

AİHL KELAM DERS KİTABINDA “DİNİN ANLAŞILMASINDA FARKLI YORUMLAR” ÜNİTESİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Özge Algül*

E-mail: ozge.algul@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6104-5139>

Hasan Meydan**

E-mail: hasanmeydan@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-7555>

Citation/©: Algül Ö. & Meydan H. (2022). Aihl Kalam ders kitabında “Dinin anlaşılmasında farklı yorumlar” ünitesinin eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 95-120.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1100038>

Öz

Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünme süreci üzerinde kontrol sağlamasına, makul düşünceler ortaya koyabilmesine, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetleri gerçekleştirebilmesine imkân tanıyan ve kişiyi duyuşsal ve bilişsel boyutta geliştirmeyi hedefleyen disiplinli bir süreçtir. Öğretim programlarında kişinin sahip olması gereken bir beceri olarak bahsedilen eleştirel düşünme din eğitiminde de yadsınamaz bir konuma sahiptir. Bu çalışmanın amacı Anadolu imam hatip liselerinde meslek dersi olarak okutulan Kalam ders kitabının eleştirel düşünmeye yönelik neler içerdiğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak Anadolu İmam Hatip Lisesi Kalam ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesi incelemeye alınmış ve veriler ünitedeki hazırlık ve değerlendirme soruları ile etkinliklerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: Özge Algül (%50); Hasan Meydan (%50).

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Paul, Jensen, Binken ve Kreklau tarafından oluşturulan 35 eleştirel düşünme stratejisi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ünite kazanımlarının, ünitedeki metinlerin ve ölçme ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme stratejileri açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Ünite eleştirel düşünme stratejilerinin 13'ünü gerçekleştirebilecek nitelikte etkinlik ve sorulara rastlanmıştır. Eğitim süreci, üst düzey düşünmeye yönlendirecek sorularla desteklenerek ve cevapların paylaşılıp tartışılacağı bir sınıf ortamı oluşturularak eleştirel düşünmeye yardımcı hale getirilebilir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için ders kitaplarına tartışma, Sokratik sorgulama, beyin fırtınası gibi yöntemleri teşvik edici etkinlikler koyulabilir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Eleştirel düşünme, İHL/ÂİHL, Kalam, Ders kitabı.

ANALYZING THE UNIT OF “DIFFERENT INTERPRETATIONS IN THE UNDERSTANDING OF RELIGION” IN THE ANATOLIAN IMAM HATIP HIGH SCHOOL KALAM TEXTBOOK IN TERMS OF CRITICAL THINKING

Abstract

Critical thinking is a disciplined process that allows the person to control his own thinking process, to put forward reasonable thoughts, to perform high-level activities such as analysis, synthesis and evaluation, and to develop the person in the affective and cognitive dimension. Critical thinking, which is mentioned as a skill that a person should have in the national education curriculum, has also an undeniable position in religious education. The aim of this study is to determine what the Kalam textbook, which is taught as a vocational course in Anatolian imam hatip high schools, contains for critical thinking. For this purpose, the unit “Different Interpretations in the Understanding of Religion” was examined by using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and the data were obtained from the activities and questions in the unit. 35 critical thinking strategies created by Paul, Jensen, Binken, and Kreklau were used in the analysis of the data. The data were analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the research, it was seen that the unit outcomes, the texts in the unit and the assessment and evaluation questions were insufficient in terms of critical thinking strategies. In the unit, it was seen that the activities and questions were capable of realizing 13 of the critical thinking strategies. The educational process can be made helpful for critical thinking by creating a classroom environment where the answers will be shared and discussed, and questions that will lead to higher-order thinking. In order to develop critical thinking, activities

that encourage methods such as discussion, Socratic questioning, and brainstorming can be included in the textbooks.

Keywords: Religious education, Critical thinking, Imam Hatip high school, Kalam, Textbook.

Giriş

İnsan zihninin düşünme, hissetme ve isteme olmak üzere üç ana ayırt edici işlevi bulunmaktadır (Ellis, 1998). Düşünme işlevi zihnin olayları anlayan, anlam yaratan kısmını oluşturur. Bu süreçte yargılama, algılama, analiz etme, açıklama, belirleme, kıyaslama, sentezleme gibi faaliyetlerde bulunulur ve aklın neler olup bittiğini çözmesi sağlanır. Hisler kişiye olayların olumlu ya da olumsuz yönlerini anlatırken isteme kişiyi harekete geçirir ya da eyleme geçmekten alıkoyar. Bu üç işlev her birinin sürekli olarak diğer ikisini etkilediği karşılıklı dinamik bir ilişki içerisinde. Bu ilişkiler ağı içerisinde düşünme, kendi kendilerini düzeltemeyen hisler ve istekleri düzeltebilir. Bu doğrultuda duyguları ve kararları aracılığıyla kişiyi kontrol edebilir (Paul & Elder, 2020).

Düşünmenin kişinin hislerini ve arzularını kontrol eden ve böylece yapıp ettiklerini etkileyen yapısı, hayattaki önemli konumunu ortaya koymaktadır. Burada asıl sorulması gerek soru, kişinin kendi düşüncelerini kontrol edip edemediğidir. Kontrol altına alınmayan düşünceler, peşinde kontrol dışı hisler ve istekler getirebilir. Kendi düşüncelerini kontrol edebilen kişi, hisleri, arzuları ve yapıp ettikleri üzerinde kontrol sahibi olur. Burada artık düşünmenin niteliği önemli hale gelmektedir. Kendi düşüncelerinin yöneticisi konumuna gelen bir kişi, elde ettiği bilgi üzerinde sorgulama, karşılaştırma, yargılama, analiz etme, yordama ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetlerde bulunarak hayata dair anlamlı kazanımlar elde edebilir (Söylemez, 2018).

Eğitim perspektifinden sorgulama, karşılaştırma, analiz etme, yargılama, yordama ve değerlendirme gibi faaliyetlerle donatılmış işlevsel düşünme günümüz eğitim anlayışının temel aldığı bilgiyi üreten ve insanlık için etkili bir şekilde kullanan üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir (Söylemez, 2018). Eğitimsel açıdan düşünme geliştirilebilir bir beceri niteliği taşımaktadır. Genel olarak düşünme, düşük düzey ve üst düzey beceriler şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulmaktadır. Düşük düzey beceriler kavrama, hatırlama, ezberleme gibi bilginin rutin ve mekanik uygulamasını ifade ederken üst düzey beceriler yorumlama, analiz, çözümlenme gibi faaliyetleri ifade etmektedir (Kurnaz, 2011). Literatürde üst düzey düşünme becerileri yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, esnek düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsayacak şekilde ele alınmıştır (Bozer Öz Saraç, 2019; Çakır, 2013; Çetin, 2013; King vd., t.y.; Söylemez, 2018; Zengin, 2018).

Çalışma konusu yaptığımız eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerileri arasında en çok dile getirilenlerden biridir (Bozer Öz Saraç, 2019). Eleştirel düşünme literatürde birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta ve bazen onların yerine kullanılmaktadır (Kurnaz, 2011). Nitekim her çeşit düşünmede eleştirel düşünme sürecinde kullanılan zihinsel faaliyetlere rastlanmakta ve bazı durumlarda eleştirel düşünme, birçok düşünmeyi barındıran şemsiye kavram olarak ifade edilmektedir (Demir, 2006). Genel anlamda ise eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme ile yakından ilişkili üst düzey düşünme becerileri ailesinin bir üyesidir (Facione, 1990).

Günümüzde eleştirel düşünme bireysel ve toplumsal hayatta ihtiyaç duyulan temel bir beceri olarak kabul görmektedir (Giselsson, 2020). Kişinin çevresinde hızla gelişen değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmesi için eleştirel düşünme, sahip olunması gereken 21. yüzyıl becerileri içerisinde yerini almıştır (E. Yılmaz, 2016). Bireysel boyutta eleştirel düşünme, kişinin kendi zihnine hâkim olması, mantıklı, tutarlı, özgün ve bağımsız düşünebilen özgür bir birey olması açısından kişiye faydalıdır (K. Yılmaz, 2020). Eleştirel düşünme bir zihni anlama sürecidir ve onu hatalara, gaflara ve düşünce çarpıtmalarına düşmekten kurtarıp zekayı eğitir (Paul vd., 1997). Böylece kişinin hayatı boyunca alacağı kararların niteliğini artırır ve çeşitli manipülasyonlara karşı kişiyi korur. Ayrıca kişinin bireyselleşmesine ve ihtiyaçlar hiyerarşinin kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmasına yardımcı rol oynar (Çetin, 2013).

