



bilimname XLIV, 2021/1, 241-280
Geliş Tarihi: 27.02.2021, Kabul Tarihi: 01.04.2021, Yayın Tarihi: 30.04.2021
doi: <http://dx.doi.org/10.28949/bilimname.695541>

DKAB ÖĞRETMENLERİNİN, ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNE KATKI SAĞLAYACAK ŞEKİLDE KULLANMA DURUMLARI*

Osman CİNGÖZ^a

Süleyman AKYÜREK^b

Öz

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme eğitime katkı sağlanabilmesi, planlama ve uygulama süreçlerinin yanında ölçme ve değerlendirme sürecinde de eleştirel düşünme eğitiminin dikkate alınmasına bağlıdır. Buna uygun olarak öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme, sorgulama gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına katkı sağlayabilecek uygun araç ve yöntemlerle ölçme ve değerlendirme işleminin gerçekleştirilmesi önemlidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacak şekilde kullanma durumlarını ahlak konuları bağlamında ortaya koymaya çalışan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir. Araştırma konusu çerçevesinde Kayseri ilinde görevli 12 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularını analiz edip, bütüncül bir değerlendirmede bulunabilmek için öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerden ve kullandıkları dokümanlardan elde edilen verilerden de yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun sınavlarda yönelttiği soruların, kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek “uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Öte yandan eleştirel düşünme eğitime katkısı olabilecek tarzda performans ödevi veremedikleri ve bunları uygun kriterlere göre değerlendiremedikleri sonucu da ortaya çıkmıştır. Bunun yanında gözlem tekniğini kullanırken de öğrenci davranışlarıyla eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi temellendirme noktasında eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır.

* Bu çalışma, ilk yazarın “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimi İlişkin Görüşleri*” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, osmanc38@gmail.com

^b Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, akyureks@erciyes.edu.tr

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Eleştirel Düşünme Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme



**THE USAGE OF MEASUREMENT AND EVALUATION TECHNIQUES BY
TEACHERS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE IN A WAY THAT
CONTRIBUTES TO CRITICAL THINKING EDUCATION**

The contribution to critical thinking education in religious culture and ethics course depends on the consideration of critical thinking education in the measurement and evaluation process as well as the planning and implementation processes. Accordingly, it is important to carry out measurement and evaluation with appropriate tools and methods that can contribute to students' use of critical thinking skills such as reading comprehension, interpretation, analysis, and questioning. This research is designed according to qualitative research methods that seeks to demonstrate the situations in which teachers of religious culture and ethics course use measurement and evaluation techniques in the context of moral issues in a way that contributes to critical thinking education. In the framework of the research topic, interviews were conducted with 12 Religious Culture and Moral Knowledge course teachers working in the province of Kayseri. In order to analyze the research findings and make a holistic evaluation, the data obtained from the observations made in the teachers' lessons and the documents they used were also used. As a result of the research, it was determined that the questions asked by the majority of teachers in the exams were at the level of comprehension. In addition, it was observed that they did not include questions at the level of "application, analysis, synthesis and evaluation" that could contribute to students' use of critical thinking skills more effectively. On the other hand, it was found that they could not assign performance assignments that could contribute to critical thinking education and they could not evaluate them according to appropriate criteria. In addition, it was concluded that there were deficiencies in grounding the relationship between student behavior and critical thinking while using the observation technique.

[The Extended Abstract is at the end of the article.]



Giriş

Bugünün dünyasında her alanda hızlı ve baş döndürücü değişimlere şahit olmaktayız. Bu değişimler; bireyleri yeni bilgilerle karşı karşıya getirmekte, karar vermeleri gereken durumların sayısını çoğaltmaktadır. Bireyin; ahlaki değerlerini yeni oluşan bu durumlar karşısında

sürdürebilmesi, onları muhafaza edebilmesi, değerleriyle ilgili doğru kararlar alabilmesi ise bu durumlardan gerekli çıkarımları yapabilmesine bağlıdır. Ancak bu becerilere sahip bireyler, kendi davranışlarının niteliği üzerinde düşünerek değerlendirmelerde bulunabilirler. Bu bağlamda bireyin kullanması gereken düşünme türlerinden birisi de eleştirel düşünmedir.

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmeyle ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Eleştirel düşünmeyle ilgili tanımlar ve bunlara dayalı açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Eleştirel düşünme, herhangi bir konu ya da problem hakkında değerlendirme yapılırken “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, 1984, s. 41). Bazı tanımlarda ise eleştirel düşünmenin “karar verme veya yargıda bulunmaya yardımcı olma” (Fisher, 2001, ss. 3-4;10-11; Lipman, 2003, ss. 56-58; Ron & Perkins, 2005, s. 776) işlevine yer verildiği görülmektedir.

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

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 de imkân tanımaktadır. Ayrıca böyle bir eğitim ile öğrencinin karşılaştığı problemleri çözmesine, doğru kararlar almasına ve davranışlarının kontrolünü elinde tutmasına katkı sağlanabilir.

Geleneksel ezbere dayalı eğitim anlayışı ile bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir. Bundan dolayı yeni öğretim programları hazırlanırken öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında “eleştirel düşünme” de yer almaktadır.

Bu noktada “eleştirel düşünme eğitimi” nin ayrı bir ders halinde ya da ders konuları içine yayılmış bir biçimde uygulanmasına yönelik modeller tartışılmaktadır. Huitt’e göre Eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders şeklinde verilmesiyle ilgili örneklere bakıldığında öğrenilenlerin, bu derslerin içinde ve yaşamın diğer alanlarında yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeye dair beceriler çocukluk ve gençlik yıllarında veya 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(akt. iç. Şenşekerci & Bilgin, 2008, ss. 29-30;39). 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 öğretim programlarında da düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2010, s. 24, 2018, s. 8).

Ülkelerin pek çoğu, vatandaşlarının sahip olması gereken temel becerileri geliştirmeye dönük olarak öğretim programlarında değişiklikler yapmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde de 2004 ve 2005 yıllarında ilköğretim programları yenilenmiştir. Bu bağlamda yenilenen öğretim programlarından birisi de 2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’dır. 2018 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, günün ihtiyaçlarını ve bilimsel gelişmeleri de dikkate alarak yeni ilkokul, ortaokul ve lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nı uygulamaya koymuştur(MEB, 2018).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda öğrenciye kazandırılması hedeflenen 8 adet ortak temel beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden birisi de “eleştirel düşünme” becerisidir (MEB, 2010, s. 20). 2010 Öğretim Programı’nda olduğu gibi 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda da öğrencilerin “araştırma ve sorgulama” gibi eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek bazı temel becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmüştür(MEB, 2018, s. 8).

DKAB Dersi Öğretim Programı’nda din dersinde eleştirel düşünmenin gerekliliği ile ilgili ifadeler yer aldığı gibi (MEB, 2010, ss. 2-3, 2018, s. 8) programın ahlaki açıdan genel amaçlarında da eleştirel düşünmeyle

ilişkilendirilebilecek şu ifadeler yer almaktadır:

“Öğrencilerin; ahlakî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri.” (MEB, 2010, s. 12, 2018, s. 8)

Yukarıda ifade edilen amacın gerçekleşebilmesi ve değerlerin toplum hayatında etkili olabilmesi; bireylerin ahlaki değerlerin anlamını ve önemini çok yönlü olarak düşünüp değerlendirmesine, bunları anlamlandırarak içselleştirebilmesine bağlıdır. Bu içselleştirme gerçekleştiğinde birey, kendi davranışlarını kontrol ederek istenmeyen davranışlardan kaçınabilir. Böylece birey, değerlerini tercih edip benimseyerek günlük hayatında aktif bir biçimde kullanabilir. Zira bu vasfı kazanmış bir birey, bu değerlere göre kendi kendini yöneterek denetleyebilir (Aydın, 2008, s. 26). Dolayısıyla ahlaki değerlerin zayıflaması sonucunda ferdî ve içtimaî hayatta pek çok sorunun yaşandığı bugünün şartları düşünüldüğünde ahlaki değerlerinin bilincinde bireyleri yetiştirmeye yönelik din eğitimi uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu noktada önemli bir soru da “Nasıl bir din eğitimiyle bunu gerçekleştirebiliriz?” sorusudur.

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. Bu noktada DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ve öğretme süreçleri de ayrı bir önem kazanmaktadır. DKAB Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme – öğretme sürecinde eleştirel düşünme eğitiminin dikkate alındığı görülmektedir. Buna yönelik olarak öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve teknik, araç-gereç ve materyallerin işe koşulmasının önemi ifade edilmektedir (MEB, 2010, s. 24, 2018, s. 8).

DKAB Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme sürecinde de eleştirel düşünmenin göz önüne alındığı görülmektedir. Bu bağlamda DKAB dersinde çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas olduğu (MEB, 2018, s. 5); öğrencilerin, eleştirme, yorumlama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (MEB, 2010, s. 208).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme konusunda en önemli rolü öğretim programını sınıfında uygulamaya koyacak olan "öğretmen" oynamaktadır. Bu sebeple DKAB öğretmenleri; derslerinde eleştirel düşünme eğitimini dikkate almalıdırlar. Buna uygun bir şekilde öğretimi planlama ve düzenlemenin yanında ölçme ve değerlendirme yapabilmelidirler. Buna göre araştırmanın problemi şudur: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayacak şekilde hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini, nasıl kullanmaktadırlar?

A. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların 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 araştırmada, 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. Bunun yanı sıra kendileriyle yapılan mülakatta doküman kullandığını ifade eden veya gözlem sürecinde dokümanlar kullandığı görülen öğretmenlerden bunların birer fotokopisi istenmiştir. Çalışma yapıları, yazılı soruları vb. dokümanların eleştirel düşünmenin hangi boyutuyla nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Bu dokümanların incelenmesinden elde edilen veriler, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilenlerle karşılaştırılarak daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden 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"

gibi maksimum çeşitliliğin sağlanmasına temel oluşturacak boyutlar dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezuniyet Durumu	Lisansüstü Eğitim
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. Öğretmenlerden 4'ü yüksek lisans eğitimi de almıştır.

