız. *

(4) Bilginin Kaynağını Bulma

Verilen bilginin nereye dayandığını bulmak, kaynağın sağlamlığını ve güvenilirliğini araştırmak için ilk adımdır. Metinde öne sürülen bilginin nereden geldiğinin izinin sürülmesi bu açıdan önemlidir. Öğrencilerin her iki metne de verdikleri cevapların analizini yapacağız.

Kaynakları açısından bir metni incelerken öncelikle metinde konuşan sesin sahibini tespit etmek gerekir. Öğrencilerle paylaştığımız ilk metinde öğrencilerin metinde konuşan sesin sahibi olarak “Lokman” ya “Lokman ve Allah” ya da “Hz. Lokman ve oğlu” gibi belirlemelerde bulduklarını gördük. Metinde yer alan argümanların neye dayandırıldığını tespit etmeleri istendiğinde ise öğrencilerin ya “Kur’an-ı Kerim” ya da “Lokman suresinden ayetler” olarak belirlemede bulunduğu; yalnızca Ö18’in “kaynak belirtilmemiş” cevabını verdiğini gözlemledik. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu kaynağın doğru olduğunu düşünmektedir; bir başka ifade ile metnin kaynağını güvenilir bulmuştur.

Diğer metinde ise, bilginin kaynağına yönelik birbirinden farklı ifadelere rastladık. Ö1 ve Ö9 bilginin kaynağına “Lokmanhekim.docx.” u yazarak Word belgesinin adını uzantısı ile yazmışlardır. Ö3 “Hz. Lokman’ın reklamdaki ilacı”, Ö11 “Reklamları çok yapılan ilaçlar şifalıdır.”, Ö15 “televizyon”, Ö19 “internet, televizyon”, Ö17 “ekran” ifadelerinde birbirine benzer yanıtlar vererek kaynak olarak televizyona işaret etmişlerdir.

Ö13’ün “Kur’an-ı Kerim’de Hz. Lokman’ın geçtiğini ve hastalığına aradığı ilaçta arama motorları”, Ö18’in “arama motorları” ve Ö19’un verdiği iki cevaptan biri olarak “internet” ifadeleri, bilginin televizyondaki reklamdan değil de internetteki arama motorundan kaynaklı olduğunu söylemişlerdir.

Yukarıda sıraladığımız cevapların dışında bilginin kaynağının Kur’an-ı Kerim veya Lokman suresi olduğunu söyleyenler ve kaynakça olmadığını belirtenler de vardır.

Metinde konuşanlar sorumuza ise özellikle “hasta olan çocuk”, “Hz. Lokman” veya bu ikisinin bir arada olduğu, nadiren de “bir yazar/anlatıcı” ifadelerine rastladık. Ö11, Ö13, Ö14 ve Ö17 kaynakta belirtileni doğru bulmadıklarını söyleyerek, Ö18 de arama motorlarının doğru bir kaynak olup olmadığını bilemediğini ifade etmiştir. Bu kişilerin dışındaki tüm öğrenciler ise kaynağı doğru bulmuşlardır.

Öğrencilerde bilgi kaynağını tespit etme noktasında dipnotlarda verilen bir kaynak var ise bunun kaynağını açık bir şekilde gördükleri için, cevap verebildiklerini gözlemledik. Ancak bilginin kaynağını doğru görmedikleri ya da güvenilir olmadığını düşündüklerinde,

dipnotta veya sayfanın altında kaynak açıkça belirtilmediğinde ise bu kısımda “kaynak yok” ibaresini yazdıklarını tespit ettik. Bu yüzden etkinlikler bittiğinde öğrencilerle bu kısımları çalıştığımızda, onlara bazen verilen bilginin kaynağının çeşitli kanallarla bize ulaşabileceği ve bunu tespit etmemizin onun güvenilirliğini sorgulamamız açısından önemli bir adım olduğunu öğrettik.

Bu aşamada öğrencilerle yaptığımız etkinliklerde eksik gördüğümüz kısımları geliştirmek amaçlı iki ara etkinliği sürece dahil ettik. Bunlardan biri öğrencilerin okudukları metinlere mesafeli yaklaşmamaları ve neticesinde bunları olduğu gibi kabul etmelerinin sonucu olarak bunun bir fikir (görüş) mü yoksa ispata dayalı bir gerçek mi olduğunu ayırt etmelerini sağlayacak bir etkinliktir. Diğeri ise, ön yargı ifadelerini daha yerinde tespit etmelerini, gerekçeli yargı ve ön yargı karşılaştırmasını yapabilmelerini sağlayacak etkinliktir. Öğrencilerin değer yargısı ifadelerini tam olarak anlamamaları sebebiyle, bu kısmı ikinci metinlerin etkinlik sorularında atladık.

b. Gerçek ve Fikir Etkinliğine Dair Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünürlerin özelliklerinden bir diğeri de karşılarına çıkan metin, hikâye, gazete ya da dinledikleri, duydukları herhangi bir bilginin gerçek mi yoksa bir kimsenin fikri (görüşü) mi olduğunu ayırt etmeleridir.

Fikir, doğru olduğuna inanılan, ancak kanıt veya önemli kanıtlara dayanmayan bir inançtır. Fikir, kişisel bir bakış açısı olabilir veya kanıtlara aykırı olsa bile çok sayıda kişi tarafından ele geçirilebilir. Gerçekler ise temel olarak deneyim, doğrudan gözlem, test veya kanıtla karşılaştırma yoluyla kontrol edilebilecek ve kanıtlanabilecek bilgi ögeleridir. Bununla birlikte, bir alan hakkında bilgi arttıkça, gerçekler daha sonra çürütülebilir.¹⁹⁷

Gerçekleri, fikirlerden ayırt etmek için bazı sorular yön gösterir:

- Bu cümle tahmin, muhtemel, tahmin edilebilir sorusunu içeriyor mu? (Fikir)
- Bu durum deneysel olarak kanıtlanabilir mi? (Evet ise gerçek, hayır ise fikirdir.)
- Bu ifade saygın bir otorite tarafından mı dile getirilmiştir? (Gerçek)
- Bu ifadedeki şeyler gerçekten oldu mu, yoksa şimdi olmakta mı? (Gerçek)

¹⁹⁷ Stella Cottrell, *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave Macmillan, 2005, s. 141.

- Bu ifade bir kimsenin duyguları ile mi ilgilidir? (Görüş)¹⁹⁸

Bu etkinliği yapmamızın temel amacı ise, öğrencilerin kaynağı sağlam olmadığını bildiğimiz metinlerde sorgulama yoluna gitmeyerek, okudukları metinleri gerçekmiş ve kabul edilmesi gereken bir bilgi imiş gibi tavır almaları ve nihayetinde sorduğumuz sorulara da bu doğrultuda cevap vermiş olmalarıdır. Bu yüzden öğrenci etkinlik kağıtlarında genellikle yapılan “doğru mu yanlış mı?” ya benzer şekilde, “gerçek mi yoksa fikir mi?” etkinliğini yaptık.¹⁹⁹ Bütün bunları kısa bir konu anlatımının ardından yapmış olmamız öğrencilerin bu konuyu kavrayıp, etkinlik sorularını doğru cevaplandırma olasılığını arttırmıştır.

Bu etkinliğe 23 öğrenci katılmış olup, etkinlik süresince öğrencilerden tarafımıza herhangi bir soru yöneltilmemiştir. Bu etkinlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konusu dahilinde 10 adet soru hazırladık. Soruların cevapları da kesin olarak doğru ve yanlış şeklinde ayrılabilmesi için kontrol listesi yapmayı uygun gördük. Böylece öğrencilerin hangi sorulara ne oranda doğru yanıt verdikleri, onların genel olarak soruları doğru cevaplama oranı aynı zamanda bize bu etkinliğin başarı yüzdesini vermektedir.

Aşağıda öğrencilere yönelttiğimiz sorulara onların verdikleri yanıtların kontrol listesi bulunmaktadır.

Tablo 10 Gerçek-Fikir Etkinliğinde Yöneltilen Sorulara Yönelik Kontrol Listesi

Öğrenciler	1.Soru	2.Soru	3.Soru	4.Soru	5.Soru	6.Soru	7.Soru	8.Soru	9.Soru	10.Soru	Toplam
Ö1	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9
Ö2	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
Ö3	+	+	+	+	+	+		-	+	+	9
Ö4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö5	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	9
Ö6	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	6
Ö7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10

¹⁹⁸ John Langrehr, **Learn to Think Basic Exercises in The Core Thinking Skills for Ages 6-11**, New York, Routledge, 2008, s. 49, 51.

