

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BAĞLAMINDA DKAB DERSİ PROGRAMLARININ TEMEL EĞİTİM YAKLAŞIMI YAPILANDIRMACILIĞIN UYGULANMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nail KARAGÖZ*

Ahmet DOĐAN**

Öz

Ülkemizde eğitim yaklaşımı uzun yıllardır davranışçı modele göre şekillenmiş, 2004 yılından itibaren ise yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ders programları uygulanmaya başlanmıştır. Bunun bir uzantısı olarak 2005 yılından itibaren ilköğretim ve liselerde okutulan DKAB derslerinin programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel becerileri arasında eleştirel düşünme önemli bir yer tutmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılabilmesi için ders programları, öğrenme ortamı, sınav sistemi, öğretmen ve öğrenci faktörleri gibi unsurların uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada yapılandırmacı anlayış ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki programlar ve uygulama düzeyinde ele alınacak, eleştirel düşünme bağlamında yapılandırmacılığın gerektirdiği programın yapısı, öğrenme ortamı, sınav sistemi, öğretmen ve öğrencinin hangi özellikleri taşıması gerektiği ile mevcut durum tartışılacak, her biri için öneriler sıralanacaktır. Araştırmanın amacı, din öğretiminin daha çok uygulama boyutuyla ilgilidir. Öneriler, din öğretimi merkezli olmakla birlikte genel sorunlara yönelik de yapılacaktır. Betimsel bir araştırma olan çalışmada tarama,/survey modeli benimsenmiş, literatür taraması ve içerik analizine dayalı yöntem kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Eleştirel Düşünme, Öğrenme Ortamı, Sınav Sistemi.

* Yrd. Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Kelam ve İslam Mezhepleri Tarihi. nailkaragoz@osmaniye.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Bilimleri. ahmet.dogan@osmaniye.edu.tr

Abstract

In the Context Critical Thinking Requirements of Constructivism, Basic Educational Approach of Religious Culture and Ethics Course Programmes

In our Country, traditional religious education applications that long remains in effect for years are revised in line with the new approach emerged in training in recent years. Educational approach in our country has been shaped by behavioral models for many years and since 2004, the course programs, based on the constructivist approach has been implemented. As an extension of this application, since 2005 the programmes of religious education and ethics that ate taught in elementary and high school classes have been prepared according to the constructivist approach again. The aim of the research is concerned with more practical dimensions of religious education. Critical thinking holds an important place among the basic skills of the constructivist approach. In order to acquire the critical thinking skills, the component factors such as curriculum, learning environment, examination system, teachers and students should be made available.

In this study, behavioral and constructivist educational approach and philosophical understandings that become the source of them will be discussed. The relation between constructive understanding and critical thinking will be discussed at the programs level and In the context of critical thinking, the current situation will be discussed according to the structure of the program as required by constructivism, learning environment, examination system and the propertied that the students and teachers should have and recommendations will be listed for each. Recommendations will be made towards the overall problem although they are religion education centered. This study is a descriptive research. Survey method has been adopted by another name in our study.

Keywords: Constructivism, Religion Culture and Ethic Course, Critical Thinking, Learning Environment, Examination System.

GİRİŞ

Ülkemizde uzun yıllardır etkisini sürdüren geleneksel din öğretimi uygulamaları eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar doğrultusunda son yıllarda gözden geçirilmektedir. Çeşitli çalışmalarda geleneksel din öğretimi anlayışımızın dinî bilginin naklini ve ezberini esas aldığı, muhteva merkezli olduğu kabul edilmektedir. Bu anlayışın, bilginin hızla üretildiği, yayıldığı ve bu nedenle bilginin aktarımından çok üretimine odaklanan çocukların ilgi, ihtiyaç

ve deneyimlerini dikkate almadığından, günümüz eğitim anlayışı açısından yetersiz kaldığı ifade edilmekte ve bu eğitimin, kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmede başarısız olduğu düşünülmektedir (Bkz. Aydın, 2011; Akyürek, 2004, 177; Aydın, 2003, 5-7). Böyle bir din öğretiminin günümüzde ihtiyaç duyulan dindar tipinin yetişmesine ve din anlayışının gelişimine katkı sağlamasının mümkün olmadığı gibi, eğitilmiş bireylerinden beklenen temel bireysel, zihinsel ve sosyal becerilerin bütüncül bir şekilde geliştirilmesine de engel oluşturduğuna işaret edilmekte ve din öğretiminde bir paradigma değişiminin ihtiyaç haline geldiği çoğu din eğitimcileri tarafından dile getirilmektedir.

Ülkemizde geleneksel din öğretimi yerine, öğrencilerin dinî ihtiyaç ve ilgilerine, gelişim özelliklerine uygun, dinî bilgiyle öğrenenlerin hayat durumları arasında ilişki kurarak ezberleme yerine anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili, öğrenenin merkezde olduğu, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesine imkân veren bir din öğretimi anlayışının benimsenmesinin zorunlu hale geldiği din eğitimcilerinin neredeyse tamamının ortak görüşüdür. Bu anlayışın uygulanabilmesi için, din öğretiminin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenen merkezli, öğrenenlerin aktif şekilde öğrenme etkinliklerine katılmasını sağlayan yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını da gerekli kıldığı sıkça ifade edilmektedir.

Din öğretiminde ortaya çıkan söz konusu ihtiyacın din dersi programı geliştirme sürecine de yansdığı görülmektedir. Son on yılda hızlı bir şekilde devam eden ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derisi programlarında yapılan değişikliklerde, öğrenen merkezli bir din öğretimi uygulayabilmek için programların hangi yaklaşımları benimseyeceği konusuna ayrıca yer verildiği görülmektedir. Bu çerçevede genel olarak programların öğrenen merkezli bir din öğretimi anlayışı geliştirmeyi amaçladığı ve buna uygun eğitim model ve yaklaşımlarının yanında öğrenme ve öğretme yöntemlerini esas aldığı belirtilmektedir.¹

1 Ülkemizde DKAB dersleri ile ilgili program geliştirme çalışmalarında önemli sayılabilecek adımlar 2000 yılından itibaren atılmaya başlanmıştır. 2005 yılında ortaöğretim ve 2006 yılında ilköğretim programları değiştirilmiştir. Bu programlar 2010 ve 2011 yıllarında tekrar gözden geçirilmiştir. 2005 ve 2006 yıllarındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarında temele alınan yaklaşımlar bağlamında adı ilk olarak zikredilen kuramlardan biri de yapılandırmacılıktır (Krş. MEB, 2006, 8-9; MEB, 2010, 9-10).

Araştırmanın amacı, din öğretiminin daha çok uygulama boyutuyla ilgilidir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programları yapılandırıcılığı esas alarak geliştirilse de programlarda belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde en etkili faktörlerden biri öğrenme-öğretme sürecidir. Yani yapılandırıcılığın öğrenme-öğretme sürecine yansıma oranı ve biçimi, en az programların yaklaşımında yapılan değişiklik kadar önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar ve gözlemler, yapılandırıcılık yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecine yeterince yansımadığını söylemektedir. Planlamadan başlayarak öğretim hedeflerinin belirlenmesine ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesine kadar öğretimin tasarlanmasında, öğretmenlerin, programın öğrenme kuramı konusundaki bilgileri etkilidir. Programın dayandığı felsefenin zayıf ve eksik yönlerinin bilinmemesi ve uygulama sürecinde ortaya çıkaracağı problemlerin ele alınmaması, programın etkili bir şekilde öğretim sürecine yansıtılmamasına ve istenilen verimin alınamamasına neden olabilmektedir. Program ve öğretmenin yanı sıra öğrenci, öğrenme ortamı ve sınav sisteminin de benimsenen yaklaşıma uygun olması, yaklaşımın sistem bütünlüğü içerisinde uygulanabilmesi için gerekli diğer unsurlardır.

Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmamızda tarama, diğer bir adıyla survey modeli benimsenmiştir. Literatür taraması ve içerik analizine dayalı yöntem kullanılmıştır (Karasar, 2002, 183; Arslantürk, 2008, 103). Öncelikle Eğitim Bilimleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi alanlarında yapılandırıcılıkla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak veriler toplanmıştır. Ardından, mevcut literatürden hareketle din eğitiminde yapılandırıcılığın tartışılmasına zemin hazırlamak üzere yapılandırıcılık hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sözü edilen kuramsal çerçevede din öğretiminde doğrudan yapılandırıcılığı konu alan çalışmalar da dahil edilerek yapılandırıcılık din öğretimi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel anlamda oluşturulan yapılandırıcılık temelinde hem teorik hem de uygulama süreçlerinde yapılandırıcılığın din eğitimi ve öğretiminde imkânı, sınırlılıkları ve problemleri konu edinilmiştir. Yapılandırıcılığın temel kabulleri ve ilkelerinin din öğretimi alanına yansımaları ve sonuçları değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu esnada yapılandırıcılığın öğrenciye kazandırması beklenen temel beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme ile yapılandırıcılık arasındaki bağlantı dikkatte tutulmuştur. Böylece yapılandırıcılığa dayalı bir din öğretimi teorik açıdan temellendirilmeye çalışılmıştır. Bunlara ilave olarak doğrudan din

öğretimi ile ilgili olmamakla birlikte “eğitimin genel sorunu” olup din öğretimini yapılandırmacılık yönünden etkileyen yapısal sorunlara da değinilmiş ve bunlara yönelik öneriler de sıralanmıştır.

Hiçbir eğitim kuramı teorik temeli ve uygulamaya yansıyan ilkeleri açısından mükemmel değildir. Her bir kuramın gerek kuramsal zemininde gerekse pratik yönlerden üstün yönleri olduğu gibi eksiklikleri de vardır. Kuramın bu özelliklerinin yanında her bir öğretim alanının kendine özgü niteliğinden dolayı eğitim kuramlarının farklı öğretim alanlarına yansması ve etkileri de değişik olacaktır. Çalışma, yapılandırmacılığın din öğretimi açısından sunduğu fırsatları, yapacağı katkıları ve sınırlılıklarını göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Yukarıdaki bilgiler bağlamında araştırmada, DKAB programlarında kullanılan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve eleştirel düşünme ilişkisi nedir? Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciye eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmesi için hâlihazırda uygulamadaki eksiklikler nelerdir? Bu eksikliklerin giderilebilmesi için neler yapılabilir? sorularına cevap aranacaktır.

1. Davranışçı Eğitim Anlayışından Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Geçiş

Türkiye’de okullarda genel eğilimin bir gereği olarak din öğretiminde de uzun yıllar davranışçı öğretme ve öğrenme modeli etkin olmuş, hedefe ulaşmak için belirlenen dinî içeriğin öğrenciye aktarılması merkeze alınmıştır (Kaymakcan, 2009, 64). Davranışçılığın, pozitivistimin uzantısı olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2007, 10; Akt, Zengin, 2010, 236). Pozitivist bilim anlayışında tek doğru, tek gerçek, mükemmel bilgi vardır; gerçeklik basittir, hiyerarşi düzenin ilkesidir, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi vardır, araştırmalarda nesnellik zorunludur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 24-25; Akt, Zengin, 2011, 236).

Davranışçı kuramlar, öğrenme sürecinde öğrenciyi çevre kaynaklı uyarılara davranış yoluyla tepki veren varlıklar olarak görür. Esas olarak öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları elde etmesiyle ilgilenir. Öğrenci, öğretmenin yönlendirdiği bir çevrede pasif bir tepki vericidir. O, mekanik hareket eden araç konumunda görülür. Bu, daha çok nesnel bilimin yöntemidir (Cevizci, 2012, 270).

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde davranışçı eğitim modeli eleştirilmeye başlanmıştır. Çünkü bu model nesnelci pozitivist bilim anlayışının ürü-

nü olarak kabul edilmektedir. Bunun yerine öznelci yeni bilim anlayışı ile uyumlu öğrenme yaklaşımları önerilmeye başlanmıştır. Bunların başında yapılandırıcılık gelmektedir. Bu anlayışın felsefi temeli, öznelci bir içeriğe sahip post-modernizmdir (Aydın, 2007, 6; Akt, Zengin, 2010, 29).Yapılandırıcılığın önem kazanması, ülkelerin eğitim sistemlerinde oluşmaya başlayan nitelik problemlerine çözüm olarak düşünülmesine dayanmaktadır. Bundan dolayı yapılandırıcılık, yetmişli yıllardan itibaren eğitim alanını etkileyen önemli yaklaşımlardan biri olmuştur (Arslan, 2007, 43-44).

Yapılandırıcılık, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 29).O, öğrencinin nasıl öğrendiğini irdeleyen, öğrenmenin kendisine ağırlık veren bir eğitim yaklaşımıdır. Bilginin bireyin kendisi tarafından üretildiği kabulünü merkeze alması dikkate alındığında onun felsefi açıdan bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavram olduğu söylenebilir.Daha açık bir ifadeyle kavram, öğrencilerin bilgiyi kendileri için ve kendilerinin yapılandırmasını anlatmaktadır.

20. yüzyılın sonlarına doğru ise beyin üzerinde yapılan araştırmaların yoğunlaşması, yapılandırıcılığın gündemde daha fazla yer edinmesini sağlamıştır. Özellikle nörofizyoloji alanında öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili elde edilen veriler, eğitimcileri yakından ilgilendirmiş ve öğretimin düzenlenmesinde bu veriler kullanılmaya çalışılmıştır. (Arslan, 2007, 45). Böylece öğrenmenin, davranışçılıkta olduğu gibi dış etkenlere bağlı değil de bireyin zihin süreçleriyle ilişkilendirilir olması yapılandırıcılığı ön plana çıkartmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenmeyi temel almaktadır. Öğrenciden bağımsız, dış dünyada herkese göre aynı olan bilgidен söz edilemeyeceğini savunan bu yaklaşıma göre bilgi, bilen (öğrenen) tarafından kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yapılandırılır. Öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmeli, gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır.İletişimde etkili olma, varlıklar ve kavramlar arasında anlam bağları kurma, bizzat uygulama ve değerlendirme bu yaklaşımın önemli kavramları arasındadır. Öğrenme sürecinde öğretmen rehberlik, öğrencinin ise katılım rolüne ağırlık verilmelidir (Kaymakcan, 2007, 19).

Bu kabullere dayalı olarak yapılandırıcı eğitim anlayışında bireyin öğrenme süreçlerinin ve daha önce elde ettiği tecrübelerin önemi daha dikkat çekici hale gelmektedir. Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim

ve Lise ders programlarını 2004 yılından itibaren yapılandırmacılığa dayalı olarak yeniden düzenlemiş ve uygulamaya koymuştur (Aydın, 2007, 10; Akt, Zengin, 2011, 236). Bu genel zihniyet değişikliğinin uzantısı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları da kademeli olarak düzenlenip yürürlüğe konulmuştur.