Toplumsal açıdan özgür bir toplum için eleştirel düşünmenin eğitimin temelinde yer alması gerekmektedir. Bu beceri, eğitim ile toplumda olağan hale geldiğinde eleştirel düşünmenin karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılması toplumun tümüne yayılır (Paul, 1984). Böylece demokratik bir yaşam içerisinde mantıklı kararlar almak, sosyal olaylara sağlıklı bir şekilde bakabilmek ve bütünü görebilmek mümkün olur (K. Yılmaz, 2020). Eleştirel düşünme alışkanlığını kazandırabilmek için ise eleştirel düşünmeye yönlendiren öğretim stratejileri geliştirmek ve bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek bir zorunluluktur (Giselsson, 2020).

Modern çağın bir gereği olarak kişiye toplumsal ve bireysel açıdan faydalı olan eleştirel düşünme becerisi, diğer üst düzey düşünme becerileriyle birlikte eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması hedeflenen anahtar yetkinliklerin her biri eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır (TYÇ, 2015). Öğretim programlarında öğrencilerde geliştirilmesi beklenen beceri ve yeterlilikler ise TYÇ'deki anahtar yeterliliklere uygun hazırlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen öğrenci beceri ve yeterlilikleri üst düzey düşünme becerileri ile uyusmaktadır. Programlarda eleştirel düşünme becerisinden temel hayat yeterlilikleri başlığı altında özellikle bahsedilmiştir (MEB, t.y.). Millî Eğitim sistemi içerisinde temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün öğrencilerin mezuniyette sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları içeren genel kazanımların detaylı bir şekilde ele alındığı Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'nde ise

eleştirel düşünme özelinde veri toplama ve analiz edebilme, tanımları sorgulayabilme, bireysel ve ortak sorun çözebilme, eleştirel düşünebilme, geri bildirim verebilme ve öneri geliştirebilme kazanımları yer almış bunun yanında diğer alanlarda da eleştirel düşünmeye dair kazanımlar zikredilmiştir (MEB, 2014).

Çalışmamızın kapsamına giren Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretim programı da Milli Eğitim’in öğretim programlarına ilişkin perspektifi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu program özelinde eleştirel düşünme bireyin sahip olması gereken bir nitelik olarak tanımlanmıştır. Programın öğretim vizyonunda yer alan araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirme hedefi eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilir. Programda kelam dersi öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçlarında kelam, “naslardan hareketle inanç esaslarını ve insanın düşünce yapısına ilişkin temel ilkeleri belirleyen, bunları akli yöntemlerle açıklayan, destekleyen ve karşı fikirleri eleştirip cevaplayan bir disiplin” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu tanım tek başına eleştirel düşünmeye dair birçok unsur barındırmakta ve öğretim programının amaçlarıyla birlikte kelam dersi özelinde eleştirel düşünme üzerinde yapılacak çalışmaların gereğini göstermektedir. Özellikle “karşı fikirleri eleştirip cevaplama” ibaresi tanımın çalışmamıza temel olan kısmını oluşturmaktadır.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünmeye dair literatüre bakıldığında eleştirel düşünmeyi öğretmen ve öğretmen adaylarının etkileri, katkıları, eğilimleri, becerileri ve görüşleri üzerinden inceleme konusu yapan birçok çalışmaya rastlanmıştır (Aşık Ev, 2014; Cingöz, 2019; Cingöz & Akyürek, 2020; Coşkun, 2013; Çekin, 2013; Erdoğan, 2012; Kestel, 2018; Öncel, 2020; Şahbat, 2002). Bazı çalışmalarda ise eleştirel düşünme program ve kitaplar üzerinden inceleme konusu yapılmıştır (Çetin, 2013; Karagöz & Doğan, 2016; Öncel, 2019). Ayrıca din eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem arayışına giren çalışmalara da rastlanmaktadır (Karagöz, 2011; Tezcan, 2020). Bu çalışmalar daha çok ilk ve orta öğretimde verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi etrafında şekillenmektedir.

İmam hatip liseleri özelinde eleştirel düşünmeye dair tek yayın Koç tarafından hazırlanan “Hadis Öğretiminde Eleştirel Düşünme” isimli yeni bir çalışmadır. 2022’de yayınlanan çalışma İHL’deki Hadis öğretiminin eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelenmesini ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada 2018 AİHL Hadis dersi öğretim programının “temel felsefesi, genel amaçları, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğretim programının üniteleri ve kazanımları” başlıklı bölümlerine eleştirel düşünme becerilerinin ne kadar yansıdığı incelenmiştir. Ayrıca AİHL Hadis ders kitabının “ünitelerindeki hazırlık çalışmaları, konuların işlenişi, öğrenme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme” bölümlerinin eleştirel düşünme becerilerini ne kadar ihtiva ettiği araştırılmıştır (Koç, 2022).

İHL müfredatı özelinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmaların sınırlılığı ile birlikte diğer üst düzey düşünme becerilerine dair çalışmalar da oldukça azdır. Literatür taramasında yalnızca meslek derslerinin problem çözme becerisi fonksiyonelliğini (Yiğit, 2019) ve öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçen (Aydın, 2019) iki çalışmaya rastlanmıştır. Aynı şekilde kelim dersi özelinde yapılan çalışmalar da niceliksel olarak oldukça yetersizdir. Kelim dersine dair meslek dersleri öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerini inceleyen (Bulut, 2017) ve İDKAB bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine kelim dersinin etkisini ölçen (Bulut, 2014) iki adet çalışmaya rastlanırken eleştirel düşünmeye ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada Anadolu imam hatip lisesi müfredatındaki zorunlu derslerden olan kelim dersi eleştirel düşünme açısından incelenecektir. İnceleme Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelim ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öncelikle eleştirel düşünme ve eğitiminden bahsedildikten sonra ünitedeki metin, soru ve etkinlikler Paul ve arkadaşları tarafından oluşturulan 35 eleştirel düşünme stratejisi üzerinden incelemeye tabi tutulacaktır. Çalışmada elde edilecek bulguların gelecekte hazırlanacak program ve kitaplar bağlamında öğretmen ve eğitim programcılara rehberlik etmesi ve literatürdeki boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, Sokrates’e kadar uzanan tarihi süreçte farklı şekillerde tanımlanmış ve tanım üzerinde bir uzlaşmaya varılamamıştır. Bu durum kavramın çerçevesi ve niceliğini oldukça genişletmektedir (Söylemez, 2016). Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi “ne yapılacağına ve neye inanılacağına makul bir şekilde karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır (Ennis, 2011; Lipman, 1988; Norris, 1985). Kimi tanımlar eleştirel düşünmenin analiz etme, sentezleme, akıl yürütme, sorgulama, değerlendirme, problem çözme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda ve varsayımlarda bulunma gibi birçok zihinsel faaliyeti içeren yönüne vurgu yapmaktadır (Miekley, 2014; Şahinel, 2007). Eleştirel düşünmeyi karşılaşılan sorunları mantıksal sorgulama ve akıl yürütüme ölçütlerine göre yargılama ve bu çerçevede değerlendirme şeklinde problem odaklı açıklamaya çalışan tanımlar da mevcuttur. Bazı tanımlarda ise kişinin kendi düşünceleri üzerindeki sorumluluğuna değinilmektedir. Bu çeşit bir tanımda herhangi bir konu, içerik veya problem hakkında düşünürün, düşünmenin doğasında bulunan yapıları entelektüel standartlara dayatarak kendi düşüncesinin kalitesini iyileştirmesi söz konusudur (The Foundation for Critical Thinking, t.y.; K. Yılmaz, 2020).

Paul ve Elder (2006) eleştirel düşünmeyi “düşünceyi geliştirmek amacıyla analiz etme ve değerlendirme sanatı” olarak tanımlar. Eleştirel düşünme, öz-yönelimli, öz disiplinli, öz denetimli ve öz-düzeltilici düşünmedir. Etkili iletişim ve problem çözme yetenekleri ile

doğal benmerkezciliğimizin ve toplummerkezciliğimizin üstesinden gelme taahhüdünü gerektirir. Bu tanım düşünmeyi entelektüel standartlara bağlama, düşüncenin sistematik değerlendirilmesi, kişinin kendi düşünmesi üzerinde düşündüğü, kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir süreç şeklinde açıklanabilir (Paul & Elder, 2020).

