

## DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM: SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA\*

Betül ZENGİN\*\*

### Öz

Dinî metinlere soru sorma ve muhtevayı sorgulama, anlama odaklı bir din eğitimi için önemli etkenler arasında yer almaktadır. Buna bağlı olarak hangi tür soruların kalıcı öğrenmeye imkân tanıdığıнын, hangilerinin ise anlamaya katkısının sınırlı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bir sosyal bilim dalı olan din eğitiminde anlamın açığa çıkarılması için öğrencilerin bireysel yorumlarına alan açacak soruların işlevsel olacağı söylenebilir. Bu sorular ise daha ziyade açık uçlu sorular olup öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme yapmalarına fırsat sunan üst düzey bilişsel sorulardır. Bununla birlikte öğrenciler Kur’an metniyle en sağlıklı iletişimi ona yöneltecekleri bağlamsal ve varoluşsal sorular sayesinde kurabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama, Din Eğitimi, Doğru Soru, Dinî Metin

### An Understanding Focused Method in Communication with Religious Texts: Asking Question and Reaching “Right” Questions

#### Abstract

One of the primary goals of Religious Education is to make students come together with Qur’an text and religious content seamlessly. In order to reach

\* Bu makale 26.10.2018 tarihinde 5. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu’nda sunulmuş olan “Anlama Odaklı Eğitimin Bir Temeli Olarak “Doğru Soru” Sorma: Kutsal Metin Örneėi” isimli bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

\*\* Dr, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi. bzengin@ankara.edu.tr ORCID: 0000-0001-6769-2900

40 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM:  
SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

this goal, religious educators usually support students to have the knowledge of the text and sometimes students only memorize the content. But although “knowing” and “memorizing” stages are important for educational processes, they are not functional enough in the long term. For providing a permanent learning, students should also “understand” the text. Besides, students cannot create their own ideas and interpretations by the ways of knowing and memorizing. Because they can achieve to make their “own” senses only by their understanding. For these reasons, setting “understanding” as a goal for RE and defining the bases of an “understanding focused religious education” are an important responsibility of all.

There are lots of bases for understanding focused religious education. One of them is “asking question”. Asking question to the religious texts and questioning the content have crucial effects for understanding processes due to their role of being a chance for having a dialogue with the text and its author. Therefore, it is necessary to determine which types of questions are useful for permanent learning and which types of contributions to understanding are limited. In Religious Education which is a social discipline, in order to reveal the meaning, the questions that are convenient to open a field for individual interpretations of the students can be functional. These questions are mostly open-ended questions and high level cognitive questions offering students an opportunity for their own evaluations. However, students can establish the healthiest communication with Qur’an text and religious content through contextual and existential questions that they will pose to them.

**Keywords:** Understanding, Religious Education, Right Questions, Religious Text

### Summary

Students get in touch with religious texts by some different ways of learning. The most known and preferred ones of these ways are “memorizing”, “knowing” and “understanding”. From these options, students usually prefer memorizing and knowing the content and they generally disregard the understanding. Because this act is more complicated and needs more cognitive and intellectual efforts than others. At that point activating higher ordered thinking skills can help students pass over this complexity. These skills are called like problem solving, decision making, solution creating, creative, critical and reflective thinking and so on. Therefore the skills that are emphasized here need professional supports in learning environments.

For these reasons, we -as religious educators- should support students about using their higher ordered thinking skills in order to make them realize the understanding. This is so significant because with the help of this support students can have the opportunity of “learning to learn” and “thinking about thinking”.