3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak "yarı yapılandırılmış görüşme" tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde örneklemdaki öğretmenlere yönelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde önce konuyla ilgili olabilecek yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, öğretmenlerin araştırma konusuyla ilgili yapabilecekleri uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu

süreçte eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalardaki görüşme formları incelenmiş ve bu araştırma için görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini etkileyeceğinden dolayı görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır olmasına ve konuyu açıcı sonda soruların içinde yer almasına, çok boyutlu ve yönlendirici sorulardan kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin yanında, hazırlanan gözlem formuyla da sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Ayrıca araştırma problemiyle ilişkili yazılı dokümanların incelenmesinden elde edilen veriler, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilenlerle karşılaştırılmış; böylece daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırmada çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri okuyucu için anlaşılır hâle getirebilmek için verilerin analizi ve yorumlanması önemlidir. Nitel veri analizinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen zengin ve ayrıntılı verilerin betimlenmesi, temaların ortaya çıkarılarak yorumlanması ve temaların anlamlı bir bütün oluşturabilecek şekilde ilişkilendirilebilmesi ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın kavramsal yapısı önceden belirlendiğinden dolayı bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 223-224). Araştırma problemi ortaya koymak için oluşturulan sorulardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Görüşme ile ilgili veriler öncelikle Word belgesine aktarılmış, bu veriler dikkatli ve özenli bir şekilde tekrar tekrar okunmuş, notlar alınmıştır. Ders gözlemi sırasında alınan notlarla okunup altı çizilen verilerin ilişkisi kurulmuş, araştırmaya katkı sağlayabilecek hiçbir verinin gözden kaçırılmamasına dikkat edilmiştir. Böylece bütüncül doğru analizler ve yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızda nitel verilerin düzenlenmesinde NVivo 7 programı kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin transkripsiyonu ve alanda tutulan notlarla ilişkisi kurulduktan sonra veriler, NVivo programına aktarılmış; bu sayede verilerin sistemli bir şekilde kodlanması sağlanmıştır. Böylece veriler, daha kolay bir biçimde düzenlenmiş ve daha hızlı bir şekilde verilere, sonuçlara ulaşılabilmiştir. Araştırmamızda belli kategori ve temalar altında bir araya getirilen veriler rapor haline getirilmiştir. Bu aşamada verileri kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlamaya ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme verilerini tam yansıtabilmek için doğrudan

alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Böylece konuyla ilgili daha bütüncül ve anlaşılır bir tablo ortaya konmaya 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 olgular 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 eğitimine yönelik görüş ve uygulamalarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları; Kayseri il merkezinde görev yapıp 6, 7 ve 8. sınıflarda derse giren 12 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine uygulanan mülakat, bu öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlem ve yine bu öğretmenlerden alınan dokümanların incelenmesi neticesinde elde edilen verilerle sınırlıdır.

B. Bulgular ve Yorumlar

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitimi bağlamında hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini, nasıl kullandıklarını tespit edebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

- *“Eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?”*
- *“Ne tür sınavlar yapıyorsunuz? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”*
- *“Ne tür ödevler veriyorsunuz? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”*
- *“Performans ödevleri ve projeleri verirken öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar mısınız? Buna yönelik olarak verdiğiniz performans ödevleri ve projelerde nelere dikkat edersiniz? Bu ödevleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarları veya değişik değerlendirme ölçütleri kullanıyor musunuz? Bu değerlendirmelerinizde eleştirel düşünme ile ilgili ölçütlere yer veriyor musunuz? Nasıl?”*

- “(Yazılı sınavlar ve ödevler dışında) Bu amaca yönelik diğer ölçme ve değerlendirme metotlarınız nelerdir? Bunların hangi yönleriyle eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?”

Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 2’ye bakılabilir. Ayrıca her bir öğretmenden, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili çeşitli örnekler alınmış, bunların analizi yapılmış ve bunlar mülakat bulgularıyla ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları

	Çoktan Seçmeli Test Soruları	Açık Uçlu Sorular	Performans Ödevi	Gözlem
Ö1	X	X	X	X
Ö2	-	-	X	-
Ö3	X	-	X	X
Ö4	X	X	X	X
Ö5	-	X	X	X
Ö6	X	-	X	X
Ö7	X	X	X	-
Ö8	X	-	X	X
Ö9	X		X	-
Ö10	X	X	X	X
Ö11	X	X	X	X
Ö12	-	X	X	-
%	75	58,3	100	66,6

1. Çoktan Seçmeli Test Soruları

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları” kategorisinde yer alan birinci tema, “Çoktan Seçmeli Test Soruları”dır. 9 öğretmen (%75), bu tema ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 8’i yazılı sınavlarda, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek amacıyla çoktan seçmeli testleri kullandıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan

mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Testi sorarken gerçekten farklı alternatif görüşlerle ilgili sorular da yer alıyor. Hani ‘Şu nedir, bu nedir?’ gibi sorular olsa bile bunun yanı sıra işte mesela örnek şey veriyoruz. İşte ‘Şu çocuk, şu görüşü belirtmiş; şu çocuk, şu görüşü belirtmiş; şu bağlamda hangisinin görüşünü mantıklı buldunuz, değerlendiriniz.’ bu tip sorular test sorularında sorabiliyoruz.” (Ö1)

“Her dönemde 2 sınav yapıyoruz. Bu sınavların birisini test şeklinde yapıyoruz. Sorulardan aşağı yukarı 4 ya da 5 tanesi bu tarzda (eleştirel düşünme) sorular şeklinde sorarım. Mesela diyelim ki bir soru hatırıma gelen: 8. sınıflarda ‘Aşağıdakilerden hangisi yanlış bir kader anlayışıdır?’ ya da işte değişik şeyler de var. Mesela bir sefer Einstein’ın bir sözü, onu sormuştum: ‘Dinsiz ilim kör, ilimsiz din topaldır.’ ‘Buradan aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?’ Eleştirel yaklaşım olarak bunları ölçüyoruz.” (Ö3)

“Yaptığım sınavlar, aslında her öğrenciye hitap ederim. Mesela 25 soru yapıyorsam 5 tanesi özellikle bunu ölçmeye yönelik. Çocuk kendi başına yorumlayabiliyor mu ya da verilen sorudaki -ne diyelim- metinden kendince bir fikir edinip de doğru şıkkı bulabiliyor mu? Yani verilen bir paragraftan ya da bir ayetten herhangi bir ahlaki hükmü ya da ahlaki davranışı tespit edebiliyor mu ya da mesela gördüğü resimlerden ya da anlatılan olaydan davranış çıkarabiliyor mu?” (Ö7)

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi 8 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11), çoktan seçmeli test sorularının yer aldığı yazılı sınavlarda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaya dönük sorulara da yer verdiklerini ifade etmiştir.

Çoktan seçmeli testler, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır. Öğrenciye yöneltilen sorunun cevabı, genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrenciden istenen; doğru cevabı, verilenler arasından seçip işaretlemesidir (MEB, 2010, s. 224). Yazılı sınavlardaki soruların düzeyi, türü ve yapısı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde destekleyici unsurlardan biridir. Düşük düzeydeki sorular olgu ve ayrıntıları sorar. Öğrencilerin bu tür soruların cevabını bilmeleri, bu bilgileri problem çözmek veya önemli kararlar vermek için kullanma becerisini kazandıkları anlamına gelmez. Eğer öğretmenin amacı; edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde de faydalanılacak şekilde kullanılabilir olmasını sağlamak ise kullandığı soruların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek bilginin

anlamlandırılmasına fayda sağlayacak türden üst düzeyde sorular olması gerekmektedir. Üst düzeyde sorular, bir şeyin neden veya nasıl olduğunu veya bir olayın, nesnenin veya fikrin diğer olay, nesne veya fikirlerle nasıl ilintili olabileceğini sorgular. Bu tür sorular; cevap veren kişinin, neden veya ilişkilere dair aktif olmasını gerektirdiği gibi eleştirel düşünme becerilerinin kullanımını da gerektirir. Bu türden sorular, öğrencileri önemli bilgileri belirleyip bunları kullanarak çıkarsamalar yapmaya, bir sonuca varmaya veya karşılaştırmalar yapmaya teşvik eder (Crawford vd., 2009, ss. 15-16). Bu tür üst düzey sorular; kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki sorulardır.¹Çoktan seçmeli testler, genelde bilişsel alanın bilgi basamağındaki tanıma, sorunca söyleme, seçip işaretleme davranışlarıyla ilgili soruları içerir (Sönmez, 1993, s. 318). Ayrıca çoktan seçmeli testler, bilişsel alanın üst düzey davranışlarını ölçmek için de kullanılabilir. Bu düzeyde sorulacak sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilebilir. Böylece öğrenilmiş bilginin aynen tekrarı değil, öğrenilenlerin yeni durumlara uygulanarak öğrencinin bilgiyi özümsemesi, kavrayıp anlamlandırması, onu yorumlaması ve genellemede bulunması sağlanabilir (Aydın, 1996, s. 201). Bunun sonucunda ise öğrenciler, ahlaki değerleri anlamlandırarak içselleştirebilirler.

Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö11, çoktan seçmeli testlerde sordukları sorularla öğrencilerin metinden veya paragraftan sonuç çıkarmalarını sağlamayı amaçladıklarını farklı şekillerde ifade etmiştir. Bu sayede eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamaya çalıştıklarını ifade eden bu öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö6, Ö8 ve Ö11 buna yönelik sordukları sorulardan da örnekler vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö9, bazı gerekçelerle çoktan seçmeli test sorularını eleştirel düşünmeye katkı sağlayabilecek şekilde kullanamadığını ifade etmiştir. Ö9 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Çoktan seçmeli sınav yapıyorum. Daha çok eleştirel sorular sorulduğu zaman çocuklar daha başarısızlar. Biraz da müfredattaki konular, yani daha çok böyle soru hazırlayabileceğimiz şeyler yok yani. Sorulduğu zaman çok basit kalıyor. Biraz da sorulurken onların oradan yeni bir şey çıkaracak şekilde bir soru değil de onları bilgilendirme amaçlı. Yeni bir şey çıkaracak olsa zaten orada kalıyorlar, ileri gidemiyorlar. Yani o şekilde sordun mu bitiyorlar.” (Ö9)

Öğretmenlerden Ö9, eleştirel sorular sorulduğu zaman öğrencilerin bu

¹ Kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki soruların özellikleriyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Sönmez, 1993, ss.324-336.

sorularda başarısız olduklarını, bundan dolayı bu tür soruları sormadığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö9, müfredattaki konularda eleştirel düşünmeye dair soru hazırlanabilecek türden şeyler olmadığını, sorulduğu zaman çok basit kaldığını ifade etmiştir. Hâlbuki ahlak konularının eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilecek şekilde ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılabilmesi, öğretmenin bu konuda yapacağı uygulamalarla ilişkilidir. Şayet öğretmenler, buna uygun ölçme değerlendirme araçları hazırlayıp kullanabilirse öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirmeler yaparak bu konuları anlamlandırmalarına katkı sağlayabilirler.

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Hz. Peygamber (SAV)’in aşağıdaki sözlerinden hangisi sürekli gelişmemizi ve ilerlememizi ifade eder?”

A. Seyahat edin, sıhhat bulun.

B. Üç günden fazla dargın kalmayınız.

C. İki günü eşit olan zarardadır.

D. Gerçek mümin kendisi için istediğini başkası için de ister.” (Ö3 doküman)

“Aşağıdaki davranışlardan hangisi, İslam ahlakının özümsemiği ve geliştiği bir toplumda beklenemez?”