Eleştirel düşünmenin karmaşık yapısını açıklamak amacıyla eleştirel düşünme alanında uzman 46 kişinin katılımıyla oluşturulan Delphi raporda eleştirel düşünme, “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama ile sonuçlanan, amaçlı, kendi kendini düzenleyici yargı olduğu kadar, bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal değerlendirmelerin açıklanmasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Yine bu raporda eleştirel düşünme iki boyutta kavramsallaştırılmıştır: bilişsel beceriler ve duyuşsal beceriler. Bunlar bireyin anlamlı bir eleştirel düşünme süreci yürütebilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir. Burada duyuşsal becerilerle kastedilen kişinin eleştirel düşünme eğilimleridir. Bu boyut çoğu eleştirel düşünme tanımında ihmal edilen bir boyuttur (Kurnaz, 2011). Ancak bir eleştirel düşünme süreci ancak beceri ve eğilimlerin birbirini tamamlamasıyla sağlıklı bir şekilde yürütülebilir. Eleştirel düşünmeye dair becerilere sahip olan bir birey gerekli eğilimleri göstermiyorsa bu becerilerini kullanamayabilir. Yine eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bir birey gerekli becerilere sahip değilse tam bir eleştirel düşünme sürecinden bahsedilemez (Önal, 2020).

Duyuşsal boyutu oluşturan eğilimler belirli bir beceride yetkin olan bir kişinin bu beceriyi uygulama yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme sürecinde bireye yardımcı olacak zihinsel tutum ve alışkanlıklar; akıl yürüterek iyi bilgilenmeye çalışmak, kendi düşünce ve inançlarının farkında olmak, açık fikirli olmak, başkalarının duygularını ve anlayış düzeylerini göz önünde bulundurmak ve farklı düşünceleri ciddiye alıp saygı duymak, kanıtları ve nedenleri arayıp sorgulamaya istekli olmak, karşılaşılan durumu bütüncül şekilde ele almak, bir fikri yalnızca mevcut bilgilerle gerekçelendirildiği ölçüde onaylamak, tarafsız ve bağımsız olmak şeklinde sıralanabilir (Ennis, 2011; Önal, 2020). Duyuşsal boyuta giren eğilimler Fisher (2005) tarafından akıl yürütmeye hazır olmak, meydan okumaya ve gerçeği aramaya isteklilik olarak sıralanmıştır. Buna göre kişi akıl yürütmenin başarıya götürüleceğine inanmalı, karşıt düşüncelere hatta kendi düşüncelerine meydan okuyabilmeli ve haklı olma isteğini bir kenara bırakıp gerçeği arayabilmelidir.

Eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu araştırmacılar tarafından farklı kategorilere ayrılmış ve birçok farklı zihinsel eylemden bahsedilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öncü sayılabilecek Watson ve Glaser bu becerileri, çıkarım yapma, varsayımların tanınması, tümdengelim, yorumlama ve argümanların değerlendirilmesi şeklinde sıralamaktadır (Zulmaulida vd., 2018). Delphi raporunda ise bu beceriler alt boyutları ile birlikte yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme şeklinde yerini almıştır. Eleştirel düşünmede bu becerilerden her biri merkez

konumundadır. Ancak analiz, değerlendirme ve çıkarım birçok uzman tarafından ön plana çıkarılmıştır (Facione, 1990). Bir başka sınıflandırma ise Ennis ve Facione'nin eleştirel düşünme becerileri dikkate alınarak Eğmir ve Ocak, (2018) tarafından oluşturulmuştur. Bu beceriler verilen bir durumdaki problemi anlama, öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırma, çıkarımları analiz etme, amaca uygun sorular sorma, çıkarımları değerlendirme ve bir kaynağın güvenilirliğini belirleme şeklinde sıralanmaktadır.

Bunlara ek olarak Paul, Binken, Jensen ve Kreklau (1990), eleştirel düşünmeye dair duyuşsal ve bilişsel boyutlarının birlikte değerlendirildiği 35 strateji geliştirmiştir. Çalışmamızın değerlendirme kriterini de oluşturan bu stratejilerin amacı özerk, kesin, bilinçli düşünür kavramının sınıf etkinliklerine ve tartışmalara nasıl dönüştürülebileceğini göstermektir. Stratejiler duyuşsal, makro düzeyde bilişsel ve mikro düzeyde bilişsel olmak üzere üç gruba ayrılarak sunulmaktadır. Bu çeşit bir sınıflama duyuşsal boyutun önemini ve duyuşsal ve bilişsel boyut arasındaki tamamlayıcı ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu stratejiler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Tablo 1: Eleştirel Düşünmenin 35 Stratejisi

Eleştirel Düşünme Stratejileri	Boyutlar
Duyuşsal Stratejiler	1. Bağımsız düşünmek
	2. Benmerkezcilik ya da toplummerkezcilik hakkında iç görüş geliştirmek
	3. Tarafsız olmak
	4. Düşüncelerin altında yatan duyguyu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfetmek
	5. Entelektüel alçakgönüllülük geliştirmek ve yargıya varmada acele etmemek
	6. Entelektüel cesareti geliştirmek
	7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
	8. Entelektüel azim geliştirmek
	9. Akla güven geliştirmek
Bilişsel Stratejiler –	10. Genellemeleri azaltmak ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak

Makro Beceriler

11. Benzer durumları karşılaştırmak: iç görüleri yeni bağlamlara aktarmak

12. Bakış açısını geliştirmek: inançlar, argümanlar veya teoriler yaratmak veya keşfetmek

13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak

14. Kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümlmek

15. Değerlendirme kriterleri geliştirmek: değerlerin ve standartların berraklaştırılması

16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek

17. Derinlemesine sorgulamak: köklü veya önemli soruları gündeme getirme ve takip etmek

18. Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirmek

19. Çözümler üretmek veya (üretilmiş çözümleri) değerlendirmek

20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme

21. Eleştirel okuma: metinleri açıklama veya eleştirme

22. Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı

23. Disiplinlerarası bağlantıları kurmak

24. Sokratik tartışmayı uygulamak: inançları, teorileri veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak

25. Diyaloga dayalı akıl yürütmek: perspektifleri, yorumları veya teorileri karşılaştırmak

26. Diyalektik olarak akıl yürütme: perspektifleri, yorumları veya teorileri değerlendirmek

Bilişsel Stratejiler –

27. İdealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak

Mikro Beceriler

28. Düşünme hakkında tam olarak düşünme: eleştirel sözcükler kullanma

29. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları fark etmek

30. Varsayımları incelemek veya değerlendirmek

31. İlgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etmek

32. Akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmak

33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek

34. Çelişkileri fark etmek

35. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek

Bilişsel stratejilerin makro ve mikro şeklinde ayrılması, gerçek eleştirel düşünme seviyesini (makro) ve bu seviye için kişinin bilmesi gerekli olan temelleri (mikro) ifade etmektedir. Kişi öncelikle varsayımın, imanın, çıkarım ve sonuçların neler olduğu gibi temel bilgileri öğrenmeli ve eleştirel düşünme sürecinde çeşitli temelleri bütünleştirmeli ya da bunlardan yararlanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus eleştirel düşünme eğitiminde mikro becerilerle sınırlı kalmamak, bütünün parçadan daha önemli olduğu düşüncesiyle hareket ederek mikro becerileri makro seviyeye ulaşmak için birer araç olarak görmektir.

Bilişsel boyutların duyuşsal boyut ile ilişkisinde duyuşsal boyut, eleştirel düşünme açısından her adımda önemli bir yere oturmaktadır. Buradaki temel düşünce, eleştirel düşünmeyi öğrenmek için motive olmayan hiç kimsenin onu öğrenemeyeceğidir. Eleştirel düşünmenin bilişsel bir şekilde uygulanması ile eleştirel ruh gelişebilir. Yani eleştirel düşünme eğitiminde, duyuşsal boyut bilişsel boyut kadar önemlidir. Bu boyutlar birbirine bağımlı ve iç içe geçmiş durumdadır. Aynı şekilde duyuşsal stratejiler de kendi içinde birbirlerine bağımlıdır. Kişinin entelektüel özellikleri uyum içinde olduğunda en iyi şekilde gelişmektedir (Paul vd., 1990).

2. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme eğitimi öncelikle eleştirel düşünmenin öğretilip öğretilemeyeceği sorusu üzerine şekillenmektedir. Bu konu araştırmacılar tarafından tartışmaya açılmış ve birçok araştırmacı onun öğretilbilir bir beceri olduğunu savunmuştur. Buna göre kişi kendi akıl yürütme süreçlerini eleştirel olarak inceleyip değerlendirebilir ve daha objektif ve mantıklı düşünmeyi öğrenebilir. Bu yüzden eleştirel düşünme eğitime nüfuz etmelidir

(Ennis, 2011; Facione, 1990). Burada ise onun eğitim sistemi içerisinde nasıl konumlanacağı, nasıl bir yöntemle geliştirileceği tartışma konusu olmuştur.

Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmenin eğitimin tüm alanlarına uygulanabilir genel bir beceri olduğunu bazıları ise bir alanla bağımlı olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders olarak verildiği, konu alanı öğretimine ve içerik öğrenimine dahil edildiği ve bu yaklaşımların karma bir şekilde sunulduğu yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Ennis, 1989). Eleştirel düşünme eğitiminde öğretim programları şekillendirilirken Ivie'nin ve Emerson'un eleştirel düşünme öğretim modelleri gibi doğrudan eleştirel düşünmeye yönelik modeller ve King ve Kitchener'in yansıtıcı muhakeme modeli ve dört katlı düşünme modeli gibi diğer üst düzey düşünme becerileri ile birlikte eleştirel düşünmeyi de geliştirmeyi hedefleyen birçok modele rastlanmaktadır (Önal, 2020).

Eleştirel düşünme eğitiminde öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya farklı bakış açılarıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen gurup çalışmalarına katılabilmelerini sağlayacak yöntemlerin kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik etkinliği kanıtlanmış yöntemler arasında altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, soru sorma, entelektüel normlar etkinliği ve eleştirel medya okur-yazarlığı eğitimi yer almaktadır (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Ayrıca eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik sınıf içinde aktif öğrenmenin harekete geçirilmesi amacıyla Sokratik sorgulama, rol oynama, deneyimleri analiz etme, gerçek görüş ve mantıklı yargıların ayırt edilmesi ve örnek olay yöntemleri de kullanılmaktadır (Önal, 2020).

Konuya din eğitimi özelinden bakıldığında eleştirel düşünme, dinin yaratıcı, vahiy, nübüvvet ve ahiret gibi konulardan oluşan epistemolojisine, doğru bilgiye ulaşmak amacıyla önyargılardan uzak ve sorgulayıcı şekilde yaklaşmayı ifade etmektedir. Böyle bir yaklaşım kişinin inanmasının ya da inanmamasının gerekçelerine vakıf olmasına, inancını rasyonel düzeyde delillendirebilmesine, düşünceleri ve duyguları üzerine düşünebilmesine ve düşündüklerini dil aracılığıyla aktarabilmesine imkân tanır. Kişinin akıl ile vahiy arasındaki ilişkiyi doğru kurabilmesini sağlayarak onu aşırılıklardan korumaya yardımcı olur (İnan Kılıç, 2019). Ayrıca öğrencilerin inanç, ibadet ve ahlak konularında mantıklı ve tutarlı bir felsefeye sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Küreselleşen dünyada farklı dine mensup kişileri ve bir din içerisindeki farklı yorumları anlama noktasında öğrenciye bilişsel yetkinlik kazandırır. Öğrencileri sorgulamaksızın kabulden, mezhep, tarikat, cemaat taassubundan ve taklidi eylemlerden uzaklaştırır (Karasu, 2021). İslam dininin düşünmeyi ibadetleştirme derecesinde temele alan, sorgulama, yorumlama, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetlere izin veren yapısı, nitelikli düşünme anlamında eleştirel düşünmeye açıktır. Nitekim mezheplerin ortaya çıkışı da böylesi özgür ve üst düzey düşünme ortamının bir sonucudur. Dini hayat bu açıdan eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulan alanlardan biridir. Zira bu özgür düşünce ortamında ortaya atılan söylem ve davranışların kişinin düşünce süzgecinden geçmeden kabul

edilmesi, dinin bozulmasına yol açacaktır. Dinin gerçek doğasına uygun inançların yaygınlaşmasında eleştirel düşünme yardımcı görev görür (Duran, 2021).

Eleştirel düşünme, dini inançların sağlamlaştırılmasının yanında yaşantılara aktarılması konusunda da aktif rol oynamaktadır. Kişinin bu inançları kendine mal edebilmesi yeni öğrendiği bilgilerle mevcut bilgileri arasında anlamlı bağlantılar kurması ile mümkündür. Bu şekil bir anlamlı öğrenme için öğrenciler, mevcut bilişsel yapıları ile yeni bilgi arasında en anlamlı bağlantıyı kurabilecekleri bilişsel bir analiz yapabilmeli, ardından mevcut bilişsel yapıları ile yeni bilgileri uzlaştırabilmeli ve öğrendiklerini kendine özgü entelektüel arka plana ve kelime dağarcıklarına göre yeniden düzenleyebilmelidir (Ausubel, 2000). Böylesi bir anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için din eğitiminde işe koşulacak etkin yöntemlerden birisi soru sormaktır (Meydan, 2016). Sorgulamanın insanın temel özelliklerinden bir olduğu düşünüldüğünde eleştirel düşünme anlamlı öğrenmeden önceki bir basamak olarak ifade edilebilir. Yani anlamlı öğrenme yaklaşımı eleştirel düşünme becerileri üzerine kurulmalıdır (Diler & Maviş Sevim, 2019). Bu noktada eleştirel düşünme, her öğrencinin kendine özgü bilişsel yapısının farkına varmasına, kendi düşünme süreçleri üzerinde kontrol sağlayarak yeni bilgileri bilişsel yapılarına anlamlı bir şekilde yerleştirebilmesine, gerçekten anlamaya yönelik nitelikli bir sorgulama süreci ile bilgileri öğrenci için anlamlı hale getirmesine ve öğrendiklerini bilinçli bir şekilde yaşantılarına aktarabilmesine yardımcı olarak anlamlı öğrenme sürecine hizmet edebilir.

Ülkemizde eleştirel düşünme eğitimi yönetsel olarak bakıldığında 2004 yılındaki program yenileme çalışmalarıyla birlikte eğitim sisteminde yer aldığı müstakil bir ders olarak ise ilk defa ortaokulda 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders şeklinde okutulan düşünme eğitimi dersi ile ayrı bir dersin konusu görülmektedir (Koç, 2022; MEB, 2016). Ayrıca öğretim programlarında tüm derslerin vizyon, konu ve hedeflerinde kendine yer bulmuş özel olarak da programlarda işe koşulan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı üzerinden din dersleri dahil tüm derslerin müfredatına dahil edilmiş durumdadır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programların hedefleri arasında ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek bulunur (Şaşan, 2002). Din eğitimine yönelik hazırlanan programlarda eleştirel düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bir “temel beceri” olarak yerini almıştır (Karagöz & Doğan, 2016). Ancak bu yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilmesi için öğrencilerin eleştirel bir şekilde kendi bilgi, inanç ve değer varsayımları üzerinde değerlendirme yapabilmeleri ve bunları alternatif bakış açıları ile karşılaştırabilmeleri gerekmektedir (M. Zengin, 2017). Yapılandırmacı yaklaşımın temel becerileri arasında kabul edilen bu becerinin gelişmesi için ders programları, öğrenme ortamları, ölçme değerlendirme sistemi, öğretmen ve öğrenci faktörleri gibi eğitim öğretim sürecine dahil olan birçok unsurun bu anlayışa uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Karagöz & Doğan, 2016). Çalışmamızın kapsamına giren ve bu unsurlardan birini teşkil eden ders kitapları da eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması beklenir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “Kelam ders kitabının dinin anlaşılmasında farklı yorumlar ünitesi eleştirel düşünmeye yönelik neler içermektedir?” sorusu üzerinden Anadolu İmam Hatip Liselerinde 12. sınıfta zorunlu ders olarak okutulan Kelam ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda üniteye hazırlık ve değerlendirme çalışmaları ile etkinliklerin eleştirel düşünmeye dair neler içerdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Yöntem olarak yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmeye yarayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç ele alınan konudan anlam çıkarmak, konu hakkında anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi elde etmektir. Bu amaçla ilgili dokümandan elde edilen veriler incelenip yorumlanmıştır (Kıral, 2020).

3.3. Veri Kaynakları: Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmada Talim ve Terbiye Kurulunun 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul ettiği “Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelam” ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmıştır (Kılavuz vd., 2021). İlgili ders kitabının tamamının incelemesinin bir makalenin sınırlarını aşacağı değerlendirilerek üniteler arasında eleştirel düşünme ile en ilgili görülen “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesindeki etkinlik ve sorularla sınırlandırılmıştır. Öğretim programı-ders kitabı ilişkisi nedeniyle dersin öğretim programında ilgili üniteye ait kazanımlar da incelemeye alınmıştır. Çalışmanın sınırlarını üniteye dair kazanımlar ile Ünitimize Hazırlanalım, Not Edelim, Yazalım, Tartışalım, Ünitimizi Değerlendirelim (ölçme ve değerlendirme) etkinlikleri, Bilgi ve Okuma Kutuları çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Özdemir, 2010). Çalışmada, ders kitabındaki soru ve etkinlikler Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) tarafından oluşturulan eleştirel düşünmenin 35 stratejisi ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Veriler, 35 strateji ve bu stratejilerin boyutlarını oluşturan Duyuşsal Stratejiler, Bilişsel Stratejiler-Makro Beceriler ve Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler boyutları altında, bu boyutların birbirleri ile ilişkileri de göz önüne alınarak incelenmiştir.