¹⁹⁹ “Gerçek mi, Yoksa Fikir mi?” etkinliği için bkz.: EK-6.

Ö9	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	9
Ö10	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	6
Ö11	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	8
Ö12	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	8
Ö13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö14	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö15	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö16	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	9
Ö17	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9
Ö18	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	8
Ö19	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	8
Ö20	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	8
Ö21	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8
Ö22	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö23	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	8
Doğru Cevap Yüzdilik Oranı	%91,30	%73,91	%78,26	%95,65	%73,91	%69,56	%95,65	%78,26	%86,95	%95,65	%83,91

Yukarıda öğrencilerin gerçek-fikir ayrımını sağlayabilmeleri için kısa bir konu anlatımının ardından yapmaları istenen etkinliğin sonucunu gösteren bir kontrol listesi bulunmaktadır. Burada öğrencilerin doğru yaptıkları sorular (+) işareti, yanlış yaptıkları sorular ise (-) işareti ile gösterilmektedir. Toplam kısmında ise öğrencinin toplam doğru sayısı gösterilmektedir. Yüzdilik oranı ise her bir sorunun doğru cevapları üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencilerin toplam doğru yanıtları üzerindeki yüzdeliği ayrıca yazılmıştır.

Tablo-10'a göre, öğrenciler arasında Ö-2'nin dışındakiler 10 soruluk etkinliğe çoğunlukla 8 veya 10 doğru cevap vermişlerdir. Sorulara verilen doğru cevaplara baktığımızda ise öğrencilerin çoğunun yanlış cevapladıkları sorunun 6. Soru olduğunu

görmekteyiz. Toplamda doğru cevaplara dair yüzdeler oranının %83,91 olması, öğrencilerin bu etkinlikte başarılı olduğunu göstermektedir.

c. Ön Yargı ve Sebepli Yargı Etkinliğine Dair Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünürler, bir resmin, hikâyenin veya reklamın belirli bir grup insana karşı ön yargılı veya taraflı olup olmadığına yargıda bulunmak için hızlıdırlar. Eleştirel düşünürler adil fikirlidir. Yani onlar, bir şeyleri kendi bakış açılarının tersine düşünmeye hazırlardır.²⁰⁰ Bu yüzden herhangi bir bilginin nasıl ve ne şekilde yer aldığı, hangi tasvirler kullanıldığı veya taraflı bir durum olup olmadığını anlamak için metne, resme veya hadiseye mesafeli yaklaşım ölçmek gerekmektedir.

Bailin vd.'ne göre eleştirel düşünmenin öğretimi üç şeyi içermektedir:

1. Öğrencileri gerekçeli yargı (muhakeme) veya değerlendirme gerektiren görevlerle baş etmede uğraştırmak.
2. Bu görevlerle başa çıkmak için entelektüel kaynaklar geliştirmelerine yardımcı olmak.
3. Eleştirel düşünmenin değerlendirildiği ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve tartışmalara girişimlerinde cesaretlendirildiği ve desteklendiği bir ortam sağlamak.

201

Bailin'in yukarıdaki ifadelerinden, sonuca varılan bir yargının sebeplerini irdelemek eleştirel düşünmenin öğretimi için gerekli bir önkoşul olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilere ilk başta yaptığımız etkinlikte içinde ön yargı bulunan metin ile bulunmayan metni çok iyi ayırt edemediklerini, ön yargının ne olduğu ve ne şekilde yapıldığına dair bilgilerinin yetersiz olduğunu görmemiz dolayısıyla onlara önce onlara ön yargıyı, nasıl yapıldığını ve neye etki ettiği anlatıldıktan sonra konumuza uygun olarak ön yargıyı ve sebepli bir yargı (ama ön yargılı olmayan) ifadeleri yazıp, etkinlik olarak bunları ayırt etmelerini istedik.²⁰² Bunların sonuçları ise Tablo-11'de ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

²⁰⁰ John Langrehr and Jan Langrehr, **Tricky Thinking Problems**, New York, Routledge, 2008, s. 8,9.

²⁰¹ S. Bailin, R. Case, J. R. Coombs, L. B. Daniels, "Conceptualizing Critical Thinking", **Journal of Curriculum Studies**, 31:3, 1999, s. 298, 299.

²⁰² "Sebepli Yargı-Ön Yargı" etkinliği için bkz.: EK-7.

Tablo 11 Sebepli Yargı-Ön Yargı Etkinliğinde Yöneltilen Sorulara Yönelik Kontrol Listesi

Öğrenciler	1.Soru	2.Soru	3.Soru	4.Soru	5.Soru	6.Soru	7.Soru	8.Soru	9.Soru	10. Soru	Toplam
Ö1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö2	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	3
Ö3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö6	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	9
Ö7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö8	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	5
Ö9	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	9
Ö10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö11	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9
Ö12	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	6
Ö13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö14	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	8
Ö15	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	9
Ö16	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9
Ö17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö18	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö20	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	9
Ö21	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ö22	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ö23	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	9
Verilen Doğru Cevabın %lik Oranı	%91,30	%78,26	%86,95	%91,30	82,60	%95,65	%86,95	%78,26	%91,30	%78,26	%85,21

Öğrencilerin kendilerine verilen metindeki ön yargıyı tespitinde önemli bir adım olarak gördüğümüz bir etkinliğin sonuçlarını da Tablo-11’de görmekteyiz. Burada sebepli yargı-ön yargı etkinliğinde öğrencilere yöneltilen soruların analizi vardır. Bu tablo aynı zamanda onların sebepleri ile ileri sürülmüş bir yargıyı ön yargılı ifadeden ayırt etmelerini göstermektedir. Tablo-11’e göre Ö-2, Ö-8 ve Ö-22’nin sorulan sorulara doğru cevap vermede eksikliklerinin olduğu görülse de öğrencilerin diğerlerinin soruları doğru cevaplamada başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin tümünün sorulara verdikleri doğru cevabın yüzdelik oranı %85,21’dir. Bu da öğrencilerin bu etkinlikte başarılı olduklarını göstermektedir.

d. İkinci Metinlerin Analizi, Bulguları ve Yorumu

İlk metinlerdeki verilerden hareketle elde ettiğimiz sonuca dayalı olarak ara etkinlikler yapmayı uygun gördük. Bunların verilerinden öğrencilerin başarılı olduğunu tespit ettik. Tıpkı ilk metinler gibi, işlediğimiz konuya paralel olarak öğrencilere birbirine zıt iki ayrı metin kaleme aldık.²⁰³ Bu metinleri revize ettiğimiz etkinlik kâğıdı ile öğrencilere gönderip ilgili açıklamaları yaptık.²⁰⁴ Öğrenciler bu sürece alışık oldukları için, nasıl yapacaklarına dair ayrıca bir soru yöneltmediler.

Öğrencilerin metinleri sırasıyla (Önce “Peygamberimiz ve Çocuklar”, sonra “Babanın Tavrı” metni) okumaları ve ardından verilen etkinliği yapıp, göndermeleri sağlandı. Elde edilen verilerin ise içerik analizini aşağıdaki başlıklarla yapmayı uygun gördük.

İkinci metinlerdeki alıştırmada öğrencilere sorduğumuz sorularda “değer yargısı” kısmını kaldırmayı, ilave olarak bilginin kaynağının güvenilirliğini sebebiyle ortaya koymalarını sağlamayı öngören bir soru sorarak etkinliğin boyutunu değiştirdik. Bunu yapmamızın sebebi, öğrencilerin ilk metinle alakalı etkinlikte gösterdikleri performans ve onlarda geliştirmek istediğimiz, öncelediğimiz kazanımdı.

(1) Ön Yargıyı Tespit Etme

Ara etkinliklerle öğrencilerin “ön yargı” cümlelerini bulma hususunda birtakım çalışmalardan sonra onlara yine ilk başta olduğu gibi birbirine zıt iki metin vererek ön yargı cümlelerini tespit etmelerini istedik.