A. İyilikler konusunda işbirliği yapılıır.

B. Kötülükleri yapanlar uyarılır.

C. Güçlü olan daima haklı görülür.

D. Yardımlaşmada gösteriş ve menfaat beklentisi olmaz.” (Ö3 doküman)

“Peygamberimiz bir hadisinde “En iyi ev, içinde yetime iyilik ve yardım yapılan evdir. En kötü ev ise içinde yetimin itilip kakıldığı evdir.” buyurmuştur. Bu sözü ile Peygamberimiz bizlere aşağıdaki hangi güzel davranışı öğütlemektedir?” (Ö3 doküman)

“Kim kardeşinin bir ihtiyacını giderirse Allah da onun bir ihtiyacını giderir.”

“Aşağıda verilen davranışlardan hangisini yapan kişi, yukarıda verilen hadis-i şerife uygun davranmış sayılmaz?” (Ö6 doküman)

“Aşağıdaki ayetlerden hangisi dedikodu ile ilgili değildir?” (Ö9 doküman)

“Kim zerre ağırlığınca iyilik yapmışsa onun mükâfatını, kim de zerre ağırlığınca kötülük yapmışsa onun cezasını görür.” (Zilzal suresi 7-8. ayetler)

*“Yukarıdaki ayet-i kerime, aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?”
(Ö11 doküman)*

Yukarıdaki örnekleri verilen dokümanlarda görüleceği üzere öğretmenlerden Ö9 hariç, diğer 8 öğretmenin çoktan seçmeli testlerde bilişsel alanın kavrama basamağında sorular sordukları tespit edilmiştir. Kavrama basamağındaki sorular; bilişsel alanın bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanmasının söz konusu olduğu sorulardır(Sönmez, 1993, s. 324). Yazılı sınavlarda kavrama düzeyinde çoktan seçmeli test sorularıyla öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirme yaparak konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir. Nitekim öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö11mülakattaki ifadelerinde, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlamak amacıyla öğrencilerin paragraftan veya metinden sonuç çıkartmalarını sağlamaya dönük sorular sorduklarını ifade etmişti. Ayrıca aynı örneklem grubuyla yapılan nitel araştırmanın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” kategorisinin “Soru-Cevap” temasında bu öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11’in ahlak konularını işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmişti Ö4, Ö8, Ö9’ un ise öğrencilere eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilecek soru türlerinden ziyade çoğunlukla bilgi düzeyinde, hatırlamaya dönük sorular yönelttikleri görülmüştü (Cingöz, 2019, ss. 147-156).

Öğretmenlerin sordukları çoktan seçmeli test soruları incelendiğinde ise Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11’in ders gözlemleri sırasında sordukları analiz ve sentez düzeyinde soruları yazılı sınavdaki test sorularına yansıtamadıkları, daha çok kavrama düzeyinde sorular sordukları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince dikkate almamaları, daha çok sınıf seviyesi, sınav başarısı, hazır soruları incelemeyen kullanmaları gibi etkenlerden kaynaklanabileceği yorumuna gidilebilir.

Kavrama düzeyindeki sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları sağlanabilir. Ancak daha üst düzeyde sorulabilecek sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla daha etkili kullanabilmelerinin yolu açılabilir. Bu tür sorular sayesinde bir olayın, nesnenin veya fikrin; diğer olay, nesne veya fikirlerle nasıl ilintili olabileceği sorgulanabilir. Bu sorular, yanıt verecek kişinin eleştirel düşünmesini gerekli

kılacak şekilde ifade edilebilirse öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların mantıksal temelini kurabilmeleri için bilgi ve ayrıntıların ötesine geçme ihtiyacı hissetmeleri sağlanabilir (Crawford vd., 2009, s. 16). Bu durum ise, eleştirel düşünmeyle ilişkili becerileri kullanabilmeyi gerekli kılar.

Öğretmenlerden Ö9'un sorduğu çoktan seçmeli test sorularının; bilişsel alanın, herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanınması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi davranışlarını kapsayan bilgi basamağıyla ilgili sorular² olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlanabilmesi için öğretmenin amacı; bilginin sadece ezberlenmesi ve hatırlanmasını sağlamak değil, edinilen bilgilerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde faydalanılacak şekilde kullanılabilir olmasını sağlamak olmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de öğretmenlerin kullandıkları soruların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmelerine katkı sağlayabilecek üst düzey sorular olması gerekir(Crawford vd., 2009, s. 16).

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ahlak konularıyla ilgili sordukları çoktan seçmeli test sorularında, kavrama düzeyinde sorulara yer verdikleri; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Ö9'un, çoktan seçmeli testlerde, bilişsel alanın bilgi düzeyinde sorular sorduğu, üst basamaklarla ilgili sorulara yer vermediği görülmüştür. Bu durum, Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11'in çoktan seçmeli test sorularında, öğrencilerin bazı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına dönük sorular sorabilmelerine rağmen, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına yönelik olarak üst düzey soru sorma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö9'un ise bu konudaki uygulamalarının yetersiz olduğu yorumuna varılabilir.

2. Açık Uçlu Sorular

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları" kategorisinde yer alan ikinci tema, "Açık Uçlu Sorular"dır. 7 öğretmen (%58,3), bu tema ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü (Ö1, Ö4, Ö5, Ö10), sordukları açık uçlu soruların, ölçme değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme eğitimi nasıl katkı

² Bilgi basamağındaki soruların özellikleriyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Sönmez, 1993, ss. 318-324.

sağladığıyla ilgili ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Açık uçlular, zaten daha çok kendi fikirlerini ortaya koymaya yönelik oluyor. Klasik soru bu konuda (eleştirel düşünmede) daha etkili olabiliyor. Sonuçta o soru üzerinde bir kafa yoruyor. Alternatifini, sonuçlarını kendi üretmek zorunda. Bir düşünme süreci geçiriyor. Ondan sonra yine ifade becerisinin de düşünmede çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnsan ifade gücü kadar da düşünebilir gibi geliyor bana. İkisi birbiriyle bağlantılı. Onu da geliştiriyor. Klasik sorular, ikisine birden aslında ciddi katkılar sağlıyor ama çocuklarımız bu konuda biraz kitap okuma alışkanlığının azlığından biraz sıkıntı yaşamıyor değiller ne yazık ki!” (Ö1)

“Çocukların eleştirel düşüncesini ölçmek için klasik sorular, böyle çocuğun kendi eliyle yazacağı yani çoktan seçmeli değil de açık uçlu sorular soruyorum. Yorum yapıp da sonuca ulaşacağı şekilde sorular var. Mesela ‘Şu ayeti şu konu üzerinden yorumlarsanız hangi sonuçlara ulaşırsınız?’ gibi sorduğumuz sorular oluyor.” (Ö5)

“Sınavlarımda açık uçlu da oluyor. Böyle sırf bilgiye dayalı sorular sormam ben. Kendi fikirleri de benim için önemli yani. O olaylara eleştirel bakabilmeleri, kendi görüşlerini sunabilmeleri, birtakım yorumlar yapabilmeleri de önemli.” (Ö10)

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, sordukları açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine nasıl katkı sağladığını dile getirmiştir. Açık uçlu sorular; cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayanın serbest bırakıldığı sorulardır (MEB, 2010, s. 222). Bunlar; öğrencilerin muhakeme güçlerinin, değerlendirme ve sentez becerilerinin yazılı ya da sözlü olarak ölçülmesinde etkilidir. Öğrencilere farklı konulardaki düşüncelerini savunmak için fırsat sağlar (MEB, 2007, s. 22). Açık uçlu sorular; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları düzeyinde hazırlanabilirse öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin harekete geçirilmesine katkı sağlayabilir. Bu tür sorular; öğrencilerin düşüncelerini organize etmesine, fikirlerini temellendirerek sonuçlar ortaya koymasına, bilgiyi anlamlandırmasına olanak sağlar.³ Aynı zamanda bu tür sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların

³ Kavrama, Analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki soruların özellikleriyle ilgili daha geniş bilgi için bkz. Sönmez, 1993, ss.324-336.

değerlendirilmesi, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme durumları hakkında da fikir verebilir.

Ö4 ve Ö5'in mülakattaki ifadelerinde, ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak sordukları sorulardan örnekler de verdikleri görülmektedir. Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö10 mülakattaki ifadelerinde açık uçlu soruların öğrencilerin alternatifleri görmelerine, yorum yapabilmelerine, sonuç çıkarmalarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı olan kavrama, analiz gibi üst basamakları ölçmeyi hedefleyen soruları kullanmayı gerektirmektedir.

Öğretmenlerden Ö7, Ö11 ve Ö12; eleştirel düşünmeye yönelik açık uçlu sorular sorduklarını ifade etmiş ancak bunların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığına değinmemiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

"Klasik tarzda açık uçlu soru sormaya çalışıyorum Bu sorularda eleştirel düşünme oluyor tabi." (Ö7)

"Açık uçlu 1 ya da 2 tane öyle soru soruyorum, az soruyorum onu. İlk senelerde daha fazla yapıyordum da. Aslında onlar benim için daha değerli ama müfettişler geldiğinde 'Değişik soru tarzlarından yapın, boşluk doldurma, buna fazla yönelmeyin.' dedikleri için değiştirdim soru tarzımı." (Ö11)

"Sınavlarda açık uçlu sorular, konuyla alakalı eleştirel düşünmeyi, onu tespit etmek için direkt soru... Çocuk, kendi fikrini istediği gibi orada ifade etmekte serbest açık uçlu olduğu için. Daha çok dediğim gibi bu açık uçlu sorularda bunu daha çok tespit edebiliyoruz. Hem derse katılan öğrenciler, derste bunu yapabilen öğrenci, zaten orada bunu çok daha fark ettiriyor." (Ö12)

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüleceği üzere Ö11, bazı etkenlerin eleştirel düşünmeye yönelik açık uçlu soru sormanın önünde engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. DKAB Öğretim Programı'nın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerden birisinin de eleştirel düşünme becerisi (MEB, 2010, s. 19) olduğundan öğretmenler bu noktayı dikkate almalı ve bunu ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalara yansıtmalıdır. Ö7 ve Ö12, açık uçlu soruların eleştirel düşünmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö12, bu tür sorularda öğrencinin fikrini serbestçe ifade edebildiğini söylemiştir. Ancak Ö7 ve Ö12, bunların ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkısı olabileceği ile ilgili açıklama

getirmemiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme dokümanlarında bununla ilgili elde edilen veriler ise aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Namaz insanı tüm kötülüklerden alıkoyar.”