Öncelikle, kapsama giren tüm soru, etkinlik ve metinlerin oluşturulan çerçeveye uygun olup olmadığı, tek tek ve ünitenin geneline bakılarak bütüncül bir şekilde

değerlendirilmiştir. Örneğin metinlerde geçen “Selef; bir görevde, bir makamda önce bulunmuş olan kimse, öncel, önceki anlamlarına gelir. İlmî anlamda Selef derken Ehl-i sünnetin öncüleri kastedilir.” (Kılavuz vd., 2021, s. 56) şeklindeki selef tanımı, stratejilerdeki “kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümleme” becerisini kazandırmaya yönelik bir adım olarak görülmektedir. Ancak bu tanım, stratejilerde kastedildiği gibi kişinin kavramları anlaması, yalnızca tanımlamaktan ziyade kavrama dair açık ve bariz örnekler sunabilmesi ve kavramı uygun şekilde kullanabilmesi (Paul vd., 1990) becerilerini kazandıracak bir yeterliliğe sahip görülmemiştir. Bu tanım ünitenin bütünü ile bağlantılı olarak incelendiğinde ise selef kavramını stratejilerdeki haliyle analitik bir değerlendirme ile birlikte işlemeye yönelik bir ifadeye, etkinliğe ya da değerlendirme sorusuna rastlanmamıştır. Yine başka bir örnek olarak “Dinin iki temel kaynağı vardır: Allah’ın (c.c.) kelamı Kur’ân ve onun uygulaması olan sünnet.” (Kılavuz vd., 2021, s. 50) ifadesine stratejilerdeki “değerlendirme kriterleri geliştirmek: değerlerin ve standartların berraklaştırılması” becerisi açısından bakıldığında bir dini yorumu değerlendirme kriteri olarak Kur’ân ve sünnetin kullanılması gerektiği doğrudan ifade edilmekte, stratejilerde bahsedilen manada öğrencilerin bu kriterleri ve değerlendirme standartlarını kendilerinin açıklığa kavuşturmasına imkân tanınmamaktadır. Ünite bütünlüğü açısından da etkinlikler ve ünite değerlendirme sorularında bu beceriye yönelik herhangi bir ifade, etkinlik ya da soruya rastlanmamıştır. Bu şekildeki bir ön okumadan sonra, başta incelemeye dahil edilmesi düşünülen metinler, soru ve etkinliklerle desteklenmeyen hazır bilgiler içerdikleri ve bu yönleriyle öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir eyleme ulaştırmadıkları gerekçesiyle kapsam dışına çıkarılmıştır. Aynı şekilde ünite değerlendirme soruları da test, boşluk doldurma, ezbere dayalı açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları şeklinde hazırlanmış olup bilme, tanıma, hatırlama ve ezbere söyleme etkinliklerini içeren bilgi düzeyinde kalmış ve eleştirel düşünme stratejilerinden hiçbiri ile ilişkilendirilememiştir. Bu sebeple yalnızca ünite içindeki etkinlik ve sorulardan elde edilen veriler incelemeye dahil edilebilmiştir.

Analiz için öncelikle her bir stratejiye S-1, S-2... şeklinde numaralar verilmiştir. Ardından ünite içindeki etkinlik ve sorular incelenerek ilgili olduğu stratejiye göre kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken stratejilerin duyuşsal ve bilişsel boyutları arasındaki tamamlayıcı ilişki göz önüne alınarak bazı ifadeler birden fazla strateji ile ilişkilendirilmiştir. Bu yöntemle elde edilen veriler, stratejilerin boyutlarına ve her bir stratejiye göre sınıflandırılmıştır. Veriler tek tek analiz edildikten sonra bütüncül olarak yorumlanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Kazanımlara Dair Bulgular

“Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesinin kazanımları incelendiğinde 6 kazanımdan yalnızca 2 kazanım bilişsel boyutun makro ve mikro becerilerinden birer

strateji ile ilişkilendirilmiştir. Diğer 4 kazanımın bilgi ve kavrama seviyelerinde olup eleştirel düşünme açısından yetersiz oldukları görülmektedir.

Eleştirel düşünme açısından ele alınan “Din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt eder.” (MEB, 2018) kazanımı, mikro becerilerden ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme stratejisi (S-31) ile ilişkilendirilmiştir. Bu strateji düşünürün dikkatini ele aldığı konu ile ilgili gerçeklere odaklanmasını ifade etmektedir. Bu şekilde kişi, düşünme sürecine dahil olan alakasız düşünceleri ayıklayarak onların varacağı sonucu etkilemesine izin vermez. Aynı şekilde bir olgunun hangi konularla ilgili olduğunu farketmeye yarayan bu beceri bir konuyla ilgili bilginin başka bir konuyla ilgili olmayabileceğini kabul etmesini sağlar (Paul vd., 1990). Kazanıma bu strateji açısından bakıldığında öğrencinin din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt edebilmesi, dinî yorumun birden fazla olabilmesi, bölgesel olması, değişebilmesi, yalnızca kabul edenleri bağlaması gibi bilgilere odaklanarak onu din yerine koymasına engel olur. Aynı zamanda dinî yorumların özgün yönlerinin farkına vararak bir olgu üzerinden genelleme yapmalarının da önüne geçer.

“İtikadi ve siyasi yorumları, kelimeler ilminin bilgi kaynakları ışığında değerlendirir.” (MEB, 2018) kazanımı makro becerilerden tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme stratejisi (S-18) ile ilişkilendirilmiştir. Bu strateji, kişinin neyin doğru olduğu ile ilgili ön yargılardan uzakta, olayın ardındaki mantığı anlayarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek bir sonuca varmasını ifade etmektedir. Burada kişi argümanları analiz ederken, nedenleri araştırmanın ve farklı bakış açılarını dikkate almanın önemini farkındadır. Kanıt ve yorum arasındaki farkı bilir, yorumun dayandığı varsayımları keşfeder ve alternatif yorumlar önerebilir (Paul vd., 1990).

Kazanımın içerdiği eleştirel düşünme becerisini kazandıracak bir eğitim sürecinde öğrenci, karşılaştığı itikadi ya da siyasi yorumu benmerkezcilik ve toplummerkezcilikten uzak bir şekilde mantıksal bir temele dayandırarak değerlendirebilir. Öğrencinin bu süreci tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için tercihleri belirtmek ve sınırlı bir tartışma ile gerçek iddiaları bulmak yeterli değildir. Bu değerlendirmenin tam anlamıyla eleştirel olabilmesi için öğrencinin mikro düzeyde çelişkileri fark etme, ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme, kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme becerilerine sahip olması gerekir. Yine sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak ve değerlendirme kriterleri geliştirmek de bu becerinin geliştirilmesi ile bağlantılıdır. Öğrenci bir yorumla karşılaştığında onu yargılamadan önce anlayabileli, yargılamak için ise kriterleri kendisi geliştirmeli ya da açık hale getirebilmelidir (Paul vd., 1990). Örneğin öğrencilerin kazanımların açıklama kısmında yer alan ehl-i sünnetin öncüleri anlamında selefîni dinî anlama tarzı ile günümüzde Selefîlik adını kullanarak ortaya çıkan dinî ve siyasi ideolojilerin farklarını eleştirel perspektiften değerlendirebilmeleri için bu iki yorum arasındaki farkları açıklığa kavuşturabilmeleri, bu yorumların kanıtlarını değerlendirebilmeleri ve değerlendirme kriteri olarak kabul edilmesi istenen nasrlara öğrenciler tarafından ulaşılması gerekmektedir.

4.2. Ünitenin İşlenişine Dair Bulgular

Ünite içerisindeki etkinlikler incelendiğinde yalnızca Ünitemize Hazırlanım ve Tartışım etkinliklerinde eleştirel düşünme stratejilerine dair bulgulara rastlanmıştır. Bunlar içerisindeki etkinlik ve sorularda bilişsel boyutun makro becerilerinden 5'ine (S-11, S-12, S-14, S-16, S-17), mikro becerilerinden 4'üne (S-28, S-32, S-34, S-35) ve duyuşsal boyuttan 4'üne (S-1, S-5, S-6, S-9) dair ifadeler yer almaktadır.