There is also another cognitive skill that can be functional for reaching the reasonable meaning in the text: asking question. Asking question is a style of communicating with the text and has a distinguishing role for analyzing the textual meaning. Because by asking questions the reader can have the chance of following the author’s ideas and explore his/her intention. Students are capable of running questions to the serve of understanding for profane texts. But when it comes to religious texts, although the important role of questions in defining the context and exploring the meaning, students usually hesitate to ask questions. In fact, this hesitation takes its source from their ways of thinking, in other words their habits of minds. According to them, if questioning processes cannot be controlled, it can “damage” the “holiness” of the text. Because of this possibility, they don’t want to leave their “cognitive confort zones” and take any risks about their “beliefs”. Although this protectionist attitude of the students is admirable, it cannot provide a healthy ground for their dialogue with the text in a long term. Because if they don’t ask any questions to the text and accept the “previous” one’s inference and “other” one’s meanings, they can only gain some limited understanding. Furthermore, this limited understanding is not theirs’; it is the other's understanding. And this is not only today’s understanding, but also it is of past or yesterday. For these reasons encouraging students for asking questions to the religious texts and fostering them questioning the knowledge are standing in front of us as a crucial task.

The significance of asking questions for understanding necessitates focusing on different categories of questions. There are many types of questions in educational sciences literature. Most of them rest on the cognitive taxonomy of Bloom and the revised version of it. If we determine and analyze these types, we can evaluate the situation of questions in Religious Education. Are these known question categories compatible with the needs of RE? Should we look for some new categories for religious texts? According to relevant researches, the questions can be classified as *low level questions* and *high level questions*. Low level questions such as right or wrong questions, yes or no questions, memory questions and literal questions are close ended questions

## 42 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM: SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

and canalize thoughts of the students to designated answers. So these kinds of questions can be functional for the steps of knowing and memorizing but can only give a restricted contribution to understanding. Understanding can be constructed by open ended questions like high level questions. High level questions have lots of answer choices and with these choices; they can form a basis to students for their own reasoning and evaluations. Inferential questions, Meta cognitive questions, Interpretive questions and Reflective questions are examples of high level questions. Students can pass through the text by using these questions and can learn to orient their mind in multiple paths. They can also manage their thinking schemas with this orientation.

In an understanding focused religious education, we can benefit from high level question categories for reaching authentic meanings. But all of these categories focus on the cognitive aspects of students and pay insufficient attention to their affective skills. However; understanding occurs with the togetherness of both cognitive and affective skills of human. Because we understand the text or the object with all of our humanistic aspects with all of our existence. Moreover; understanding is something totally existentialist. In addition to this, religious texts cannot be understood only in a mechanic way. They have lots of answers to the existential questions of human being within them. So, I can suggest *existential questions* as a new kind of category to the field of RE. On the other hand, religious texts are also waiting for new explorations about their messages for today's livings. These messages can be find out by the help of *contextual questions*. Contextual questions which are my second suggestion in the scope of this study are; Who, What, When, Where, Why, How? questions that can help students to study the context and discover hidden message from the text.

### Giriş

Öğrenci ve dinî muhteva buluşmalarının niteliği ve bu buluşmaların nasıl gerçekleştiği din eğitiminin önemli konu başlıkları arasında yer almaktadır. Farklı yollarla meydana gelen bu buluşmaların bazıları öğrencilerin muhtevaya dair kendilerine sunulan kaynaklardan bilgi edinmeleri, bazıları ise öğrencilerin söz konusu bilgileri ezberlemeleri suretiyle gerçekleşmektedir. Ancak bilgi edinme ve ezberleme aşamaları öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için uygun birer yol olmakla birlikte onların bu bilgiyi kendilerine ait kılmaları ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmeleri için yeterli değildir. Zira kalıcı öğrenmenin yolu muhtevayı anlamaktan geçmekte; ancak bilme ve ezberleme süreçleri her

koşulda anlama ile sonuçlanmamaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamlarında ezberleme ve bilmeye ilave olarak “anlama”nın da gerçekleşmesini hedeflemek, önemli bir ihtiyaçtır.

