

# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE KATKI SAĞLAMAYA YÖNELİK OLARAK KULLANDIKLARI YÖNTEM VE TEKNİKLER\*

 Osman CİNGÖZ<sup>a</sup>

 Süleyman AKYÜREK<sup>b</sup>

## Öz

Bu araştırma ahlak konuları bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya yönelik olarak hangi yöntem ve teknikleri, nasıl kullandıklarını ortaya koymaya çalışan nitel bir araştırmadır. Buna göre önce literatür taraması ve sonra da alan araştırması yapılmıştır. Araştırma konusu çerçevesinde Kayseri ilinde görevli 12 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma bulgularını analiz edip, bütüncül bir değerlendirmede bulunabilmek ve görüşmelerde elde edilen veriler hakkında daha isabetli yorumlar yapabilmek için öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçları ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırmaya katılan 5 öğretmen anlatım, 11 öğretmen soru cevap, 4 öğretmen beyin fırtınası, 4 öğretmen örnek olay, 3 öğretmen dramatizasyon, 2 öğretmen grup çalışması ve tartışma yöntemini derslerinde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Görüşme ve gözlem verileri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun yöntem ve

---

\* Bu çalışma Prof. Dr. Süleyman Akyürek Danışmanlığında yapılan "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime İlişkin Görüşleri" (2019) adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>a</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, osmanc38@gmail.com

<sup>b</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, akyureks@erciyes.edu.tr

tekniklerden soru-cevap dışındakileri, eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili olarak kullanabilme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Eleştirel Düşünme Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmeni, Yöntem ve Teknik.



## METHODS AND TECHNIQUES USED BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS TO CONTRIBUTE TO CRITICAL THINKING EDUCATION

### Abstract

This research is a qualitative study that tries to reveal what methods and techniques teachers use to contribute to critical thinking education in the context of ethical issues. Accordingly, first literature survey and then field research were conducted. In the framework of the research topic, Interviews were conducted with 12 religious culture and ethics course teachers employed in the province of Kayseri and the data obtained during the observations in the teachers' lesson were made use of to be able to analyze the research findings, to make a holistic assessment and to make more accurate comments about the data obtained during the observations. The results of the research were then revealed and suggestions were made. The teachers participated in the study stated that they used expression, question and answer, brainstorming, case studies, dramatization, group work and discussion methods, 5, 11, 4, 4, 3, 2 teachers respectively in order to contribute to critical thinking in their lessons. When the interview and observation data were evaluated, it was concluded that the majority of the teachers did not have sufficient knowledge and skills to use methods and techniques in relation to critical thinking education except for question and answer.

**Keywords:** Religious Culture and Ethics Course, Critical Thinking Education, Religious Culture and Ethics Course Teacher, Method And Technique



### Giriş

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010, s.2). Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayacak ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde

donatmak zorundayız (MEB, 2007, ss. 5-6). Bunun sağlanabilmesi ise bireylere, araştırma, bilgiye ulaşma, anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, yeni bilgiler üretme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine bağlıdır. Bütün bu becerilerin ortaya çıkmasında düşünme becerisi temel bir konumda bulunmaktadır.

Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı, kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan korur. İnsana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlış kararlar verme yerine, düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla eylemlerine yön vermesini sağlar. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak onları karşılamada en önemli rolü oynar. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar. Düşünme hem bireylerin hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar (Kazancı, 1989, ss. 2-3). Ancak düşünme becerisi gelişmiş insanlar gerçekten görebilir, anlayabilir ve eleştiride bulunabilirler (Bilgin, 2001, s. 18). Bu bağlamda bireye kazandırılması ve geliştirilmesi gereken düşünme türlerinden birisi de eleştirel düşünmedir.

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmenin ne olduğu ve ne işe yaradığıyla ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Eleştirel düşünmeyle ilgili tanımlar ve bunlara dayalı açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Eleştirel düşünme, “herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünürün, düşünmesinin kalitesini analiz ederek değerlendirmesi” (Paul & Elder, 2013, s. Giriş 26), bu değerlendirme esnasında, “farklı bakış açıları ve senaryolar üretilmesi, sunulandan farklı başka malumatlara başvurulması” olarak tanımlanmaktadır (Fisher, 2001, s. 13).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan diğer bir tanımda ise, eleştirel düşünmenin “bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirme” özelliğine dikkat çekilmekte ve eleştirel düşünmede ölçüt kullanmanın bu sürecin dayandığı temellerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Kazancı, 1989, s. 41).

Bir başka tanımda ise eleştirel düşünme, “düşünceleri ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç” olarak tanımlanmaktadır (Royalty, 2000, s. 156).

Eleştirel düşünmenin birçok ögeyi bir araya getirdiğini savunan diğer bir tanımda, “düşünme süreçlerinin bilincinde olmak”, “öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmek”, “etkin ve düzenli zihinsel bir süreç” gibi eleştirel düşünme özellikleri ön plana çıkarılmaktadır (Cüceloğlu, 1994, s. 216).

Yapılan bazı tanımlarda ise eleştirel düşünmenin “karar verme veya yargıda bulunmaya yardımcı olma” işlevine yer verildiği görülmektedir (Fisher, 2001, ss. 3-4;10-11; Lipman, 2003, ss. 56-58; Ron & Perkins 2005, ss. 776;).

Bireye eleştirel düşünme bilgi, beceri ve tutumunu kazandırmanın ve geliştirmenin yolu eleştirel düşünme eğitiminden geçmektedir. Zira eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği gibi varlığının anlamını fark etmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca böyle bir eğitim ile öğrencinin karşılaştığı problemleri çözmesine, doğru kararlar almasına ve davranışlarının kontrolünü elinde tutmasına katkı sağlanmaktadır. Geleneksel ezber dayalı eğitim anlayışı ile bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir. Bundan dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programları hazırlanırken öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında eleştirel düşünme de yer almaktadır (MEB, 2010, s. 20; MEB, 2018, s. 8). Bu noktada eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders halinde ya da ders konularının içine yayılmış bir biçimde uygulanmasına yönelik modeller tartışılmaktadır. Huit't'e göre (aktaran Şenşekerci & Bilgin, 2008, ss. 29;30-39) eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders şeklinde verilmesiyle ilgili örnekler bakıldığında öğrenilenlerin, bu derslerin içinde ve yaşamın diğer alanlarında yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeye dair beceriler çocukluk ve gençlik yıllarında ve yaşamın diğer alanlarında kullanılmadığında körelmekte ve yok olmaktadır. Bu durumun yaşanmaması için öğretmenler her derste yaşamla ilgili her alanda öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak öğrenme ortamlarını düzenlemelidirler. Bu nedenle günümüzde eleştirel düşünme eğitimi tüm ders konularının içine yayılmış ve gün gün ilerleyen kaynaşık bir eğitim süreci olarak daha çok uygulanmaktadır. Bu çerçevede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında da düzenlemeler yapılmıştır. (MEB, 2010, s. 24; MEB, 2018, ss. 7-9).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında din dersinde eleştirel düşünmenin gerekliliği ile ilgili ifadeler yer aldığı gibi (MEB, 2010, ss. 2,3,8; MEB, 2018, s. 8) programın ahlaki açıdan genel amaçlarında da eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebilecek ifadeler yer almaktadır. Öğretim programlarında ifade edilen “öğrencilerin; ahlakî değerleri içselleştirmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri” (MEB, 2010, s. 12; MEB, 2018, s. 8) gibi amaçların gerçekleşebilmesi değerlerin toplum hayatına yansımaları açısından önemlidir. Zira değerlerin toplum hayatında etkili olabilmesi; bireylerin değerlerin anlamını ve önemini çok yönlü olarak düşünüp değerlendirmesine, bunları anlamlandırarak içselleştirebilmesine bağlıdır. Ahlakî değerlerin zayıflaması sonucunda bireysel ve toplumsal hayatta pek çok sorunun yaşandığı bugünün şartları düşünüldüğünde ahlakî değerlerinin bilincinde bireyleri yetiştirmeye yönelik din eğitimi uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu noktada önemli bir soru da “Nasıl bir din eğitimiyle bunu gerçekleştirebiliriz?” sorusudur.

Bireylerin ahlaki değerlerin anlamını ve önemini kavramasında din eğitimi anlayış ve uygulamalarının niteliği önemlidir. Bu nedenle günümüz din eğitimi; öğrencinin din üzerinde düşünme, dinî bilgileri anlamlandırma, onları hayatla irtibatlandırıp bütünleştirme, tutum ve davranışlarını onlara göre bizzat belirleme yeteneğini sürekli besleyip geliştirmek zorundadır (Aydın, 2009, s. 29). Bu eğitim; bireyin anlama ve kavrama kabiliyetini geliştirici, olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfedebilmesini, çıkarımlarda bulunarak yargıya ulaşmasını sağlayıcı niteliğe sahip olmalıdır. Ancak böyle bir eğitim ile anlamlı öğrenme gerçekleştirilerek bireyin sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneği geliştirilebilir. Bu sayede öğrencinin, davranışlarının kendisine kazandırdıkları ve kaybettirdikleri üzerinde düşünmesine ve ahlaki değerleri içselleştirmesine katkı sağlanabilir<sup>1</sup>

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

Eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırıp geliştirebilmek için öğrenme- öğretme sürecinde bunu göz önüne almak ve buna uygun sınıf ortamı

<sup>1</sup> Anlamlı öğrenmeye katkı sağlayabilecek din eğitiminin niteliğiyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Aydın, 2008, ss.20-23; Selçuk, 1998, ss. 73-87.

oluşturmak gerekmektedir. Zira öğrencilerde eleştirel düşünme eğitimi yönelik kazanımların gerçekleşmesi, buna uygun öğrenme ortamları düzenlendikten sonra sınıftaki bireylerin birbirleriyle iletişime geçmelerine bağlıdır. Böyle bir sınıf ortamı; kesintisiz sorgulamanın gerçekleştiği, sınıftakilerin birbirlerini saygıyla dinlediği, yeni düşünme biçim ve yollarının açık olduğu, varsayımların belirlenmesinde ve sonuca ulaşmada her öğrencinin imkân, bilgi ve yetenekleri doğrultusunda birbirini desteklediği ve birbirine yardımcı olduğu, kendisinin ve diğer kişilerin ifadelerinin anlamlandırıldığı, gurupla hareket ederken bağımsızlığın göz ardı edilmediği, süreçte tarafsızlığın yitirilmediği, samimi ve içten ilişkilerin kurulduğu, bir ortam olmalıdır (MEB, 2007, s. 16). Aynı zamanda sınıf mekânının öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarına ve birlikte çalışmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Crawford vd., 2009, s. 18).

Öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek en önemli unsurlardan birisi de öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen ve onları aktif kılan yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıdır (MEB, 2010, s. 23; MEB, 2018, s. 10) Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme- öğretme sürecinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve kullanılabilmesi de, bu eğitimin etkililiği ve verimliliği açısından önemli bir konudur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı öğrenme modeli temele alınmıştır. Bu modele dayalı olarak da çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütününe ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2010, s. 9; MEB, 2018, s. 8). Yapılandırmacı öğrenme modelinin özellikleri dikkate alındığında eleştirel düşünmenin, bu modele uygun bir düşünme biçimi olduğu görülmektedir. Bu bakımdan eleştirel düşünme, Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflene temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2010, s. 20; MEB, 2018, s. 8). Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için buna uygun yöntem ve teknikler seçilmeli ve kullanılmalıdır.

Eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikleri seçerek kullanacak öğretmendir. Bundan dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve kullanımıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri; öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyecek şekilde yöntem ve teknikleri kullanabilirlerse derslerinde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmeleri ve bu sayede anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri mümkün olabilir.

Eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin dinî bilgileri anlamlandırma, onları hayatla irtibatlandırıp bütünleştirme, tutum ve davranışlarını onlara göre bizzat belirleme yeteneğini sürekli besleyip geliştirme üzerindeki önemli etkisi olduğu görülmektedir. Bu etkiyi sağlamada en önemli faktör olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilme durumlarının araştırılması önemli bir konudur. Bu nedenle bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya yönelik olarak hangi yöntem ve tekniği nasıl kullandıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

## A. Yöntem

### 1. Araştırmanın Modeli

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla hangi yöntem ve teknikleri nasıl kullandıklarını ortaya koymaya çalışan bu araştırma nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Mayring, 2000, ss. 28-29; Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 39). Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş ve uygulamalarından elde edilen veriler açıklanmaya, analizler yapılarak

sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

## 2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın evrenini, Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki görev yapan ve 6. 7. ve 8. Sınıflarda derse giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdem, mezuniyet gibi durumları incelendiğinde örneklem çeşitliliğine katkı sağlayabilecek araştırma evrenini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini ise maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak seçilmiş olan 12 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, kıdem, mezuniyet, lisansüstü eğitim yapma durumu bu çeşitliliğin sağlanmasına temel oluşturacak boyutlar olarak dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

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

Tablo 1'de görüleceği üzere araştırmaya 8 erkek, 4 kadın olmak üzere toplam 12 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 3'ü 1-5 yıl, 2'si 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl, 1'i 16-20 yıl, 2'si 21-25 yıl 2'si ise 26-30 yıl mesleki hizmet



süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 1'i İslami İlimler Fakültesi, 7'si İlahiyat Eski Lisans, 1'i İlahiyat Yeni Lisans, 2'si İlahiyat Fakültesi İDKAB ve 1'i Eğitim Fakültesi İDKAB mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 4 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır.