Üniteye hazırlık soruları incelendiğinde eleştirel düşünmeye dair sorularla karşılaşılmıştır. “Fetih suresi, 10. ayetin anlamını 3 farklı mealden bularak defterinize yazınız. Meal farklılıklarının sebeplerini arkadaşlarınızla tartışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 49) şeklindeki giriş sorusu bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek (S-16), bakış açısını (S-12) ve entelektüel alçakgönüllülüğü (S-5) geliştirmek adına önemli bir sorudur. Meal kullanmayı bilen, farklı mealleri tanıyan ve bu meallerdeki benzerlik ve farklılıkları gören öğrenciler, güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın öneminin farkına varırlar. Bir konu hakkında birden fazla makul düşünce olabileceğini ve bunların düşünceye zenginlik kattığını kabul ederler. Bir sorunla karşılaştıklarında başvuracakları alternatif bilgi kaynaklarını tanırlar, bunların ortak noktalarını görür, farklılaştıkları noktalarda ise başka bir güvenilir bilgi kaynağına yönlenebilirler. Böylece dürüstlük geçmişine sahip, bilecek konumda olan, çıkarlardan uzak kaynakları tanıyıp bunlara yönelerek doğru ve uygun bilgi toplamanın önündeki engelleri aşmış olurlar (Paul vd., 1990, s. 82).

Bilgi kaynakları üzerinden konuyu temellendiren öğrenciler bilgilerinin sınırlarının farkına varırlar. Hangi kanıtlara sahip oldukları, nasıl inandıkları ve başka hangi kanıtları arayabileceklerini bilmek onlara entelektüel alçakgönüllülük kazandırır. Böylece öğrenciler bildiklerinden fazlasını iddia etmez ve iddialarını sağlam kaynaklarla temellendirebilir (Paul vd., 1990, s. 70).

Meal farklılıklarının sebepleri üzerine tartışmak ise öğrencilerin bakış açılarını geliştirmek adına önemli bir etkinliktir. Bir eleştirel düşünür, farklı bakış açılarının neler olduğunu ve farklılık sebeplerini bilip onlar hakkında anlayışlı bir şekilde konuşabilmelidir. Farklı bakış açılarından haberdar olmak öğrenciyi, onları eleştirmeden kabul etmekten ve taklidi eylemlerden uzaklaştırır. Böyle bir perspektif geliştirme yollarından birisi ise tartışma yöntemidir (Paul vd., 1990, ss. 77-78).

Ünitemize hazırlanım bölümünde ve konunun işleniş sırasında öğrencilere “Aynı konuda insanların farklı düşünmelerinin sebepleri sizce neler olabilir? Arkadaşlarınızla düşüncelerinizi paylaşınız.”, (Kılavuz vd., 2021, s. 49) “Dinimiz bir, Peygamberimiz bir, kitabımız bir. Öyleyse neden ayrı ayrı düşünceler, fikirler, inanışlar ortaya çıkmıştır? sorusunu arkadaşlarınızla tartışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 53) şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu sorular sayesinde öğrenci insanların düşünme süreçleri üzerine düşünecek, düşüncelerin ortaya çıkış sebepleri hakkında fikir yürütecektir (S-28). Bu ise öğrencilerin daha iyi, daha net, daha doğru ve daha adil düşünebilmesine fırsat sunacaktır.

Nedenlerini sorgulamadan yalnızca düşünceler hakkında düşünmek eleştirel düşünme açısından yeterli bir eylem değildir. Eleştirel bir düşünür, düşünceyi analiz edebilmelidir. Burada öğrenciler arasında bir tartışma ve paylaşım ortamı oluşturulması da eleştirel düşünme açısından oldukça önemlidir. Çünkü düşünme hakkında tam olarak düşünebilmenin bir yolu da tartışma esnasında kendi görüşlerinin rolünün farkında olmak ve farklı görüşlerden haberdar olup hangisinin destekleneceği konusunda bir fikre sahip olmaktır (Paul vd., 1990, s. 96).

Bu tartışma ve paylaşım ortamı aynı zamanda bizleri eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuna da yönlendirmektedir. Kendi düşüncelerini böyle bir ortamda formüle eden öğrenciler, başkalarının inançlarını pasif bir şekilde kabul etmez ve meseleleri kendi kendilerine analiz edebilecek, haksız otoriteleri reddedebilecek ve haklı olanların katkılarını tanıyabilecek şekilde bağımsız düşünebilir. Böylece farklı düşüncelerden haberdar olarak başkasının dilinden ve manipülatif söylemlerden kolayca etkilenmezler (S-1). Yine böyle açık fikirli bir atmosferde, saçma kabul edilen bazı fikirlerdeki doğruları ve sosyal grubumuzda güçlü bir yer tutan bazı fikirlerdeki çarpıtma veya yanlışları, doğru şeyi yapmanın zorluklarına rağmen kendi düşüncelerine sadık kalarak belirtebilirler. Böylece eleştirel düşünme adına öğrencinin entelektüel cesaretini geliştirme yönünde bir adım atılmış olur (S-6) (Paul vd., 1990).

Üniteye hazırlık kısmında “inançla ilgili bildiğiniz farklı yorumlardan bazılarını defterinize yazınız ve bunların farklı olmasının sebeplerini araştırarak bulmaya çalışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 48) şeklinde bir soru ile tekrardan yorum farklılıklarının sebepleri üzerinde durulması, öğrenciden konuyu derinlemesine sorgulamasının istendiğini göstermektedir (S-17). Böyle bir araştırma, ünitenin işleniş sürecinde ifade edilecek olan iddiaların altında yatan sebepleri anlama noktasında öğrenciye yardımcı olacaktır. Öğrenci, kendi bildiklerinden de hareketle konuya dair bir anlayış geliştirecek, konuyu daha geniş bir çerçeveye ve genel bakış açısına yerleştirebilecektir. Sebepleri araştırmak, kaynak kullanımını geliştirmekle birlikte düşüncelerin altında yatan önemli konuları ve soruları derinlemesine düşünmeyi sağlayacaktır. Yorum farklılıklarının sebepleri üzerinde çokça durmak, öğrencinin konuya odaklanması ve düşüncelerini bu çerçevede organize etmesi açısından oldukça önemlidir (Paul vd., 1990, s. 83).

Burada öncelikle insanların farklı düşüncelerinin sebeplerini daha sonra inançla ilgili yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulamak öğrenciye benzer durumları karşılaştırma ve düşünceleri yeni bir bağlama aktarma fırsatı sunar (S-11). Kişinin düşüncesini farklı alanlara uygulayabilme kapasitesi düşünceye güç kazandırmaktadır. Eleştirel bir düşünür düşüncelerini dikkatli bir şekilde kullanıp farklı alanlara aktarabilir. Böylece her yeni durumda kişinin anlayışı zenginleşir (Paul vd., 1990, s. 76).

Ünite hazırlık kısmında yer verilen “Mezhep kelimesi sizde hangi anlamları çağrıştırmaktadır? Yazınız.” sorusu kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve

çözümleme açısından önemli bir ifadedir (S-14). Eleştirel düşünme açısından bir tanımın ne olduğunu söylemek onu anlamanın kanıtı sayılmaz. Bağımsız düşünme, düşüncenin netliğini, net bir düşünce ise kavramları analiz edebilme yeteneğini gerektirir. Kavramların açık ve somut bir zemine bağlanmadan zihinde süzülmesi, farklı kavramların birbirine karıştırılmasına sebep olur. Burada kişi, kavrama dair açık örnekler sunabilmeli ve kavramı uygun şekilde kullanabilmelidir. Kavramın çağrıştırdığı anlamın sorulması öğrencinin bu kavrama dair netlik kazanmasında önemli bir uygulamadır. Bu etkinliğin sınıf ortamında beyin fırtınası şeklinde gerçekleştirilmesi ve öğretmenin kavramla mantıksal olarak ilişkili olan ve olmayan çağrışımları ayırt etmeye yönelik soruları ile kavrama dair daha net bir anlayış kazanılabilir (Paul vd., 1990, ss. 79-81).

“Tartışalım” etkinliğinde Allah’ın kudreti ve insanın iradesine ilişkin birtakım ayetler verilmiş ve öğrencilerden bu ayetleri insanın iradesi ve özgürlüğü açısından inceleyerek çıkardıkları sonuçları arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir (Kılavuz vd., 2021, s. 64). Bu etkinlik eleştirel düşünme ile birçok açıdan ilişkilendirilebilir. Öğrenciye ayetler verip buna inanan birisinin nasıl davranacağı ve bunun sonuçlarının neler olacağı üzerinde durmak, onun inançlar konusundaki çıkarım ve sonuçları keşfetmelerini sağlar (S-35). Öğrenci bir ayetten yola çıkarak buna inanan bir insanın hangi sonuçlara ulaşabileceğine ve bu inançlar doğrultusunda nasıl hareket edebileceğine dair çıkarımlar yapabilir. Böylece nasların anlamlarına ilişkin daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilir (Paul vd., 1990, s. 102).

Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek “x doğruysa o halde y de doğru olmalıdır” şeklinde işleyen bir süreçtir. Böyle bir süreç kişinin çelişkileri fark edebilmesini gerektirir. Etkinlikte önce Allah’ın mutlak iradesine daha sonra ise insanın iradesine yönelik birbiriyile çelişiyormuş gibi görünen ayetler verilerek öğrencilerin zahirdeki çelişkileri fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır (S-34). Eleştirel düşünmeyi geliştirici bir öğrenme ortamında zahirdeki çelişkileri fark etmek kişiyi bir taraf seçme eylemine götürmez. Aksine her iki görüşün de neler söylediğini derinlemesine anlamaya çalışır ve her ikisinin de doğru olabilme ihtimalini değerlendirir (Paul vd., 1990, s. 101). Bu etkinlik nasları bütüncül bir şekilde yorumlamak adına önemli bir adımdır. Burada öğretmen, ayetlerden çıkan sonuçlarla buna inananların uygulamaları arasındaki çelişkiyi keşfetmek için de sorular yöneltebilir. Çünkü genellikle çelişki, söylemler ve eylemler arasında görülmektedir. Böylece öğrenci, dinin günlük hayatta yaşanışına dair yanlış ve eksikliklerin fark edilmesi adına değerli çıkarımlarda bulunabilir.

Bu etkinliğin eleştirel düşünmeye dair bir diğer getirisi akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmayı sağlamasıdır (S-32). Her yorumun bir çıkarım üzerine kurulduğu ve insanın içinde bulunduğu her durumu yorumladığı düşünülürse akla yatkın çıkarımlar yapmak makul bir yaşamın gereğidir. Eleştirel düşünme akla dayalı sağlam sonuçlara ulaşmayı içermektedir. Kişi yalnızca tahminde bulunabileceği durumlar ile net bir sonuç çıkarabileceği durumları ayırt edebilir (Paul vd., 1990, s. 99). Bu etkinlik sayesinde de

öğrenciler, dinin yoruma açık ve kapalı yönlerini keşfedebilir, yorum yapabilecekleri alanların farkına varır ve makul çıkarımlarla yorumlarını oluşturabilirler.

Benmerkezcilik ve toplummerkezciliğe rağmen makul çıkarımlar yapabilmek, kişiyi makul bakış açıları oluşturmaya (S-12), makul sonuçlar çıkarmaya, tutarlı ve mantıklı düşünmeye götürür ve böylece kişinin akla olan güveni gelişir (S-9). Akıl sahibi bir kişi, aklın gücünü ve düşünceyi makul standartlara göre formüle etmenin değerini bilir. Akla güven geliştirmek kişinin dünyayı anlamlandırma arzusunu sağlam bir zemine oturarak ona anlamlandırma yönünde cesaret verir. Bu gibi etkinler öğrencileri akla dayalı çıkarımlar yapmaya götürür. Burada öğrencinin çıkarımlarının değerli olduğunun vurgulanması onun akla olan güvenini geliştirecektir. Metinlerin, öğrencilerin anlatılanlardan anlam çıkarmasına fırsat vermeyen yapısı ise bu isteği baltalamaktadır (Paul vd., 1990, ss. 73-74).

Sonuç ve Öneriler

Kelim dersi öğretim programı, Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine inanç esaslarını ve temel ilkelerini naslardan hareketle temellendirmeyi, bunları akli yöntemlerle açıklamayı ve karşı fikirleri eleştirip cevaplama becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaç, araştırma kapsamında incelenen ünite açısından değerlendirildiğinde insanların dinî yorum yaparken takip ettikleri düşünme sürecinin farkına varma, yorumları değerlendirirken nasları kriter alma, her türlü yorum, çıkarım ve değerlendirmeyi akla uygun bir temele oturtma ve karşı fikirleri bu eleştirel hat üzerinde cevaplama gereği ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bu gereğe yönelik akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma, değerlendirme kriterleri geliştirme, çıkarımları ve sonuçları keşfetme ve derinlemesine sorgulama gibi birçok fayda sağlamaktadır. Bu faydalara ve öğretim programlarının amaçlarından birinin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olmasına rağmen Anadolu imam hatip lisesi öğretim programında eleştirel düşünme yalnızca bireyden beklenen bir nitelik olarak yer almış, eleştirel düşünmenin önemine ya da kavramsal içeriğine dair bir bilgi verilmemiştir.

“Dinin anlaşılmasında farklı yorumlar” ünitesinin kazanımlarının eleştirel düşünme açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Kazanımlar genellikle bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerinde kalmaktadır. Ancak eleştirel düşünme için bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik kazanımlar gereklidir. Ayrıca yalnızca bilişsel alanla yetinilmemeli, duyuşsal alana yönelik kazanımlar da eklenmelidir.

Ünitenin işlenişine bakıldığında 35 eleştirel düşünme stratejilerinin 13’ünü gerçekleştirebilecek nitelikte etkinliklere rastlanmıştır. Bu 13 strateji yalnızca ünite hazırlık sorularından ve ünite içindeki iki adet tartışım etkinliğinden çıkarılmıştır. Bu açıdan kelim kitabında eleştirel düşünmeye dair daha fazla içeriğe yer verilebileceği görülmektedir. Özellikle eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan farklı boyutlardan oluşması ve bazen bir etkinliğin bile kişiyi bu becerilerden birkaçına ulaştırabilmesi göz önüne alınırsa kitap eleştirel düşünme açısından daha zengin hale getirilebilir.

Ele alınan ünite, eğer nitelikli soru ve etkinliklerle desteklenirse dinî yorum farklılıklarını ve sebeplerini konu edinmesi bakımından eleştirel düşünmeye yönelik öğrencilerin düşünme süreçleri üzerinde düşünebilecekleri, çıkarımları ve sonuçları keşfedebilecekleri, yorumları analiz edip değerlendirebilecekleri, sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturabilecekleri, değerlendirme kriterleri geliştirebilecekleri, eylemleri veya politikaları analiz edebilecekleri, entelektüel alçakgönüllülüğü, cesareti, iyi niyeti, akla güveni ve bağımsız düşünmeyi geliştirebilecekleri içerik oluşturmak mümkün hale gelmektedir.

Ünite hazırlık soruları eleştirel düşünme açısından olumlu değerlendirilebilecek bir şekilde yapılandırılmış olmasına karşın ünite değerlendirme soruları test, boşluk doldurma, ezbere dayalı açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları şeklinde bilme, tanıma, hatırlama ve ezbere söyleme etkinliklerini içeren bilgi düzeyinde kalmış, eleştirel düşünme stratejilerinden hiçbiri ile ilişkilendirilememiştir. Ünite sonunda öğrencilere “x mezhebin görüşleri nelerdir?” şeklindeki sorulardan ziyade dini yorum farklılıklarının neden birer zenginlik olduğu, farklı yorumların İslam düşüncesine ne tür katkılarda bulunduğu, bu yorumların zenginlik olarak değerlendirilmesi için ne tür standartlar taşıması gerektiği, yorumlar arasındaki farklılık ve benzerliklerin neler olduğu gibi açık uçlu sorular yöneltmek eleştirel düşünme adına daha anlamlı olacaktır. Aynı zamanda kazanımlarda bahsedilen itikadi ve siyasi yorumların İslam düşüncesine canlılık kattığını fark etme eylemi üst düzey bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır.

Ünite kazanımlarında yorum farklılıklarına dair birçok kavramdan bahsedilmekte ve bu kavramların açıklanması istenmektedir. Bu doğrultuda ünitenin işleniş ve değerlendirme sorularında da kavramları kısaca tanımlamaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin kullanılan dil ile derin bir bağlantısı olduğu, makro bilişsel becerileri harekete geçirecek mikro bilişsel becerilerin olgu ve kavram bilgisini de içerdiği düşünüldüğünde kavramlar birçok çağrışım ve bağlantı içermesi açısından önemli bir konumdadır. Ancak yalnızca kavramın ne demek olduğunun açıklamasını istemek yerine eleştirel düşünme adına daha anlamlı sorular sorulabilir. Örneğin “Bidat denince aklınıza neler geliyor?”, “Buna bidat dememizi sağlayan şey nedir?”, “Böyle dediğimizde onun hakkında ne söylemiş oluyoruz?”, Bu kavramın zitti nedir? Buna dair örnekler veriniz.”, “Biri bu ifadeyi neden kullanır?”, “Bu kavramın bize sağladığı pratik sonuçlar nelerdir?” gibi sorular (Paul vd., 1990, s. 80) öğrencilerin kavramların anlamlarını netleştirmesine ve uygulamada kavramları tam olarak nerede ve nasıl kullanacağını bilmesine yardımcı olacaktır.