“Yukarıdaki ayete göre namazın insanı kötülüklerden alıkoymadaki etkisinin nasıl olduğunu açıklayınız?” (Ö1 doküman)

“Emanet kavramını açıklayınız. Emanetin korunması niçin gereklidir, belirtiniz.”(Ö3 doküman)

“Ahirete iman insan davranışlarını nasıl etkiler? Açıklayınız.” (Ö4 doküman)

“Hz. Muhammed’in (SAV) de üyesi olduğu, haksızlığa uğrayan kimselere sahip çıkan derneğin adı nedir?”(Ö6 doküman)

“Kötü ve zararlı olduğu halde insanlar niçin zararlı alışkanlıklara yöneliyorlar? Açıklayınız.” (Ö7 doküman)

“Kumarın haram olmasının nedenleri nelerdir?” (Ö10 doküman)

“Kötü alışkanlıklarla ilgili iki tane slogan yazınız.”

“Kötü alışkanlıklara başlama sebeplerinden beş tane yazınız.” (Ö11 doküman)

Yukarıdaki örneklerde de görüleceği üzere öğretmenlerden elde edilen dokümanlarda açık uçlu sorulara rastlanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö3 ve Ö6, mülakatta açık uçlu soru sorduklarına dair herhangi bir ifadede bulunmalarına rağmen doküman incelemesinde bu öğretmenlerin de açık uçlu sorular sordukları görülmüştür. Öğretmenlerin sordukları sorular incelendiğinde Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'nin kavrama basamağında sorular sordukları görülmüştür. Ö6 ve Ö11'in sorduğu açık uçlu soruların bilgi basamağında olduğu ancak Ö11'in, kötü alışkanlıklarla ilgili öğrencilerden yazmalarını istediği sloganları, eğer öğrenciler kendileri oluşturuyorsa, kavrama basamağında sorular sorduğu söylenebilir.

Yazılı sınavlarda kavrama düzeyinde sorulan açık uçlu sorularla öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirme yaparak konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlanabilir. Ancak daha üst düzeyde sorulabilecek sorularla öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarıyla daha etkili kullanabilirler. Ayrıca aynı örneklem grubuyla yapılan nitel araştırmanın “DKAB Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” kategorisinin “Soru- Cevap” temasında Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ahlak konularını işlerken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini

harekete geçirmeye dönük analiz ve sentez düzeyinde sorular sorabildikleri gözlemlenmişti(Cingöz, 2019, ss. 147-156). Ancak Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11'in ders gözlemleri sırasında sordukları analiz ve sentez düzeyindeki soruları, yazılı sınavdaki test sorularına yansıtamadıkları; daha çok kavrama düzeyinde sorular sordukları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin açık uçlu sorularda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince dikkate almamaları, daha çok sınıf seviyesi, sınav başarısı, hazır soruları incelemeden kullanmaları gibi etkenlerden kaynaklanabileceği yorumuna gidilebilir. Özellikle Ö6 ve Ö11'in sınavlarında sordukları açık uçlu soruların bilgi basamağında olması, bu öğretmenlerin ders gözlemlerindeki sordukları kavrama ve analiz düzeyindeki sorularla tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun oluşması, yukarıda ifade edilen etkenlerle açıklanabileceği gibi özellikle Ö11'in mülakat ifadelerine de yansıyan "Müfettişler geldiğinde değişik soru tarzlarından yapın; boşluk doldurma, buna fazla yönelmeyin, dedikleri için değiştirdim soru tarzımı." gibi farklı etkenlerle de açıklanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'in ahlak konularıyla ilgili sordukları açık uçlu sorularda kavrama düzeyinde sorulara yer verdikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Ö6 ve Ö11'in açık uçlu sorularda, bilişsel alanın bilgi düzeyinde sorular sordukları, üst basamaklarla ilgili sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Bu durum; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12'nin açık uçlu sorularda öğrencilerin bazı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına dönük sorular sorabilmelerine rağmen, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına yönelik olarak üst düzey soru sorma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö6 ve Ö11'in ise bu konudaki uygulamalarının yeterli seviyede olmadığı ve gözlem verileriyle çeliştiği görülmüştür. Ancak bu durumun, yukarıda ifade edilen bazı etkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde bir yoruma gidilmiştir.

3. Performans Ödevi

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları" kategorisinde yer alan üçüncü tema, "Performans Ödevi"dir. Performans ödevi; programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini aynı anda

kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmalarıdır(MEB, 2010, s. 212). Performans ödevleri sayesinde öğrencilerin belirli bilgi ve becerileri gösterme ve uygulama yetenekleri değerlendirilebilmektedir. Performans ödevleri; bir görevi ya da kullanılan işlemleri açıklama, hipotez oluşturma, yeni problemler oluşturma, genellemeler yapma, bir durumu tanımlama, çözüm yolları önerme vb. kapsayabilir. Sürecin ya da ürünün değerlendirilmesini sağlayan performans ödevleri bireysel ve grup değerlendirmeleri şeklinde düzenlenebilir(MEB, 2007, s. 18). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleriyle, verilen performans ödevinin niteliği yakından ilişkilidir. Öğretmenler; verecekleri performans ödevleri ile problemleri tanıma, problemlerin çözümü için uygun araçlar bulma, problemlerle ilgili malumat toplama, eldeki verileri yorumlama, değerlendirme, mantıksal ilişkiler kurma, sonuçlara ulaşabilme gibi farklı eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek derslerinde eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayabilirler.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen de (%100), öğrencilere verdikleri performans ödevlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkısıyla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö5, öğrencilerine konu üzerinde değerlendirmeler yapmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Performansta eleştirel düşünmenin gelişmesini amaçlamaya gayret ediyorum. Ben gidip de internetten pat diye alıp bana getirebileceği ödevi tercih etmiyorum. Hani rahatlıkla bulabileceği şeyi istemiyorum. Belki oradan bir konuyu alır ama kendi ayrıca bir değerlendirme yapmak zorunda kalır. En azından bir başka konuyla kıyaslayıp oluşturacağı şekilde. Genelde ilköğretim çocuklarında uzun yazılı ödevleri de çok fazla tercih etmiyorum. Seçme, tercih etme veya o bilgilerini tekrardan bir gözden geçirme imkânı sağlayabilecek bir ödev sunuyorum. Ahlaki konuları öğrencilere grup ödevi şeklinde performans vermiştim. Bir ahlak konusunda dramalar hazırladılar. Bazıları bunu videoya çektiler. Bunu bu şekilde izledik değerlendirdik. Daha çok görme fırsatı, daha çok somutlaştı veriler elimizde. Bu da daha farklı bir çaba. Bu budur, şu şudur, demenin ötesinde. Onu alıp, anlayıp sonra da ondan bir drama çıkarmak daha uzun bir süreç istiyor. Daha çok bu tip ödevler vermeye çalışıyorum.”(Ö1)

“Ben elimden geldiği kadar çocuğun bir eksiğini giderici, bilmediği konuda bilgi sahibi olmasını sağlayıcı konulardan ödev vermeye

dikkat ediyorum. Yani bir yerden hemen fotokopi çekip, kâğıda geçirip gelmekten ziyade çocukta bir eksiği gidersin. Bizim hedef, çocukların düşünebilmesi, yorumlayabilmesi ama maalesef..! Aslında performans uygulamasının bir düzenlemeden geçmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü çocuklar her dersten performans yapmaktan ziyade sıkılıyor. Bir de hepsi aynı üst üste gelince çocuklar istenen şeyi de vermiyor yani sonucu yapıp da getiremiyor. İster istemez hazır yazıyor, onu süslü püslü getirip size veriyor. Yani kendi kabiliyetiyle ortaya koyacağı şeyler maalesef çok az çıkıyor! İstedığımız seviyede olmuyor yani. ... ‘Çocuklar, Veda Hutbesi ile İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi arasında bir bağlantı var mıdır? Peki, bu konuyu bir araştırın.’ diyorum. Yani zorlama yok, kim yapmak ister? 5-6 kişi el kaldırıyorsa onların isimlerini alıyorum. ‘Bu konuyu siz araştırın, gelin.’ Yaptıkları araştırmayı getirip sınıfta anlatıyorlar. İşte, ‘Veda Hutbesi; şu, şu, şu konuları içeriyor; İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi şunları içeriyor.’ Kıyaslama yapıyor, aradaki zaman farkını, tarih farkını ortaya koyduğun zaman çocuk ‘Veda Hutbesi’ndeki üstünlüğü kabulleniyor.” (Ö5)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerden Ö1 ve Ö5, performans ödevlerini verirken kaynaklardan aynen alıp yazma şeklinde bir ödevi tercih etmediklerini; öğrencilerin düşünmelerini, kıyaslama ve yorum yaparak konu üzerinde değerlendirmeler yapmalarını sağlamaya dönük ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Ö1 ve Ö5’in bu ifadelerinden, “problemleri tanıma, verileri toplama, eldeki verileri yorumlama, değerlendirme ve sonuçlara ulaşabilme, ulaşılan sonuçları eldeki tecrübe temelinde yeniden inşa edebilme” gibi becerileri öğrencilerin kullanabilmelerine dönük ödevler vermeye çalıştıkları söylenebilir. Ö5, bu tür ödevler vermesine rağmen mülakatta ifade ettiği nedenlerden dolayı öğrencilerin ödevlerde eleştirel düşünme becerilerini yeterince kullanamadıkları; genellikle bir kaynaktan aldıkları konuyu aynen yazıya geçirerek getirdiklerini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya dönük ödevleri istekli öğrencilere daha çok verdiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö2, Ö3, Ö4, Ö6(%33,3), öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Genellikle ahlaki konularda araştırma ödevi veriyoruz. ‘Gidin şu konuyla ilgili şu şekilde araştırma yapın yalnız araştırma yaparken

ayet ve hadisleri konuların içine yerli yerine yerleştirin.’ şeklinde diyoruz. Bu araştırmaları yaparken de değişik kaynaklardan araştırmalarını öneriyoruz. Farklı yerden araştıran kimse, bir olayı farklı cepheleriyle görür. Farklı cepheleriyle gören insanın da ya sentezinin iyi olması gerekir ya da mutlaka konular hakkında birtakım kendinin kafasında sorular oluşur. O zaman da ne yapacaktır? Gelip soru soracaktır. O da öğrencinin yine soru sorma cesaretini kazanmasına sebep olur veya konuyu araştırması gelişmesine sebep olur, diye düşünüyorum.”(Ö2)

“İşin aslı, performanslarda çok onu, eleştirel düşünmeyi takip etmedim. Eleştirel düşünceden çok biraz araştırma, belki o da eleştirel düşünmesine katkı sağlayacak tabii ki. Araştırma yapıp ödev yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Mesela öğrenmekte sıkıntı çektikleri, hani bilgi edinmekte, hatırlamakta sıkıntı çektikleri varsa ‘Onu şiir haline getirebilirsin. Önemli bulduğun kısımları, istersen şarkı yapabilirsin. Videoya kaydedip bana getirebilirsin. Bütün sınıflarla dinleriz. Bize de öğretmiş olursun konuyu.’ gibi ödev verdim. Yani işin aslı, bunu çok eleştirel düşünce açısından yorumlamadım ama herhalde o, konuyu okurken düşünecektir. Özelliklerini öğrenirken araştıracaktır, merak edecektir. Bu anlamda eleştirel düşünceye katkısı olabilir. Ama bu amacı düşünerek yaptım mı? Hayır.” (Ö4)

“Öğrencilere beş tane konu başlığı yazdırıyoruz. Diyorum ki: ‘Çocuklar size ana temel beş ödev verdim. Siz bunları farklı farklı istediğiniz şekilde yapabilirsiniz.’ Yani çocuk kendini geliştirsin. Kendi kendine, ‘Ne yapabilirim, o konuyu kavramak için ne yaparım?’ Çocuk düşünmeye başlıyor. Yani çocuğu biraz daha araştırmaya yönlendiriyor veya kendini geliştirmeye.” (Ö6)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö2, Ö4 ve Ö6; öğrencinin konuyu araştırırken kafasındaki sorulara cevap bulmaya çalışacağını, bunun ise öğrencinin düşünme becerisini harekete geçirerek konuyu anlamak için farklı yöntemler kullanarak değerlendirmeler yapıp alternatifler ortaya koyabilmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Konuyu anlamak için yapılan değerlendirme esnasında, “farklı bakış açılarıyla fikirler üretilmesi” eleştirel düşünme tanımlarında ön plana çıkan unsurlardan birisidir (Fisher, 2001, s. 13). Öğretmenlerden Ö3 ise konuyla ilgili araştırma yapmanın ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime nasıl katkı sağladığına değinmemiştir.