### 3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırılan durumu nasıl anladıklarını, açıkladıklarını ve yorumladıklarını tespit etmek için ana veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 122). Araştırmanın amaçları çerçevesinde örneklemdaki öğretmenlere yönelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda görüşme yapılan kişi ve görüşmeci ile görüşmenin yer, tarih ve saati ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Her bir görüşmeye numara verilmiştir. Görüşme verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşme sırasına göre öğretmenlere verilen kod numaraları kullanılmıştır. Etkili ve verimli bir görüşme gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin kendini rahat hissetmelerine katkı sağlayabilecek bir ortam oluşturulmaya gayret edilmiştir. Görüşme sorularının anlaşılır bir şekilde sorulmasına özen gösterilmiştir. Daha ayrıntılı bulgular elde edebilmek için gerekli yerlerde katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin yanında, hazırlanan gözlem formuyla da sınıflarda gözlemler yapılmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin mülakatta söyledikleriyle yaptıkları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sayede araştırmaya katılan öğretmenlerin, konuyla ilgili neler bildiklerinin yanı sıra neler yaptıkları da anlaşılmasına çalışılmış, görüşme yoluyla elde edilen veriler gözlem yoluyla elde edilenlerle karşılaştırılarak daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada gözleme başlanmadan önce neyin hangi amaçla gözleneceğiyle ilgili gözlem boyutlarını içine alan gözlem formu hazırlanmıştır.

Araştırma sürecinde gözlem formlarındaki ilgili davranış listelerine işaretlemeler yapılmasının yanı sıra araştırmaya katkı sağlayabilecek herhangi bir davranış, olay vb., ayrıntılarıyla anında not edilmiştir. Zira gözlem yaparken temel kural araştırmanın amacına göre önemli görülen her şeyin kaydedilmesidir (Mayring, 2000, s. 70). Bu araştırmada ayrıntılı notlar alınırken ortam içerisindeki davranışların birbiriyle ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. Gerekli yerlerde bireylerin söylediklerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca gözlenen davranışlardan yola çıkılarak yapılan çıkarımlar ve yorumlarla ilgili notlar, betimleyici gözlem notlarıyla karıştırılmamaya dikkat edilmiştir. Sınıf içi gözleme başlamadan önce araştırmanın amacı ve alana sağlayacağı katkılar üzerinde araştırmaya katılan öğretmenlerle konuşulmuş, öğretmenlerin araştırmaya katkı sağlamaya dönük olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmüştür. Karşılıklı güven ve anlayış içerisinde gözlem sürecine geçilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde 2 veya 3 ayrı gözlem yapılmıştır. Sınıfta bütün öğrencileri görebilecek ve dersi izleyebilecek bir şekilde sınıfın en arkasında uygun bir yere oturulmuş ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.

#### **4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Bu araştırmada “betimsel analiz” kullanılmıştır. “Betimsel analiz” daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 223-224). Buna göre bu araştırmada görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesine aktarılmış, dikkatli ve özenli bir şekilde tekrar tekrar okunmuş, notlar alınmıştır. Ders gözlemi sırasında alınan notlarla okunup altı çizilen verilerin ilişkisi kurulmuş araştırmaya katkı sağlayabilecek hiçbir verinin gözden kaçırılmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin düzenlenmesinde NVivo 7 programı kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin transkripsiyonu ve alanda tutulan notlarla ilişki kurulduktan sonra NVivo programına aktarılmış bu sayede verilerin sistemli bir şekilde kodlanması sağlanmıştır. Daha sonra veriler rapor haline getirilmiştir. Bu aşamada verileri kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlamaya ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme verilerini tam yansıtabilmek için öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ilgili doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Böylece konuyla ilgili daha bütüncül ve anlaşılır bir tablo ortaya

konulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bulgular ortaya konulduktan sonra bunlarla ilgili yorumlamalara gidilmiştir. Bu aşamada bulgular açıklanmaya, ilişkilendirilmeye ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için de bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaya ve farklı olguları karşılaştırılarak nitelikli yorumlar yapılmaya gayret edilmiştir. Yapılan yorumlarla araştırma bulgularının okuyucular tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları ortaya konulurken bulgularla ilişkilendirilebilecek literatürden alıntılara yer verilip verilerin anlamlandırılmasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

### 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, ahlak konuları bağlamında eleştirel düşünme eğitimiye yönelik görüş ve uygulamalarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları; Kayseri il merkezinde görev yapan ve 6. 7. ve 8. sınıflarda derse giren 12 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine uygulanan mülakat, sınıflarında yapılan gözlemden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### B. Bulgular ve Yorumlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlamaya yönelik olarak ahlak konuları bağlamında hangi yöntem ve teknikleri nasıl kullandıklarını öğrenebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “*Eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak derslerinizde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Niçin? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?*” soruları yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 2'ye bakılabilir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimiye Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

	Anlatım	Soru-Cevap	Beyin Fırtınası	Örnek Olay	Drama	Grup Çalışması ve Tartışma
Ö1	-	X	X	X	X	X
Ö2	-	X	-	-	-	X
Ö3	-	X	X	-	-	-

Ö4	X	X	-	-	-	-
Ö5	X	X	-	-	X	-
Ö6	X	X	-	X	-	-
Ö7	X	-	X	-	-	-
Ö8	-	X	-	X	-	-
Ö9	-	X	-	-	-	-
Ö10	X	X	X	-	-	-
Ö11	-	X	-	X	-	-
Ö12	-	X	-	-	X	-
%	41.6	91.7	33.3	33.3	25	16.6

### 1. Anlatım Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan birinci tema, "Anlatım Yöntemi"dir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen (%41, 6), anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda Ö5 ve Ö7, anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilmenin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ö5 ve Ö7 ile yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Anlatımda da amacımız çocuğu düşündürmekse ister istemez anlatırken de buna dikkat ediyorsunuz. Anlattığımız şeylerin çocuğun dikkatini çekmesi, o konuda bir görüş ileri sürecektir mi, sürmeyecek mi? Yönlendirici olmasına dikkat ediyorsunuz."(Ö5)*

*"Anlatım yöntemi içerisinde çocukların dikkatini, ya da günlük hayatı ile ilgili şeyleri de kullanarak çocuklara anlatım tekniği içerisinde düşündürme yöntemini uygulamaya çalışıyoruz." (Ö7)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerden Ö5 ve Ö7'nin "anlatım yöntemi"ni kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilecek unsurlara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini çekerek derse karşı ilgi, istek ve ihtiyaç uyandırabilmeli, onların derse katılımını sağlamalıdır. "Anlatım yöntemi"nin etkililiği ve verimliliği için öğretmen, iletişimin farklı boyutlarını kullanabilmeli; uygun araç-gereç, hikâye, örnek olay vb. ile anlatımı

zenginleştirebilmeli, konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilmelidir (Aydın, 1996, s. 129). Bu sayede öğrencinin dikkatini çekebilecek bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlanabilir. “Anlatım yöntemi” içerisinde konunun benzerlik ve farklılıkları noktasında karşılaştırmalara gidilmesi (Altaş, 2001, s. 75) öğrencinin dikkatini çekebilir. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Ö5 ve Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde “anlatım yöntemi”ni kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilme durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*“Öğretmen konuyu anlatıyor. Öğretmen kitapta yer alan zararlı alışkanlıklarla ilgili resimleri öğrencilerle beraber inceliyor. Zararlı alışkanlıkların sebepleri ve sonuçları üzerinde öğrenciler düşüncelerini söylüyorlar. Bu düşünceler üzerinde öğrencilerden daha çok öğretmen açıklama ve değerlendirmelerde bulunuyor. Öğretmen, yanında getirdiği gazetede ki içki reklamını öğrencilere göstererek bu reklamların olumsuz etkileri üzerine konuşuyor. Bir öğrenci de buna benzer reklam gördüğünü söylüyor.”(Ö5 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, zararlı alışkanlıklar ve niçin zararlı olduklarıyla ilgili öğrencilere sorular sordu. Konuyla ilgili olarak ‘Allah (CC), akıllarını kullanmayanlarını pislik, rezillik içerisinde bırakır.’ (Yunus Suresi 99. ayet) ayetini okudu. Öğretmen, zararlı alışkanlıklardan korunabilmek için akıllı kullanmanın önemine dikkat çekmeye çalışıyor. Tahtada oluşturduğu panoya olumlu ve olumsuz davranışlarla ilgili öğrencilerin görüşlerini yazdı. Olumsuz davranışların zararlarına dikkat çekerek, öğrencilerin görüşlerini ortaya koymalarına imkân tanıyor. Bu görüşlerin değerlendirmesine dönük sorular soran öğretmen, öğrencilerle birlikte konuyu değerlendirmeye çalışıyor.”(Ö7 ders gözlem notu)*

Ö5 ve Ö7'nin yukarıdaki hem mülakat ifadelerinde hem de derslerinde tutulan gözlem notlarında görüleceği üzere, bu öğretmenlerin ahlakla ilgili konuları işlerken öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları düşündürmeye yönelik faaliyetler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekebilme, öğrencinin eleştirel düşünmesini sağlayabilmek açısından önemlidir. Çünkü bireyin eleştirel düşünme becerisini harekete geçirebilmek için atılabilecek ilk adım, onun konuya dikkatini çekebilmesidir. Öğrencinin konuya dikkati çekildiğinde konu üzerinde düşünerek değerlendirmeler yapma isteği harekete geçirilmiş olur. Ancak bu, tek başına eleştirel düşünme becerisini harekete geçirmek için yeterli değildir. Öğretim sürecinde kullanılacak uygun yöntem ve

araç-gereç ile eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir. Ö5, anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin dikkatini çekebilmesine rağmen onların görüşleri üzerinde daha çok kendisinin değerlendirme yapması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına engel teşkil edebilir. Bu durum, öğrencilerin konuyu anlamlandırma sürecinde pasif bir konumda bulunmalarına ve bunun yansıması olarak da ahlakî ilkeleri içselleştirmelerine engel teşkil edebilir. Ö7'nin ise anlatım yöntemini kullanırken görüşler üzerinde öğrencilerle değerlendirmelerde bulunması, onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak ahlakî değerleri hayatlarında uygulamalarını kolaylaştırabilir. Ö7'nin anlatım yöntemini kullanırken yaptığı faaliyetler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ahlak konularının kazanımlarıyla ilgili programda yer alan *“Dinimizin sakınmamızı istediği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler ve bunlara çözümler üretir. Kumar, alkollü içki, uyuşturucu ve sigaranın kişinin sağlığına ve topluma vereceği zararları kavar ve bunlardan uzak durur. Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır.”* (MEB, 2010, s. 16; MEB, 2018, s. 28) ifadeleriyle de uyumluluk arz etmektedir. Bu durum Ö7'nin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek kazanımları dersine yansıtmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö4, Ö6 ve Ö10, mülakattaki ifadelerinden anlatım yöntemini öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya dönük olarak kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Her zaman olmasa da elimden geldiğince bazen anlattığım şeyi yarım bırakabiliyorum. ‘Devamını siz bulun.’ gibisine.”* ( Ö4)

*“Anlatımda eleştirel düşünmeyi geliştirmek için çocuğa hikâyelerle örnek vermek, çocukları araştırmaya yönlendirmek.. Çocuğa diyorsunuz ki; ‘Bu konudan ne anladınız? Düşüncenizi yazın veya bu konuda araştırma yapın.’”* (Ö6)

*“Kesinlikle anlatırken de bazen çocuklar, ‘Hocam, orası öyle olmayabilir mi, şöyle olabilir mi?’ diye eleştirel bakabiliyorlar.”* (Ö10)

Ö4, Ö6 ve Ö10'un yukarıdaki ifadelerinden anlaşılacağı üzere, anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini ve farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ö4 ve Ö6 ve Ö10'un derslerinde yapılan gözlemlerde anlatım yöntemini kullanırken

öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlama durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*“Öğretmen hikâyeyi anlatmaya başlamadan önce ‘Hikâyeden çıkardığımız sonuçları soracağım.’ Ancak hikayenin tamamını anlattıktan sonra hikâyeye ilgili öğrencilerin görüşlerini almadan tüm açıklamayı kendi yapıyor. Öğretmen başka bir hikaye anlattıktan sonra hikayeyi niye anlattım, diye soruyor. Bu soruya cevap veren öğrencilerden ilkinin cevabını aynen tekrar etti. İkinci öğrencinin verdiği cevaba sadece ‘güzel’ dedi. Bu cevaplar üzerinde değerlendirmede bulunmuyor. Üçüncü öğrencinin verdiği cevabı ahlakla ilişkilendirmeye çalışan öğretmen, kendisi bir açıklama yaptı. Bu esnada teneffüs zili çaldı.” (Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen hayatın içinden örnekler vererek konu üzerinde öğrencileri düşündürmeye çalışıyor. Öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeleri için farklı düşüncelerini dinliyor. Bu noktada hiç söz almayanlara söz hakkı vermeye dikkat ediyor. Kötü alışkanlıkların başlama sebepleriyle ilgili öğrencilerin söylediği ‘kendine hâkim olamama’, ‘aile içi problemler’, ‘özenti’ gibi şeyleri tahtaya yazdı. Bunlar üzerinde öğrencilerle değerlendirmelerde bulundu.” (Ö6 ders gözlem notu)*

*“Öğrenciler, zararlı alışkanlıklarla ilgili okuduklarından ve günlük hayattan örnekler vermeye çalışıyor. Öğrenciler farklı fikirlerini art arda paylaşıyor. Öğretmen, ‘sigaranın kalp ve damar hastalıklarına etkisi, çevre kirliliğine sebep olması, zararlı olmasına’ rağmen niçin satıldığıyla ilgili öğrencilerin farklı düşüncelerini dinleyerek gerekli yerlerde açıklama yapıyor ve öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde bulunuyor.” (Ö10 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki öğretmen görüşleriyle gözlem notları karşılaştırıldığında Ö6 ve Ö10’un öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaya çalışarak bunlar üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. Ö4’ün ise mülakatta ifade ettiği hususları uygulamaya yansıtmadığı, anlatım içinde kullandığı hikâyelerle ilgili öğrencilerin farklı görüşlerini almadığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeleri için onların teşvik edilmesi ve buna dönük faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, onların olaya bakış açılarını ortaya koymalarını sağlayabilir. Bunlar üzerinde yapılacak değerlendirmelerle öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını anlamalarına ve bunlardan en uygun olanının seçimine katkı sağlanabilir. Böylece herhangi bir problem durumuna en uygun çözüm de ortaya konarak ahlakî değerlerin anlamlandırılması sağlanabilir. Tersine bir durum, öğrencilerin birbirlerinin

görüşlerinden faydalanarak değerlendirmelerde bulunmalarına ve yeni fikirler üretmelerine engel olarak onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ve bunun sonucunda da ahlakî değerlerin anlamlandırılarak içselleştirilmesini olumsuz etkileyebilir.

Yukarıdaki mülakat ifadelerinde Ö6, anlatım yöntemi içerisinde kullandığı hikâyelerle, Ö7 ise günlük hayattan örneklerle öğrencileri düşündürmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ahlak konularında hikâye ve günlük hayattan örneklerin kullanılması öğrencinin somut örnekler üzerinden olayları düşünmelerine ve bunlar üzerine değerlendirmelerde bulunmalarına katkı sağlayabilir. Dinin ahlak ilkeleri anlatılırken öğrencinin çevresinde bunların nasıl somutlaştığı, bu ilkelerin insan davranışlarına nasıl yansıdığı tartışılmalı ve bunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunulmalıdır (Aydın, 1996, s. 119). Bu tartışma ve değerlendirmeler sayesinde öğrencilerin, eleştirel düşünme ile ilgili farklı becerileri kullanabilmeleri ve olaylardan ve durumlardan sonuçlar çıkarabilmeleri sağlanabilir. Bunun yapılmaması durumunda öğrencinin ahlak ilkelerini anlamlandırarak hayatına yansıtması zorlaşabilir.

Ö6 ve Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin hikâye ve günlük hayattan örnekleri kullanabilme durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular şöyledir:

*“Öğretmen, öğrencilerin kendi günlük hayatlarından örnekler vermelerini istiyor. Öğrencilerden biri, kumar oynayan bir komşularından örnek vererek: ‘Hocam, bu komşumuz yüzünden binada kavga çıkıyor, binaya karşı görevlerini yapmıyor. Bir ay evde ise 5-6 ay evde yok.’ Şeklinde kumarın zararlarını ifade etti. Öğrencinin verdiği bu örnek üzerinden kumarın kişiye ve topluma nasıl zararlar verdiği öğrencilerle tartışılarak değerlendirmelerde bulunuldu.” (Ö6 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen kumarın zararlarıyla ilgili öğrencilerden somut örnekler vermelerini istiyor. Öğrenciler, kumarın zararlarıyla ilgili aile ve iş hayatından şöyle örnekler veriyorlar: ‘Ailesinin rızkını harama veriyor. Boşanmalara sebep oluyor. Bu durum aile içi huzuru bozar, patronu öğrenirse işten kovar, kimse ona güvenmez, tembel bir insan olur.’ Öğretmen farklı öğrencilere söz hakkı vererek, farklı düşünceler üzerinde öğrencilerle değerlendirmeler yapıyor.” (Ö7 ders gözlem notu)*

Ö6 ve Ö7'nin yukarıdaki ifadelerinde, bu öğretmenlerin günlük hayattan örneklerle ders konusunu ilişkilendirmeye dönük olarak öğrencileri düşündürmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler, bunu yaparken de



anlatılanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlayabilmek için öğrencilere çeşitli sorular sormaktadırlar. Öğrencilerin kendi tecrübeleri ile ilişki kurulması ve konu üzerinde düşünmeleri, öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlardandır (Akyürek, 2015, s. 127). Ö6'nın gözlem bulgularına bakıldığında, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için mülakatta ifade ettiği hikâyelerden örnekler vermektense ziyade konuyu öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkilendirerek anlatım yöntemini kullandığı görülmüştür. Ö6 ve Ö7'nin, konuyu öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek onları düşündürmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencinin konu ile günlük hayatı arasında ilişki kurarken karşılaştırmalar yapmasını, kendi davranışları üzerinde düşünmesini kolaylaştırarak, konuyu anlamlandırarak olumlu davranışlar geliştirmesini kolaylaştırabilir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden 5'i (%41, 6), ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak "anlatım yöntemi"ni kullandıklarını ifade etmiştir. Sırf anlatım yöntemi kullanılarak elbette öğrencilere üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması mümkün değildir. Ancak öğretmenler, öğretim ilkelerini göz önüne alarak, farklı araç, gereç, hikaye, örnek olay gibi unsurları düşündürücü bir tarzda kullanarak anlatımı zenginleştirebilir ve mantıksal düşünme, akıl yürütmeye uygun bir şekilde içeriği sunabilirlerse (Sönmez, 1993, ss. 159-160) kısmen de olsa öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini destekleyebilirler. Bu sayede öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına, öğeler arasındaki ilişkileri görebilmelerine ve sonuçlara ulaşmalarına sınırlı da olsa katkı sağlayabilirler. Bu katkının artması analiz, değerlendirme gibi üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek, öğrencilerin aktif katılımına dayalı yöntem ve tekniklerin uygun bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Ö4 dışındaki 4 öğretmenin, mülakattaki söylediklerini uygulamaya geçirebilmek için gayret gösterdikleri; eksiklikleri olmasına rağmen farklı araç-gereçlerle, günlük hayattan örnekler ve sorularla sınırlı da olsa anlatım yöntemini öğrencileri düşündürerek, değerlendirmeler yapmalarına katkı sağlayabilecek bir tarzda kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

## 2. Soru-Cevap Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde ikinci tema, "Soru-Cevap Yöntemi"dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11 öğretmen (%91, 7), mülakatlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak

soru-cevap yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Ağırlıklı olarak soru cevap tekniğini kullanıyoruz. Cocukların konuyla ilişkili düşüncelerini sorguluyoruz ki onlar konuşmaya, soru sormaya alışsınlar ve doğru düşünme becerileri gelişsin." (Ö2)*

*"En önemlisi soru- cevap. Soru-cevap zaten insanlık tarihi ile eşdeğer bir yöntem olduğundan dolayı illaki bir insanın düşünmesi için bir sorun ortada olması lazım. Bu sorunu kendisine söylediğiniz zaman cevabı da kendisi o şekilde bulmuş oluyor. Eğer cevapta tamamlamadığı yerler varsa yine bir soru ile bir daha düşündürmeye çalışırım." (Ö8)*

*"Konuyla ilgili tahtaya mesela bir hadis, bir ayet yazıyoruz. Bununla ilgili anlamı yönüyle fikirler ortaya koymalarını istiyoruz. Bu, güzel bir ortam oluşturuyor. Çocuklar anladıkça, çözdükçe hem onlar mutlu oluyor hem biz mutlu oluyoruz." (Ö12)*

*"Başta soru-cevap. Şu nedir, bu nedir, gibi değil, kavrama basamağında değil. Hani onları da ilk etapta sormamız gerekiyor ama daha çok uygulama, analiz, sentez düzeyine hitap edecek sorular sormaya çalışıyoruz. 'Bu neden böyledir, olmasa nasıl olurdu veya farklı şekilde şunu şöyle değerlendirirsek nasıl olur?' türünde soruları daha ön plana çıkarmaya çalışıyoruz. Çünkü daha çok bu noktada alıyoruz, 'Şu nedir, bu nedir?' Çok fazla tekrarlar için kullandığımız şeyler oluyor veya konuyu ilk oturturken, bazı kavramları öğrenirken, onun ötesinde daha çok 'neden, , niçin' üzerinden ağırlıklı sorular." (Ö1)*

*"Soru- cevap... 'Neden, niçin' şeklinde sorular sorarım. Aldığımız cevaplarda da genelde olumsuz... İstedığımız cevabı alamıyoruz." (Ö9)*

*"Soru-cevap oluyor. En önce başlıkla ilgili soru sorarım. Sonra genelde ayet ve hadislerin içerisindeki kelimelere yönelik soruyorum. Rabbimiz burada ne kast etmiş olabilir, tarzında. Neden, niye bu önemli, niçin... Neden ve niçin sorularıyla zenginleştirmeye çalışıyorum." (Ö11)*

*"Bu eleştirel düşünme yaklaşımları daha somut olarak daha çok soru-cevap tekniğinde... Mesela diyelim ki doğruluk, yalanın kötülüğü konusunu anlatırken 'İşte hiç yalan söylemeyen var mı?' dedim. Bazıları parmak kaldırıyor. 'Şaka yaparken de mi söylemezsin?' ya da 'Başın sıkışsa da mı söylemezsin?' gibi bu tür sorular oluyor ya da konunun seyrine göre bu soruların türü, muhtevası değişiyor." (Ö3)*

*“Onlara diyorum: ‘Şu konuda ne araştırdınız, ne biliyorsunuz, ne düşünüyorsunuz?’ ya da bir soru sorup da bırakabiliyorum. Genelde derslerde bu tarz şeyler yapıyorum ki bu onları araştırmaya itsin, merak etsinler.” (Ö4)*

*“Genel olarak soru-cevap şeklinde... Mesela bir konu neticeye bağlanmış, diyorum ki: ‘Siz olsanız bu şekilde söyler misiniz? Sizin bu konudaki bakış açımız ne olurdu? Bunu falanca yazar veyahut da filanca âlim böyle demiş. Siz olsanız nasıl değerlendirirdiniz?’ Çocuk, bu sefer düşünmeye başlıyor, acaba bundan farklı bir görüş açısı olabilir mi, diye. Çocuklarda elimden geldiğince gereken şekilde farklı düşünme şekillerini geliştirmek için...” (Ö5)*

*“Soru-cevapta da açık uçlu iki şekilde sorulabiliyor. ‘Söyle mi olsa daha iyi olurdu, söyle mi? Hani bunu nasıl düşünürsünüz? Her iki şekilde de düşünün.’ şeklinde cevap vermelerini istiyoruz.” (Ö10)*