Talim Terbiye Kurulu'nun 19.09.2000 tarih ve 373 sayılı kararı ile "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar Öğretim programı kabul edilmiştir. Daha sonra diğer derslerin öğretim programlarının 2004 yılından itibaren yeni bir anlayışla değiştirilmesine paralel olarak, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programı 2005 tarihinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı ise, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2006 yılında kabul edilmiştir. 2006 yılında kabul edilen program, temel yaklaşımları korunarak ve Alevilikle ilgili bilgiler eklenerek 2010 yılında yenilenmiştir. Ancak 2010 tarihli programda Alevilikle ilgili eklemeler dışında bir değişiklik olmadığından bu çalışmada 2006 yılı programı esas alınmıştır. DKAB programlarındaki bu değişimler, aslında eğitim yaklaşımlarındaki ve köklü bir zihniyet değişimini ifade etmektedir.

2. Yapılandırmacılık ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Milli eğitim bakanlığı tarafından bütün derslerin programlarında yapılandırmacı anlayışa uygun değişikliğe gidilirken, öğrencinin eleştirel düşünme becerisi kazanması, bütün derslerin ortak hedefleri arasında yerini almıştır.

Eleştirel düşünmenin pek çok tanımı yapılmakla birlikte bunların, kavramın daha çok bir yönüne ağırlık verdiği görülmektedir. Bu bakımdan biz, "kapsamlı" olarak gördüğümüz iki tanımını vermek istiyoruz: Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e (2008, 2) göre eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlerle, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir.

Gündoğdu (2009, 63) ise eleştirel düşünmeyi, (1) "Herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve

doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir.” şeklinde tanımlamıştır.

Bu iki tanım, eleştirel düşünmenin aslında ne kadar kapsamlı ve uzun bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bireyin eleştirel düşünebilmesi için yukarıda sözü edilen uzun süreçlerin her birinin öğrenilmesi, benimsenmesi ve uygulanmasında ayrı bir çabanın ve eğitim faaliyetinin zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmeyi beceri, zihinsel süreç, işlemler bütünü, stratejiler ve tutum olarak görenler vardır. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan DKAB programları ise eleştirel düşünmeye “temel beceri” olarak yaklaşmakta ve onu yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği temel beceriler arasında görmektedir.

2006 DKAB programının kabul edildiği sırada yürürlükte olan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde öğrencilere verilecek performans görevlerinin onların eleştirel düşünme becerilerini kullanmasını, geliştirmesini hedeflemesi (Madde 4) ve öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçen hususların öne çıkarılması (Madde 32), programın eleştirel düşünmeye verdiği değerin diğer bir göstergesidir (Karagöz, 2012, 22).

3. Eleştirel Düşünme Bağlamında Yapılandırmacılığın Gerektirdikleri

Çalışmamızda yapılandırmacılığın gerektirdiklerini her ne kadar din öğretimi açısından ele almayı hedeflese de genel yapısal sorunlar, yapılandırmacılığın gerekliliklerini etkilediği ve bunlar giderilmeden yapılandırmacılık yaklaşımından sonuç alınamayacağı için genel yapısal sorunlarla ilgili tespit ve değerlendirmeler de yapılacaktır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının temel becerileri arasında kabul edilen eleştirel düşünmenin kazanılabilmesi için ders programları, öğrenme ortamı, sınav sistemi, öğretmen ve öğrenci faktörleri gibi unsurların bu anlayışa uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin gerektirdiği durumları sırasıyla görelim:

3.1. Program

2005 Ortaöğretim ve 2006 İlköğretim DKAB programları “yapılandırmacı” eğitim anlayışına göre hazırlanmıştır. Değişim bu anlayışa bağlı kalınarak sürdürülmektedir. Yukarıda, programlardaki değişikliklere değinilmiştir. Dolayısıyla buradan yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğine geçebiliriz.

3.2. Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme derslikle sınırlı değildir. Çünkü öğrenmenin otoritesi öğretmen değildir. Öğrenme öğrencinin kendi inşa edeceği bir süreç olduğundan, onun bulunduğu her yer öğrenme alanıdır. Sokaklar, alışveriş merkezleri, pastaneler, spor alanları bunlara dahildir.

Bununla birlikte okulun özel bir yeri vardır. Okul ve derslikler, öğrenme sürecinin en yüksek oranda gerçekleşmesinin amaçlandığı mekânlar olarak oluşturulmaktadır. Bu bakımdan başta derslikler olmak üzere bahçesi de dahil okulun bütün alanlarının eğitim yaklaşımına uygun hale getirilmesi, benimsenin sistemin bir parçası olmaları bakımından hayati önem arz etmektedir.

Dersliklerin sabit sıralardan oluşmaması, gerektiğinde küme çalışması yapmaya veya yüz yüze çalışmaya imkan verecek, hareket özelliği olan sıraların kullanılması, öğrenciler arasındaki etkileşim açısından önemlidir. Hep birlikte bir film seyredildiği durumlarda bugünkü yapıya sokulabilecek ama farklı biçimlerde de konumlandırılacak sandalyelerden oluşan bir sınıf en esnek yapıyı sağlayacaktır. Gruplar halinde çalışıldığında, bir araya gelmeyi, tartışma sırasında herkesin birbirini görebileceği bir daire halinde oturmayı, bağımsız çalışıldığında öğrencinin tek başına farklı bir köşeye gidebilmesini sağlayan yapılar, sınıfın bir öğrenme mekanı olarak yapılandırılmasına yardımcı olacaktır. (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 26). Bu tür bir yapılanma sınıflarda U düzeninde oturmayı gerekli görmektedir. Böylece birbirlerinin yüzlerine bakan öğrencilerin, birbirlerinden öğrenme ve paylaşma becerileri geliştireceğinden kendi bilgilerini kendilerinin bilgi inşa etmeleri daha rahat olacaktır. Zira insanların kendi akranlarından, bilgi seviyeleri yakın olanların birbirlerinden öğrenmeleri daha kolay olmaktadır.

Sınıf duvarları, öğrencilerin birbirleriyle haberleşebilecekleri, ürünlerini asabilecekleri ya da her türlü ilham verici sözü yazabilecekleri ortamlar olarak düşünülebilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 26). Duvarlara, sınıflardaki

özellikle çekingen ve uyum problemi yaşayan öğrencilerin ürünlerinin asılması onları motive edeceği gibi, onların öğrenme ortamına katılmalarını da hızlandıracaktır.

Öncelikle, okulları hapisane veya askeri kışla görünümünden çıkarmak, onları çekim merkezleri haline getirmek gerekir. Okulların içinde buldukları mahalleden tamamen kopuk olmaları değil, çevresiyle bütünleşmiş, öğrenme sürecinin bir devamlılık sergilediği mekânlar olmaları beklenir. Aksi takdirde duvarlar ve kapılarla koyduğumuz sınırlar, o mekânın içinde öğrenildiği ve o duvarların dışına çıkıldığında öğrenmenin de bitmiş olduğu zihniyetini yaygınlaştırmaktadır. Öğrencilerin duvarların ardına kilitleneceği ve giriş-çıkışlarının kontrol altında tutulacağı mekânlar oldukları zihniyetinin değişmesi için bu mekânların, eğitime katılmak isteyen kişilere açık olmasında yarar vardır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 26).

Okulun yapılandırılmasında genel olarak eklenebilecek unsurlar olan kütüphane ve laboratuvar gibi mekânların eğitimin merkezi olarak görülmesi gerekir. Kütüphane açık ve kullanılması kolay, laboratuvar da her türlü deneye elverişli mekân olmalıdır. Her iki mekân da çeşitli amaçlar için ulaşılabilir bir müze görevi de görmelidir.

Okullarda hiyerarşi içermeyen ilişki sistemleri kurarken törenleri askeri disiplin sağlama amacıyla değil demokratik katılımı destekleyecek bilgi akışını ve görüş bildirimini ortamı yaratma amacıyla kullanmak da önemlidir. Öğrencilerin okulu temsil eden kişiler olarak okulun yapılandırılmasına, buldukları çevreye katkıda bulunmaları ve çevreye ilişkin karar süreçlerine de katılmaları gereklidir.