Öğretmenlerden Ö10, Ö11 ve Ö12, performans ödevlerinin ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkısını, öğrencilerin ödevlerini

sunum süreciyle açıklamaya çalışmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Performans ödevlerini sunum yapıyorlar. Kendi hazırladıkları, bazen slayttan, CD’den falan hazırlıyorlar. Onları sunum da yapıyorlar. Hatta onlar üzerinde diğer arkadaşlarının da konuşması, fikirlerini ileri sürmesi de oluyor.” (Ö10)

“Ahlak konularında da performans veriyorum. Performans ödevlerinde de eleştirel düşünmede şöyle yani nasıl çocuk kendini ifade ediyor? Arkadaşlarına sorular soruyor. Arkadaşlarından da sorular alıyor. Performansların sonucunda bu...” (Ö11)

“Özellikle anlatımla ilgili, mesela bu yıl onu vermeye çalıştım. Yani çocuğun kendi; serbest, istediği kaynaklardan yararlanarak bulsun ve burada anlatsın. En iyi akılda kalma metodu anlatmak, kendi anlatması. Hem öğrencilere ‘Arkadaşınıza istediğiniz gibi soru sorabilirsiniz.’ diyoruz. Hem de anlatan öğrenci de istediği gibi sorular sorabilir. Bazı sınıflarda çok verimli gidiyor işte dediğim gibi. Bazı sınıflarda tam verimi de yakalayamıyoruz. Çocuğun bilgi yapısı veya sınav sistemi çocuğun bakışını etkiliyor. Katkı muhakkak sağlar da yani yüzdeye vurursan ne kadar olur, bilmiyorum. Mesela tam istediğimiz gibi yapan öğrenci de var. Çok yüzeysel veya gerekli alt hazırlığı yapmadan gelmiş çocuklarda oluyor. Tam yüzde yüz verimli diyemeyiz ama bir nebze de olsa o hava esiyor yani. Faydası oluyor muhakkak.” (Ö12)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö10, Ö11, Ö12, performans ödevlerinin sunumu yapılırken öğrencilerin etkileşime girebildiklerini; konu ile ilgili soruların, farklı düşüncelerin ortaya çıkarılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin ahlak konuları üzerinde değerlendirmeler yaparak sonuçlar çıkarmalarına ve konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerden Ö7, öğrenci ve velilerin doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamak amacıyla performans ödevi verdiğini ifade etmiştir. Ö7 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“Öğrencilere veli ile birlikte çalışabilecekleri ürünü okula getirebilecekleri, ailesi ile birlikte öğrensin diye velinin de imzasını alabilecek şekilde... Çünkü velilerin çoğu öğrenilmiş bilgileri öğrencilere öğretiyorlar. O öğrenilmiş bilgi, ne kadar uğraşsanız da silmek mümkün olmuyor. Özellikle bunu öğrenci de veli de bizzat görsün. Bunun doğru olmadığını, doğru olanı hem bizzat kendisinin görmesini sağlamak hem de velisine o yanlış düzeltirebilmeyi ya da

toplum içindeki o genel kanaati düzeltmeyi sağlamak için o şekilde ödevler verebiliyorum.” (Ö7)

Yukarıdaki ifadesinde de görüleceği üzere Ö7, öğrenci ve velinin konu hakkındaki yanlış bilgilerini düzelterek doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamak amacıyla performans ödevi verdiğini ifade etmiştir. Ancak bunun ahlak konularında eleştirel düşünme eğitimi katkısının nasıl olabileceğine değinmemiştir. Eleştirel düşünme tanımlarına bakıldığında, eleştirel düşünmenin “Doğruyu yanlıştan ayırt etmeyi sağlayan nesnel ve derinlemesine düşünme” olma özelliğine de vurgu yapılmaktadır (Dewey, 1910, s. 6). Bu dikkate alındığında kendisi ifade etmese de Ö7’nin verdiği performans ödevlerinin bir yönüyle eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerden Ö8, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlamak amacıyla vermiş olduğu performans ödevlerinden birini örnek göstererek konu hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Ö8 ile yapılan mülakatta bununla ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“Geçen dönem vermiş olduğum ödev bir örnek olur. ‘Hazreti Peygamber’imiz (Sallallahu Aleyhi ve Sellem), şu an yaşasaydı ve sizin sınıfınızda bir öğrenci olsaydı nasıl bir öğrenci olurdu?’ Yani burada çocukların Hazreti Peygamber’imiz Sallallahu Aleyhi ve Sellem’i nasıl gördükleri, onu sadece bir peygamber olarak 40 yaşın üstünde bir insan olarak mı, yoksa onun çocukluğunda da kendimize örnek alacağımız şeyler var mı, yok mu? Bunu görmelerini sağlamak veyahut da biliyorlar mı? Onu öğrenmeyi sağlamak. Bunu da zaten şunu fark ettik ki çocukla, sadece Hazreti Peygamber’imizi (Sallallahu Aleyhi ve Sellem) 40 yaş üstü olarak biliyor ve hayatlarındaki uygulamalarına da genelde o şekilde yansıtıyorlar. Bir öğrenci olsaydı sorusunun cevabı, birçoğunun aklında çok net olarak yerini bulmuyor.” (Ö8)

Ö8’in yukarıdaki ifadesinde örnek olarak gösterdiği performans ödevi ile öğrencilerin, konulara geniş ve farklı bir açıdan bakmalarını, karşılaştırmalar yaparak ve değerlendirmelerde bulunarak sonuca ulaşmalarını sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Bu durum, Ö8’in verdiği bu ödevde eleştirel düşünmenin “Konu ile ilgili öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilme.” (Cüceloğlu, 1994, s. 216) özelliğini dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö9, mülakattaki ifadesinde, öğrencilere verdiği ödevler ve bunlar hakkında sorduğu sorulara değinmiştir. Ö9 ile yapılan mülakatta bununla

ilgili elde edilen veriler şöyledir:

“Performans olarak da daha çok böyle konularla ilgili çocuklarımız kitap defter tutma konusunda biraz zayıf. Defterlerini, bunları sağlam bir şekilde yırtmadan, kaybetmeden sahip çıkabilirsek bu başarı, diyorum. Kur’an-ı Kerim’in bazı surelerinin Türkçe anlamını ödev olarak veriyorum. Bazen onlar hakkında sorular soruyoruz, bazen de sormuyoruz.” (Ö9)

Ö9, mülakattaki ifadesinde ahlak konularıyla ilgili verdiği ödevler hakkında öğrencilere bazen sorular sorduğunu belirtmiş ancak bu ödevlerin eleştirel düşünme eğitimine nasıl katkı sağladığıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ö9’un *“Çocuklarımız kitap, defter tutma konusunda biraz zayıf. Defterlerini, bunları sağlam bir şekilde yırtmadan, kaybetmeden sahip çıkabilirsek bu başarı, diyorum.”* ifadesi, Ö9’un eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilebilmesinin imkânıyla ilgili diğer bazı temalardaki olumsuz yaklaşımının bu temada da devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, hangi tür performans ödevi vereceklerini öğretim programında öngörülen kazanımlara uygun olarak belirlemelidirler. Seçilen performans ödevinin, programda kazandırılması hedeflenen diğer beceriler gibi eleştirel düşünme becerilerini kapsamasına ve desteklemesine dikkat etmelidirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlere performans ödevlerini verirken ve değerlendirirken eleştirel düşünmeyle ilgili hangi kriterleri dikkate aldıkları ve buna yönelik puanlama anahtarı kullanıp kullanmadıkları da sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Dereceli puanlama anahtarlarını çok ayrıntılı kullanmıyorum. 4-5 maddede toplamaya çalışıyorum daha sağlıklı elde edebileceğim bir şeyler. Dereceli puanlama anahtarını kendim oluşturuyorum. Çocuğun önce konuyu anlayıp kavramadığını oradan bir test ediyorsunuz. Bir de hangi boyutlarıyla kavramış. Tekdüze mi kalmış konuyu anlaması, tek bir boyutunu mu ele almış, yoksa konuyu çok daha farklı boyutlarıyla değerlendirebilmiş mi? O yönüyle bakıyorum. Daha farklı boyutlarıyla ön plana çıkarabilmişse, çocuk diğer arkadaşlarının düşünemediği başka alternatifleri katabilmişse içine, o zaman bu kabiliyetini daha iyi yansıttığını fark edebiliyoruz.” (Ö1)

“Değerlendirmenin ana şeyisini oluşturan konunun özü nasıl olarak hazırlamış? Araştırmacılığı, katabildiği kadar kendi yorumlarını katmasını istiyorum. Elbette değerlendirirken onu dikkate alıyorum.”