“Peygamberimiz ve Çocuklar” adlı metinde öğrencilerden Ö10, “Cahiliye döneminde kız çocuğu sahibi olmak utanç meselesiymiş.” Cümlesini ön yargılı ifade olarak yazmıştır.

²⁰³ “Peygamberimiz ve Çocuklar” ve “Babanın Tavrı” metinleri için, bkz.: EK-8, EK-9.

²⁰⁴ Revize edilmiş etkinlik kâğıdı için, Bkz.: EK-10. Bu etkinlikte, değer yargısı (yükü terim) sorusu çıkartılmış, kaynak kısmına ilave olarak ise kaynağın güvenilir olup olmadığı ve sebebi sorulmuştur.

Bunun dışındaki bütün öğrenciler bu metin için ön yargı var mıdır sorusunda “hayır” cevabını vermişlerdir.

“Babanın Tavrı” adlı metinde ise sorulan soruya Ö23 dışındaki bütün öğrenciler ön yargı ifadelerini bularak “evet” cevabını vermişlerdir. Ön yargıyı tespit eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “Çocuklar her zaman şımarırlar, onlara yüz vermeye gelmez.” cümlesini yazmışlardır. Ö8, Ö22, bu ifadeye ek olarak Ö6 da “Atalarımızdan gelen her şey bizi doğru yola götürür.” cümlesini yazarak tek bir tespit ile yetinmemişlerdir. Ö16 “Bütün babalar çocukları ile mesafeli durmayabilir.” cümlesini kurarken Ö17 ise “Babalar çocukları ile oyun oynarsa şımarır.” cümlesini kurarak metinde var olan cümlenin aynısını yazmak yerine kendi ifadeleri ile durumu yorumlamışlardır.

Öğrenciler 2. metinlerde ön yargı ifadelerini ayırt etmede ilk metinlerdeki ayırt ediciliğe nispeten mesafe kat etmişlerdir. Yaptığımız anlatımın ve ara etkinliğin onların bu yönünü geliştirdiğini söyleyebiliriz.

(2) Kanıt olarak Kaynağı İfade Etme

“Peygamberimiz ve Çocuklar” ile “Babanın Tavrı” adlı metinlerin etkinliğinde sorduğumuz sorularda kanıt bahsinde kaynak gösterme ilk etkinliklerdeki gibi burada da her iki metinde devam etmiştir. Ancak bu etkinliklerde “kestirme” yanıtlar olan “metin” cevaplı kısımların sayıca çok az olduğunu söyleyebiliriz.

Kanıt olarak öğrenciler ilk metinde; “Ayet, hadis ve dini kitaplar.”, “Peygamberimizin hadisleri”, “Güvenilir hadis kitapları”, “Hadislerden sonra Kur’an-ı Kerim’in ikinci kaynak olması.”, “Tirmizi, Ebu Davud, Buhari ve Nahl Suresi bir ayet.”, “Peygamberimizin davranışları.” Cevapları kullanarak, kaynakta neyi söyledilerse burada da aynı noktaya gelmişlerdir.

İkinci metindeki örnekler ise; “Atalarından nasıl gördüyse, öyle davranmalı fikrine sahip olmuştur yazar.”, “Onların dedesi ve babasının yaptıkları.”, “Dededen örnek alınan bir baba tavrı.”, “Babasının ve amcasının onlarla hiç oyun oynamaması.”, Yazarın konuşmaları, dedelerinden gördükleri.”, “Gözlem”, “Amcasının ve babasının çocukları ile oyun oynamaması.” bunlardır. Öğrencilerin yazdığı bu cümleler, onların kaynak kısmına yazdıkları ile paralel cevaplar olduğunu görmekteyiz.

Bilginin kaynağını bulmada bu etkinliğin her iki metninde de öğrencilerin kanıt olarak kaynakçayı göstermede verdikleri cevapların sayısının, ilk metinlerde aynı sorularla yapılan

etkinliklere nazaran arttığını görmekteyiz. Öğrencilerin mevcut etkinliklerde soruları cevaplandırırken kaynak ve kanıt ile ilgili “aynı” lığı fark etmemiş olmaları aslında onların ileri sürdükleri bilginin nereden ve nasıl elde edildiğini, metindeki cümleler arasındaki bağlantı noktalarını farkında olmadan keşfettiklerini göstermektedir.

(3) Kaynağın Güvenilirliğini Sebebiyle Ortaya Koyma

İlk metinlerde kaynağın güvenilirliği “Kaynak doğru mudur?” sorusu ile cevabı aransa da tam anlamıyla bu başlığı yansıtmadığı için ikinci metinlerde revize ettiğimiz etkinlikle “Kaynak güvenilir midir? Niçin?” sorusunun cevabını araladık. Aşağıda öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevabın analizini ortaya koyacağız.

Daha önceki okuma parçalarında yapmış olduğumuz etkinliklerde öğrencilerin kaynakça gösterme noktasında, dipnotta açık bir şekilde gösterildiğinde yapabildiklerini, lakin metin apaçık bir kaynağa referans vermediğinde bilginin nereden geldiğini tam olarak çözemediklerini bu yüzden kaynağı olmayan bir metin olarak nitelediklerini görmüştük.

Bu metinlerde de ilk metinlerde olduğu gibi metinlerin bir tanesinde dipnot ile kaynakça gösterilmiş, diğer metinde ise bilginin kaynağını bulma metnin anlamsal bağlamıyla çözülebilecek şekilde içinde geçmiştir. Bir önceki etkinliğe göre öğrencilerin bilginin kaynağını artık bulabildiklerini, onların cevaplarına bakarak görebilmekteyiz.

Onlara verdiğimiz “Peygamberimiz ve Çocuklar” adlı metinde kaynak konusunda istisnasız hepsi “Kur’an-ı Kerim ve Hadis” cevabını vermişlerdir. “Güvenilir mi? Niçin?” sorusuna ise, “Güvenilirdir, çünkü Kuran dinin temel kaynağıdır.”, “Çünkü ayet ve hadiste geçiyor.”, “Çünkü Kur’an’da yazan hiçbir şey bozulmamıştır.”, “Çünkü Müslümanların ilk kaynağı Kur’an, ikinci kaynağı sünnettir.” gibi cevaplar aldık.

Öğrenciler “Babanın Tavrı” metninde ise aynı manaya gelecek farklı ifadelerle kaynak tespitinde bulunmuşlardır:

Ö1: “Atalardan gelen bir kaynak.”

Ö3: “Onların babaları ve dedeleri çocuklarına böyle davranmış ve işe yaramış, bundan dolayı da onlar da böyle davranıyorlar.”

Ö4: “Atalarımızdan gelen bazı sözler.”

Ö7: “Yazarın dedesinden geliyormuş.”

Ö8: “Ata bilgisi.”

Ö12: “Dedelerimizden alınan bilgi.”

Ö15: “Dede ve baba.”

Ö11: “Çocuk, amcasının ve babasının, dedesinin çocuklarını şımartmamak için onunla oynamadığını onlardan öğreniyor.”

Kaynağa dayandırma konusunda benzer ifadelerde bulunan öğrenciler, yine benzer sebeplerle kaynağa güvenilemeyeceğini söylemektedirler:

Ö4: “Güvenilir değil, çünkü kaynağı doğru değil, bunlar babadan dededen din adına yanlış bildiğimiz uygulamalar olabilir.”

Ö7: “Yazarın yazdıkları doğru mu, bilinmez.”

Ö12: “Peygamberimizin hadislerinde ve Kur’an’da yok.”

Ö14: “Çünkü, yaptıkları hareket yanlıştır.”

Ö13: “Her geleneğin, aile büyüklerinin adetleri, davranışları doğrudur diyemeyiz. İslam dini büyüklere saygıyı, küçüklere sevgiyi emreder.”

Ö6, kaynak için metinde geçmeyen “Örf ve adetler” tabirini kullanırken Ö9 da “Adetler” demektedir. Ö6 “Örf ve adetler oturmuş kurallar olduğu için kaynak sağlamdır, ancak doğruluğu tartışılır.” diyerek güvenilirlik konusunda soru işareti bırakmıştır. Ö9 ise “Güvenilmez, çünkü bu bir adettir, resmi değildir.” demiş ve kesin olmadığını vurgulamıştır.