Toplumsal düzeyde eleştirel düşünmeyi sağlamanın başlangıç noktası öğrencileri okul meseleleriyle sınırlamayan katılımcı bir anlayışı yaygınlaştırmaktır. Öğrencileri içinde buldukları okul, çevre ve toplum hakkında düşünmeye, sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirmek, onlarda eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesi için gereklidir. Öğrencilerin katılım alanlarını genişletmek, okullarda kulüplerin demokratik ve katılımcı bir biçimde yapılandırılmalarıyla ve kulüplerin etkinliklerini okul sınırlarının dışına taşıyarak yakın çevreleriyle bütünleşmelerini sağlamakla başarılabilir. Bunun da başlangıç noktası, vitrin süsü gibi kullanılan ya da evcilik oyunu muamelesi gören kulüplerin kontrolünün öğrencilere verilmesini ve bu kulüplerin, öncelikle okul içinde okulla ilintili kararlara katılımda bulunan demokratik mekanizmalar olmalarını sağlamaktan geçer (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 25-26).

Öğrencilerin okulu temsil eden kişiler olarak okulun yapılandırılmasına, buldukları çevreye katkıda bulunmaları ve çevreye ilişkin karar süreçlerine de katılmaları gereklidir. Toplumsal düzeyde eleştirel düşünmeyi sağlamanın başlangıç noktası, öğrencileri okul meseleleriyle sınırlamayan katılımcı bir anlayışı yaygınlaştırmaktır. Öğrencileri içinde buldukları okul, çevre ve toplum hakkında düşünmeye, sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirmek, onlarda eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesi için gereklidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 26).

3.3. Sınav Sistemi

Yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği sınav sistemi de farklıdır. Davranışçı modelde sonuç önemlidir. Zira öğrenme, öğretmenin “etki”sine öğrencinin istedik “tepki” vermesi demektir. Öğrenci, öğrendiğini “gösterebiliyorsa” öğrenmiş demektir. Bu durum, sürecin değil, sonucun değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

DKAB programlarının yapılandırmacı bir yaklaşımla yeniden düzenlenmesiyle birlikte DKAB derslerindeki ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmiştir. Değerlendirmede ürün değil süreç önem kazanmış ve böylece öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında önlemler alınması amaçlanmıştır (Kaymakcan, 2009, 71). Yapılandırmacılıkta tek tip bir sınav yerine portfolye, rubric, süreç, ürün ve hem süreç hem ürün değerlendirilmelidir. Sorunlar ben bilincini ve öteki etiği ölçecek nitelikte olmalıdır. (Sönmez, 2009, 134).

Değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirme yoluyla öğrenci de dâhil edilmiştir. Öz değerlendirme bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Bu yolla bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olunmuş olur. Akran değerlendirme ise öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, bu yolla eleştirel düşünme becerileri geliştirir ve sürecin değerlendirilmesine yardımcı olmuş olurlar (Kaymakcan, 2009, 71).

2000 programında daha çok klasik ölçme ve değerlendirme araçlarından olan yazılı ve sözlü sınavların vurgulandığı görülürken, yapılandırmacı anlayışın yansıtıldığı 2006 programı ölçme değerlendirmede, sonuçla birlikte süreç değerlendirmesini de benimsemektedir. Bu yönüyle 2006 programı, alternatif ölçme değerlendirmeyi de benimseyerek yeni bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Ancak bu alternatif ölçme değerlendirmenin mevcut şartlarda

ne düzeyde uygulandığı ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. Çünkü yeni programın önerdiği alternatif ölçme değerlendirme, süreç temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Süreç odaklı ölçme değerlendirme ise büyük bir zaman gerektirmektedir. Aynı zamanda sınıf sayılarının uygun olması da önemli bir boyuttur. Bu açıdan programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarının ne kadar kullanılabilir olduğu önemli bir soru işaretidir (Zengin, 2011, 230).

3.4. Öğretmen ve Öğrenci

Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenin, hem örnek oluşu hem de öğrencinin bilgiyle karşılaşmasındaki ilk tanığı ve kılavuzu olması düşünüldüğünde kendisinin ne denli önemli bir sorumluluk taşıdığı daha anlaşılır hale gelecektir.

Yapılandırımcı anlayışın temel alındığı 2006 programında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” gibi roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştiren, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Kaymakcan, 2007, 5).

Öğretmenler konuya ya da derse değil kendi öğrenmesi üzerinde düşünen birey üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öğrenenlerin deneyimlerine vermiş oldukları anlamlardan bağımsız bir bilgi yoktur (Hein, 1991; Akt. Arslan, 2007, 46). Öğretmen adayları yapılandırımcı bir modelle yetiştirilerek, yapılandırımcılığın öğrencisi de olmalı, bireysel deneyim kazanmalıdırlar. Böylece öğretmen olduklarında öğrenciyle empati kurma becerisi elde edebilirler. Yapılandırımcı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin hazırladıkları ödevler ve etkinliklerde sürekli olarak öğretmen tarafından desteklenmelidirler. Bu süreçte öğretmen, öğrencisine nasıl düşünmesi gerektiği konusunda da rehber olmalıdır.

Öğrencinin kendi bilgisini yapılandırabilmesi ve eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesi için akran etkileşimi önemlidir. Bunu için ise öğrencilerin yüzyüze bakabildikleri, jest ve mimiklerinin görebildikleri U düzeninde oluşturulmuş sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte bazı okullarda öğrencileri U şeklinde oturtma uygulamasında, U'nun tam ortasında yine öğretmen yer aldığından ilişkinin merkezi öğretmenin bulunduğu nokta olmaktadır. Oysa fikirlerin tartışıldığı ortamlar yaratmakta iletişimin öğret-

men-öğrenci-öğretmen biçiminde olmasından çok öğrenciden öğrenciye olmasının katkısı önemli olacaktır. Sınıfı yapılandırırken en önemli unsurlar, iletişimin artmasını sağlaması, hiyerarşik ilişkiyi azaltması, öğrencilerin birbirleriyle ilişkisini artırması ve yapılabilecek farklı çalışma türlerine elverişli olmasıdır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 25).

Ann (2000; Akt. Aybek, 2007), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlardan itibaren, olaylara sorgulayıcı, değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir.

Öğrenciler arası diyalogun özendirilmesi önemlidir. Bunun yapılabilmesi için öğretmenin, tartışma sırasında öne sürülen görüşleri dikkatle dinlemesi, örneğin daha önce ileri sürülmüş bir görüş tekrar dile getirildiğinde “demek sen de ...’in görüşüne katılıyorsun” diyebilmesi ya da sınıfa “benzer bir görüş bir başkası tarafından da az önce dile getirilmişti, kimdi o?” diye sorabilmesi, vb. gerekir. Dahası, öğretmen öğrencileri, birbirlerinin görüşleri üzerine temellendirerek konuşmaya, sürekli kendisine değil, adını ya da öne sürdüğü görüşü andıkları kişiye bakmaya yönlendirmelidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 21)

Öğretmen eleştirel düşünme yollarını göstermelidir. Ancak bunu, ağzından çıkan her şey kesinlik taşıyormuş gibi açıklamalar yaparak değil; derslerinde farklı düşüncelere saygıyı öne çıkartarak, bütün fikirlere temkinli yaklaşarak ve ortaya atılan her düşüncenin içinde bulunulan şartlar çerçevesince değerlendirilmesi gerektiğini unutmadan ve öğrencileri de bu yönde uyararak yapmalıdır (Saul-Mathews-Makinster-Crawford, 2009, 11). Öğrencilere eleştirel düşüncüyü öğretmesi beklenen öğretmenlerin bu konuda model olması ve farklı düşünme biçimlerine açık olması gerekir. Öğretmen sınıfında tüm öğrencilerin eğitime ve öğretime katılacağı, kendisini doğal bir şekilde ifade edebileceği ve kabiliyetlerini sergileyebileceği demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Can, <http://www.fikirbahcesi.org>).