Ödevlerde kütüphanede bir şeyden alıyor. Kitabın aynısını yazıp geliyor ya da şimdi artık İnternet'ten indiriyor. İnternet'ten indirdiğinizi aynı olduğu gibi yazıp getirmeyin, ondan bir şeyler çıkarın, diyorum. Bu sefer tutuyor oradakinin aynısını yazıyor. Bunlara bakıyoruz, eğer motomot aynısını almışsa çocuk bir şey yapmamış demektir. Bir muhakeme yapmamış, bir karşılaştırma yapmamış.” (Ö3)

“Tabi bütün ödevler buna yönelik değil ama buna yönelik verdiğimiz ödevlerde öğrencilerde yani 'kendini ifade edebilme, özgün şeyler üretebilme, kendine has bir özellik ortaya koyabilme' özelliklerle aradığım şey bu. 'Kendi çıkarımını, kendi ürününü ortaya çıkarabilme' ona bakıyorum. Tabii kendi başına yorumlayabilme ya da kendi öğrendiği bilgilerle bir sentezden sonra analiz yapabiliyor mu, bir düşünceye vardırabiliyor mu, düşüncelerini bir noktaya odaklayıp kendince bir -ne diyelim kendine has bir ne diyelim- ürün ortaya koyabiliyor mu? Özellikle bunlar...(Ö7)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere öğretmenlerden sadece Ö1, performans ödevlerini değerlendirirken, ayrıntılı olmasa da dereceli puanlama anahtarı oluşturduğunu ve bunu kullandığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler, dereceli puanlama anahtarı hazırladıklarına dair herhangi bir ifadede bulunmasalar da performans ödevlerini değerlendirme kriterleri olduğunu dile getirmişlerdir.

Konuyla ilgili görüş belirten 6 öğretmen de (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10) performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilmelerini, eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösteren bir kriter olarak dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden Ö5, Ö7, Ö8, Ö10 aynı örneklem grubuyla yapılan nitel araştırmanın “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçütleri ile İlgili Görüşleri” temasında da bu kriteri eleştirel düşünmenin ölçütlerinden biri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir(Cingöz, 2019, ss. 70-71). Öğretmenlerin, bu kriteri performans ödevlerini değerlendirirken de bir kriter olarak dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum, bu dört öğretmenin konuyla ilgili bilgilerinden bazılarını uygulamaya yansıttıkları şeklinde anlaşılabilir. Öğrencilerin performans ödevlerinde kendilerine özgü ortaya koydukları ürünler, konu üzerinde düşünmeyi ve değerlendirmeler yapabilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ve konuyu anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir. Ancak öğrencilerin kendilerine özgün ürünler ortaya koymaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren bir kriter olsa da tek başına yeterli

değildir. Bundan dolayı öğretmenler, performans ödevlerini değerlendirirken ilgililik, dayanak, açıklık ve anlaşılabilirlik, genişlik ve derinlik, mantıklılık, doğruluk gibi eleştirel düşünme ölçütlerini de dikkate almalıdır. Ayrıca bu konuda öğrenciler bilgilendirilmeli ve ödevin nasıl değerlendirileceğine dair içinde eleştirel düşünmeyle ilişkili kriterlerin bulunduğu dereceli puanlama anahtarları çoğaltılarak öğrencilere verilmelidir (MEB, 2007, s. 21, 2010, ss. 212-214). Dereceli puanlama anahtarı; bir ürünün, çalışmanın, etkinliğin ya da cevabın niteliğinin değerlendirmesinde kullanılan puanlama rehberidir. Dereceli puanlama anahtarları, yapacakları performans ödeviyle ilgili öğrencilerin kendinden beklentinin ne olduğunun somut ve anlaşılır hâle getirilmesini sağlar. Böylece öğrencilerin bir performans ödevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları ve onu etkili bir şekilde yerine getirebilmelerine rehberlik edilerek katkı sağlanabilir (MEB, 2007, ss. 20-21).

Öğretmenlerden Ö2 ve Ö6, öğrencilerin performans ödevlerini değerlendirirken öğrencilerin konuyu kavrama ve sunum durumlarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Ona o kadar, şuna şu kadar diye bir cevap anahtarı puan sistemi hazırlıyoruz kendimize göre. O tip ödevlerin cevap anahtarlarında bir kere düzeni, düşünmeye yönelik olarak konuyu iyi kavrayıp kavramadığını, konuyu iyi planlayıp planlamadığını genelde baz alıyoruz. Bir de kaynakları iyi kullanıp kullanmadığını da baz alıyoruz. Yine kaynakları araştırdıktan sonra onu kendi zihninde iyi kavrayıp güzel bir anlatımla anlatabilmiş mi? Genelde bunları baz alıyoruz.” (Ö2)

“Değerlendirme ölçütleri veriyoruz. ‘Çocuklar, değerlendirme ölçütleri şunlar, şunlar. Dikkat edeceksiniz.’ Mesela çocuk konuyu anlamış mı? ‘Bu konuda bana rapor hazırlayacaksınız. İkincisi bu konuyu sunum yapacaksınız.’ Öyle deyince çocuk biraz daha okuduğunu daha iyi kavramaya çalışıyor. Sunuyor sunarken acaba bana hangi sorular gelebilir veya öğrencilerin sorularını nasıl cevaplayacağım? Sorunca bilemeyince tekrar araştırıyor. Bunun da öğrencinin kendini geliştirmesine büyük faydası oluyor. Sunum yaparken diyoruz ki: ‘Kızım, oğlum; bu konuda sen bunu neden böyle yaptın?’ O kendi düşüncesini açıklıyor. Diyor ki: ‘Öğretmenim, ben burada neyi düşündüm? Şunları, şunları düşündüm. Şundan yola çıkarak araştırdım.’ diye söylüyor öğrenci. Bu, tamamen tüm

öğrencilerde gerçekleşmiyor.” (Ö6)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö2 ve Ö6, öğrencilerin konuyu kavrayıp sunabilme durumlarının, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö2, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını hangi eleştirel düşünme ölçütleriyle ilişkilendirdiği noktasında bir açıklama getirmemiştir. Ö6 ise öğrencilerin sunumları yapmadan kendilerine yöneltilen sorulara verebilecekleri cevapları önceden düşünmesinin, eleştirel düşünme becerisini kullanmaya katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında sunum esnasında verdikleri cevapları gerekçelendirme durumlarının, eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek değerlendirme ölçütleri olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin düşünme süreçlerini kullanarak konuyu temellendirmelerine ve farklı bakış açılarıyla ortaya konulan fikirleri değerlendirmelerini sağlayabilir. Böylece ahlak konularında eleştirel düşünme eğitime katkı sağlanarak öğrencilerin konuyu anlamlandırma durumları değerlendirilebilir.

Öğretmenlerden Ö4, Ö9 ve Ö12, performans ödevlerini değerlendirme kriterleri arasında eleştirel düşünme ile ilgili kriterlerinin olmadığını ifade etmiştir. Ö11 ise dile getirdiği kriterleri eleştirel düşünme ile ilişkilendirmemiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Dereceli puanlama anahtarları kullanmıyorum. Şöyle söyleyeyim mesela ödevin çerçevelerini çiziyorum. Her öğrenciye kâğıt dağıtmıyorum. Tahtada tek tek anlatıyorum. Ödevin şu özellikleri olmalı. Şu, şu işte o anki ödevle bağlı yazıya önem verirsem ‘Yazıya muhakkak dikkat edeceğim.’ ve ‘İçeriğinde kaynak olabilmeli, kaynak olmazsa muhakkak puan kıracağım.’ bunları değerlendiriyorum. İşte, nasıl yapacaklarını genel çerçevesinde gösteriyorum. Bu ölçütlerde eleştirel düşünmeye yönelik ölçütleri almıyorum.” (Ö4)

“Onları hesaba (eleştirel düşünmeyle ilgili ölçütler) katarsak hep zayıf alırlar. Daha önceden de söyledik ya. Öğrenci aldığı notta bir zarar görmeyeceğini bildiği için, sınıfta kalmayacak nasıl olsa. Bunu bildiği için zaten önem vermiyor yani. Notum yüksek olsun yeter, amaç bu yani. Bazıları için de not yüksekmiş, düşükmüş... ‘Kaç aldın?’ diye soruyorum. ‘Bilmem ki hocam.’ diyor. ‘Kaç aldıldım?’ ‘Yazılı oldun mu?’ diyor. ‘Bilmiyorum hocam. Yazılı oldum mu, bir bak hele.’ diyor.” (Ö9)

“Araştırma var, kendi başına hazırlama var, öğretmenle iletişim var, zamanında getirme var.”(Ö11)

“Onunla ilgili açıkçası (eleştirel düşünmeyle ilgili puanlama kriteri) yok. Hani anlatım falan diyoruz konu hazırlamadır. Özellikle onlar üzerinde duruyoruz ama direkt eleştirel düşünceyle ilgili bir puanlama yapmıyoruz.” (Ö12)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö4, Ö9 ve Ö12, performans ödevlerini değerlendirirken bazı kriterleri dikkate aldıklarını ancak ödevleri eleştirel düşünme açısından değerlendirmediklerini ifade etmiştir. Ö9, zaten öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğunu, böyle bir çaba içinde de olmadıklarını, onlar için notun önemli olduğunu dile getiren ifadelerde bulunmuştur. Ö9’un çoktan seçmeli test ve performans ödevlerinin verilmesi konularındaki eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinin imkânına yönelik olumsuz bakış açısının burada da devam ettiği görülmektedir. Ö11 ise mülakatta ifade ettiği performans ödevlerini değerlendirme ölçütlerinin, eleştirel düşünme ile ilişkisi konusunda herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin (Ö9 hariç) verdikleri performans ödevlerinde, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinden bazılarının gelişimini sağlamayı dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri performans ödevlerinde, öğrencilerin “kıyaslama yapma, yorumlama, sonuç çıkarma, değerlendirme, farklı bakış açıları geliştirebilme, araştırma, doğru bilgiye ulaşma” gibi eleştirel düşünme becerilerinden biri veya birkaçını kullanabilmesini sağlayacak türden ödevler vermeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, performans ödevlerini verirken belli eleştirel düşünme becerilerini dikkate aldıkları ancak bu becerilerden daha fazlasını kapsayıcı performans ödevi veremedikleri söylenebilir. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö5’in mülakattaki ifadelerine göre, diğer öğretmenlere nazaran öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarını sağlamaya dönük performans ödevleri verdikleri söylenebilir. Ö9’un ise bu konudaki çabasının yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10, performans ödevlerini değerlendirirken eleştirel düşünmeyle ilgili ölçütlerden “özgünlük” ölçütünü dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö2ve Ö6 ise öğrencilerin konuyu kavrama durumlarını, değerlendirmelerinde dikkate aldıklarını dile getirmiştir. Ö6, bu durumun eleştirel düşünme ile ilişkisini açıklarken Ö2, bu konuyla ilgili herhangi bir açıklama getirmemiştir. Ö4, Ö11ve Ö12, performans ödevlerini değerlendirirken bazı kriterleri dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö4 ve Ö12, eleştirel düşünmeyi dikkate alarak bu kriterleri belirlemediklerini ifade etmiş, Ö11 ise belirlediği kriterlerin eleştirel düşünme ile ilişkisini kurmamıştır. Ö9 da bazı gerekçelerden dolayı,

performans ödevlerini değerlendirirken eleştirel düşünme ile ilgili kriterleri dikkate almadığını dile getirmiştir. Araştırmadan elde edilen bu veriler, öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö10'un performans ödevlerini verirken de değerlendirirken de eleştirel düşünme eğitimine kısmen de olsa katkı sağlayabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ö4, Ö11 ve Ö12'nin performans ödevlerinde eleştirel düşünmeyi dikkate almalarına rağmen, değerlendirme sürecinde bunu göz ardı ettikleri görülmüştür. Ö11 ve Ö12 ise performans ödevlerini verirken değil de onların sunumu esnasında öğrencinin eleştirel düşünme açısından kazanımlarının neler olduğuna dair açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum, Ö11 ve Ö12'nin performans ödevlerini verirken eleştirel düşünmeyle ilgili kriter belirleme konusunda çaba göstermemelerinin nedeni olarak da yorumlanabilir. Ö9'un diğer bazı temalardaki eleştirel düşünmeye olumsuz bakışının bu temaya da yansıdığı görülmüştür.