Yukarıda sıraladıklarımızın dışında Ö23 kaynağın bilinmediği, bu yüzden güvenilir olmadığını, Ö10 ise kitaplarda geçtiğini bu yüzden güvenilebilir olduğunu, Ö5 de hayat kaynaklı olduğunu, yaşamdan bir örnek olduğu için güvenilemeyeceğini yazmıştır.

SONUÇ

Eleştirel düşünme 21. yy.'da toplumumuzda bulunan insanların edinmesi gerekli olan beceriler arasında yer almaktadır. Bilginin çok hızlı yayılıp, her yere ulaşabildiği günümüz dünyasında mevcut bilgiler içinden seçim yapmak, bilgiyi işlemek, yorumlamak, değerlendirmek ve bir nihayete ulaşmak için akıl süzgecinden geçirmek gerekmektedir. Bunun için düşünmeyi en iyi şekilde ifa etmek, eğitimdeki ifadesiyle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Eleştirel düşünme de bu becerilerin içinde yer almakta olup, bu becerilerin nasıl edinileceği sorusu akla gelmektedir.

Eleştirel düşünme kişinin kendi düşünme serüveninde akıl yürütme sürecini izleyerek, doğru analizler yapması, düşünmesi üzerine düşünmesi ve yansıtmayı kullanması nihayetinde karar vermesini kapsamaktadır ve açık fikirli olarak kendi düşünmesi üzerindeki yanlışlıkları fark edip kendini düzeltmeye çalışan bir yapıya sahiptir.

Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünme süreçlerinin izini sürerken zihinsel alışkanlıklarını, sorgulamayı, değerlendirip geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bilgi güncellendikçe düşünme de buna bağlı olarak devam etmektedir.

Programlarda eleştirel düşünme becerisine yapılan vurgunun belirli bir tarihten sonra olması ve bunu takip eden süre zarfında düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı ve okuma becerileri gibi derslerin eleştirel düşünmenin öğretiminin müstakil bir derste yapılmasını amaçlayan beceri temelli öğretim yaklaşımının parçası olduğu söylenebilir. Bu derslerin seçmeli olması ve öğretmenlerinin herhangi bir özel eğitimden geçmeyişi verilen eğitimin niteliğinin nasıl olduğu sorusunu akla getirmektedir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretim yaklaşımı şeklinde verilmesinin diğer branştaki derslere de etkisinin yansması beklenmektedir. Ancak bu şekilde zorunlu olarak verilen bir ders de henüz müfredatta bulunmamaktadır.

Genel olarak ders programlarında 2004 yılında, özelde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında 2005'ten bu yana eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik geçen ifadeler, dersin kendi içindeki konulara paralel şekilde bu becerilerin de edindirilmesi ihtiyacı karşılayabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yapılacak olan eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretim planlamasının, eleştirel düşünmenin öğretiminin içerik temelli öğretim yaklaşımının bir uzantısı şeklinde olduğunu göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin programlarda genel olarak yer aldığı kadar derslerde öğretime ne derecede konu edildiği üzerinde durulması gereken bir husustur. Türkiye’de yapılan çalışmalara baktığımızda eleştirel düşünme becerisini her dersin özelinde öğretime konu edecek yönlendirici materyaller yok denecek kadar azdır. Çeşitli branşlarda bu beceri hakkında yapılan çalışmaların çoğu, eleştirel düşünme becerisi eğilim düzeylerini ölçen nicel araştırmaları içermektedir. Bunlardan çok az sayıda çalışmada öğretime konu edilecek şekilde eleştirel düşünmeyi destekleyen derslerin nasıl olması gerektiği sorusu ele alınmıştır.

Eleştirel düşünmenin öğretime dair içerik temelli öğretim yaklaşımının esas alınarak her derste kendine özgü yöntemleri ile dersin içeriğine uygun bir şekilde yer verilmesi, bunu yaparken de eleştirel düşünmenin ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Burada öğretmenlerin çabası önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı aldıkları tavır, öğrencilerin kendilerini nasıl ifade ettikleri, düşüncelerini paylaşmaları üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmenin ders içinde öğrencileri soru sormaya, fikirlerini açıkça ifade etmeye, tartışma yapmaya fırsat tanınması, soru karşısında yeteri kadar bekleme süresi vermesi gibi pek çok uygulaması öğretmenin gayretine bağlıdır.

Eleştirel düşünmenin DKAB dersleri içinde uygulanmasına dair eleştirel okuma, sokratik sorgulama, medya okuryazarlığı gibi birtakım yöntemlerle işlenen konunun inceliklerine göre “kanıt, iddia, görüş, argüman, varsayım, çıkarım, akıl yürütme” gibi eleştirel düşünmenin yapıtaşları olarak sıralanan temaları bağlamında bir izlek sunulabilir. Böylece öğrenciler din öğretiminin konularına yönelik güncel olan, karşılıklarına çıkan meçhul, belirsiz, kulaktan dolma, hatta bazen çelişkili ama ikna edici ifadelerle ortaya çıkan bilgi kirliliğinin önüne geçip, yazılı veya sözlü içeriğe dair yorumlamaya, değerlendirmeye ve karar vermeye yönlendirme ve tüm bunlara soru sorarak yaklaşmayı öngören bir tavır sergilemiş olur.

Öğretmen görüşmeleri sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi etkin kılacak yöntem ve teknikleri kullanmaya gayret ettikleri görülmüştür. Öğretmenler davranışlarını öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını sağlamaya yönelik olarak düzenlemektedirler. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler eleştirel düşünme becerisini destekleyen öğretim metotlarını kullanmaya yönelik olumlu bir yaklaşım içerisinde. Öğretmenler bu becerileri ortaya çıkaracak metotlara dair de bir arayış içerisinde. Öğretmenlerin bu arayışları, ilgileri, merakları DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerilerini destekleyen metotların geliştirilmesi ihtiyacını işaret etmektedir. Onların

arayışlarına cevap verecek nitelikte bir kılavuz kitap hazırlanması, okullarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlayabilir.

Literatürde eleştirel düşünmenin ileri sürdüğü temalara dair pek çok yapıtaşları ve bunların nasıl edindirileceği noktasında çeşitli strateji, beceri ve standartlar vardır. Öğretim programları doğrultusunda öğretmenlerin bunları uygulayabilmesi için her birini tek tek ele alacak birçok çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırma, bu istikamette bir arayışın ürünüdür. Araştırmada iki temel temanın -soru sorma ve kaynaklara göre eleştirel okuma- etrafında bir dizi sınıf içi uygulamadan olumlu dönütler elde edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin belirli bazı temalar çerçevesinde ön hazırlık yaparak, planlı ve programlı bir şekilde öğrenme-öğretme süreçlerini yürütmeleri durumunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceklerini göstermektedir.

Bu çalışma, uygulama örnekleri bakımında mevcut boşluğu gidermeye yönelik bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Öneriler

1. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler neticesinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye rehberlik yapacak bir kılavuz kitabın bulunmasına ihtiyaç vardır.
2. Farklı sınıf kategorilerinde her konuya uygun içerikler oluşturulması DKAB derslerinde öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağına yönelik bir izlek sunulması açısından faydalı olacaktır.
3. DKAB öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği daha ayrıntılı incelenebilir, alt beceri dalları (eleştirel okuma, eleştirel dinleme, tartışma, soru sormayı öğretme) müstakil bir başlık olarak akademik çalışmalara konu edilerek bu konudaki literatür geliştirilebilir.
4. Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarında düşünme eğitimi dersleri verilmeksizin öğretmenlerin düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı gibi derslere girmesi uygun görülmemektedir. Bunun içindir ki genelde bütün eğitim fakültelerinde özelden DKAB öğretmeni yetiştiren İlahiyat Fakültelerinde eleştirel düşünmenin ya müstakil bir ders olarak ya da öğretim programlarının içinde

verilmesi öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine, alanla irtibat kurmalarına olanak sağlamaları açısından önemlidir.