Küçük grup tartışmalarının tüm sınıfa aktarılması şeklinde öğrencilere birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri, analiz edebilecekleri ortamlar oluşturmak öğretmenin görevidir. Öğretmen, “farklı bir düşüncesi olan var mı?” türünden sorularla farklı bakış açılarını özendirme; “bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?” diye sorular yönelterek tartışmaya katılmayı özendirme; az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?” diyerek düşüncede tutarlılığı özendirme çalışmaları yapılmalıdır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 21).

Bu, öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim sisteminin istediği öğretmen modelidir. Öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının karşılaştırılmasında öğretmen ve öğrenciye yüklenen rolleri şöyle bir tabloyla görebiliriz:

Öğeler	Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
<i>Sınıfta Etkinlik</i>	<i>Öğretici</i>	Etkileşimli
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Bilgi Verici Daima Uzman	Katılımcı Bazen Öğrenci
<i>Öğrencinin Rolü</i>	Dinleyici Daima Öğrenci	Katılımcı Bazen Uzman
<i>Ders Ağırlığı</i>	Bilgiler	
<i>Bilgi Kazanımı</i>	Belleme ve Ezber Bilginin Birikmesi	Sorgulama ve Buluş Bilginin Dönüşümü
<i>Başarı Göstergesi</i>	Miktar	Kalite
<i>Ölçme</i>	Normlara Göre	Ölçütlere Göre
<i>Teknoloji Kullanımı</i>	Tekrar ve Uygulama	İletişim, Katılım, Erişim

Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması (Aybek, 2007).

Yapılandırmacı anlayışa dayalı program, öğretmene “tartışma yönetme”, “etkileşimsel yöntem kullanma”, “çatışmalı konu ele alma”, “kolaylaştırıcı olma” (Bkz. Karagöz, 2012, 30-31), vb. yeni roller yüklemiştir. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi derse hazırlıktan sınıfta durduğu yere kadar değişim geçirmesine neden olmuştur. Aslında bu tam anlamıyla bir zihniyet dönüşümüdür.

Yapılandırmacı anlayışta öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi koşulsuz kabul etmesi beklenmez. Bunun yerine, “neden” sorusunu çekinmeden dile getirir; akılcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin verdiği özgüvenle kendisine

sunulan bilginin doğruluk derecesini sınırlar. Bu donanım öğrenciye araştırma ve yorumlama yeteneği kazandırır. Neyi nerede ve nasıl bulabileceğini öğretir.

Eleştirel düşünen öğrenci pasif değildir ve mutlak itaati kabul etmez. Eldeki verileri zihin süzgecinden geçirir ve kendi doğrularıyla kıyaslar. Böyle olmazsa hala dünyanın yuvarlak olmadığını iddia eden, önüne getirilen sözde dini hükümleri olduğu gibi kabul edip acımadan adam öldüren, her türlü kirli siyasete alet olan bir insan tipi ile karşı karşıya kalırız. Vahiiden değil de kendisinden kaynaklandığını öğrendiğinde Peygamberin kararlarının bile sorgulayan sahabe modelinde eleştirel düşünmenin izlerini bulmak mümkündür.

4. Mevcut Duruma Dair Tespitler

4.1. Program

2000 programında eğitimsel ya da dinbilimsel yaklaşım olarak herhangi bir yaklaşımın ismi söylenmemektedir. Ayrıca 2000 programında hangi yaklaşımın temel alındığı da kaydedilmemiştir. Kaymakcan'a göre de (2007, 19-20) 2000 programının uygulanmasıyla ilgili ilkelerden ve programın amaçları, özel amaçları ve içeriğinden, eğitimsel yaklaşım olarak öğretmen merkezli, öğrencinin daha çok hazır olarak sunulan bilgileri kavramasını bekleyen ve bu şekilde önceden öğrencilere belirlenmiş istendik davranışları kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım sergilediği anlaşılmaktadır. Öğrenme modeli olarak ise diğer derslerde olduğu gibi davranışçılık esas alınmıştır.

Bununla birlikte 2000 programında bazı hususların öne çıktığı dikkatten kaçmamaktadır. Zengin'in (2011, 203) tespitlerine göre öğrenmeyi öğrenen, yaşam boyu öğrenen, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerde birey bilincinin öne çıkarılması, derslerde akılcı ve eleştirel yaklaşım sergilenmesi..., dinî konularda akılcı yöntemle gerçeğin keşfedilmesi sırasında bireyin kendi sağlıklı yorumunu geliştirebilmesi istenmiştir. Bu bilgiler, yeni programda üzerinde özenle durulan yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli öğrenmenin temel ilkeleri ile örtüştüğünden, ismen belirtilmese de öğrenci merkezli bir yaklaşımın eski programda da yer verildiğini göstermektedir.

Zengin'in (2011, 226) tespitiyle eski programın genel ve özel amaçları ve uygulama ile ilgili açıklamaları, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtırken, öğrenme-öğretme sürecinde uyulması gereken hususlar ve örnek ders işlenişleri konusunda öğretmen ve öğretim odaklı bir yaklaşımı yansıttığı

görülmektedir. Bu da eski programın, uygulamak istediği yaklaşım konusunda zihinsel bir karmaşıklığa sahip olduğunu göstermektedir.

2006 programında ise temel yaklaşımın “yapılandırımcılık” olduğu açıkça belirtilmiştir. Programda eğitimsel yaklaşımlar olarak, yapılandırımcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırımcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırımcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2006, 8-9).

Programın kullandığı terminoloji ve tavsiye ettiği yöntemler itibariyle davranışçılıktan önemli ölçüde uzaklaştığı, fakat yer yer öğrenci merkezlilik ve dolayısıyla yapılandırımcılıktan çok öğretmen ve konu merkezli izler taşıdığı görülmektedir. Kimi zaman öğretmenlerin yönlendirmeden de öteye geçerek bazı şeyleri “kavratması, öğretmesi” beklenmekte, kimi zaman da bir kısım konuların öğretilmeye çalışıldığı anlatım ve aktarmaya dayalı bir anlayışla karşılaşılmaktadır (Ev, 2010, 164). Bu da 2006 programının davranışçı modelden de izler taşıdığı anlamına gelmektedir.

Aslında 2006 DKAB dersi öğretim programı yapılandırımcı öğrenme yaklaşımının tam olarak uygulanmasını da öngörmemektedir. Onun yerine “din öğretiminde işe koşulabilecek stratejiler” başlığı altında bu programda yer alan kazanımların elde edilmesinde yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını gözetken çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Diğer bir ifade ile program, teorik olarak yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı öngörse de pratikte bunun tam olarak gerçekleştirilemeyeceği izlenimi uyandırmaktadır. “Din öğretiminde stratejiler” başlığı altında öğretim stratejileri dışında nasıl bir din öğretileceği konusunda da yapılandırımcı yaklaşımla çelişir şekilde öğrencilerin yönlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaymakcan’a göre, (2009, 65-66) 2006 programında, tartışma ve etkinliklerde öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirilmesi istenmektedir. Oysaki yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı öğrencinin ön bilgilerini dikkate almayı, kişinin kendi bilgisini kendisinin oluşturduğu ve mutlak doğruların olmadığı gibi ön kabullere dayanmaktadır. Söz konusu öneride ise her şeyden önce modernist paradigmaya dayalı bilimsel bilgi ve anlayışın doğru olduğu

ön kabulüne örtülü olarak yer verilmektedir. Bu nedenle de bu anlayışa göre din ve diğer konuları öğrencilerin yapılandırılması istenmektedir.