Bilme ve ezberleme eylemlerinin her koşulda anlama ile sonuçlanmamasının temel nedeni, anlamının mahiyetçe ezberleme ve bilmeye göre daha girift bir yapıya sahip olmasıdır. Bu girift yapıya bağlı olarak anlama edimi, derinlikli bir zihinsel yoğunlaşma ve çaba gerektirmektedir (Zengin 2018: 21). Bununla birlikte öğrencinin bir metni anladığının iddia edilebilmesi için onun metindeki pasajları yahut metin yazarının görüşlerini aynıysa veya benzer ifadelerle tekrar etmesi yeterli değildir. Bu noktada asıl olan pasajdaki ifadelerin öğrenci için ne anlama geldiğinin, onun dünyasındaki karşılığının keşfedilmesidir. Bu keşif ise öğrencilerin son dönemde eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla vurgusu yapılan üst düzey düşünme becerilerinden faydalanmaları ile mümkündür. Literatürde problem çözme, karar verme, görüş geliştirme, çözüm üretme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, stratejik düşünme, yansıtıcı düşünme gibi kavramsallaştırmalarla kendilerine yer bulan bu beceriler, öğrencilerin anlama ve yorumlama faaliyetlerine destek olmak için işe koşulması gereken beceriler arasındadır. Öğrenciler yaratılıştan eğilimlerine sahip oldukları bu beceriler ile farklı bakış açılarını keşfedebilmekte, akıl yürütebilmekte, argüman üretebilmekte, sorgulama, araştırıp soruşturma, gözlemlene ve karşılaştırma yapabilmekte, bağlantılar kurarak karışıklığın kaynağını bulabilmekte ve saklı varsayımları tanımlayabilmektedirler (Brookhart 2010:6, Zohar 2004:1-2). Bunlara ilave olarak onlar, metne dair sağlıklı bir anlama gerçekleştirmelerinde önemli rolü olan potansiyel bir beceriye daha sahiptirler. İnsanın önemli düşünsel yetilerden olan bu beceri, ona metinle kuracağı iletişimi sağlıklı bir zemine taşıma imkânı sunan *soru sorma becerisidir*.

Bu makalede soru sorma becerisinin anlama ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Bunun için ilk etapta eğitim bilimi kaynaklarından “soru sorma” ve “doğru soru” kavramlarıyla ilgili bir literatür taraması yapılmıştır. İkinci olarak elde edilen bulgular tasnif edilmiş ve bu tasnif sonucunda ortaya çıkan farklı soru türleri/kategorileri üzerinde durulmuştur. Üçüncü aşamada “doğru soru” kavramı açıklanmış, anlamaya soru sormaktan ziyade doğru soruları sormanın yardımcı olacağı vurgulanmıştır. Son tahlilde mevcut soru türlerinin dinî metinleri anlamada işe koşulup koşulamayacağı, başka bir deyişle din eğitimi alanının farklı soru türlerine ihtiyaç duyup duymayacağı tartışılmıştır. Bu tartışmalardan hareketle makalenin sonuç kısmında alandaki mevcut soru türleri-

#### 44 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM: SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

ne ilave olarak din eğitimi alanı için iki yeni soru kategorisi önerilmiştir. Alan uzmanlarının dikkatlerine sunulan bu kategorilerin dinî metinlerdeki anlamı keşfetme sürecinde işe yarayacak “doğru soru”lar arasında yer alabileceği vurgulanmıştır. Çalışma esnasında literatür taranırken betimleyici, bulgular değerlendirilirken ise yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir.