5. Eylem araştırmasındaki uygulamalarımız neticesinde eleştirel düşünme becerilerini derslerimizde yaptığımız etkinliklerle uygulama imkânı bulduk, yalnız burada yaptıklarımız eleştirel düşünmenin yalnızca bir kısmı ile sınırlı kalmıştır. Eleştirel düşünme becerileri karar verme, propaganda ve ikna, medya okuryazarlığı gibi içinde eleştirel düşünmenin alt becerilerini de barındıran çok yönlü bir alan olup her biri ile ilgili literatürdeki karşılıkları bulunarak din öğretimi ile ilişkilendirilebilir, saha çalışmaları yapılabilir.
6. 2000 yılından bu yana değişen DKAB öğretim programlarında yapılandırmacılık yaklaşımının da etkisiyle genelde beceri temelli yaklaşımın özelde eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde yer aldığına müstakil çalışmalarla incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.
7. Halihazırda MEB’de görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik programda adı geçen ve kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerilerinin nasıl olması gerektiğine dair alanında uzman kişiler tarafından Hizmet içi Eğitim kapsamında bir eğitimin gerçekleştirilmesi bu becerilerin edinilmesi ve öğretimde uygulanmasının sağlanması için farkındalık oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bayram: **Eleştirel Düşünme Sanatı**, 2. bs., İstanbul, Cinius Yayınları, 2019.
- Altun, Adnan: Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım, **Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009.
- Angelo, Thomas A.: “Beginning The Dialogue: Thoughts On Promoting Critical Thinking”, **Teaching of Psychology**, Vol. 22, No. 1, February 1995, s. 6-7.
- Arslantaş, Süleyman, Kurnaz, Ahmet: “Konu Başlığında ‘Eleştirel Düşünme’ Kavramı Geçen, Yök Veri Tabanına Kayıtlı Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Farklı Değişkenlere Göre Sınıflandırılması”, **Akademik Platform ISCAT**, 2015, 277-298.
- Aşık Ev, Hacer: **Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İzmir, Tibyan Yayıncılık, 2013.
- Âşık Ev, Hacer: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt:7, S: 32. s. 425-456.
- Aybek, Birsal: **Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme**, Ankara, Nobel Kitabevi, 2010.
- Aydın Aysun, Muratoğlu Pehlivan Bahar: **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Der Yayınları, 2019.

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., Daniels, L. B.: “Conceptualizing Critical Thinking”, **Journal of Curriculum Studies**, 31:3, 1999, s. 285-302.
- Baillargeon, Normand: **Aklın ve Bilimin Işığında Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, Çev. İbrahim Yıldız, 1. bs., Ankara, Dipnot Yayınları, 2017.
- Bayraktar, M. Faruk: “Eğitimin En Önemli Hedefi Düşünmek ve Düşünmeyi Öğretmek”, **T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Dergisi**, S. 28, Mayıs-Haziran 1991.
- Beyer, Barry K.: “Practical Strategies for the Direct Teaching of Thinking Skills”, **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 274-279.
- Binark, Mutlu; Gencil Bek Mine: **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**, 3. bs., İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2010.
- Borich, Gray D.: **Etkili Öğretim Yöntemleri**, Çev. Ed. Bahaddin Acat, 8. bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2017.
- Bowell, Tracy; Kemp, Gary: **Eleştirel Düşünme Kılavuzu**, Çev. Bilge Tanrıseven, 1. bs., Ankara, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 2018.
- Büyükalın, Sevil: **Soru Sorma Sanatı**, 2. bs., Ankara, Nobel Yayınları, 2007.
- Carr, Kathryn S.: “How Can We Teach Critical Thinking?”, **Childhood Education**, 65:2, 1988, s. 69-73.

- Cingöz, Osman: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019.
- Costa, Arthur L.: “Teacher Behaviors That Enable Student Thinking”, **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 194-206.
- Coşkun, Mehmet Kamil: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırılması)”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17 (1), s. 143-162.
- Cottrell, Stella: **The Study Skills Handbook**, Fourth Edition, Palgrave Macmillan, 2013.
- Cottrell, Stella: **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**, Palgrave Macmillan, 2005.
- Crawford, Alan, Saul, Wendy, Mathews, Samual R., Makinster, James: **Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri**, Çev. Uzm. Pelin Atasoy, Dr. Esin Uzun Oğuz, Prof. Dr. Sami Gülgöz, İstanbul, Biltur Yayınları, 2009.
- Cüceloğlu, Doğan: **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1993.
- Çalışkan, Muhittin: “Eleştirel Düşünmenin Öğretimi”, **Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi**, 9(1), 114-134.
- Çarkıt, Cafer: “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması”, **Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış

Doktora Tezi, Kayseri, 2018.

Çekin, Abdülkadir:

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 1, s. 25-46.

Çetin, Mustafa:

“İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi”, **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.

Demircioğlu, Aytekin:

Eleştirel Düşünme Eğitimi, 1. bs., Ankara, Gece Kitaplığı, 2018.

Dewey, John:

How We Think, Boston, D. C. Heath & Co., 1910.

Dilekli, Yalçın:

Etkinliklerle Düşünme Öğretimi, 1. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2019.

Doğanay, Ahmet:

“Eleştirel Düşünmenin Öğretimi”, **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**, 1. bs., Ed. Ali Şimşek, Ankara, Nobel Yayınları, 2006, s. 209-264.

Eğmir, Eray:

Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi: Ortaokul Öğrencileri İçin Bir Program Tasarısı, 1. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2018.

Eğmir, Eray:

“Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar, 2016.

Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Çevrimiçi) www.elyadal.org Erişim Tarihi: 27.10.2019.
Laboratuvarı ve Davranış
Araştırma Laboratuvarı:

Ennis, Robert H.: “Critical Thinking Assessment”, **Theory into Practice**, Volume 32, Number 3, Summer 1993, s. 179-186.

Ennis, Robert H.: “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, **Educational Researcher**, 18:4, 1989, s. 4-10.

Erdoğan, İrfan: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme, **Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Facione, Peter A.: “Critical Thinking: What It Is and Why it Counts”, **Measured Reasons LLC**, Hermosa Beach, CA, 2018, s.1-30 (Çevrimiçi)
<https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts> Erişim Tarihi: 22.10.2019.

Facione, Peter A.: “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction”, **The Delphi Report**, California Academic Press, 1998, s. 1-18 (Çevrimiçi)
<https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF> Erişim Tarihi: 21.10.2019.

Günel, Murat, Ayan Ceyhan, Müge: **Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016. (Çevrimiçi)
http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/DusunenOkulSonucRaporu.29.04.16.web_.pdf MART 2016 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

Gürkaynak, İpek, Üstel, Füsun, Gülgöz, Sami: **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2008. (Çevrimiçi)
http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Elestireldusunme_0.pdf Mart 2008 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

Gürkaynak, İpek: **Düşünen Okul Gelişen Öğrenci Projesi Bir Eğitimin Serencamı**, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 2016. (Çevrimiçi) <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Bir-Egitimin-Serencami.pdf> MART 2016 Erişim Tarihi: 22.08.2019.

Halpern, Diana F.: **Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge**, New Jersey, Lawrance Erlbaum Associates, 1997.

Haskins, Greg R.: “A Practical Guide to Critical Thinking”, (Çevrimiçi) <http://www.fkm.utm.my/~kasim/mech/smj3513/criticalthinking2.pdf> Erişim Tarihi: 20.04.2020.

Haz. Çotuksöken Betül, Tepe Harun: **Çocuklar için Felsefe Eğitimi**, 2. bs., Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu, 2015.

Ivie, Stanley D.: “Metaphor: A Model for Teaching Critical Thinking”, **Contemporary Education**, Vol. 72, No. 1, s. 18-21.

Johnson, Andrew P.: **Eylem Araştırması El Kitabı**, Çev. Ed.: Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay, 2. bs., Ankara, Anı Yayıncılık, 2015.

- Karagöz, Nail: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları”, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 11, Sayı:1, Ocak-Haziran 2011.
- Keskin, Adem: “İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7. Ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Kırıkkanat, Berke: “Delice mi Dahice mi Düşünelim?”, **Eleştirel Düşün/Öğren, Sorgula, Üret**, Ed. Hülya Kılıç,1. bs., İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Yayınevi, 2018, s. 32-43.
- Kıyas-1 Enbiya Hz. Davud (Çevrimiçi)
Bölüm-1 ve Bölüm-2: https://www.youtube.com/watch?v=3kjNrxq_T_g ve https://www.youtube.com/watch?v=KvNlv6b_1H8 Erişim Tarihi: 10.02.2020.
- King, Alison: “Designing The Instructional Process to Enhance Critical Thinking Across The Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking”, **Teaching of Psychology**, Vol 22, No 1, February 1995.
- King, Alison: “Effects of Training in Strategic Questioning on Children’s Problem-Solving Performance”, **Journal of Educational Psychology**, Vol 83, No 3, 1991.
- Kökdemir, Doğan: “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2003.