4.2. Öğrenme Ortamı

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, (2008, 24-25) mevcut sınıf oturma planlarının eleştirel düşünmeye uygun oluşturulmadığını iddia etmektedirler. Onlara göre, sınıflara girildiğinde sıra ve sandalyelerin yapısının belirli bir ilişkiyi dayattığı görülmektedir. Bu yapıya göre, öğrencilerin hepsi aynı yöne bakarak yüzleri tahtaya ve öğretmene dönük otururlar. Bu oturma biçiminde öğreten ve öğrenenleri ayıran ve farklılaştıran, aralarında belirli bir ilişki biçimini oluşturan bir sınıf yapısı söz konusudur. Bazen bu ilişki öğretmen masasının bir platform kullanılarak yükseltilmesi ile daha da hiyerarşik bir hale getirilir. Böylece öğretmen herkesi görmekte ve denetleyebilmektedir. Öğrencilerin ise öğretmen dışında kimseyi görmeleri gerekmemektedir. Bu yapı, belirli bir eğitim zihniyetini, yani bilen birinin bilmeyenlere bildiklerini öğretmesi olarak özetlenebilecek zihniyeti göstermektedir. Bu yapı ve sınıflarda bulunan diğer malzemeler bütün okul ve sınıflarda sınırlı birkaç ayrıntı dışında standarttır. Bu durum okulların herhangi bir özgünlük ortaya koymalarını engellerken, merkezi olarak belirlenmiş bir yapı dayatılmış olur(2008, 24-25). Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebileceği ortamların böyle olması beklenemez.

Gerçekten de sınıflar, arka arkaya oturan öğrencilerin birbirlerinin enselerini gördüğü bir düzene sahiptir. Bazı sınıflarda öğrenciler sıralarda üçerli oturmaktadır. Bazı öğretmenler işbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme yöntemine uygun sıra düzeni sağlamaktadırlar. Yarışmacı ve rekabete odaklı geleneksel öğretime alternatif olarak geliştirilen bu yaklaşım, fikir bazında güzel olmakla birlikte sınıfların kalabalık oluşu ve öğretmenin yapılandırıcı anlayışa göre eğitilmemiş olması gibi nedenlerden dolayı düşük verimde uygulanabilmektedir. İkili öğretim yapan okullarda ise sorun haline gelmektedir. Zira diyelim ki sabahçı devrede sıralar kubaşık yöneme uygun olarak düzenlendiğinde öğlenci devrenin öğretmeni veya öğrencileri bundan rahatsız olmakta, kimi zaman sorunlar okul idaresine hatta velilere kadar yansiyabilmektedir.

4.3. Sınav Sistemi

“Sınav odaklı eğitim” ülkemizin önemli bir sorunudur. Rekabetin olduğu bir alanda sınavın olması da kaçınılmazdır. Dolayısıyla sınava mahkum olduğumuza göre hiç olmazsa soruların veya sınav türlerinin, benimsenin yapılandırmacı yaklaşıma olabildiğince uyarlanması beklenmektedir.

Sınav odaklılık, okul içinde yapılan sınavlarla sınırlı kalmamaktadır. Eğitim sistemimizde ilköğretimi ve ortaöğretimi takip eden geçiş sınavlarının içeriği ve niteliği de öğrencilerin neyi öğrenmeye çalıştıklarını belirlemektedir. Dahası, okulların başarı göstergeleri öğrencilerinin bu sınavlarda gösterdikleri başarı olduğundan, okullar da eğitimlerini sınavda başarılı olma hedefine yöneltmiştir. (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 27). Bu ise ister istemez merkezi sistem sınavlarında soru çıkan dersleri öğrencilerin ve velilerin gözünde “daha değerli” yapmaktadır.

Sınavların eğitimdeki rolleri böylesine belirleyici olduğundan, içeriklerinin de eleştirel düşünceyi yansıtacak biçimde değiştirilmesinde yarar vardır. Edinilmiş bilgiden ya da alıştırma amacıyla çözülmüş soru sayısından etkilenmeden, eleştirel düşünme becerilerini ölçebilecek sınav biçimleri, öğrencilerin, ailelerin ve eğitim kurumlarının eleştirel düşünmeyi bir tür sınav hazırlığı olarak görmelerini sağlayacaktır. Burada söylenmesi kolay olanın, gerçekleştirilmesi en güç olan dönüşümlerden biri olduğu açıktır. (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 27).

Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan 2006 programında ölçme-değerlendirme araçları çeşitlendirilmiş, sonuç değil, sürecin ölçüldüğü bir yapı benimsenmiştir. Bu, önceki sisteme göre bir gelişme olarak kaydedilebilir. Ancak programın ön gördüğü ölçme-değerlendirmedeki çeşitlilik, uygulamada bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir. Her şeyden önce sınıfların kalabalık oluşu, değerlendirmeler için gerekli zamanın ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle ikili öğretim yapan okullarda öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sürecin değerlendirilmesi için zaman ayrılamamaktadır.

Ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme araçlarından olan ünite sonu çoktan seçmeli sorularının davranışçı modelin etkisinde, hatırlama ve anlama düzeyinde kaldığı gözlenmektedir. Oysaki yapılandırmacılıkta soru yoluyla da öğrenme amaçlanmaktadır ve soruların niteliği hatırlamaya yönelik olmaktan öte analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerine göre olmalıdır. Bu

bakımdan ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımları da yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmalıdır.

Performans görevlerinin veli hassasiyeti dikkate alınarak kaldırılması önemlidir. Bu aynı zamanda bize bir gerçeği de göstermektedir. Yapılandırmacı anlayışın bir gereği olan öğrenmeyi öğrenme ile yapılması gereken performans görevlerinin bu amaç dışına çıkmış ve veliye yük olmaya başlamıştır. Zira mevcut durumda bu tür görevleri öğrenciden çok velinin yaptığı bir gerçektir. Demek ki yapılandırmacı anlayış, realitede karşılık bulamamıştır. Öğrencinin kendi bilgisini kendisinin yapılandırmasına yönelik bir eğitim aracı olması beklenen performans görevleri, öğrenci-veli-öğretmen arasında bir gerilim unsuru haline almıştır.

4.4. Öğretmen-Öğrenci

Ders programları ile ilgili başlık altında da değinildiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen artık bilginin mutlak otoritesi olmaktan çıkmıştır. Öğretmen bilgiyi üreten veya aktaran değil; öğrencinin bilgiye ulaşmasına ve ulaştığı bu bilgiyi denetlemesine yardımcı olan bir konuma gelmiştir. Bu konum ve rol değişimi her şeyden önce öğretmende bir zihniyet gelişimini ve dönüşümünü gerekli kılmaktadır. Böylece öğretmenin öğrenciye, bilgiye ve bilginin aktarımına yaklaşımı da değişecektir (Karagöz, 2012, 23).

Yeni programın öğretmenlerin öğretmenlik rollerinde de programın yaklaşımlarına uygun olarak önemli bir farkındalık oluşturduğu ve hatta bazı değişiklikleri başardığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu bağlamda programın öğrendiği birçok uygulamaya yer verdiği anlaşılmaktadır. (Zengin, 2011, 343) Bununla birlikte öğretmenlerin bu çalışmaları kendi gayret ve meraklarıyla yaptıkları gözlenmektedir. Zira Bakanlığın bu konuda öğretmenlerin zihniyet dönüşümünü gerçekleştirmeye yetecek kadar eğitim vermediği veya bu eğitimlerin sınırlı sayıda öğretmene ulaştığı bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerimizin yapılandırmacı eğitim anlayışının gerektirdiği öğretmen profiline ulaşabilmesi için ciddi eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programların ilk uygulanacağı sıralarda okul müdürleri eğitime alınmış, onlarda birkaç saat süreyle öğretmenlere geride bırakılan “davranışçı modele göre” programı anlatmışlardır. Böyle bir program tanıtımının ne derece yeterli olacağı tartışmadan uzaktır. Ne var ki bunun peşinden öğretmenler herhangi bir eğitime de alınmamışlardır.