*“Soru-cevap... Eleştirel düşüncedeki çocuk, soru sorduğu zaman biz ona cevap veriyoruz. Biz cevap verdiğimiz zaman eleştirel düşüncedeki çocuk, kafasına takılan soruları soruyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim burada ben şunu anlayamadım, şu nedir?’ veya öğretmen soruyor öğrenciye çocuğu açmak için.” (Ö6)*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinden görüleceği üzere Ö2, Ö8 ve Ö12 soru cevap yöntemini eleştirel düşünmeye yönelik olarak niçin kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden Ö8’in “Eğer cevapta tamamlamadığı yer varsa yine bir soru ile bir daha düşündürmeye çalışırım.” ve Ö12’nin “Ayet ve hadislerin anlamı yönüyle fikirler ortaya koymalarını istiyoruz.” ifadeleri dışında bu 3 öğretmen, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak bu yöntemi nasıl kullandıkları ve ne tür sorular sorduklarına yönelik herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenler mülakattaki ifadelerinde ne tür sorular sorduklarına dair görüş belirtmeseler de derslerinde yapılan gözlemlerde, onların öğrencilere sorular sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Öğretmen, Geçen hafta ‘İslam’da övülen bazı davranışlar’ üzerinde durmuştuk ve onun ilk konusu olan ‘doğruluk ve dürüstlüğü’ işlemiştik değil mi, dedikten sonra ‘Ne demekti doğruluk?’ Mehmet diye öğrenciye sordu. Mehmet, ‘Gerçekleri olduğu gibi söylemek.’ diye cevap verdi. Sonra başka bir kız öğrenciye ‘Ne demekti kızım doğruluk?’ deyince öğrenci, ‘Dürüst olmaktır.’ diye cevap verdi. Öğretmenin ‘Dürüst olmaktan neyi kast ediyoruz?’ sorusuna öğrenci, ‘Dine uygun, doğru davranmak.’ diye cevap verdi. Gerçekleri olduğu gibi söylemek, dedi başka bir kız öğrenci. Öğretmen,*

'Konu çok az anlaşılmiş.' dedi. Dedik ki: 'Doğruluk kişinin inandığı gibi davranmasına denir. Söylediği gibi davranmasına denir. Söyledikleriniz doğrulukla alakalı ama doğruluğun tam tanımını değil. Onun için kavramları biraz daha dikkatli dinleyelim...' Diğer derste öğretmen, 'Başkalarına Maddi Yardımında Bulunmak' konusunu işlerken 'İslam dini, zengin ile fakiri bir arada tutmaya amaçlayan bir dindir. Bunun nedenini söyleyebilecek var mı?' Öğrencilerden birisine cevap hakkı verdi. Başka öğrencilerden cevaplarını almadan insanların barış içinde yaşamalarını sağlamak, diye soruyu kendi cevapladı. Öğretmen 'Zengin ve fakirin toplum içerisinde bir arada yaşamaları için aralarında ne olması gerekir?' diye sordu. 'Saygı ve sevgi.' diye cevap verdi bir öğrenci. Öğretmen de 'saygı ve sevgi' diyerek öğrenciyi onayladı. Öğretmen 'Bu ne ile olur? İşte bu, yardımlaşma ile olur.' dedi." (Ö2 ders gözlem notu)

" Öğretmen, 'Kötü alışkanlıklar nasıl başlıyor?' Öğrenciler, 'Ailesinden görüyor. Çevre, özentisi, kitle iletişim araçları, televizyon, bir kereden bir şey olmaz düşüncesi, stres, dışlanma korkusu.' Tahtaya yazılan bu maddeler üzerinde tek tek konuşulmaya başlandı. Ancak öğrencilerin verdikleri cevaplarını açmaya ve cevaplar arasında ilişki kurmaya dönük yeni ek sorular sorulmuyor. Öğretmen tahtaya "Üzüm üzüme baka baka kararır." sözünü yazdı ve bu sözün ne anlam ifade ettiğini bir öğrenciyeye sordu. Yine öğretmen, 'Niye üzüm üzüme baka baka yeşil olmuyor da kararıyor?' Öğrenci cevap vermeden öğretmen: 'Kötümserlik, kötülük yapmak daha kolay olduğu için mi?' Öğrenci: 'Bilmem, olabilir.' dedi." (Ö8 ders gözlem notu)

"Performans çalışması yapan öğrencilerden biri tahtaya çıktı ve çalışmasını sınıfa sunmaya başladı. Öğretmen, öğrenciyeye 'Arkadaşlarına soru sormakta serbestsin.' diyerek öğrenciyi arkadaşlarına soru sormaya teşvik etti. ...Öğrenciler, öğretmenin sorduğu soruyu anlamadıklarında soruyu açmasını istiyorlar. Mehmet, 'infak' konusuyla ilgili yaptığı çalışmayı sunmaya başladı. Öğretmen, sessiz ve derse katılmayan bir kız öğrenciyeye Mehmet'in söylediği Hadis-i Şeriften ne anladığını sordu. Öğrenci, 'En sevdiğin bir şeyi bir arkadaşına verdiğinde cennette bir yerin oluyormuş.' diye cevap verdi. ...Öğretmen okunan bir ayet-i kerime mealinin ne ile ilgili olduğunu başka bir kız öğrenciyeye sordu. Öğretmen, soruya açılım getirerek bu ilginin nasıl olduğuyla alakalı soru sorarak öğrenciden açıklama yapmasını istedi. Diğer öğrencilerin de soruya cevap vermeye çalıştıkları görülüyor." (Ö12 ders gözlem notu)

Yukarıda yer alan ders gözlem notlarındaki Ö2 ve Ö8'in sorduğu soruların niteliği incelendiğinde Ö2'nin 'İslam dini zengin ile fakiri bir arada

tutmaya amaçlayan bir dindir. Bunun nedenini söyleyebilecek var mı?’ sorusu dışında, bu iki öğretmenin bilgi düzeyinde sorular sordukları görülmektedir. Ö2’nin mülakattaki soru cevap yönteminde “Çocukların konuyla ilişkili düşüncelerini sorguluyoruz.” ifadesinin gerçekleşebilmesi için öğrencilere analiz ve sentez gibi daha üst düzeyde sorular sorması gerekmektedir. Ö2 ve Ö8’in sürekli tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sormaları, bu öğrencilerin kendilerine soru sorulduğunda eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilmediğinden ezber dayalı kalıp cevaplar vermelerine neden olabilir. Bu durum ise öğrencilerin ahlak konularında anlamlı öğrenmeler yerine, ezber öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açabilir. Anlamlı öğrenmeler gerçekleşmediğinde ortaya çıkan durum, öğrencinin ahlak konularıyla ilgili edindiği bilgileri içselleştirerek günlük hayatına yansıtmasını zorlaştırabilir.

Ö12’nin soru cevap yöntemini kullanma amacıyla ilgili mülakattaki “Konunun anlamı yönüyle öğrencilerin fikirler ortaya koymalarını istediğini ve çocukların anladıkça çözdükçe mutlu oldukları...” ifadesiyle ders gözlem notları karşılaştırıldığında Ö12’nin bu amacı gerçekleştirmeye dönük analiz düzeyinde sorular sorduğu da görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda Ö1, daha çok, uygulama, analiz, sentez düzeyine hitap edecek sorular sormaya çalıştığını, konuyu ilk ele alırken ise bilgi ve kavrama düzeyinde sorular sorduğunu; Ö9 ve Ö11 ise kavrama basamağına dönük ‘neden’ türünde sorular sorduklarını ifade etmişti. Bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Öğrenci konunun başlığını okuduktan sonra öğretmen durdurarak ‘Evet çocuklar, sizin bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum. Din güzel ahlaklı olmama nasıl katkı sağlar?’ Bir öğrenci, ‘Allah’ın emirlerine uyarsak ahlaklı oluruz.’ dedi. Öğretmen öğrencinin cevabını tekrar ederek ‘Allah’ın emirleri ahlaklı olmayı mı gerektiriyor?’ diye yeni bir soru.” (Ö1 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen kitapları açıyoruz, dedi. ‘Zararlı Alışkanlıklar’ konusunu bir kız öğrenciye ‘Sen bir oku bakayım.’ diyerek okutmaya başladı. Konunun başındaki hazırlık sorusuna cevap vermek isteyen öğrenciye ‘O sonra...’ dedi. Öğretmen, ders boyunca farklı öğrencilere konuyu okutmaya devam etti. Bir erkek öğrenciye ‘Ne anlıyorsun zararlı alışkanlıklardan?’ diye sordu. Öğretmen bu alışkanlıkların zararıyla ilgili bir öğrencinin ‘Beyni uyuşturuyor.’ demesi üzerine ‘Beyin uyuşursa ne olur?’ sorusunu ona yöneltti. Bu iki soru dışında öğretmen öğrencilere soru sormuyor. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde yeterince durulmuyor ve konuyu*

açıcı ek sorular öğrencilere yöneltilmiyor. Öğretmen, konuyu öğrencilere okutup anlattırmaya devam etti.” (Ö9 ders gözlem notu)

“Öğretmen kitaptaki okuma paçasını öğrencilere okuttu. Öğretmen parçadaki karakterlerin sözlerinin ne anlama geldiğiyle ve bu karakterlerin olumsuz davranışlarının sonuçlarının ne olabileceğiyle ilgili öğrencilere sorular yöneltti. Öğretmen okuma parçasının sonunda ulaşılan ‘Dürüstlük yine kazandı.’ sonucuna öğrencilerin nasıl ulaştıklarını sordu.” (Ö11 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notları incelendiğinde Ö1 ve Ö11’in soru-cevap yöntemini nasıl kullandıklarıyla ilgili mülakattaki ifadeleriyle derslerindeki uygulamalarının örtüştüğü gözlemlenmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel düşünmelerini sağlamaya dönük kavrama ve analiz düzeyinde soruları öğrencilerine yöneltmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak öğrencilere ek sorular sorabilen bu öğretmenler, öğrencilerin konu üzerinde değerlendirmeler yaparak sonuçlara ulaşmalarına katkı sağlayabilmişlerdir. Soruların düzeyi, türü ve yapısı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Hatırlamaya dönük sorularla kavramlar arası ilişkiler ya da bir olayın veya durumun nedenleri gibi daha karmaşık fikirlerle ilgili sorular birbirinden farklıdır. Hatırlamaya dönük düşünsel düzeyi düşük sorular, olgu ve ayrıntıları sorar. Öğrencilerin bu sorulara cevap verebilecek bilgiye sahip olmaları, bu bilgileri problem çözmek veya önemli kararlar vermek için kullanma becerisini kazandıkları anlamına gelmez. Edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde de kullanılabilmesini sağlayabilmek ise, kullanılan soruların daha üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Öğrenciler, ancak bu türde sorularla bir şeyin neden veya nasıl olduğunu ya da bir olayın, nesnenin veya fikrin diğer olay nesne veya fikirlerle nasıl ilintili olabileceğini sorgular. Bu tür üst düzeyde sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, çıkarsama ve karşılaştırmalar yaparak bir sonuca varmalarına katkı sağlar (Gürkaynak vd., 2008, ss. 15,16). Ö9’un öğrencilerine ders boyunca sorduğu sınırlı sayıdaki sorunun anlaşılabilirliğinde sorun olduğu görülmüştür. Ö9’un sorduğu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirmeler yapılmadığı, öğrencileri düşündürmeye dönük yeni soruların sorulmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö10’un yukarıdaki mülakat ifadelerinden olaylara bakış açılarını ve olayları nasıl yorumladıklarını anlamaya dönük olarak öğrencilere sorular sordukları görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

*“Öğretmen, ‘Din güzel ahlaklı olmama nasıl katkı sağlar?’ konusuyla namaz ibadeti arasında bağlantı kurarak ‘Namaz insanı kötülüklerden alıkoyar.’ ayetini okudu. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini ortaya koymalarını sağlayabilmek için ‘Namaz kılan insan geleni geçeni rahatsız eder mi? Böyle yapan bir insanı namaz kılan birisi diye düşünür müsünüz? Birisi bir eve giriyor, evi soyuyor. Bu kimse için beş vakit namazında bir hırsız der misiniz?’ sorularını yönelterek onları düşündürmeye çalışıyor.” (Ö3 ders gözlem notu)*

*“Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar öğretmen tarafından tekrar ediliyor. Ancak onların söyledikleri üzerinden konuyu açıcı yeni sorular oluşturulamıyor. Öğrenciler, ‘Hocam, hocam...’ diyerek yeni cevaplar vermek isterken onlar göz ardı ediliyor.” (Ö4 ders gözlem notu)*