#### **Neden “Soru Sorma” ?**

Dinî metinlerin anlaşılması için soru sormanın gereğini ortaya koymak önemli bir ihtiyaçtır. Zira bu çaba söz konusu zaruretin farklı vesilelerle öğrencilerin ve eğitimcilerin gündemlerinde yer etmesi için bir vesile olacaktır. Bu durum, anlama odaklı bir din eğitiminin sağlam temeller üzerine bina edilmesine de olanak sağlayacaktır. Zira öğrenciler çoğunlukla diğer metinlere yaklaştıkları zihin konforuyla Kur’an metnine ve dinî muhtevaya yaklaşamamaktadırlar. Onlar dinsel metinler söz konusu olduğu zaman, akıllarına gelen sorularla bu metinlerin arasına aşılması pek çok zaman mümkün olmayan bir mesafe koymakta bunun sonucu olarak da metinle iletişimlerine bilinen yöntemler üzerinden devam etmektedirler. Bu durum genellikle Kur’an metni söz konusu iken karşımıza çıkmakta, bununla birlikte yaygın olarak otorite kaynağı görülen diğer dinî metinler için de geçerli olabilmektedir. Sadece doğru yönlendirmeler yardımıyla ortadan kaldırılabilecek olan bu mesafenin kanaatimizce iki temel nedeni vardır. Bu nedenlerin ilki, öğrencilerin dinî metinler söz konusu olduğunda devreye soktukları korumacı refleksleridir. Öğrenciler anlama sürecinde metnin mahiyetine, metinle aralarındaki zamansal uzaklığa ve anlamının tabiatına bağlı olarak zihinsel bir gerilim yaşamaktadırlar. Bu gerilimin tabiiiliğinin farkında olamadıkları için de yaşadıkları düşünsel savrulmaların metne zarar verebileceğine dair bir endişeye kapılmaktadırlar. Bu endişeye bağlı olarak öğrenciler metne yöneltilen yeni yorum ve sorular karşısında savunmaya geçmekte, tabir yerindeyse onu korumaya almaktadırlar. Zaten gidış gelişli ve karmaşık olan anlama sürecini soruların etkisiyle daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmek ve mevcut gerilimi artırmak yerine, “belirlenmiş” doğruları ve “başkalarına ait kabuller”i öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu anlamda onlar, kendi güvenli bölgelerini terk etmeyerek soru sormak suretiyle gün yüzüne çıkacak olan yeni imkân ve ihtimalleri, bilginin pasif birer alıcısı oldukları durağan ve risksiz bir ilişkiye feda etmektedirler.

Öğrencilerin dinî metinleri sorgulamaya olan ihtiyatlı ve mesafeli tavırlarının bir diğer nedeni ise onların soru sormanın anlama sürecinde ne tür bir işlevselliğe sahip olduğuna dair yeterince bilgi sahibi olmamalarıdır. Buna

bağlı olarak öğrencilerin sağlıklı bir anlama gerçekleştirebilmeleri için anlamaya yol açacak becerilere dair de bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu becerilerden birisi de yukarıda değinildiği üzere metne soru sorma ve muhtevayı sorgulama becerisidir. Bu beceriye ilişkin sahip olacakları farkındalık ile öğrenciler, dinî metin üzerinde kafa yorma ve metne soru sorma cesaretinde bulunabilecek, böylelikle kendileri tarafından yapılandırılmış bilgilere ve kendilerine ait kanaatlere ulaşma imkânına sahip olacaklardır. Bu anlamda çalışmamızın problemini “Anlamı açığa çıkarma yönündeki işlevselliğine rağmen soru sorma becerisinin dinî metinleri yorumlamada sınırlı olarak kullanılması” şeklinde belirlemek mümkündür. Bu noktada dinî metinlerden kastımız başta Kur’an metni olmak üzere dinî içerikli bütün metinlerdir.

Yukarıda ele alınan nedenlerden hareketle bu makalede anlama odaklı bir din eğitimi soru sormanın önemine değinmek ve anlamı açığa çıkarmada soru sormanın rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu noktada öncelikle yapılmak istenen Kur’an’ı ve dinî muhtevayı anlamak için çabalayan zihinleri ve metinle diyalog halinde olan öğrencileri soru sormanın anlamaya sunacağı muhtemel katkılar üzerinde düşünmeye davet etmektir. İkinci olarak din eğitimi çalışmaları için Kur’an metni başta olmak üzere dinî metinlere soru sormanın imkânını ortaya koymak ve dahası bunun gereğini vurgulamak amaçlanmıştır. Son olarak ise eğitim literatüründe yer alan soru sorma stratejilerinin din eğitimi faaliyetleri için de geçerli olup olmayacağını, bu yönüyle din eğitimi biliminin farklı soru türlerine ihtiyaç duyup duymadığını araştırmak hedeflenmiştir. Bu anlamda makale kapsamında cevaplanmayı bekleyen anahtar sorular şunlardır:

Dinî metinlere ne tür sorular yöneltmek anlama odaklı bir din eğitimi sürecine katkı sağlayabilir?

Dinî metinlere yöneltilen sorular arasından hangileri “doğru soru” kategorisinde yer alabilir?

### **Metindeki Anlamı Soru Sorarak İnşa Etmek**

Metne sorular sormak ve metin aracılığıyla ulaşılan bilgiyi sorgulamak anlamaya doğrudan hizmet eden unsurlar arasındadır. Bu husus pek çok yorum bilimcinin ve eğitim bilimcinin üzerinde hem fikir olduğu bir husustur (Conklin 2007: 46; Gadamer 2008: 152). Zira soru sorma, Gadamer’in de vurguladığı gibi metin yazarıyla diyaloga girme ve bu diyalogu sürdürme sanatıdır (Gadamer 2008: 146). Sorular ışığında meydana gelen bu diyalog, ikili

diyalektik bir ilişkiyi doğurmakta ve böylelikle soruların sahibi olan öğrenci, metindeki saklı anlamı keşfetme, yanlış anlamaların önüne geçme, yorum inisiyatifi elinde bulundurur ve pek çok bakış açısıyla metne hâkim olma gibi imkânlar elde etmektedir. Açık bir anlayışa, uygun bir bilgiye ve hikmete ulaşmanın yolu da yine soru sormaktan geçmektedir (Nadler vd. 2004: 19). Buna bağlı olarak öğretmenlerin anlam oluşturma sürecinde olan öğrencilere isabetli sorular sorarak onları düşünce alanının zorlu koşullarıyla karşı karşıya getirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu noktada öğrencileri çoğunlukla “ne?” sorusunun gölgesinde kalan “nasıl?” ve “neden?” gibi soruların cevaplarını aramaya teşvik etmeleri ve onları daha kompleks düşünmeye yönlendirmeleri beklenmektedir. Zira “ne?” sorusunun yalınlığı karşısında “neden?” sorusu zihindeki bilgiler arasında bağlantı kurmaya ve sebep-sonuçlar üzerinde düşünmeye yardımcı olmakta, “nasıl?” sorusu ise sentez yapabilme ve problem çözme gibi daha üst düzey düşünsel becerileri desteklemektedir (Conklin 2007: 47).

Her ne kadar soru sormak anlama sürecine yön veren önemli bir etken/ araç olsa da; anlama ulaştırılacak olan isabetli soruları bulmak zannedildiği kadar kolay değildir. Hatta Gadamer’e göre çoğu zaman sadece soru sormak dahi cevaba ulaşmaktan daha meşakkatlidir (Gadamer 2008: 142). Bu nedenle anlamı inşa etme sürecinde öğrenci pek çok zaman soru sorma becerisini kendi kendisine gün yüzüne çıkaramamakta, bu hususta öğretmenin eğitsel desteğine ihtiyaç duymaktadır. Öğrenci, ancak bu destek sayesinde metindeki anlamın metne farklı sorular sormak suretiyle deşifre edilebileceğini fark edecek ve onun için “soru sormak” artık anlamaya ulaşmada makul yollardan birisi olarak kabul görecektir. Bu noktada anlama odaklı bir eğitim için öğrencilerin soru sorma yollarını öğrenmeleri ve soru sorma gibi üst düzey bir beceriye sahip olduklarını fark etmeleri gerekmektedir. Ancak öğrencilerin bu farkındalıkla yetinmeyerek anlama ulaşmak için bizatihi kendilerinin de soru sorma yolunda denemeler yapmaları gerekmektedir. Zira zihinsel aktiviteler sadece görerek öğrenilmesi güç aktivitelerdir. Zihinsel aktiviteler de tıpkı fiziksel aktiviteler gibi ancak pratikle/yaparak öğrenilmektedir. Bu nedenle zihinsel işlemleri sürdürebilmek için zihni sürekli belirli sorular ışığında işletmek gerekmektedir (Browne vd. 2007: 12). Bu anlamda doğru soruları bulmak metne ardı arkası kesilmeyen bir silsile halinde soru sormaktan geçmektedir. Metinle ve anlamının nesnesi olan konuyla ilişkili olması beklenen bu sorular sonucunda, öğrenciler bir bilgi yığıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin bu bilgiler arasından hangilerini özümseyip hangilerini reddedeceklerine de yine kendilerinin karar vermeleri beklenir ki bu da ancak onların soru sorma süreçlerini işletmeleri ile mümkün olabilir (Browne vd. 2007: 4).