- Kunduracı, Aysun: “Eleştirel Okuma, Eleştirel Yazma”, **Eleştirel Düşün/Öğren, Sorgula, Üret**, Ed. Hülya Kılıç, 1. bs., İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Yayınevi, 2018, s. 58-69.
- Kurnaz, Ahmet: **Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri: Planlama, uygulama, değerlendirme**, Konya, Eğitim Yayınevi, 2011.
- Kurnaz, Ahmet: “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2007.
- Kurt, Adile Aşkı, Kürüm, Dilruba: “Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 2, Sayı 2, Bahar 2010, s. 20-34.
- Langrehr, John, Langrehr, Jan: **Tricky Thinking Problems**, New York, Routledge, 2008.
- Langrehr, John: **Learn to Think Basic Exercises in The Core Thinking Skills for Ages 6-11**, New York, Routledge, 2008.
- Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C.: “Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction”, **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**, Ed. by. Arthur L. Costa, Vol.1, Alexandria, VA, ASCD, 1991, s. 89-93.
- MEB: **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, 2018.

- MEB: **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2004, s. 2563, s. 723-739.
- MEB: **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2005-2575, s. 539-541.
- MEB: **Tebliğler Dergisi**, Ekim 2006-2589, s. 1153 14/09/2006 tarihli 361 no'lu karar.
- MEB: **Düşünme Eğitimi Dersi (7. Ve 8. Sınıflar Öğretim Programı)**, Ankara, 2016.
- MEB: Talim ve Terbiye Kurulu, **Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2006.
- MEB: **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. veya 8. Sınıflar)**, Ankara, 2018.
- MEB: **Tebliğler Dergisi**, Temmuz 2012-2658.
- MEB: **Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. veya 6. Sınıflar)**, Ankara, 2018.
- MEB: **Din Öğretimi Genel Müdürlüğü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2007.
- MEB: **Tebliğler Dergisi**, Temmuz-Ek 2018-2730.
- Nosich, Gerald M. : **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi**, Çev. Yrd. Doç. Dr. Birsnel Aybek, 4. bs., Ankara, 2018.

- Özdemir, Emin: **Eleştirel Okuma**, 12. bs., Ankara, Bilgi Yayınevi, 2018.
- Özüdoğru, Murat: **Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2016.
- P21: “P21 Framework Definitions”, **Partnership for 21ST Century Skills**, 2009, s. 1-9 (Çevrimiçi)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> Erişim Tarihi: 10.04.2020.
- Patrick, John J.: “Critical Thinking in the Social Studies”, **Eric Digest, No: 30**, Indiana, (Çevrimiçi)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272432.pdf> Erişim Tarihi: 10.11.2019.
- Paul Richard, Binker A. J. A., Weil, Daniel: **Critical Thinking Handbook: K-3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science**, Sonoma State University, Rohnert Park, CA, 1990, s. 194-206.
- Paul, Richard W.: **Critical Thinking How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1993.
- Paul, Richard, Elder, Linda: **Medyadaki Önyargı ve Propaganda Nasıl Saptanır?**, Çev. Merih Bektaş Fidan, Eleştirel Düşünme Kurumu, 2006 (Çevrimiçi)
<https://www.criticalthinking.org/data/pages/37/f7d23c6113d8cc655921167c315d028c553553c897f15.pdf> Erişim Tarihi: 28.11.2019.
- Paul, Richard, Elder, Linda: **Kritik Düşünme Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar**, Çev. Ed. A. Esra

Aslan & Gamze Sert, 3. bs., Ankara, Nobel Yayıncılık, 2016.

Paul, Richard, Elder, Linda:

Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar, Çev. Merih Bektaş Fidan, Eleştirel Düşünme Kurumu, (Çevrimiçi)
<https://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e85535532d5b5b0.pdf> Erişim Tarihi: 28.11.2019.

Polat, Seyat:

“Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi”, **Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2014.

Potts, Bonnie:

“Strategies for Teaching Critical Thinking”, **ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC**, 1994. (Çevrimiçi)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385606.pdf> Erişim Tarihi: 20.01.2020.

Resnick, Lauren B.:

Education and Learning to Think, Washington, D.C., National Academy Press, 1987.

Ruggiero, Vincent Ryan:

Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber, Çev. Çağdaş Dedeoğlu, 2. bs., Alfa Yayınları, 2019.

Selçuk, Mualla:

“Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, **İslâmiyât Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Ocak-Mart, 1998, s. 71-87.

Söylemez, Yusuf:

Üst Düzey Düşünme Becerileri, Erzurum, Fenomen Yayıncılık, 2018.

- Starkey, Lauren: **Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day**, 2nd Edition, New York, LLC, Learning Express, 2010.
- Swatridge, Colin: **Oxford Guide to Effective Argument and Critical Thinking**, Oxford University Press, 2014.
- Şahbat, Arzu: "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002.
- Şahin, Ali Ekber: "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 20, 2001, s. 215-220.
- Şahinel, Semih: **Eleştirel Düşünme**, 2. bs., Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2007.
- Şahinel, Semih: "Eleştirel Düşünme", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, 2. bs., Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005, s. 123-136.
- Şahinel, Semih: "Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi", **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2001.
- Şenşekerci, Erkan, Bilgin, Asude: "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", **U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl:9, Sayı:14, 2008/1, s. 15-43.
- Tama, M. Carrol: "Critical Thinking: Promoting It in The Classroom", **ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington in**, 1989. (Çevrimiçi)

<https://www.ericdigests.org/pre-9211/critical.htm> Erişim Tarihi: 23.01.2020.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **2023 Eğitim Vizyonu**, MEB, 2018 (Çevrimiçi) http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 04.09.2019.

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı: (Çevrimiçi) https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2 Erişim Tarihi: 10.11.2019

Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 10. bs., Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2016.

EKLER

EK-1

Mülakat Yapılan Öğretmenler Listesi

Öğretmenin Adı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Kıdemi	Çalıştığı Kademe
Ö-1	Erkek	Doktora (Devam)	14	Lise
Ö-2	Kadın	Doktora (Mezun)	14	Lise
Ö-3	Kadın	Yüksek Lisans (Mezun)	13	Lise
Ö-4	Kadın	Yüksek Lisans (Mezun)	7	Ortaokul
Ö-5	Erkek	Yüksek Lisans (Mezun)	16	Ortaokul
Ö-6	Erkek	Doktora (Devam)	26	Ortaokul ve Lise
Ö-7	Erkek	Doktora (Mezun)	27	Lise
Ö-8	Kadın	Doktora (Devam)	7	Lise
Ö-9	Kadın	Yüksek Lisans (Mezun)	10	Ortaokul
Ö-10	Kadın	Doktora (Devam)	7	Lise
Ö-11	Kadın	Doktora (Devam)	12	Lise
Ö-12	Erkek	Lisans	26	Lise

EK-2

Yabancı Seyyahların Gözüyle Ramazan

16. Asırda İstanbul'da bulunan Alman seyyahlar gördükleri ramazan geleneklerini şöyle anlatmaktadırlar:

“30 Temmuz 1554'te Türkler İstanbul'da oruç tutmaya başladılar. 29 Temmuz'da Ay'ı görmüşler. Herkesin haberi olsun diye minarelere kandiller astılar. Yağmur ve rüzgâr zarar vermesin diye üstlerini kapadılar. Bu kandilleri akşam yakıyorlar. Tüm gece boyunca yanıyor. Akşama kadar hiçbir şey yemiyorlar. Akşam yıldızlar görününce yemeklerini yiyorlar. Yemek ayırımı yapmıyorlar. Ertesi gün açlığa dayanabilmek için uykularını alıp tekrar kalkarak gece yemek yiyorlar.”

“Gökte hilalin görünmesi ile başlayan ramazan bir ay sürüyor. Bütün gün boyunca hiçbir şey yemez ve içmezler. Akşam vakti camilerin minareleri çevresinde bir taç gibi dolanan kandiller yanıcaya kadar tamamen aç gezerler. Kandiller yandıktan sonra da bütün gece boyunca yiyip içerler.”