*“Öğrencinin anlattığı konuyla ilgili olarak öğrencilere sorular soran öğretmen, öğrencilerin cevaplarını alıyor. Öğrencilerin cevapları üzerinden yeni sorular soran öğretmen, öğrencilerin ulaştıkları sonuçlar üzerinde düşündürerek değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalışıyor. Öğretmen farklı öğrencilere söz hakkı vermeye özen gösteriyor. Bazı öğrenciler, öğretmenin sorduklarıyla ilgili fikirlerini parmak kaldırmadan, oturdukları yerden kendi kendilerine söyleyince öğretmen onların söz alarak fikirlerini söylemelerini istiyor.” (Ö5 ders gözlem notu)*

*“Öğretmen, ‘Kumarın haram olmasının nedenleri nelerdir?’ diye sordu. Öğrenciler, ‘İnsan çok para kazanacağını zanneder, hırslanır, battıkça batar.’, ‘Kumar borçları olunca insanlar çıkmaza girerler.’, ‘Herkes çalışıp kendi emeğini yemeli.’ cevaplarını verdiler. Birbirlerinin cevapları üzerinden farklı öğrenciler de konuyu tartışarak değerlendirmelerde bulunuyorlar. Öğretmen, sorulara sürekli cevap vermek isteyen bir öğrenciye, ‘Hep bu arkadaşınız cevap vermesin.’ diyerek farklı öğrencilere de söz hakkı vererek onların da fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya çalışıyor.” (Ö10 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notları incelendiğinde Ö3, Ö5 ve Ö10’un soru-cevap yöntemini eleştirel düşünme eğitimiye yönelik olarak nasıl kullandıklarıyla ilgili mülakattaki ifadeleriyle derslerindeki uygulamaları karşılaştırıldığında görüşlerini uygulamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Eleştirel düşünmenin öne çıkarılmasında soruların içeriği kadar nasıl sorulduğu da önemlidir. Bu noktada öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmaya dönük takip soruları sorulmalı ve farklı öğrencilere söz hakkı verilmelidir (Gürkaynak vd., 2008, ss. 16,17). Bu noktada Ö3, Ö5 ve Ö10’un, derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamaya

dönük çaba gösterdikleri görülmüştür. Ö5, bir önceki derste konuyu kendi anlatırken öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinde değerlendirmeyi sadece kendisi yapmaya çalışmış; öğrencilerin sunum yaptığı diğer sınıfta öğrencilerin değerlendirmelerini de almaya çalıştığı görülmüştür. Bu durum, Ö5'in öğrenci sunumlarında diğer öğrencilerin sunumu dinleyip dinlemediğini anlamaya veya sunum yapan öğrencilerin eksik bıraktıkları noktaların anlaşılmasına, ana noktaların vurgulanmasına katkı sağlamaya çalıştığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim ders gözleminde konunun vurgulanması gereken önemli yerlerinde öğrencilere sorular yönelmiş ve değerlendirmelerini almıştır.

Ö3, Ö5 ve Ö10'un, konuyla ilgili cevaplar üzerindeki tartışma ortamını sadece katılmak isteyen öğrencilerle sınırlı tutmayı diğer öğrencilere de söz hakkı verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin fikirlerini cesurca ortaya koyabilmelerini sağlayabileceği gibi konuya yeni açılımlar getirerek konunun anlaşılmasını da kolaylaştırabilir. Ö4'ün mülakattaki görüşlerini uygulamaya yansıtamadığı gözlemlenmiştir. Ö4'ün mülakattaki "Onlara diyorum: 'Şu konuda ne araştırdınız? Ne biliyorsunuz? Ne düşünüyorsunuz?' ya da bir soru sorup da bırakabiliyorum. Genelde derslerde bu tarz şeyler yapıyorum ki bu onları araştırmaya itsin, merak etsinler." ifadesini gerçekleştirmeye dönük sorular soramadığı, açıklamaları genelde kendi yaptığı, bunun sonucunda da öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koyma fırsatını pek de yakalayamadıkları görülmüştür. Bu durum Ö4'ün aynı örneklem grubuyla yapılan araştırmanın "Hedef Belirleme" temasındaki "Hazırlık yaparken mümkün mertebe soruşturmalarını, araştırmalarını istiyorum. Ona da sık sık değiniyorum. 'Atalarımızdan geldiği gibi mi yoksa siz ne algılıyorsunuz?' diye. Artık onlar da alıştılar bu soruya." (Cingöz, 2019, s. 127) görüşünü gerçekleştirmeye dönük olarak soru-cevap yöntemini kullanamadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerden Ö7, mülakattaki ifadesinde, dersinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için kullandığı yöntemler arasında soru-cevap yöntemine değinmemiştir. Buna rağmen Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde bu yöntemi eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabildiği gözlemlenmiştir. Ö7'nin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

"Kumarın zararlarıyla ilgili bir öğrencinin 'Kumar oynayan kişinin iş hayatı da olumsuz etkilenir.' demesi üzerine öğretmen, 'Bu olumsuz etkiler nelerdir?' sorusunu yöneltti. Öğrenci, 'Kimse ona güvenmez. Patronu öğrenirse işten kovar.' cevaplarını verdi. Öğretmen, öğrencileri konu üzerinde düşündürerek yeni cevaplar oluşturabilmeleri için 'Kumar oynamak kişiyi tembelliğe de



*yöneltmez mi?’ diye sordu. Zararlı alışkanlıklarla ilgili olarak öğretmen, ‘Kötü ve zararlı olduğu halde insanlar, niçin zararlı alışkanlıklara yöneliyorlar?’ sorusunu yöneltti. ‘Zararlı alışkanlıklardan nasıl korunabiliriz?’ sorusuna bir öğrencinin ‘Namaz kılarak...’ demesi üzerine öğretmen, ‘Namaz bunu nasıl sağlar?’ sorusunu yöneltti. Kur’an-ı Kerim’i okuyan insan zararlı alışkanlıklardan korunabilir.’ cevabını veren öğrenciye bunun zararlı alışkanlıklardan bireyi nasıl koruyabileceğini sordu.” (Ö7 ders gözlem notu)*

Ö7, konunun farklı boyutlarını görmelerini sağlamaya dönük olarak öğrencilere ek sorular yöneltebilmiştir. Bu tür sorularla öğrencilerin, bildiklerini ve düşündüklerini serbestçe anlatabilmelerine, kişisel yorumlar yapabilmelerine, konular üzerinde düşünmelerine, eleştirilerde bulunmalarına ve sorgulayıp yargılara varmalarına katkı sağlanabilir (Aydın, 1996, s. 134). Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine destek olunabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö6, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin sordukları sorulara cevap vermenin, kafalarına takılan soruları sormaları konusunda onları cesaretlendirdiğini dile getirmiştir. Bunun yanında bu sürecin öğretmenin sorularıyla sürdürülmesinin, eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö6’nın dersinde yapılan gözlemlerde genelde “öğretmen sorular sorma” şeklinde bir uygulama gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Ö6’nın sorduğu soruların genelde “Kötü alışkanlıkların nedenleri nelerdir? Helal para kazanmanın faydaları nelerdir?” gibi kavrama düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Bunun yanında kumar konusu işlenirken “okey, satranç, iki takım arasında iddiasına maç yapmak” gibi konuların dini hükmü ile ilgili öğrenci sorularına Ö6’nın verdiği cevapların onları yeni sorular sormaya teşvik ettiği de gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde soru-cevap yöntemi kullanılırken genellikle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak soruların sorulduğu gözlemlenmiştir. Ancak Ö6’nın dersinde olduğu gibi öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8 ve Ö10’un derslerinde yapılan gözlemlerde zaman zaman öğrencilerin de öğretmene veya diğer arkadaşlarına soru sordukları gözlemlenmiştir. Soru-cevap yöntemini kullanırken öğrencilerin de birbirlerine ve öğretmene sorular sorması eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için gereklidir. Çünkü öğretmen soruları gibi öğrenci sorularının da tartışılması, bu sorulara verilen cevapların yüzeysel biçimde ezberlenmesi yerine, zihinsel yeteneklerin kullanılması temel alınarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeye daha çok katkı sağlanabilecektir (Akyürek, 2015, s. 129). Bu

durum ise öğrencilerin ahlakî değerlerle ilgili anlayışlarını yapılandırabilmeleri ve ahlakî değerleri anlamlandırabilmeleri açısından çok önemlidir. Ö3, Ö5 ve Ö10'un derslerinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin konu ile ilgili kendi ön bilgilerinin doğru olup olmadığını ve konuda geçen kavramları anlamaya dönük olarak öğretmenlere sorular sordukları görülmüştür. Ö3 ve Ö5, öğrenci soruları üzerinde durmuş ve kendileri veya sınıftaki diğer öğrenciler, bu sorular üzerindeki düşüncelerini açıklamıştır. Ö10'un dersinde ise bazı öğrencilerin, diğer arkadaşlarının öğretmene sordukları sorulara öğretmenden önce hemen cevap vermeye çalıştıkları görülmüştür. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö8'in derslerinde yapılan gözlemlerde ise öğrencilerin sordukları sınırlı sayıdaki sorunun, bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve bu sorular üzerinde yeterince durulmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden 6'sı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11) aynı örneklem grubuyla yapılan araştırmanın "Yöntem ve Teknik Belirleme" temasında soru-cevap yöntemine ilişkin hazırlık yaptıklarıyla ilgili ifadelerde bulunmuşlardı (Cingöz, 2019, ss. 132-134). Bu öğretmenlerden Ö2, Ö4 ve Ö8'in soru-cevap yöntemine dönük planlamalarını ve mülakattaki görüşlerini uygulamaya yansıtamadıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden 5'nin (Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12), soru-cevap yöntemini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili mülakattaki ifadelerini uygulamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden Ö7 hariç (Gözlemlerde yer verdiği görülmüştür.) tümü, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilmek için derslerinde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini mülakatlarda ifade etmiştir. Mülakat ve gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö8, Ö9'un öğrencilere, eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek soru türlerinden ziyade çoğunlukla bilgi düzeyinde, hatırlamaya dönük sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin soru-cevap yöntemini eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde etkili ve verimli kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum ahlakî değerlerin anlamlandırılarak hayata geçirilmesine engel teşkil edebilir. Diğer 8 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11 ve Ö12) ahlak konularıyla ilgili derslerini işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmiştir. Bu tür soruların, konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarıcı fikirler üretmeleri ve değerlendirme yapmaları konusunda öğrencileri harekete geçirebildiği görülmüştür. Bu

durum, bu öğretmenlerin derslerinde soru-cevap yöntemini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabildikleri ve bunun sonucunda da öğrencide anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Beyin Fırtınası

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan üçüncü tema, “Beyin Fırtınası” tekniğidir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen (%33, 3), mülakatlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak beyin fırtınası tekniğine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*“Beyin fırtınası direkt fikirleri alma adına güzel bir teknik oluyor. Orada hiç eleştirmeden fikirleri direkt alıyoruz zaten. Çok alternatif görüşleri, farklı şeyleri görüyoruz. Beyin fırtınasında çocuğa iyi kötü demeden, doğru yanlış demeden alırsınız. Ama sonrasında değerlendirmeye tabi tutarsınız. Alternatiflerin ortaya çıkabilmesi için. Bu da çok güzel. Birinin aklına gelmeyen diğerinin aklına gelebilir. Böyle de düşünülebilirmiş, deyip alternatif düşünceler olduğu fikrini çocuklarda da yerleştirmede ‘beyin fırtınası’ etkili olabiliyor.” (Ö1)*

*“Beyin fırtınası yaptırabiliyoruz. Ama her sınıf için aynı yöntemi ya da beyin fırtınası tekniğini seviyesi düşük bir sınıfta uygulamak mümkün değil. Beyin fırtınasında ortaya öğrencilerin genel kanaatine aykırı bir cümle ya da soru atarak konuyu başlatıyoruz. Öğrenciler ilk etapta ortaya atılan cümlelerin ya da sorunun şokuyla kendi aralarında mırıldanıyorlar ve sonra onunla ilgili neyin, nasıl olabileceği konusunda öğrencilerin fikirlerini alıyoruz. Rahat bir ortamda en başta en aykırı fikirle ya da en aykırı cümle ile başlayınca öğrenciler de fikirlerini daha rahat ortaya koyabiliyorlar. Yani alanı geniş tutup öğrencilerin daha rahat hareket edip daha rahat düşüncelerini söyleyebilmelerini sağlamaya çalışıyoruz. En azından böyle uyguluyorum.” (Ö7)*

*“Beyin fırtınası daha çok buna müsait. Beyin fırtınasında birçok farklı analizler, görüşler, yaklaşımlar çıkıyor. Bu, bazı olaylara bakış açılarını ortaya koyuyor. Sonra bunların içerisinde hangisi iyi, hangisi daha iyi, hangisi en iyi gibi. Yani bu noktayı bulmaya çalıştığımız zaman işte burada düşünmeyi sağlamış oluyoruz. ‘Şu yanlış. Şu, şundan dolayı yanlış. Şu sebepten dolayı doğru değil. Şu, şundan dolayı daha iyi. En iyisi şu.’ Birbirinden istifade ettiği bir ortam oluşuyor.” (Ö3)*