4. Gözlem

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları” kategorisinde yer alan dördüncü tema, “Gözlem”dir. Gözlem, öğretmenlerin, DKAB Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimini değerlendirmek için sahip olabilecekleri en iyi araçlardandır. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Öğretmen; öğrencilerin soru ve önerilere verdikleri cevapları, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını, öğrencinin öğrenme sürecini gözlemler (MEB, 2010, s. 212). DKAB öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını yaptıkları gözlemlerle belirleyerek bu konuda onları geliştirmeye yönelik planlama ve düzenlemeler yapabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) bu tema ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö8 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlem yolu ile değerlendirirken öğrencilerin sordukları soruları veya sorulara vermiş oldukları cevapları dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Çocukların birbirlerine olan tavır ve davranışlarından başlayıp ders içindeki konuyu değerlendirmesi, sorduğu sorular, benim sorduğum sorulara verdiği cevaplar... Bu tip durumlar, o konu hakkında fikir sahibi olmamızı sağlıyor.” (Ö1)

“Bir defa derste sorduğum sorulara göre cevaplarını kontrol

ediyorum. Öğrencinin eleştirel düşünceye açık olduğunu buradan fark edebiliyoruz.” (Ö4)

“Derste gözlemleyerek dersteki yapmış olduğumuz etkinliklere çocuğun vermiş olduğu dönütler, sorulara vermiş olduğu cevaplar veyahut da o örnek olaylardaki tutumları, davranışları...” (Ö8)

“Vallahi genellikle eleştirel düşünce, herhalde sınavdan ziyade gözlem ve sınıf içindeki etkinliklerine göre değerlendiriliyor. Yani en azından ‘Soruları güzel anlayabiliyorlar mı? Soruları işte farklı yönleriyle değerlendirilebiliyor mu?’ ya da ‘Anlatılan şeyi sadece siz anlattınız diye mi kabul ediyor?’ yoksa ‘Onunla ilgili birtakım bilgilere sahip, onun karşı bir tez sunabiliyor mu?’ ya da ‘Hocam, şu şöyle değil de böyle olabilir mi?’ diye.” (Ö10)

“Sınıfta çocuk kendini ifade ediyor, arkadaşlarına sorular soruyor, arkadaşlarından da sorular alıyor.” (Ö11)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11); sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin sordukları sorular veya verdikleri cevapların, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Ö1, öğrencilerin konuyu değerlendirme durumlarının; Ö8 ise öğrencilerin örnek olaylarla ilgili değerlendirmelerinin, eleştirel düşünme durumlarını gösteren işaretler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö4’ün konuyla ilgili görüşleri, aynı örneklem grubuyla yapılan nitel araştırmanın “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler” temasındaki görüşleriyle de tutarlılık arz etmektedir. Ö1’in bu temadaki “*Kendince bu doğru mudur, yanlış mıdır veya alternatifleri olabilir mi, diye kafasına tam oturabilmesi ve anlayabilmek için farklı sorular sorar.*” ifadesiyle Ö4’ün “*Niçin, diye sorarlar. ‘Neden böyle, neden yapmalıyız ya da şöyle yaparsak nasıl olur?’ Yani olayın arka planına inmeye çalışıyorlar.*” ifadesi (Cingöz, 2019, s. 49), “Gözlem” temasıyla ilgili ifadelerini destekler mahiyettedir. Yine Ö10’un “*Farklı sorular kesinlikle soruyorlar. Zaten eleştirel bakan öğrencilerin en ilk başta yaptıkları şey soruyla derse katılmak*” ifadesi ile Ö11’in “*Yani soruma günlük hayattan örnekler verir, soru sorarlar.*” ifadesi (Cingöz, 2019, s. 50) “Gözlem” temasındaki görüşlerini desteklemektedir. Öğrencilerin sordukları sorular ve sorulara verdikleri cevapların niteliği, onların konu üzerinde değerlendirmeler yapıp onu anlamaya çalıştıklarını gösteren işaretlerdir. Öğrenci; kavrama, analiz ve sentez basamağında sorular soruyor ve bu türden sorulan sorulara uygun cevaplar oluşturarak konu üzerinde değerlendirmeler yapabiliyorsa o öğrencinin, eleştirel düşünme becerisini kullanabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerden Ö5 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirirken onların konuyla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyma durumlarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Benim her sınıfın bir çizelgesi var. O çizelgede çocuklar için isimlerinin karşısında bir boşluk bırakırım. Çocuk, eğer sınıfın böyle çok dışında, yani genel kabulün dışında görüşler ileri sürmüşse onların isminin karşısına not alıyorum. Onu hatırlatıcı bir cümle koyuyorum. Bir kelime, bir işaret koyuyorum. Bazen genel herkesin yapması gereken şeyleri ‘artı-eksi’ şeklinde değerlendiriyorum ama çocuk, farklı bir şey getirmişse bir düşünce şekli getirmişse onu o ismin karşısına ekliyorum. Diyorum ki: ‘İşte bu konuda şu sözü söyledi veyahut da şu görüşü getirdi.’ gibi de çok az. Yani böyle ne bileyim, tüy gibi desek yeridir.” (Ö5)

“Anlatılan şeyi sadece siz anlattınız diye mi kabul ediyor yoksa onunla ilgili birtakım bilgilere sahip, onun karşı bir tez sunabiliyor mu ya da ‘Hocam, şu şöyle değil de böyle olabilir mi?’ diye.” (Ö10)

Yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere Ö5 ve Ö10, öğrencilerin konuyla ilgili farklı bir görüş ortaya koyabilmesini, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ö5 ve Ö10’un bu ifadeleri; aynı örneklem grubuyla yapılan nitel araştırmanın “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ile İlgili Gördükleri Beceriler” temasındaki Ö5’in “...farklı düşünceleri sınıfta tartışabilen, şu açıdan niye olmasın, diye farklı bakış açıları geliştirebilen, bu beceriye sahip olan çocuklar bunlar.” ve Ö10’un “Anlatılan olayın farklı bir yönüyle çıkış yaparak bu da böyle olabilir mi, gibi alternatif fikirler sunabilmek gibi yaklaşabiliyorlar.” ifadeleriyle de tutarlılık arz etmektedir (Cingöz, 2019, ss. 49-50). Ayrıca Ö5, mülakattaki ifadesinde öğrencilerin ortaya koydukları farklı görüşlerle ilgili çizelgeler tuttuğunu da ifade etmiştir. Gözlemlerin kaydı için kullanılan kontrol listeleri; belirli kavramların, becerilerin, işlemlerin ve tutumların listesidir. Kontrol listesi ile öğrencinin o konu, kavram veya beceri hakkındaki durumu belirlenmiş olur. Aynı zamanda bu çizelgeler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin takip edilmesi ve buna yönelik çalışmaların planlanması ve uygulanması bakımından da önemlidir.

Öğretmenlerden Ö6 ve Ö10, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirirken onların söz ve davranışlarıyla ilgili yaptıkları gözlemleri de dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan

mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıda görülmektedir:

“Öğrenciyi gözlüyorsun. Neleri gözlüyorsun? Çocuğun geldiğindeki davranışları, hani kötü davranışları, bakıyorsun, tespit ediyorsun. Kendine göre bir değerlendirme şeyin var. ‘Çocuk acaba doğru söz söylüyor mu? Güvenilir mi?’ Ölçüt yok genel olarak.” (Ö6)

“Yani benim için çocukların davranışları da önemli. Nöbet tutuyorum mesela. Orada sergiledikleri arkadaşlarıyla ilişkilerindeki davranışları, kullandığı kelimeler... Yani bana göre önemli.” (Ö10)

Yukarıda görüleceği üzere Ö6 ve Ö10, öğrencilerin söz veya davranışlarının eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösterdiğine yönelik ifadelerde bulunmuştur. Ancak Ö6 ve Ö10, bu ilişkinin nasıl olduğuna dair herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Çevresinde yaptığı gözlemler, çok sevdiği kişileri taklit edip onlarla özdeşim yaparak ahlaki tutum ve davranışları öğrenen birey, dıştan gelecek ödül ve cezaların güdümünde hareket edebilir. Eğer öğretim sürecinde bireyin sorgulama yeteneği harekete geçirilebilirse ahlaki tutum ve davranışları anlamlandırarak bizzat kendisi benimseyip istediği için bu tutum ve davranışları ortaya koymasına katkı sağlanabilir (Aydın, 2014, s. 209) .

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3 ise mülakatta, *“Daha çok gözlemle, öğrenci orada eleştirel düşünme eğitimine yönelik ne tür faaliyetlerde bulunduğunu değerlendiriyoruz.”* ifadesinde bulunmuş ancak bunun nasıl gerçekleştiğine dair herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlerden 8’i (%66.6), ölçme ve değerlendirme tekniklerinden “gözlem”i eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumlarıyla ilgili görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö8, Ö10 ve Ö11 (%41.6), öğrencileri gözlemlerken onların sorduğu soruların veya verdiği cevapların, onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarının göstergesi olduğunu ifade etmiş ancak soruların niteliğiyle ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır. Ancak bu öğretmenlerin diğer temalardaki görüşlerinden elde edilen veriler Gözlem” temasındaki görüşlerini destekleyen ve açıklayan bilgiler olarak değerlendirilmiştir. Gözlemle ilgili görüş belirten diğer 2 öğretmen (Ö6 ve Ö10) (%16.6) ise öğrencilerin söz veya davranışlarının onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını gösterdiğine dair ifadelerde bulunmuştur. Ancak bu ilişkinin nasıl olduğuyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun gözlem sürecinde öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumlarını dikkate almadıkları ve öğrenci

davranışlarıyla eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi temellendirme noktasında eksiklikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. 1 öğretmenin ise (Ö3) (%8.3), öğrencilerin gözlemi ile onların eleştirel düşünme becerilerini kullanma durumları arasındaki ilişkiye dair herhangi bir açıklamada bulunmaması, bu konudaki bilgisinin yüzeysel olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitimi bağlamında hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini nasıl kullandıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun sorduğu soruların niteliğine bakıldığında, bu soruların kavrama düzeyinde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kullanmalarına katkısı olabilecek uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer vermedikleri görülmüştür. Buradan hareketle DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun, eleştirel düşünme eğitimine katkısı olabilecek türden sorular sorma konusunda yeterli olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin sordukları soruların, öğretim programının hedeflediği eleştirme, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerin ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgili amacı tam anlamıyla gerçekleştirmekten uzak olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Diğer bazı araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin çoğunun, sınavlarda daha çok ezber ya da hatırlamaya dönük bilgi düzeyinde sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır (Altıntaş, 2016, s. 254; Aydın, 1996, s. 201; Güngör, 2001, s. 63). Yine bu araştırmalarda, öğretilen bilgilerin öğrenciler tarafından iyi anlaşılma, hazmedilme ve yorumlanabilme derecesini ölçmeyi düşünen DKAB öğretmenlerinin sayısı oldukça düşük çıkmıştır (Aydın, 1996, s. 201).