Bu konuda en ciddi eğitimin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında ERG-Sabancı Üniversitesi ve Akbank işbirliğiyle hazırlanan “Düşünme Gücü” projesi olduğu söylenebilir. Proje kapsamında 8 ilde yapılandırmacılığın gereklerinden olan eleştirel düşünme öğrenme ve öğretme beceri ve yöntemlerini uygulayabilecek, 4250 branş öğretmenine ulaşılmıştır (<http://www.dusunmegucu.org>) Fakat bu sayı toplam öğretmen sayımız düşünüldüğünde oldukça küçük kalmaktadır. Projenin diğer aşamalarının olacağından söz edildiği halde devamı getirilememiştir.

Yapılandırmacı eğitim için ikinci ciddi çalışma ORAV’a aittir. ORAV, istekli okulların öğretmenlerine 15-20 saatlik bir eğitim vermektedir. Ancak eğitim, çok sınırlı sürede çok şeyi vermeyi hedeflediğinden zihniyet dönüşümü gerçekleştirme gücünden uzaktır. Bu sınırlı sayıdaki çabalara rağmen on yılı aşkın bir süredir uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış programların öğretmen ayağının ihmal edildiğini düşünmekteyiz.

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı mesleki çalışmalar döneminde Din Kültürü öğretmenlerinin bir araya getirilerek sorunları tartışmaları ve çözümler üretmelerinin sağlanmasını olumlu bir gelişme olarak görmekteyiz. Ancak diğer sorunlar yanında “programın yaklaşımını bilmemek veya anlamamaktan” kaynaklanan sorunların bu çalışmalarda gündem oluşturmadığı gözlenmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın programlara yansıtılması yeterli olmamaktadır. Tek doğrunun olduğu davranışçı yaklaşımın, karar alıcılardaki etkisi hala devam etmektedir. Sözelimi, zümre öğretmenlerinin aldıkları kararlar veya tavsiyeler, velilerin medyatik tepkileri kadar mevzuata ve programa yansımaktadır.

Mevcut öğretmenlerimizin eğitilmesi yanı sıra öğretmen yetiştirme politikalarımızın da gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitimin on yılı aşkın bir süredir yapılandırmacı anlayışa göre sürdürülmesine rağmen, öğretmen yetiştiren kurumlarımızın bu yaklaşımı öğretmen adaylarına aktarmasında ciddi eksiklikler hissedilmektedir. Öğretmen adaylarının tam anlamıyla yapılandırmacı anlayışa göre yetiştirildiklerini söylemek çok güçtür. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmaların sonuçları hala açıklanmamıştır. Bunlarda yapılandırmacı anlayışın ne kadar yer bulduğu bilinmemektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Program

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen mevcut programla devam edilecekse bunun uygulayıcısı olan öğretmenlere ve daha da önemlisi yönetim kadrosunda bulunanlara çok iyi anlatılması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan mevcut programda kısmen de olsa davranışçı modelin gerektirdiklerine rastlansa da bunun DKAB dersleri için kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Program, dinin “mutlak doğruyu” ifade eden kutsal- larını görmezden gelerek tam bir yapılandırmacı yaklaşımla hazırlansaydı mevcut durumdan daha fazla sorun çıkabilirdi. Şu halde mevcut programın geliştirilerek uygulanmasından başka bir yol görünmemektedir.

5.2. Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı yaklaşımın ve onun gereklerinden olan eleştirel düşünme becerisinin eğitim sistemimize verebileceklerinin sınırlı kalmaması için öğrenme ortamının ona göre düzenlenmesi kaçınılmazdır. Bunun için öğrenci sayılarının düşürülmesi ve sınıflarda U şeklinde bir oturma düzenine geçilmesi gerekmektedir. En azından öğrenci sayıları az olan sınıflarda U düzeninin oluşturulması şu an için mümkün görünmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimlerini artırmak için masa ve sandalyelerin oturma yerini değiştirmeye ve grup oluşturmaya elverişli modellerden seçilmesi de düşünülebilir. Bu tür bir uygulama başarıya ulaştığı takdirde diğer sınıflara da örnek olacaktır.

Okulların bahçe duvarları ile çevrilmesi eleştirel düşünme açısından uygun olmamakla beraber şimdilik yapacak başka bir şey de görünmemektedir. Bu tedbir, dışarıdaki işsiz, amaçsız sokak serserileri ve diğer dış tehlikelerden içeride bilgi öğrenmeye çalışan öğrencileri -en azından okulda kaldıkları süreç- koruma amacına yöneliktir. Hatta bazı okullarda bahçe duvarlarının üstüne jilet tellerin gerilmesini de aynı kapsamda değerlendirmek gerekmektedir. Okullar ve masum okul öğrencileri, suça eğilimli kimi insanlar için cazip bir vakit geçirme ve eğlenme malzemesi, hatta para kapısıdır. İşsizliği önlemeden, sınıflardaki öğrenci sayılarını düşürmeden, gençlerimize, geleceğe dönük bir ülkü birliği yani eskilerin deyimiyle bir kızıl elma vermeden bu sorunların çözülmesi de mümkün görünmemektedir. Zira işi-gücü, amacı olmayan kişi-

ler, uyuşturucu ve sigara satıcıları, okul çevresini mekân tutup bu yerleri kötü amaçları için bir cazibe merkezi olarak görmektedir (Karagöz, 2012, 36).

Özellikle ilköğretim ikinci kademe okullarındaki mekânlar ders dışı etkinliklerin yapılmasına elverişli değildir. Kimi okullarda laboratuvar ve kütüphanenin aynı odada olduğuna bile rastlanmaktadır. Böyle bir ortamda yapılandırmacı anlayışın uygulanması ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi beklenmemelidir. Bu bakımdan acilen dersliklerin kalabalıklarının önlenmesi, yeni okul binalarının ders dışı etkinliklerin yapılmasına uygun bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Seçmeli derslerin uygulanmaya başlaması ile birlikte, yeterince yüklü olan okulların fiziki kapasitesi iyice sıkışmış durumdadır. Buna ilave olarak dershanelerin kapatılmasıyla okul binalarına ayrıca yük getirilmiştir. Böyle bir sıkışıklıkta “akrandan öğrenme”, grup etkileşimi”, geri bildirim”, yeniden çerçeveleme”, “tartışmalı konu yönetme” gibi yapılandırmacılığın ve eleştirel düşünmenin gerektirdiği etkinlikleri uygulamak zorlaşmaktadır. Bu tür sorunların çözümü, ikili öğretimin bitirilerek normal öğretime geçmekle mümkün olabilir. Bu şimdilik mümkün olmadığına göre ders saatlerinin düşürülerek okulların yüklerinin hafifletilmesinden başka çare kalmamaktadır.

Eleştirel düşünmenin gereklerinden olan öğretmenin “kolaylaştırıcı” rolü, sınıf içinde materyal kullanımını artırmayı zorunlu hale getirmiştir. Bu da sık sık fotokopi ve kırtasiye malzemelerine ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Oysaki ilköğretim okullarının resmi bütçeleri yoktur. Telefon, fotokopi gibi masrafları bile Okul-Aile Birlikleri yoluyla veliden karşılanmaktadır. İşletilen kantinlerin gelirlerinin bir kısmı Milli Eğitim Müdürlüklerine ayrılmaktadır. Bu şartlar altında yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıya ulaşması beklenmemelidir. Bu bakımdan okullara asgari ihtiyaçlarını karşılayacak kadar da olsa bütçe ayrılmalıdır.