“Beyin fırtınası zaten bana göre tamamen eleştirel düşüncenin bir yansıması gibi. Çocuk o düşünceleri seçiyor, araştırıyor, eleştiriyor. Ondan sonra kesin sonuca ulaşmak için bir şeyler söylüyor yani o konu hakkında.” (Ö10)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 4 öğretmen de “Beyin Fırtınası” tekniğinin, öğrencilerin konuyla ilgili farklı düşüncelerini ortaya koyabilmelerine imkân sağlayan bir teknik olduğunu dile getirmiştir. Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin belirli bir zaman içerisinde bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmelerini, mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretmelerini sağlayan ve orijinal görüşleri ortaya çıkarmaya yarayan bir tekniktir (Altaş, 2001, s. 101). Beyin fırtınası tekniğinde yeni görüşlerin ortaya çıkabilmesi için herkesin rahatça konuşabilmesi önemlidir. Bunu sağlayabilmek için tekniği uygulamaya başlamadan önce öğrencilere konu veya sorunla ilgili görüşlerini, akıllarına geldiği gibi rahatlıkla söylemelerinin serbest olduğu hatırlatılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin düşüncelerini saygıyla dinlemeli; samimi ve içtenliğe dayalı bir iletişim olmalı, öğrenciler düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabilmelidir (MEB, 2007, s. 15). Zira öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Bunu sağlamaya dönük olarak Ö1, “Hiç eleştirmeden öğrencilerin fikirlerini direkt aldığımı”, Ö7 ise “Öğrencilerin daha rahat hareket edip daha rahat düşüncelerini söyleyebilmelerini sağlamaya çalıştığımı” yukarıda ifade etmiştir. Bu durum, Ö1 ve Ö7’nin beyin fırtınası tekniğini uygularken öğrencilerin konuyla ilgili alternatif düşünceler oluşturabilmelerine katkı sağlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca 4 öğretmen de, beyin fırtınasında ortaya çıkan görüşler üzerinde değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmiştir. Beyin fırtınası tekniğinde önemli olan hususlardan birisi de üretici düşünce ve soruna değişik çözümler bulmaktır. Bu yüzden öğrenciler görüşlerini dile getirdikten sonra, söylenenler toparlanmalı, değerlendirme yapılmalı ve problemlere çözümler üretilmelidir.

Öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini ne amaçla ve nasıl kullandıklarına ilişkin mülakattaki ifadeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Öğretmenlerin ifadeleri, bu tekniğin alternatif düşünceler üretebilme, değerlendirme yapabilme, problemleri çözebilme gibi eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına ve geliştirilmesine nasıl katkı sağlayacağını bildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenler, herhangi bir problem içermeyen durumları öğrencilere soru olarak yöneltmişler ve pek çok

öğrencinin cevabını hızla alarak değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ders içindeki bu tür uygulamaları beyin fırtınasını çağrıştıran bazı unsurlara sahip olsa bile beyin fırtınası tekniğinin uygulama ilkeleri<sup>2</sup> ve Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö10'un mülakattaki ifadeleri göz önüne alındığında bu öğretmenlerin, derslerinde beyin fırtınası tekniğini kullanmaya yönelik herhangi bir faaliyette bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerden yarısından fazlası, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için beyin fırtınası tekniğini kullandıklarına dair herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu öğretmenlerin ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek bir tekniği göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Beyin fırtınası tekniğini kullandıklarını ifade eden Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö10'un ise bu tekniği, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili bazı bilgilere sahip olsalar da bunu uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyerek onların ahlakî değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerini zorlaştıran etkenlerden biri olabilir.

#### 4.Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitime Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan dördüncü tema, "Örnek Olay İncelemesi" yöntemidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4 öğretmen (%33, 3), mülakatlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitime yönelik olarak örnek olay incelemesi yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Bir örnek olay yoluyla ortaya bir problem atıyoruz. Çocuklar, bu problemi nasıl çözümlersiniz? Nasıl sonuçlandırırınız? Bu olayı nasıl tamamlarsınız?" (Ö1)*

*"Çocuklara eleştirel düşünceyle ilgili bir etkinlik olarak bir olay anlatıyorsunuz. Çocuklar, bu olaydan ne anladınız? Bu olay olmuş da acaba burada siz olsaydınız ne yapardınız? Mesela Hz. Nuh (ASM) Peygamber'in hayatını anlatan bir kıssa diyelim. 'Çocuklar, siz o devirde yaşasaydınız sizin tavrimiz ne olurdu?' veya 'Hz. Peygamber'imiz (SAV) zamanında sizin*

<sup>2</sup> Beyin fırtınası tekniğinin uygulama ilkeleri konusunda daha geniş bilgi için bkz. Akyürek, 2015, ss. 155-156.

*tavrınız ne olurdu?’ Çocukları düşünmeye yönlendiriyoruz. Buralardan bir şeyler çıkarmaya çalışıyoruz.” (Ö6)*

*“Örnek olayın tam can alıcı noktasında olayı kesip bundan sonraki kısmı çocuğun kendisinin tamamlaması... Yani ‘Sen olsaydın burada ne yapardın?’ empati yapmasını sağlamak şeklinde.” (Ö8)*

*“Örnek olayda kişi, karakter yerine kendini koyma... ‘Neden bunu yapmış olabilir, siz olsaydınız ne yapardınız?’ tarzında.” (Ö11)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 4 öğretmen (%33,3), ahlak konularını işlerken örnek olay incelemesi yöntemine yer verdikleriyle ilgili ifadelerde bulunmuştur. Örnek olay incelemesi yöntemi kullanılarak öğrencilerin sosyal ilişkilerle ilgili bir durumu, bir problemi, bir olayı incelemeleri, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve olayın nedenlerini ortaya çıkararak çözüm yolları önermeleri sağlanabilir (Akyürek, 2015, s. 175; Küçükahmet, 1994, s. 92). Bu durum öğrencilerin karar verme, seçme, doğru yargıda bulunma ve problem çözüme ile ilgili yaşantı geçirmelerine katkıda bulunulabilir. Örnek olay incelemesi yöntemi; olayları başkalarının bakış açısından görebilme, kendini onların yerine koyarak bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı verir. Öğrenciler, olayın içindeymiş gibi düşüncelerini ortaya koyabilir ve problemlere çözümler üretebilirler. Böylece öğrencilerin olaylara yüzeysel bir bakış yerine araştırma ve problem çözüme dayalı bir bakış geliştirmeleri sağlanabilir (Akyürek, 2015, s. 176; Bilen, 2002, s. 178). Araştırmaya katılan 4 öğretmen de, örnek olayda yer alan kişiler ve durumlarla ilgili olarak öğrencilerle konuştuklarını ve sordukları sorularla konu üzerinde onları düşündürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, olayları yorumlarken farklı bakış açılarının da olabileceğini ve bu bakış açılarına göre konunun anlaşılmasının da farklılaşabileceği üzerinde, öğrencilerini düşündürmeye çalıştıkları şeklinde anlaşılabilir. Eleştirel düşünen birey, olaylara kendi bakış açısını ortaya koymaya çalışırken başkalarının da bakış açılarını anlamaya ve önemsemeye çalışır. Böylece olayları yorumlayıp sonuçlara ulaşmaya çalışırken tutarlı olmaya çalışır. Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö11’in mülakattaki ifadelerinden, olaydaki kahramanların bakış açılarıyla öğrencilerin kendi bakış açılarını karşılaştırmalarını, değerlendirmelerini ve sonuç çıkarmalarını sağlamaya dönük olarak bu yöntemi kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece Ö11’in örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ö11 ders gözleminde elde edilen veriler şöyledir:

*“Öğretmen kitaptaki doğruluk ve dürüstlikle ilgili örnek olayı üç öğrenciye parça parça hiç durdurmadan okuttu. Okuma bittikten sonra örnek olayda kaç tane karakter olduğunu, karakterlerin nasıl davrandığını ve bunlardan hangisinin davranışının yanlış olduğunu sordu. Arkadaşımı yanlış bir iş yapmaya yönlendiren karakter karşısında diğer kahramanın kendi aklını kullanması gerekmez miydi, diye soran öğretmene öğrenciler, kahramanın yaptığı yanlışın hırsından kaynaklandığını söylediler. Öğretmen, bundan dolayı insanların yanlışla düşebildiğini, insanın bu hatasını anlamasının önemli olduğunu ifade etti. ‘Örnek olaydaki kahraman hatasını anlamış mı, nereden anlamış?’ diye soran öğretmen, kendi sorusuna kendi cevap verdi. Ancak öğretmen örnek olayın geneli üzerinde öğrencilere düşündürücü sorular sorarak onların fikirlerini ortaya koymalarına fırsat veriyor. Öğretmen, ‘Dürüstlük Yine Kazandı.’ başlığına atıf yaparak ‘Bu örnek olayda dürüstlüğün kazandığını nereden anladık?’ sorusuyla öğrencilerin tüm olayın ana fikrini ortaya koymalarına katkı sağlamaya çalışıyor. Öğretmen, dürüst olmanın “Emrolunduğun gibi dosdoğru ol!” ayetini hayatımıza geçirmenin bir gereği olduğunu dile getirdi. Konuyla ilgili hadis-i şerifi de vurguladı.” (Ö11 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki ders gözlem notlarında görüldüğü üzere Ö11’in ders kitabındaki çözülmesi gereken bir sorunla ilgili örnek olayı ele aldığı görülmüştür. Örnek olay incelemesi yöntemi, herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorunu içermelidir. Bu yöntemde olayın nedenleri ortaya çıkarılıp sorun merkezinde öğrencilerin çözümlerini ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmalıdır (Akyürek, 2015, s. 175). Ö11 örnek olaydaki kahramanların davranışlarını analiz edebilmelerini sağlamaya dönük olarak öğrencilere sorduğu sorularla onlara tartışma imkânı vermiştir. Bu imkân, öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmış ve olayı ve kahramanların davranışlarını değerlendirmelerini sağlamıştır.

Eleştirel düşünmenin ölçütleri göz önüne alındığında Ö11’in bu yöntemi kullanırken tartışılacak sorunu net olarak ortaya koyabildiği,<sup>3</sup> öğrencilerin sorunun özüne inmelerini<sup>4</sup> sağlamaya dönük olarak onları düşündürmeye çalıştığı söylenebilir. Ö11, öğrencileri sorun üzerinde tartıştırmış ve onların sorunun çözümünüyle ilgili görüşlerini ortaya koyabilmelerini sağlamaya çalışmıştır. Ö11’in örnek olay incelemesine yönelik bu uygulamaları,

<sup>3</sup> Eleştirel düşünme ölçütlerinden netlik ölçütüyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Paul & Elder, 2013, s.92.

<sup>4</sup> Eleştirel düşünme ölçütlerinden derinlik ölçütüyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Paul & Elder, 2013 s.97.

öğrencilerin örnek olayla ilgili eleştirel bir bakış açısı geliştirerek davranışların sebepleri ve sonuçları üzerinde düşüncelerini sağlayabilir. Böylece ahlakî değerlerin anlamlandırılması sağlanabilir.

Ö11, örnek olay yöntemini kullanırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade etmelerine imkân verecek bir tartışma ortamı oluşturabilmiştir. Samimi ve içtenliğe dayalı bir iletişim ortamının oluşması, öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabilmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri böyle bir sınıf ortamı örnek olayla ilgili sorunun tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmelerini kolaylaştırmıştır. Bu durum, örnek olay yönteminin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanılabilmesine olanak vermiştir.

Mülakattaki ifadelerinde Ö1, Ö6 ve Ö8 ahlakla ilgili konuları işlerken örnek olay incelemesi yöntemine yer verdiklerini dile getirmiştir. Ancak bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde anlatımın akışı içerisinde bazı örnekler verdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin bu örnekler üzerinde, öğrencilerin tartışmalarına ve çözüm önerileri sunmalarına imkân vermeden kendi açıklamalarını yaptıkları görülmüştür. Örnek olay incelemesi yönteminde kullanılacak örnek olay, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisini kazanmalarına imkân verecek, verebilecek bir sorunu içermelidir. Öğretmen, öğrencilerine örnek olayları inceleme, kahramanları üzerinde konuşma, tartışma ve analiz etme imkanı vermelidir. Bu sayede öğrencilerin kendi davranışlarını irdelemelerine ve ahlakî gelişimlerine katkıda bulunulabilir (Akyürek, 2015, s. 175,176).