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerden çoğunluğunun, performans ödevi verirken ve değerlendirirken, eleştirel düşünmeyle ilgili kriterleri yeterince dikkate almadıkları sonucuna varılmıştır. Gözlem tekniğini kullanırken, öğrenci davranışlarıyla eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi göz önüne almadıkları, süreç merkezli ölçme ve değerlendirmenin boyutları arasındaki bütünlüğü sağlayamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin süreç merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusundaki eksiklikleriyle ilgili benzer sonuçlara rastlanmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değer öğretimiyle ilgili yapılan bir araştırmada performans ödevi verdiğini ifade eden öğretmenlerin genelde hatırlamaya ve

ezberlemeye dönük performans ödevleri verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmada gözlem tekniğini kullandığını ifade eden öğretmenlerin, sınıf içi ve dışındaki öğrenci davranışlarını birkaç gözlemle gelişigüzel tespit ettikleri ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterince bilmedikleri ve bu teknikleri etkili bir biçimde uygulamaya geçiremedikleri sonucuna varılmıştır (Altıntaş, 2016, ss. 255-256). Başka bir çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin gözlem tekniğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gözlem formu oluşturamadıklarından dolayı objektif değerlendirme yapamadıklarını düşündüklerinden bu tekniği kullanmadıkları ifade edilmiştir (Yıldız & Genç, 2016, s. 69). Yapılan diğer bir çalışmada da din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin süreç ölçme becerilerinde eksiklerinin olduğu ortaya çıkmış, yeni öğretim programlarının yeniliklerinden olan süreç ölçme ve değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından yeterince uygulamaya geçirilemediği, yorumuna gidilmiştir (Akyürek, 2012, s. 26). Bir başka çalışmada ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin sürece yönelik ölçme araçlarını yeterince kullanamadıkları, bunları benimseme ve uygulayabilme konusunda sorunlar yaşadıkları, uyum güclüğü çektikleri ortaya çıkmıştır (Koç, 2010, ss. 124-125). Sürece dönük ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla, nitelikli kullanılabilirse öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme durumlarına ilişkin daha doğru ve derin bilgiler edinilebilir. Bu bilgilere dayalı olarak da öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde düzenlemeler yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler ise şunlardır:

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri, zümre toplantılarında, eleştirel düşünme eğitime katkı sağlayabilmek için hangi ölçme ve değerlendirme tekniğini nasıl kullandıkları konusunda paylaşımlarda bulunabilirler. Uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkililiği konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler.

2. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders programlarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek şekilde hangi ölçme ve değerlendirme tekniğini nasıl kullanabilecekleriyle ilgili örneklere yer verilebilir. Böylece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine destek verilerek ölçme ve değerlendirme sürecinde yapacakları uygulamalarda onlara yardımcı olunabilir.

3. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine alanında uzman eğitimciler tarafından eleştirel düşünme eğitimi katkı sağlayabilecek şekilde hangi ölçme ve değerlendirme tekniğini nasıl kullanabileceklerine dair eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde teorik bilgi yanında, uygulamaya yönelik örneklerle de yer verilebilir.



KAYNAKÇA


- AKYÜREK, S. (2012). İmam-Hatip Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47.
- ALTINTAŞ, M. E. (2016). *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi* (1. bs). Mostar Basım Yayın Dağıtım.
- AYDIN, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Erciyes Üniversitesi Yayını.
- AYDIN, M. Ş. (2008). Özgürleştirici Din Eğitimi. *Diyanet Aylık Dergi*, 213, 25-28.
- AYDIN, M. Ş. (2009). Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünmeyi Beslemelidir. *Diyanet Aylık Dergi*, 228, 28-31.
- AYDIN, M. Ş. (2014). İslam Ahlak Eğitimi. İçinde M. Ş. Aydın & A. H. Adanalı (Ed.), *İslam Ahlakı Temel Konular Güncel Yorumlar* (1. bs, ss. 201-254). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- CİNGÖZ, O. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimi İlişkin Görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CRAWFORD, A., SAUL, W., MATHEWS, S. R., & MAKİNSTER, J. (2009). *Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri* (P. Atasoy, E. Uzun, & S. Gülgöz, Çev.). Biltur Basım Yayın.
- CÜCELOĞLU, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık.
- DEWEY, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath Publications.
- FİŞHER, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- GÜNGÖR, A. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAZANCI, O. (1984). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. Kazancı Kitap
-


A.Ş.

- KOÇ, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- LİPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University.
- MAYRİNG, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Baki Kitabevi.
- MEB. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- 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.
- RON, R., & PERKİNS, D. N. (2005). *Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (K. J. Holyoak & R. G. Morrison, Ed.). Cambridge University Press.
- SÖNMEZ, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (7. bs). Anı Yayıncılık.
- ŞENŞEKERCİ, E., & BİLGİN, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi* (6. bs). Seçkin Yay.
- YILDIZ, M., & GENÇ, M. F. (2016). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 45, 45-80. <https://doi.org/10.29288/ilted.304761>.



THE USAGE OF MEASUREMENT AND EVALUATION TECHNIQUES BY TEACHERS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE IN A WAY THAT CONTRIBUTES TO CRITICAL THINKING EDUCATION*

 Osman CİNGÖZ^a

 Süleyman AKYÜREK^b

Extended Abstract

As in the other countries, some changes have been made in the curriculum in our country since 2004 in order to improve the basic skills that students should have. One of the basic skills in the curriculum is the students' ability to think critically. In this respect, critical thinking skill as one of the basic skills aimed in order for the student to gain has incorporated into the Primary School Religious Culture and Ethics Course Curriculum.

Not only is the quality of the program important in getting the students to gain critical thinking skills, but the qualifications of The Teachers of Religious Culture and Ethics who will put them into practice in their classes are very important as well. Because "teachers" play the most important role in the development of the individual's critical thinking skills, the teacher who is aware of the critical thinking skills and adopts an attitude towards developing these skills of the students will be able to develop these skills through their applications for critical thinking education. Therefore, it is important that the teachers of Religious Culture and Ethics Course conduct the process of measurement and evaluation using appropriate tools and methods as well as planning and arrangements of the teaching process, in addition to students' reading comprehension, making interpretation,

* This work has been derived from the first author's dissertation entitled "*Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Viewpoints on the Education of Critical Thinking*".

^a Ph.D., Ministry of National Education, osmanc38@gmail.com

^b Prof., Erciyes University, akyureks@erciyes.edu.tr

analysis and interrogation skills that can contribute to using their critical thinking skills. The ability of the Teachers of Religious Culture and Ethics to use measurement and evaluation techniques in a way that can contribute to critical thinking education depends on their having sufficient knowledge and skills. For this reason, the study aims to show how the Teachers of Religious Culture and Ethics Course use the measurement and evaluation techniques to contribute to critical thinking education.

This research is in the qualitative research model. In this research, the data obtained from the opinions and practices of the teachers involved in the research were explained and the results were reached by making analyses. The sample of the research consists of 12 Teachers of Religious Culture and Ethics Course who were selected in accordance with the maximum diversity sampling of the intended sampling methods. Gender, seniority, graduation, and post-graduate education were considered as the main factors in the teachers' selection. In order to analyze the research findings and make a holistic assessment and more accurate comments about the data obtained in the interviews, the observations made in the lessons of the teachers and the data obtained from the documents used were benefitted from. A copy of these was requested from the teachers who had used the documents in the interview done with them during the research process or who were seen to have used the documents during the observation process.

It was studied how the documents such as worksheets, written questions, etc. relate to which dimension of the critical thinking. The data obtained from the examination of these documents were compared with those obtained through interview and observation, and the evaluations were attempted from a more holistic point of view.

"Descriptive analysis" from qualitative research techniques was used in this research. A framework for data analyses was created based on the questions created to pose the research problem. According to this framework, it was determined which categories and themes the data would be organized and presented under. The data about the interview were first transferred to the word document, which was read carefully over and over again, and then the necessary notes were taken. It was noted that no data that could contribute to our research was overlooked. Thus, accurate analyses and interpretation of the data were attempted to be made in detail. In this research, NVivo 7 program was used in the regulation of the qualitative data. After transcribing the data obtained from interviews and observations and establishing a relationship with the notes taken in the field, the data were transferred to

the NVivo program so that the data could be encoded in a systematic way. This allows the data to be organized more easily and the data and the results can be reached more quickly. In our research, the data gathered under certain categories and themes were made into reports. At this stage, attention was paid to describe the data in an easy, understandable and readable language and to avoid unnecessary repetitions. Direct quotes about interviews with teachers were often included in order to fully reflect the data of interviews with teachers. Thus, a more holistic and comprehensible picture on the subject were tried to be put forward. In this way, after the findings were revealed, interpretations were made about them. At this stage, the findings were tried to be explained, related and made meaningful. For this reason, it was tried to establish a cause and effect relationship between the findings and make qualified interpretations by comparing different cases. The comments were intended to contribute to a better understanding of the research findings by the readers. In addition, while presenting the findings of the research, citations from the literature that can be associated with the findings were given and a contribution was made to the meaning of the data. As a result of this research, it was concluded that the open-ended questions and multiple-choice comprehension tests asked in the examinations by most of the teachers were at the comprehension level and lacked the questions at the level of application, analysis, synthesis and evaluation that could contribute to the students' using their critical thinking skills more efficiently. It became evident that although the majority of the teachers surveyed stated that they sought to contribute to critical thinking education while giving performance assignments, they did not give performance assignment that could contribute to the students' using their critical thinking skills and did not evaluate them in accordance with the criteria appropriate for the critical thinking education at all. It was also concluded that most of the teachers did not take into account the students' ability of using different critical thinking skills during the observation process and that they had deficiencies in basing the relationship between student behavior and critical thinking.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Ethics Course, Critical Thinking Education, Measurement and Evaluation.