5.3. Sınav Sistemi

Eğitim anlayışları bir bütünü ifade eder. Bir sistem uygulandığında onun gerektirdiği her şey birlikte düşünülmelidir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışa uygun sınav sisteminin uygulanması beklenmektedir. Yapılandırmacı anlayışta sonuç veya ürün yerine sürecin değerlendirilmesi öncelikli olduğundan değerlendirme gereçleri de buna uygun olmalıdır.

Mevcut durumda yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli soruların yapılandırmacı anlayışa uymadığı görülmektedir. Ne var ki sınav kaçınılmaz olduğuna göre en azından soru tarzları yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenebilir. Çoktan seçmeli sınavların, doğrudan bilgiyi yoklayan hatırlama ve kavrama düzeyindeki sorular yerine çözümlenme ve yapılandırma gerektiren üst düzey sorulardan oluşması sağlanabilir. DKAB öğretmen kılavuzlarındaki ölçme-değerlendirme araçlarının yapılandırmacı anlayışa bir hayli yaklaştığı söylenebilir. Yine merkezi sistem sınavlarındaki sorular da benzer özellikler taşımaktadır. Ancak ders kitaplarındaki ünite sonu soruları genellikle hatırlama ve kavrama düzeyinde kalmaktadır. Bunların yapılandırmacı anlayışa uygun hale getirilmeleri için “Kitap İnceleme Kriterleri”ne maddeler eklenerek kitap inceleme panelistleri yoluyla denetlenmeleri sağlanabilir. Okullarda öğretmenler tarafından hazırlanan soruların da yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenemez. Bunun için öğretmenlerin soru hazırlama tekniklerinin öğretildiği eğitimlere alınması sağlanmalıdır.

5.4. Öğretmen-Öğrenci

Öğretmen eğitimlerinin programın yaklaşımındaki değişikliklere paralel olarak yürütülmediğini söylemek mümkündür. Hizmet içi eğitimde olması gereken, “Hocam, sen bunu flaşa at, ben evde bakarım!” anlayışından kurtulmaktır. Genelde eğitimlerimiz bu şekilde olmaktadır. Öğretmenlerimiz çalışmalara aktif olarak dahil edilmedikleri için bu tür çalışmaları bir yük olarak görmekte ve “Bitse de gitsek!” beklentisiyle dinlemektedirler. Yeni programın uygulamada etkili olabilmesi için öğretmenlerin ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerle programın yapısı, felsefesi ve uygulanma süreçleri ve yapılandırmacı yaklaşım açısından DKAB öğretiminin ne şekilde olabileceğine dair bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Zengin, 2011, 341).

Bu tür hizmet içi eğitimi programlarının da yapılandırmacı anlayışın ruhuna uygun hâle getirilmesinin gerekliliği bir gerçektir. Çünkü öğrenenin, “bilgileri çevreyle etkileşimle kendisinin yapılandığı” gibi bir öğrenme anlayışına sahip bir yaklaşımın öğretmenlere geleneksel yollarla, onları büyük salonlarda toplayıp anlatmaya çalışarak başarılması pek de mümkün görünmemektedir (Ev, 2010, 165).

Yıllardır yürürlüğe girmesi beklenen “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi” aktif hale getirilmeli, belirlenen öğretmen yeterliliklerine uygun öğretmenler yetiştirilmesi için YÖK ile işbirliğine gidilerek çalıştaylar düzenlenmeli ve

öğretmen yetiştirme politikamız siyasetten arındırılmış bir şekilde uzun vadeli planlanmalıdır.

DKAB programları değiştirilirken yöneticiler, yapılandırmacı anlayışın “görelî” bilgi gibi kabullerini “sadece siyah ve beyaz yoktur, griler de vardır diye” savunmuşlardır. Hatta dik yazıdan eğik yazıya geçişe bile öğrencilerin zihinlerinin esnekliğe alıştırılması olarak bakmışlardır. Ancak siyaset dili, bu yaklaşıma hiç de uygun gelişmemiştir. “Biz ve diğerleri” diye bir ayrıştırma yapıldığından, yapılandırmacı anlayıştan beklenen zihniyet değişiminin önü, gerçek hayattaki kutuplaşma siyaseti nedeniyle kesilmiştir. En azından bu keskin siyaset dili, yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrencide oluşturması beklenen “her fikre saygı, ötekini de anlama, onun doğrusuna da saygı duyma, çoğulculuk” gibi yaklaşımların gerçek hayatta hiç de uygulanmadığı izleniminin oluşmasını sağlayan etkenlerden biri olmuştur.

Öğrenciler, okulda kaldıkları sürede yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun düşünme, sorun çözme, farklı bakış açılarıyla bakabilme, eleştirel düşünme gibi yetenekleri elde etseler bile henüz okul kapısından dışarı çıkar çıkmaz gücünün haklı olduğu bir dünya ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Böyle bir ortamda öğrenci, okulda öğrendiklerinin hayatta işe yaramadığı gibi bir izlenime ve kanaate kapılmaktadır. Dolayısıyla okulda verilmek istenen yapılandırmacı yaklaşımın etkisi bir anda yok olup gitmekte, eleştirel düşünme becerisi ise öğrenciye sorun oluşturmaktan başka bir işe yaramamaktadır.

Kaynaklar

- Akyürek S. (2004).*Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*. DEM Yayınları. İstanbul.
- Arslan, M. (2007), “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. yıl: 2007, cilt: 40, sayı: 1, 41-61.
- Arslantürk, Z. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. Çamlıca Yayınları. İstanbul.
- Aybek, B. (2006). “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel-Yayınları.
- Aydın M. Şevki (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Aydın M. Z. (2003).*Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

- Bayraklı, B. (1989). *İslam'da Eğitim*. İstanbul.
- Can, M. “Birey ve Eleştirel Düşünce”, <http://www.fikirbahcesi.org/kisisel-gelisim/birey-ve-elestirel-dusunce.html>, 26.06.2011 tarihli erişim.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R., Makinster, J. (2009) “Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom”, Çevirenler: Atasoy, Pelin, Uzun Oğuz, Esin, Gülgöz, Sami. İstanbul.
- Ev, H. (2010). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme” *DEÜİFD*, XXXII/2010, ss. 139-167.
- Gündoğdu, H. (2009). “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/1. s. 57-74.
- Gürkaynak, İ.-Üstel, F.-Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*: Erg Raporları.
- Hein, E., G., (1991). CECA (International Committee of museum Educators) Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991 (www.exploratorium.edu)
- Karagöz, N. (2012). *15 Yöntem ve 15 Planla Eleştirel Düşünme Uygulamaları -Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Örneği-*. Adana.
- Karasar N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kaymakcan, R. (2006) “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *Ekev Akademi Dergisi*. Yıl: 10 Sayı: 27 (Bahar 2006).
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, İstanbul.
- Kneller, G. F., (1971). *Introduction to the Philosophy of Education*. California.
- MEB, (2006). İlköğretim DKAB, Öğretim Programı.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara.
- Şahbat, A. (2002). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Şahinel, S. (2000). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *İlköğretim Okulu Ders Programları*. İstanbul.
- T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim programı ve Kılavuzu*. MEB Basımevi. Ankara.
- T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB Basımevi. Ankara.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*. Ankara.

102 • ELEŞTİREL DÜŞÜNME BAĞLAMINDA DKAB DERSİ PROGRAMLARININ TEMEL EĞİTİM YAKLAŞIMI YAPILANDIRMACILIĞIN UYGULANMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul.
- (<http://www.dusunmegucu.org>)