Sonuç olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarısından çoğu (%66, 6), örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemiştir. Bu durum, eleştirel düşünme eğitimine katkısı olabilecek bir yöntemin öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini göstermektedir. Hâlbuki örnek olay yöntemi iyi uygulandığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek sorunların anlaşılması ve çözümüne yönelik bir tartışma ortamının oluşabilmesine katkı sağlayabilecektir. Örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarını ifade eden Ö1, Ö6 ve Ö8'in, bu yöntemi eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili bazı bilgilere sahip olsalar da bunu uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumsuz etki ederek onların ahlaki değerleri anlamlandırarak içselleştirmelerini



zorlaştırabilir. Ö11'in ise örnek olay incelemesi yöntemini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde daha etkin ve verimli olarak kullandığı söylenebilir.

## 5. Dramatizasyon Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan beşinci tema, "Dramatizasyon" yöntemidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3 öğretmen (%25), mülakatlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak dramatizasyon yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Drama da çok kullanıyorum. Drama alternatifleri sunuyor, o da bir nevi olay inceleme imkânı sağlıyor bize. Biri farklı açıdan değerlendiriyor. Diyelim o çocuk belli bir kalıp çıkarmış, kendi senaryolarını kendileri zaten yazıyorlar, oynuyorlar. Benim verdiğim genelde nadir oluyor. Kendi yapmalarını istiyorum daha çok. Tamam, bunu böyle bağlamışın ama hayatta bu böyle olur mu, gibi sorular yöneltiyoruz. 'Şöyle olsa olmaz mıydı?' alternatifler üretmeye çalışıyoruz. Tabi çocuk farklı farklı düşünmeye başlıyor. 'Aa! Şu da olabilir. Bu da olabilirmiş.' Arkadaşları da bu sefer hani sorular yöneltmeye başlayabiliyorlar. Bu noktada o da güzel bir araç oluyor bizim için." (Ö1)*

*"Daha çok tiyatro uygulaması yaptırıyorum. Mesela çocuklara bir konuyu veriyorum. Çocuklar o konu üzerinde hazırlanıyorlar. Kendileri bir oyun yazıp getiriyorlar ki, bazen çok orijinal oyun yazan çocuklar oluyor. Bazen de kendi yazdığım bazı oyunlar var, o oyunları dağıtıyorum veyahut da çocuğa veriyorum diyorum ki: 'Bir grup oluştur arkadaşlarından bu işi yapabilecek. Bunu sınıfta gelip canlandıracaksınız.' Bir hafta süre tanıyorum o bir hafta süresinde çocuklar hazırlanıyorlar. Ondan sonra sınıfın içerisinde o oyunu gerçekleştiriyorlar. Bazen çok başarılı oldukları oluyor. Onları başka sınıflara da götürüp o oyunu oynattırıyorum. Çocuklarda derse acayip bir ilgi oluyor. O konu bir kere unutulmuyor, mümkün değil onun unutulması.' (Ö5)*

*"Çocukların mesela sınıf ortamında drama tarzı şeyler yapmaları..." (Ö12)*

Ö1, Ö5 ve Ö12, yukarıdaki ifadelerinde dramatizasyon yöntemini kullandıklarını söylemiştir. Dramatizasyon; öğrencilerin bir konuyla ilgili olarak bir olayı, bir fikri canlandırmalarıdır. Öğrenciler, kendilerini belirli kişilerin yerine koyarak olay ve ilişkileri canlandırırlar. Drama ile öğrenciler doğrudan yaşayarak öğrenebilirler (Akyürek, 2015, s. 187). Öğrencilerin bizzat olayın içine katılmasını sağlayan bu yöntem ile ahlakî değerlerin daha iyi

kavranmasına böylece öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlanabilir.

Yukarıda yer alan mülakattaki ifadelerinde görüleceği gibi öğretmenlerden Ö1, bu yöntemin öğrencilerin alternatif fikirler üretmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö1, bu yöntemin öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirdiğini; akıl yürüterek, birbirlerinin görüşlerini değerlendirerek doğru sonuçlara ulaşabilmelerini sağlayabildiğini dile getirmiştir. Ö1, dramanın sonunda öğrencilerin tartışmasına dönük sorular sorduğunu dile getirmiştir. Drama etkinlikleri sonunda yapılan tartışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişebilir (Akyürek, 2015, s. 188). Bu açıdan bakıldığında Ö1'in dramanın sonuçlarıyla ilgili olarak sorduğunu ifade ettiği soruların niteliğinin bunu sağlamaya dönük olduğu söylenebilir. Zira Ö1'in dramayla ilgili olarak sorduğunu ifade ettiği soruların analiz, karşılaştırma, farklı açılardan bakabilme gibi temel eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca Ö1 yukarıdaki mülakat ifadesinde drama yönteminin, öğrencilerin alternatif düşünceleri görmelerine ve o düşüncelerin de olabirliğiyle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, başkalarının düşünce, duygu ve kaygılarını öğrenme ve paylaşmaya imkân verebilir. Böylece öğrenciye karşısındaki empati kurarak değişik düşünce, yorum ve eleştirileri hoşgörüyü karşılama alışkanlığı kazandırabilir (Akyürek, 2015, s. 187). Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine değer verdikleri ve konuyla ilgili farklı düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabildikleri bir ortamda eleştirel düşünme eğitimine katkılar sağlanabilir. Bu durum, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlerden Ö5, drama yöntemine yönelik yaptığı bazı hazırlıklara ve uygulamanın ders ilgiyi artırdığına değinmiştir. Ö12 ise mülakattaki ifadesinde sadece bu yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Her iki öğretmen de drama yönteminin eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağladığına yönelik açıklamada bulunmamışlardır.

Ö1, Ö5 ve Ö12, drama yöntemini kullandıklarını ifade etmelerine rağmen, derslerinde bu yöntemin uygulanmasına yönelik herhangi bir faaliyet gözlemlenmemiştir.

Sonuç olarak, sadece Ö1'in eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak drama yöntemini kullanmaya çalıştığı, Ö5 ve Ö12'nin ise bu yöntemi eleştirel düşünme eğitimine yönelik olarak kullanabilme konusunda

yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden %75'i, drama yöntemini derslerinde kullanmayla ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu durum ise drama yönteminin, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi nasıl katkı sağlayacağı konusunda bu öğretmenlerin bilgilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

## 6. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimi Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler kategorisinde yer alan altıncı tema, "Grup Çalışması ve Tartışma" yöntemidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 öğretmen (% 12,5), mülakatlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitimi yönelik olarak tartışma yöntemine yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

*"Gruplar oluşturarak çocukların fikirleriyle bir konu üzerinde tartışma düzenleyebiliyoruz." (Ö1)*

*"Tartışma, öğrencilerle tartışma, soru-cevabın da temelinde yatan öğrencilerin tartışması... Zaman zaman biz onlara gerektiği yerde 'Bu konuda tartışın, birbirinize soru sorun, birbirinizin fikirlerini tenkit edin.' diyoruz. Mesela birinin bir görüşünü alıyoruz, diğerleri de tenkitlerini o arkadaşlarına yönlendiriyor, onlar da cevap veriyor. Tartışan öğrenci, soru sorma tekniğini de bilir. Bir de arkadaşının düşüncesini değişik açılardan tenkit ederken veya sorgularken kendi doğru düşünme melekesini geliştirir bir. İkincisi karşılıklı tartışmada çocuklar ortak bir noktaya varabiliyorsa bu onların konuyu anlamasında daha etkili olur."(Ö2)*

Yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere Ö1, gruplar oluşturarak öğrencilerin konu ile ilgili fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya dönük olarak grup çalışması ve tartışma yöntemini kullandığını söylemiştir. Ö1'in bu ifadesinden, öğrencileri belli bir konuda tartıştırmak için gruplar oluşturduğunu ve öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarını amaçladığı anlaşılmaktadır. Grup çalışması ve tartışma yöntemi, kural ve ilkelerine dikkat edilerek uygulandığında öğrencilerin etkin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Etkin dinleme ve konuşma becerileri ise sorgulama, değerlendirme, fikirlerin çözümlenmesini yapma, konu ile ilgili düşüncelerini mantıklı bir şekilde savunmayı gerektirir. Bu yöntemde fikir alışverişinde bulunan öğrenciler farklı bakış açıları görür (Akyürek, 2015, s. 138). Bu durum, öğrencilerin davranışlar üzerinde değerlendirmede bulunurken olaylara çok

yönlü bakmalarına, doğru değerlendirmelerde bulunarak davranışlara etki eden nedenleri ve sonuçları anlamalarına katkı sağlar. Öğrenciler, farklı görüşler üzerinde eleştiri ve değerlendirme yaparak gerek kendi fikirlerinin gerekse diğerlerinin fikirlerinin geçerliliğini denemiş olurlar. Tüm bunlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Grup içi çalışmalar yoluyla öğrencilerde başkalarının görüşlerine duyarlı ve saygılı olma, özgüven sahibi olma, doğruyu aramaya çalışma, istekli olma, kendisine eleştirel gözle bakma, araştırmacı olma, kendi kendini düzeltmeye hazır olma, alçakgönüllülük, bağımsız düşünme ve cesaret gibi eleştirel düşünmeyle ilgili tutumların gelişmesi sağlanabilir.

Ö1, mülakattaki ifadesinde öğrencileri gruplar oluşturarak tartıştırdığını ifade etmiş ancak bunun eleştirel düşünme eğitimine katkısının nasıl olacağına değinmemiştir. Konuyla ilgili olarak Ö1'in dersinde yapılan gözlemden elde edilen veriler şöyledir:

*“Güzel ahlaklı insan Allah’ın emirlerini yerine getirir. Güzel ahlak olmazsa kişi Allah’ın emrettiklerini de yapmaz, diyen bir öğrenciye öğretmen şöyle dedi: ‘Günümüzde insanları görüyoruz. Beş vakit namazı camide kılıyor, camiye gidiyor. Ancak dönüşte bize özürlü veya normal fiyatından çok daha pahalı bir mal satıyor. Ne oldu şimdi? Bu insan namazını kılıyor, ibadetlerini yapıyor.’ Öğretmen, bunu ifade ettikten sonra bu kişinin ahlakında sorun var, dedi ve devam ederek ‘Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar ayeti var. Duyduk mu hiç? Namaz insanı nasıl kötülüklerden alıkoyar?’ Öğrenciler, ‘Abdest alırsız, kızdığımız kişiyi affederiz.’ ‘Nasıl yaparsınız, bunu neden yaparsınız?’ ‘Namaz kıldığımız için psikolojikman rahatlıyoruz ve kötülüklerden arınmış oluruz.’ dedi. Öğretmen, ‘Namaza müminin miracı diyoruz. Allah’la bağımız güçleniyor. Bir insanı siz çok seviyorsanız o da sizi çok seviyorsa onu kırmak ister misiniz?’ Hayır, dedi öğrenciler. ‘Onun yapmanızı istemediği bir şeyi yapmayı tercih eder misiniz?’ Namazla Allah’a yaklaşan insan da Allah’ın emirlerini daha iyi uygular. Allaha yaklaşan insan, kötü işlerden uzak durur. Allah’a kendisini sevdirmeye çalışır. Onun emirleri kendisine çok daha kıymetli bir hâle gelir. Allah’a bağlı birisinin ibadetleri de ahlakını güzelleştirmeye katkı sağlar” (Ö1 ders gözlem notu)*

Yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği gibi Ö1'in bir tartışma ortamı oluşturamadığı gözlemlenmiştir. Ö1 tartışılabilir bir konuyu ele alarak tartışma ortamı oluşturmaya çalışmış ancak sorduğu soruların niteliği ve öğrencileri tartışma sürecine dâhil edememesinden dolayı tartışma yöntemini kullanamamıştır. Ö1, öğrencileri düşündürmeye dönük olarak bazı soru

sormuştur. Ancak öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden birbirlerinin düşüncelerini tartışmalarına yeterince zaman ve fırsat vermeden kendi düşüncesini ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Ö1'in bu tutumunun, farklı görüşlerin öğrenciler tarafından yeterince değerlendirilememesine sebep olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında, ortaya atılan görüşler farklı öğrenciler tarafından tartışılarak değerlendirilebilirse, öğrencilerin bakış açılarını genişleterek, sorunu anlamalarına ve yeni çözüm önerileri üretmelerine destek olunabilir. Tartışma yöntemi öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek şekilde uygulanabilirse, değerlerin anlamlandırılarak içselleştirmesine katkı sağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2'nin mülakattaki ifadesinde, öğrencileri birbirlerinin düşünceleri üzerinde tartışmaya teşvik ettiği görülmektedir. Ö2'nin "*Gerektiği yerde 'Bu konuda tartışın, birbirinize soru sorun, birbirinizin fikirlerini tenkit edin.'*" ifadesinden, kendisinin bu tartışmaların dışında kaldığı ve sadece öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları şeklinde bir uygulama gerçekleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Hâlbuki tartışma yönteminde hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci ilişkisi söz konusudur (Aydın, 1996, s. 146). Ö2, tartışma yönteminin, öğrencilerin olayları değerlendirirken alternatif bakış açıları geliştirebilmelerine ve doğru düşünebilmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Sınıftaki tartışmalar eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önemlidir. Zira bu sınıf içi tartışmalar sayesinde öğrencide, konu hakkında düşünmeyi sağlayabilecek soru sorma, karşılaştırma, analiz yapma gibi temel eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Tartışma yöntemini eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeye ilgili olarak Ö2'nin dersinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler aşağıdadır:

*"Öğretmen, 'Bugün başkalarına maddi yardımda bulunmak konusunu anlatacağız. Önce maddi yardıma neden ihtiyaç duyulur? Onun üzerinde duralım. Kim maddi yardıma ihtiyaç duyar?' diye sordu. Öğrenci, 'Fakir olan kimseler.' dedi. 'Peki, fakir ne demektir?' Aynı öğrenci, 'Para ihtiyacı olan, durumu olmayan.' diye cevap verdi. Başka öğrenciler de, soruya cevap veren arkadaşları konuşurken bir şeyler söylemeye çalışıyorlar. Öğretmenin keskin bir ifadeyle söyle, demesi öğrencileri telaşlandırarak, cevap vermekte aceleci davranmalarına ve fikirler üzerinde tartışmalar yapmalarına engel oluyor. Öğrencilere açık uçlu bazı sorular soruluyor ancak onların bu sorulara verdikleri cevaplar ve konu ile ilgili düşünceleri üzerinde tartışma ortamı*

desteklenmiyor. Genelde öğretmen, açıklamaları kendi yapıyor, öğrenciler de tasdikliyor.” (Ö2 ders gözlem notu)

Ö2'nin dersinde yapılan gözlemlerde grup çalışması şeklinde bir tartışma ortamına rastlanmamıştır. Ö2'nin mülakattaki ifadesinin aksine öğrencileri tartışmaya teşvik edici bir tutumdan ziyade öğrencilerin konuyla ilgili cevaplarını alıp fikirler üzerinde değerlendirilme yapılmasına fırsat vermeden kendi açıklamalarını ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmenin öğrencilerin cevaplarını almak konusundaki aceleci ve otoriter tavrının bunda etkili olduğu söylenebilir. Sınıfta tartışma ortamının sağlanmasında, sınıfta engin hoşgörü ve anlayışın egemen kılınması gereklidir. Öğretmen, sınıfta öyle bir atmosfer oluşturmalıdır ki herkes, hiç çekinmeden tam bir gönül rahatlığıyla her düşündüğünü serbestçe ifade edebilsin. Öğretmen otoritesinden yararlanarak öğrenciyi baskı altında tutmamalıdır. Öğrenci, sunulanları anlamlandırmadan kabullenmek yerine; onları kavrama, özümseyip kendine mal etme, serbestçe düşünüp yargılara varma, değerlendirme yapma, genellemelerde bulunma gibi yönlerden yüreklendirilmelidir (Aydın, 1996, s. 146). Böylece öğrencide eleştirel düşünme becerisi geliştirilerek öğrencinin ahlakî değerleri anlamlandırmasına ve hayatına uygulamasına katkı sağlanabilir.

Özet olarak, grup çalışması ve tartışma yönteminin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmadığı görülmüştür. Hâlbuki tartışma yöntemi, ilkelerine uygun kullanılabilirse ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine önemli katkılar sağlayabilir. Bu yöntemi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerden Ö1 ve Ö2'nin ise mülakattaki ifadelerinin aksine, öğrencilerin birbirlerinin fikirleri üzerinde tartışmalarına imkan vermeden, soru-cevap şeklinde ve öğretmen açıklamalarına dayalı tek yönlü bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Ö2'nin dersiyile ilgili gözlem notlarıyla ifade edilen otoriter tavrının öğrencilerin herhangi bir konuyu tartışmaktan çekinmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Ö1 ve Ö2'nin tartışma yöntemini ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buna dayalı olarak da bu yöntemi uygulama konusunda yetersiz oldukları şeklinde bir yoruma varılabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak hangi yöntem ve tekniği nasıl kullandıklarıyla ilgili mülakat ve gözlemlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun, kullandıkları yöntem ve tekniklerden soru-cevap dışındakileri, eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili olarak kullanabilme konusunda eksiklerinin olduğu görülmüştür. Zira araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı olabilecek pek çok yöntem ve teknik hakkında görüş belirtmemiş ve kullandıkları yöntem ve tekniklerin bu becerinin gelişimine katkısının nasıl olabileceği konusunda yeterli açıklamalarda bulunamamıştır. Bu durum aynı örneklem grubuyla yapılan araştırmanın “Yöntem ve Teknik Belirleme” temasındaki verilerle de ilişkilendirilebilir. Bu temada araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etseler de bu hazırlıkların, eleştirel düşünme becerilerinden bazılarını geliştirmeye dönük birkaç yöntem ve teknikle sınırlı kaldığı görülmüştür (Cingöz, 2019, ss. 132-134). Bu durum eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi konusunda öğretmenlerde, sınırlı ve dar çerçeveli bir bakış açısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı örneklem grubuyla yapılan araştırmanın “Hedef Belirleme” temasında ise öğretmenlerin çoğunun hedeflerle ilgili planlama yaptıklarına dair herhangi bir ifade de bulunmamasının da yöntem ve tekniklerin belirlenmesine olumsuz yansıdığı düşünülebilir (Cingöz, 2019, ss. 126-128). Halbuki hedefler öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesine ve uygulanmasına yön veren temel unsurdur (Akyürek, 2015, s. 124). Aynı zamanda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında eleştirel düşünme de yer almakta (MEB, 2010, s. 20; MEB, 2018, s. 8) ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen ve onları aktif kılan yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının gerekliliği ifade edilmektedir. (MEB, 2010, s. 23; MEB, 2018, s. 10) Her ne kadar öğretim programında bunlar ifade edilse de öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yöntem ve teknikleri belirlerken konunun hedeflerini dikkate almadıklarından derslerinde anlamlı öğrenmelere katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikleri seçemedikleri söylenebilir. Buradan hareketle de öğretmenlerin

çoğunluğunun, yöntem ve tekniklerin avantajları, sınırlılıkları ve bunları eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanabilecekleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları yorumuna gidilebilir. Uygulama sürecindeki eksiklikler de göz önüne alındığında bu durumun sürece olumsuz yansıdığı sonucuna varılabilir. Yapılan bazı araştırmaların sonuçları da araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Aydın'ın araştırmasına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntemleri etkinlikle kullanmadıkları, yöntem kullanımında bilgi aktarımına dayalı bir anlayışın hâkim olduğu, öğrenci özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığı, öğrencinin bilgiyi işlemesine ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmesine katkı sağlanmadığı sonucuna varılmıştır (Aydın, 1996, s. 158). Yapılan bir diğer araştırmada da öğretmenlerin çoğunun derslerinde kullandıkları yöntemleri yeterince tanımadıkları ve öğrenci özelliklerine göre uyarlayamadıkları, öğrencilerin, bilgileri olduğu gibi almalarına dönük ezberci bir anlayışla hareket ettikleri ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirilebilme konusunda eksiklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin, derslerini planlama konusundaki eksiklikleriyle de ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Altıntaş, 2016, ss. 247-248).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili yapılan diğer bazı araştırmalarda da yöntem, teknik seçimi ve kullanımı konusunda öğretmenlerin istenilen yeterlikte olmadıkları sonucuna varılmıştır. Yapılan bir araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme yeterliğine yeterince sahip olmadıkları sonucu çıkmıştır (Arpacı, 2004, s. 147). Akyürek tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanma konusunda öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu ve benzer durumun derslerini planlama aşamasında da görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Akyürek, 2012, s. 22). Bunun yanında yapılan diğer bazı araştırmalarda da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin katılımını sağlayabilecek yöntem ve teknikleri bilme ve uygulama konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır (Şimşek, 2006, ss. 174-175; Kaya, 2018, ss. 180-181).

Tüm bu değerlendirmeler neticesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretilerinin yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma konusundaki eksikliklerinin yöntem ve teknikleri eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde kullanabilmeleri konusuna da olumsuz yansımaları olacağı söylenebilir. Yöntem ve tekniklerin temel işlevi belirlenen hedeflerin



gerçekleşmesine katkı sağlamaktır (Akyürek, 2015, s. 14). Bundan dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek kavrama, analiz ve değerlendirmeye dönük hedeflerin gerçekleşmesinde de yöntem ve teknikleri tanımak buna uygun olanını seçip kullanabilmek önemlidir. Aksine bir durum “*öğrencilerin; ahlakî değerleri içselleştirmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri*” (MEB, 2010, s. 12; MEB, 2018, s. 8) gibi amaçların gerçekleşmesini ve böylece değerlerin toplum hayatına yansımaları zorlaştıran etkenlerden biri olacaktır. Zira değerlerin toplum hayatında etkili olabilmesi; bireylerin değerlerin anlamını ve önemini çok yönlü olarak düşünüp değerlendirmesine, bunları anlamlandırarak içselleştirebilmesine bağlıdır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri, okul, bölge ve ilçe zümre toplantılarında, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için hangi yöntem ve tekniği nasıl kullandıkları konusunda paylaşımlarda bulunabilirler. Uygulamalarının etkililiği konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler.

2. İlkokul, ortaokul ve liselerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağıyla ilgili örnekler yer verilebilir. Bu yöntem ve tekniklerin derse sağlayacağı katkılar üzerinde daha fazla durulabilir. Böylece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine destek verilerek konuyla ilgili yapacakları uygulamalarda onlara yardımcı olunabilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerde konuyla ilgili farkındalık oluşmasında ve öğretmenlerin bunu ders içi uygulamalarına yansıtmasında etkili olabilir.

3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine alanında uzman eğitimciler tarafından konuyla ilgili düzenli eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde teorik bilgi yanında, uygulamaya yönelik örnekler ve öğretmenlerin konu ile ilgili yaşadıkları sorunlara da yer verilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine yöntem-teknikleri eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanabileceklerine dair uygulamalar yaptırılabilir. Bu uygulamalar üzerinde konuşularak onların konu ile ilgili değerlendirmelerde bulunabilmelerine katkı sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2012). İmam-hatip meslek dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10, 7-47.
- Akyürek, S. (2015). *Din öğretimi* (4. baskı). Nobel Yay.
- Altaş, N. (2001). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Altıntaş, M. E. (2016). *Öğretmenler gözüyle değerler eğitimi* (1. baskı). Mostar Basım Yayın Dağıtım.
- Arpacı, M. (2004). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri (İzmir ili örneğinde bir alan araştırması)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Ş. (1996). *Din dersi öğretmenlerinin pedagojik formasyonları*. Erciyes Üniversitesi Yayını.
- Aydın, Ş. (2008). Bireyin kendi dindarlığını oluşturma yeteneğini geliştirmek. *Diyanet Aylık Dergi* (215).
- Aydın, Ş. (2009). Din eğitimi sorgulayıcı düşünmeyi beslemelidir. *Diyanet Aylık Dergi* (228).
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Gün Yay.
- Cingöz, O. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., & Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıf için öğretme ve öğrenme yöntemleri*. (P. Atasoy, E. Uzun, & S. Gülgöz , Çev.) Biltur Basım Yayın.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Fisher, E. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 78-110. <https://doi.org/10.15370/maruifd.515283>

- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Kazancı Kitap A.Ş.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Alkım Yay.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. A. Gümüş, & M. S. Durgun) Baki Kitabevi.
- MEB. (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *MEB Tebliğler Dergisi*(2563), s. 734.
- MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.7. ve 8. sınıf) öğretim programı*.
- MEB. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (İlkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (A. E. Aslan, & G. Sart, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ritchart Ron & Perkins, D. N. (2005). *Learning to think*. Keith J. Holyoak & Robert G. Morrison (Eds.). *The challenges of teaching thinking, The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. Cambridge University Press.
- Royalty, J. (2000). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 477-488.
- Selçuk, M. (1998). Din öğretimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi?. *İslamiyat*, 1(1), 71-87.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (Erzurum örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (6.baskı). Seçkin Yay..