Ünite kazanımlarında bahsedilen din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt etme adına metinlerde ikisi arasındaki farklılıklar zikredilmiş ve tablolaştırılarak özet bir şekilde öğrenciye sunulmuştur (Kılavuz vd., 2021, ss. 50-51). Ancak söz konusu olgu çeşitli uygulamalarla eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde işlenebilir. Dinî yorumun din ile karıştırılması, ideal dinin gerçekleştirilmesi yolunda bir engeldir. Burada öğrenciye manası açık hususlarla birden fazla manaya gelmesi mümkün olan veya manasında kapalılık

bulunan konulara dair örnekler sunularak “Bu bir gerçek mi yoksa bir ideal mi?”, Bu her zaman böyle midir, yoksa bu ifade insanların yorumlamaya çalıştıklarının bir göstergesi midir?”, “Bunu olduğu gibi kabul etmek için ne gibi sebeplerimiz var?”, “Bunu yapma şeklimiz gerçekten haklı mı?” şeklinde sorular yöneltilmesi onun idealler ve gerçekler arasındaki farkı anlayabilmesine, uygulama ile idealler arasındaki boşlukları tanıyabilmesine imkân sunacaktır (Paul vd., 1990, s. 95). Böylece öğrenci, dinî yorumun İslam’ı en güzel şekilde yaşayabilmek adına birtakım çabaların sonucu olduğunu ve insana dair farklı etkenler sebebiyle birçok farklı yorumun oluştuğunu anlayacaktır.

Ünitenin işlenişindeki bilgi kutuları ve okuma parçaları da çeşitli soru ve etkinliklerle desteklenerek eleştirel düşünmeye uygun hale getirilebilir. Örneğin bir bilgi kutusunda Haşhâşiler hakkında bilgi verilmiş ve onların İslam dünyasına karşı siyasi, içtimaî ve dinî bakımdan ciddi bir tehdit oluşturan eylemlerinden bahsedilmiştir (Kılavuz vd., 2021, s. 62). Ancak öğrencinin bu metinden neler çıkarabileceğine, konu ile ilgili ne tür bağlantılar kurabileceğine dair herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Bilgilendirme metni sunulduktan sonra öğrenciden “Bu eylemleri neden yaptılar?”, “Hangi gerekçeleri göstermiş olabilirler?”, “Bu eylemlerin olası sonuçları nelerdir?”, “Eylemi gerçekleştirenler ne tür sonuçlar istemektedir?”, “Günümüzde buna benzer eylemler var mıdır?” şeklindeki soruları cevaplamaları istenebilir. Bu sayede öğrenciler eylemleri veya politikaları değerlendirme becerisi kazanabilir. Eleştirel düşünme, bir eylemin ardındaki akıl yürütme sürecini tanımayı ve eylemlerin sonuçlarına ve günümüz ile ilişkilendirilebilecek yönlerine dair çıkarımlar yapabilmeyi gerektirir (Paul vd., 1990, s. 87).

Yine bir okuma parçasında Hz. Peygamberin Müslümanların büyük bir cemaat olduğunu vurgulayan hadisleri ve her türlü ayrımcılığa karşı duruşu üzerinden Müslümanlar arasından birlik ve beraberliğin ve diğer din mensuplarına karşı duyarlı olmanın gereği anlatılmıştır (Kılavuz vd., 2021, s. 66). Burada çıkarımların metnin içinde öğrenciye hazır sunulması yerine Hz. Peygamberin söz ve eylemleri verilerek çıkarımları öğrencinin yapmasını beklemek eleştirel düşünmeye daha uygun bir yöntemdir.

Eğitim süreci bu ve bunun gibi birçok bilgi sunulurken çeşitli sorularla desteklenerek eleştirel düşünmeye yardımcı hale getirilebilir. Eleştirel düşünme açısından sorular sormak ve cevapların paylaşılıp tartışılacağı bir sınıf ortamı oluşturmak oldukça önemlidir. Eleştirel düşünmeye dair daha anlamlı kazanımlar elde edebilmek için devreye tartışma, Sokratik sorgulama, beyin fırtınası gibi yöntemler koyulabilir. Bu sayede öğrenciler problemler ve çözümler hakkında kendi aralarında tartışabilme, eylemleri, yorumları, inançları analiz edip değerlendirebilme, bakış açısını geliştirebilme, kavramları zihinlerinde sağlam bir zemine oturtabilme, değerlendirme kriteri oluşturabilme, derinlemesine sorgulayabilme, bağımsız düşünebilme, entelektüel alçakgönüllülüğe, azme, cesarete, iyi niyete sahip olma, akla güven geliştirme gibi bilişsel ve duyuşsal boyutta birçok açıdan kendini geliştirebilir.

Bu çalışmaya ek olarak din eğitimi özelinde farklı meslek derslerine yönelik üst düzey düşünme becerilerini farklı açılardan inceleyecek, bu becerilere engel teşkil edecek ifade ve uygulamaları tespit edecek çalışmalar yapılabilir. Literatürdeki boşluk da göz önüne alındığında bu tür çalışmalar dine dair meselelerin taklit ve taassuptan uzak bir zeminde ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aşık Ev, H. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456.
- Asubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer-Science+Business Media, B.V.
- Aydın, N. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin problem çözme becerileri (Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesi örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bozer Öz Saraç, E. N. (2019). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Lisans Tezi.
- Bulut, İ. (2014). İDKAB öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine kelimelerin etkisi. *Kelam Araştırmaları*, 12(2), 55-100.
- Bulut, İ. (2017). İHL meslek dersleri öğretmenlerinin kelimelerin etkisine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 7-35.
- Cingöz, O. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48, 76-118.
- Coşkun, M. K. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(17), 143-162.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1.

- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Diler, R., & Maviş Sevim, Ö. (2019). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin anlamlı öğrenme etkinlikleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 927-959.
- Duran, M. E. (2021). Eleştirel düşünme ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(43), 53-79.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Ellis, A. (1998). Three methods of rational emotive behavior therapy that make my psychotherapy effective. *Annual Convention of the American Psychological Association*, San Francisco.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (deplhi raport). *The Complete American Philosophical Association*.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2. bs). Nelson Thornes.
- Giselsson, K. (2020). Critical thinking and critical literacy: mutually exclusive? *IJ-SoTL*, 14(1), 1-9.
- İnan Kılıç, A. (2019). Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde din eğitiminin rolü. M. Aytepe (Ed.), *İslâm düşüncesinde eleştiri kültürü ve ahlâkı* içinde (1. bs, C. 1, ss. 429-446). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Karagöz, N. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine katkı sağlayacak yöntemler ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 11(1), 155-189.
- Karagöz, N., & Doğan, A. (2016). Eleştirel düşünme bağlamında dkab dersi programlarının temel eğitim yaklaşımı yapılandırıcılığın uygulanmasının değerlendirilmesi. *Dini Araştırmalar*, 19(48), 77-102.
- Karasu, T. (2021). Din eğitiminde eleştirel düşünme ve öz eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (İDEKTA), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Kestel, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Kılavuz, U. M., Yaşaroğlu, E. M., Morgül, N., & Karataş, V. (2021). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelam*. MEB Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (t.y.). Higher orderthinking skills: definition, teaching strategies, assessment. Assessment Evaluation: Educational Services Program.
- Koç, A. (2022). Hadis öğretiminde eleştirel düşünme. R. E. Gül & A. A. Çanakçı (Ed.), *Türkiye’de hadis eğitimi* içinde (ss. 83-133). Konya: Palet Yayınları.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama, uygulama ve değerlendirme* (1. bs). Eğitim Kitabevi.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? association for supervision and curriculum development. 38-43.
- MEB. (t.y.). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB. (2014). Milli Eğitim Kalite Çerçevesi.
- MEB. (2016). Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB. (2018). Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları.
- Meydan, H. (2016). Doktriner düşünce ve din eğitimi: anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübe bağlamında bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 85-114.
- Miekley, J. P. (2014). What makes critical thinking critical for adult esl students. *The Catesol Journal*, 25(1), 143-150.

- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 40-45.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Öncel, E. S. (2019). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2797-2829.
- Öncel, E. S. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında eleştirel düşünmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Osmaniye ili örneği)* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 4-14.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th Grades* (2. bs). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Fenomen Yayıncılık.
- Şahbat, A. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme* (1. bs). Pegem Akademi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tezcan, H. (2020). *Din öğretiminde eleştirel düşünme: dkab dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- The Foundation for Critical Thinking. (t.y.). Defining Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

- TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde (1. bs, ss. 5-16). Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K. (2020). *Eleştirel ve analitik düşünme* (3. bs). Pegem Akademi.
- Yiğit, Y. (2019). *Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği (Sivas ili örneği)* [Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Zengin, M. (2017). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım* (2. bs). Dem Yayınları.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Zulmaulida, R., Wahyudin, & Dahlan, J. A. (2018). Watson-Glaser's critical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*.