“Oruç zamanı yılın bolluk içinde geçen bir dönemidir. Bu yüzden de halk ramazanı büyük bir hevesle bekler. Bu ayda yaşlılara, çocuklara ve hastalara yiyip içme fırsatı verilir.”

“Bunların yanında kedi ve köpeklere de sadaka verilir. Şehzade Mehmet Camisi'nin önünde her gün ikindi zamanı aç kediler toplanır. Türkler buraya gelerek onlara et ve küçük şişlere geçirilmiş kızarmış ciğer parçacıkları atarlar. Bu, çok önemli bir sadaka yerine geçer. Bazı kişiler kafesteki bir kuşu satın alıp onu serbest bırakarak sevap kazanmayı umut ederler.”

(Firdevs Çetin, XVI. Asır Alman Seyyahlarına Göre Osmanlı Toplumunu, s. 27-28, “Müslüman Davranış ve Törenleri ile Dini Mekanlar”, Vakıflar Dergisi, Sayı: 34, Aralık 2010.)

Ana Kaynak: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı, İsmail Erdoğan-Enver Demirpolat-Rahime Çelik-Gözde Etik Acar-Mehmet Önal, Lisans Yayınları, Ankara, 2019, s.51.

EK-3

Nasihat

Öğüt, diğer adıyla nasihat kendimizin farkına varmamız ile beraber büyüklerimizden sıkça duyduğumuz ifadeler. Okula başlamamız ile birlikte öğretmenlerimizden ve bilumum ağabey ve ablalarımızdan işitiriz bunları. Ve tabii ki bunlar doğru olan şeyleri ifade eder. Böyle sözler genelde olumlu ifadeler olup, etrafımızdaki kişilerin iyi niyeti ile oluşturulmuş bizim hayrımıza denilecek şekildedir. Kimimiz bunları can kulağı ile dinler hayatımızda bir eylem haline getiririz. Kimimiz ise bundan kaçır, hatta bazen aksini yapmakta ısrar ederiz.

Nasihatlerin dinimizde de bir yeri vardır. Lokman (as) oğluna nasihat ederken “Yavrum” diye başlayan ifadelerle yaşamı güzelleştirecek telkinlerde bulunur. Kur’an-ı Kerim’de de kendi adını verdiği bir suredir Lokman. Burada Hz. Lokman’a kulak verelim.

Allah’a ortak başka bir tanrı edinmemeliyiz. “Hani Lokman oğluna öğüt vererek şöyle demişti: Yavrum! Allah’a ortak koşma! Çünkü ortak koşmak elbette büyük bir zulümdür.”²⁰⁵ Yaptığımız iyiliklerin hiçbiri boşuna değildir. “Yavrum! Şüphesiz yapılan iş bir hardal tanesi ağırlığında olsa ve bir kayanın içinde yahut göklerde ya da yerin içinde bile olsa, Allah onu çıkarır getirir. Çünkü Allah en gizli şeyleri bilendir, (her şeyden) hakkıyla haberdar olandır.”²⁰⁶

Namazı doğru kılmak önemlidir ve başımıza zor şeyler geldiğinde sabır yardımımıza koşar. “Yavrum! Namazı dosdoğru kıl. İyiliği emret. Kötülükten alıkoy. Başına gelen musibetlere karşı sabırlı ol. Çünkü bunlar kesin olarak emredilmiş işlerdir.”²⁰⁷ Ne kötüdür değil mi aşağılayıp, surat asanlar! Küçük dağları ben yarattım havasında olmak da cabası. “Küçümseyerek surat asıp insanlardan yüz çevirme ve yeryüzünde böbürlenerek yürüme! Çünkü Allah hiçbir kibirleneni, övüngeyi sevmez.”²⁰⁸ Yüksek sesle konuşanlar beni hep rahatsız etmiştir. “Yürüyüşünde tabii ol. Sesini alçalt. Çünkü seslerin en çirkini herhalde eşeklerin sesidir!”²⁰⁹

²⁰⁵ Lokman Suresi, 13. ayet

²⁰⁶ Lokman Suresi, 16. ayet

²⁰⁷ Lokman Suresi, 17. ayet

²⁰⁸ Lokman Suresi, 18. ayet

²⁰⁹ Lokman Suresi, 19. ayet

Bunları okuduğumda kendi yaptığım davranışlarımı bir daha gözden geçirdim. Anladım ki, düzeltmem gereken şeyler varmış. Niyet ettim, sonuçta niyet de bir duadır. Allah rızası için Lokman (as)'ın nasihatlerini kulağıma küpe yapmaya.

Söylediğimiz tüm bu nasihatler yaşamımızdan gelir ve zihnimizin bir köşesine oturur bize vicdan yapmayı öğretirler. Öyleyse ayetlere kulak kabartalım. Hatta biz de bizden sonrakilere de aktarırız. Bir gün küçükler büyüyecek ve gelecek nesillere bu nasihatleri edecekler. Hayatımızın merkezinde olsun diye her nasihat, sahibine deva olsun. Ben de bunları kulağınıza küpe olsun diye yazıyorum, herkes payına düşeni alsın, bu da böyle biline.

EK-4

Lokman Hekim'in İksiri

Hz. Lokman'ı bilirsiniz, Kur'an'da geçer adı. Hani oğluna verdiği öğütlerle nam salmıştır. O'nun aynı zamanda hekimlik unvanı da vardır. Bu yüzden halka şifa dağıtmak üzere bazı ilaçlar yapmıştır. Günümüze kadar gelmiştir bu şifalı ilaçları.

Hastalık o ya, bende bir türlü geçmek bilmedi. Ekranı gördüm, Hz. Lokman'ın ilaçlarını satıyorlardı. Hatta bir mottoları da var “Başka yerde arama çare, bütün çare Lokman'da” diye. Ben de almak istedim doğrusu kendime bir tane, çünkü hastaydım hem de çok hasta. Bu ilaçlar bitkilerden yapılmış ve organikmiş de hem. Benim bütün derdime deva olacaktı belli ki. Niyet ettim Lokman Hekim'in iksirini almaya.

Aradan iki gün geçmişti, ertelemişim ilaç almayı. Hastalığım daha da artmıştı. Vücudum hayli kırgın, gözlerimin ferri kaybolmuştu. Ailemden hiç kimsenin manevi destekleri haricinde yapacak bir şeyleri kalmamıştı. Doktora da gitmişim ama şifa bulamamışım. Doktorlar zaten doğru bir teşhiste bulunamazlar. Mahalledeki arkadaşlarım da benim gördüğüm reklamdan bahsettiler. Onlar da başka mahalledeki arkadaşlarından işitmiş onlar da bir adam birisiyle konuşurken duymuş. Derken bana kadar geldi. Eve geçip tekrar tekrar izledim reklamlarını. İkna olmuşum artık. Ne var ki başka çare kalmamıştı, tek çarem oydu.

Nihayet internet üzerinden bir sipariş verebildim. Hz. Lokman'ın şifası bana da sirayet edecekti, iyileşecektim. Ümitlendim gerçekten ve ilaçlarım geldi. Etrafımda bunların çok reklamını görmüştüm. Bir şeyin iyi reklamı yapılırsa bence o şey gerçekten iyidir. Niye ünlensin ki? Değil mi?

EK-5
Etkinlik Kâğıdı
Eleştirel Okuma Etkinliği

İşaret Edilen Nokta	Sorulacak Soru	Söylenen İfade
Metnin ana teması	Bu metin hangi sorunun cevabını aramaktadır?	
	Bu soruya verdiğiniz cevap nedir? (Metnin ana teması)	
	Bu cevabı desteklemek için verilen nedenler nedir?	
	Verdiğiniz nedenleri destekleyen kanıtlarınız nelerdir?	
Önyargı	Metinde önyargıya rastladınız mı?	

	Nedir?	
Yüklü Terim	Kullanılan yüklü terimler (değer yargıları) neler olabilir?	
Kaynak	Metinde kimler konuşmuş?	
	Metinde hangi kaynak/kaynaklar kullanılmış?	
	Verilen bilginin kaynağı doğru mu?	

EK-6

GERÇEK mi, YOKSA FİKİR mi? ETKİNLİĞİ

Aşağıda verilen ifadelerin GERÇEK mi yoksa FİKİR mi olduğuna karar verin bakalım. Gerçek olanların sonuna “G”, fikir olanların sonuna “F” harfini kutucuğun içine yazarak cevap verin.

GERÇEK mi, yoksa FİKİR mi?

1	Caminin içinde mihrap, minber, vaaz kürsüsü gibi bölümler vardır.	
2	Selimiye Camii Türkiye'nin en güzel camiidir.	
3	Peygamberimiz kızı Fatıma'yı diğer çocuklarından daha çok sevmiş olmalı.	
4	Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin Peygamberimizin torunlarıdır.	
5	Defterimizdeki sayfaları boşuna koparmak israftır.	
6	Herkesin ailesi Peygamberimizin ailesi gibi olmalıdır.	
7	Siyer dersi, Din dersinden daha zordur.	
8	Hz. Hatice'nin lakabı Tahire'dir.	
9	Kubbe minareden daha görkemlidir.	
10	Peygamberimize “El-Emin” de denilirdi.	

EK-7

SEBEPLİ YARGI-ÖN YARGI ETKİNLİĞİ

Aşağıda verilmiş olan cümlelerden cümle sonundaki kutucuğa Sebepli Yargı İfadelerine “S”, Önyargı İfadelerine ise “Ö” koyunuz.

1.	Peygamberimiz nehir kenarında bile olsa abdest alırken israf edilmemesini istemiştir. Kaynakların kullanımında orantılı olmak gerekir. İsraf kötü bir şeydir.	
2.	Peygamberimizin eşi Hz. Aişe ile koşu yarışı yapmıştır. O, eşiyle iyi geçinerek, eğlenmiştir.	
3.	Küçük yapıdaki camiler bence toplumun ihtiyacını karşılamaz.	
4.	Peygamberimiz ikramda bulunmaya kapısı bize en yakın olandan başlamamızı istemiştir. Peygamberimiz komşu hakkını gözetmeyi önemsemiştir.	
5.	İlahi dinlemenin veya okumanın dini bir tarafı yoktur.	
6.	Dedem her Cuma camiye namaza gider, hutbede verilen öğütleri dinler, eve geldiğinde bize anlatırdı, biz de kendimizde var olan olumsuz düşünce ve davranışları düzeltmeye çalışırdık. Hutbelerde insanları olumlu yöne sevk eden nasihatler verilir.	
7.	Ezanın musiki ile ne ilgisi var!	
8.	İmamın söylediğini yap, yaptığını yapma.	
9.	Camilerde şadırvanlar ve çeşmeler yapılmıştır. İslam dini temizliğe önem vermektedir.	
10.	Müziğin dinin onayladığı bir tarafının olduğunu sanmıyorum.	

EK-8

Peygamberimiz ve Çocuklar

Peygamberimizin, eşi ve çocukları olduğunu hepimiz bilirsiniz. O'nun sadece Allah'tan aldığı haberleri insanlara iletmekle görevli bir peygamber olmadığını. Yani bir ailesinin varlığından haberdarsınızdır. Bu konuların ayrıntısına çok aşına olduğumu söyleyemeyeceğim. Geçen gün öğretmenimiz derste aile içi ilişkilerden bahsetti ve peygamberimizi örnek göstererek bazı şeyler anlattı. Ben de açıkçası çocukları ile nasıldır, merak ettim ve araştırmaya koyuldum hemen. İnternete girdim, hadis kitaplarını inceledim, Kur'an-ı Kerime baktım ve evdeki kitaplıkta bulduğum birtakım dini içerikli kitapları inceledim. Nihayet bir şeyler buldum.

Peygamberimiz, torunları büyüdüğünde onlarla şakalaşmış, oyun oynamış.²¹⁰ Hastalandıkları zaman da onları ziyaret etmiş.²¹¹ O, kızı Fatıma'nın yanına geldiği zaman kızı ayağa kalkar, babasının elini tutar, O'nu öper ve kendi oturduğu yere oturturmuş.²¹² Aile içi ilişkilere önem vermiş ve şöyle söylemiş: "Sizin en hayırlınız, ailesine karşı en hayırlı olanınızdır. Ben de aileme karşı en hayırlı olanınızım..."²¹³ Biliyor musunuz? Cahiliye döneminde kız çocuğu sahibi olmak utanç meselesiymiş.²¹⁴ Peygamberimiz bu konuya özgü "Allah'tan korkun, çocuklarınız arasında adaletli olun."²¹⁵ Sözü söyleyerek çocukları arasında herhangi bir konuda ayırım yapmayı uygun bulmamış.

Bunları öğrendikten sonra merakımı bir nebze gidermiş, daha fazla bilgiye sahip olmak için okul kütüphanesine de başvurmak istemiştim. Çocukları ve torunları ile iletişimi kuvvetli olan, onlara merhametli davranan, onlarla şakalaşan, onları öpüp seven bir Peygamberimiz olduğunu öğrendim. Okula gittiğimde bu bilgileri öğretmenim ve arkadaşlarım ile paylaşacağım.

²¹⁰ Tirmizi, Birr, 57.

²¹¹ Buhari, Merda, 9.

²¹² Ebu Davud, Edeb, 143-144

²¹³ Tirmizi, Menakıb, 63.

²¹⁴ Nahl Suresi, 58. Ayet

²¹⁵ Buhari, Hibe 11/47.

EK-9

Babanın Tavrı

İnsanlarla iletişim kurmak için dış görünüş önemlidir. Verdiğimiz imaj karşısındaki bize olan tavırlarını etkiler. Gülümsemek, somurtmak, nötr durmak gibi yüz ifadeleri etkili olması açısından önemli bir ayrıma sahiptir. Hele ki bunların aile babasının davranışlarındaki karşılığı başkadır. Sonuçta aileyi yönetmek kolay değildir.

Amcam ve babam çocukları ile hiç oyun oynamazdı, onlar oyun oynarken ise kendilerinden ayrı bir yere geçmeleri için onları uyarırlardı. Onlara göre kendilerinin sözü böyle dinleniyor, bu yüzden çocukları öpmenin bile üzerinde hüküm kurup, onları yönetmeye engel olacağını düşünüyorlardı. Onların babaları ve pek tabii ki dedeleri de çocuklarına bu şekilde davranmışlar ve sözlerini dinletmede başarılı olmuşlardı. Çok iyi hatırlarım dedem namaz kılmaya yöneldiğinde yanına yanaşıp oyun oynayan çocuğu ilk selamını vermesiyle beraber iyiden bir haşlardı. Bundan habersiz olan başka çoluk çocuk neredeyse kalmamıştı. Sonuçta onlar dinin emirlerini de yerine getiriyorlardı, o halde çocuklarına takındıkları bu tavır da doğru olmalıydı. Hepimiz dede bizi kucaklamaz, babamız bizimle şakalaşmaz, fikrine sahip olmuştuk. Atalarımızdan gelen her şey bizi doğru yola ileten araçlardır. Onlar bize nasıl davrandıysa biz de çocuklarımıza, ailemize aynısı yapmalıyız. Onlar yanlış yapıyor olamaz. Dinimizin bize ulaştırdığı bilgilerin uygulamalı halini onlarda görüp örnek almalıyız.

Babam, amcam ve pek tabii ki dedelerim de çocukluğumuzda bizimle şakalaşıp, oyunlarımıza katılmazlardı, fiziksel bir dokunuş olarak bile bir defa olsun bizi sevmediler. Hem niye böyle yapsınlar ki? Biz yetişkin olunca bize gülümseyip, sevgilerini gösterirler. Zaten çocuklar her zaman şımarır, onlara yüz vermeye gelmez!

EK-10

Revize Edilmiş Etkinlik Kâğıdı

Eleştirel Okuma Etkinliği

İşaret Edilen Nokta	Sorulacak Soru	Söylenen İfade
Metnin ana teması	Bu metin hangi sorunun cevabını aramaktadır?	
	Bu soruya verdiğiniz cevap nedir? (Metnin ana teması)	
	Bu cevabı desteklemek için verilen nedenler nedir?	
	Verdiğiniz nedenleri destekleyen kanıtlarımız nelerdir?	
Ön yargı	Metinde ön yargıya rastladınız mı? Nedir?	

Kaynak	Metinde kimler konuşmuş?	
	Metinde hangi kaynak/kaynaklar kullanılmış?	
	Verilen bilginin kaynağı güvenilir mi? Niçin?	