## Soru Türleri

Soru sorma becerisinin anlamı açığa çıkarma yönündeki işlevselliği bu beceriyi destekleyen soru çeşitleri üzerinde özel olarak durmayı gerektirmektedir. Alan yazınında soru sorma becerilerine ve türlerine dair birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar çoğunlukla Benjamin Bloom'un eğitim alanında kabul gören ve üzerinde farklı araştırmalar yapılmış olan bilişsel alan taksonomisine dayanmaktadır. Söz konusu çalışmalarda taksonomide yer alan "Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme" (Bloom 1956: 18) basamakları uygun soru türleriyle eşleştirilmiş, hangi kategoride yer alan soruların ne tür bir üst düzey düşünmeye imkân tanıyacağı üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte bu başlıkta detaylarıyla ele alınacağı gibi bazı araştırmalarda taksonominin revize edilmiş hali de soru sorma becerileriyle ilişkisi bağlamında yorumlanmıştır. Bu yorumları değerlendirebilmek ve ulaşılan sonuçların dinî metin yorumunda işe koşulup koşulamayacağını sorgulamak için, öncelikle literatürde yer alan soru çeşitleri üzerinde durmak gerekmektedir. Ancak buna geçmeden önce niteliği ve türü ne olursa olsun soru sorarken nasıl bir eğitsel döngü içerisinde hareket etmek gerektiği üzerinde kısaca durmakta fayda vardır.

Öğrenme ortamında öğretmenin yönettiği soru sorma ve yanıt alma süreçleri dairesel bir döngü içerisinde gerçekleşmektedir. Sağlıklı bir soru sorma döngüsünde ise basamaklar öncelikle soruların planlanması ile başlamalıdır. Zira planlanmamış sorularla eğitimsel hedeflere ulaşmak güçtür. İkinci aşamada öğrenciye uygun sorular yöneltmekte iken üçüncü aşama tamamen öğrencinin kendisine yöneltilen sorular üzerinde düşünmesine ayrılmalıdır. Bu noktada öğrenciler, -sorunun türüne ve konu içeriğine göre değişmekle birlikte- makul bir bekleme süresine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu makul süre geçtikten sonra öğrencinin soruya verdiği cevaplar kayıt altına alınmalı ve takip eden aşamada öğretmen öğrencinin verdiği cevabı değerlendirmelidir. Ardından öğrenciye kendi cevabına yapılan değerlendirme üzerinde düşünmesi için yine yeterli bir miktar daha zaman tanınmalıdır. Son tahlilde takip eden yeni sorularla soru döngüsü bir kez daha yeniden başlatılmalıdır (Fusco 2012: 11-13). Soru sorma faaliyetlerinde ortaya çıkan bu bitimsiz döngü, esasında anlamının da sonsuz ve doğurgan bir daire içerisinde gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında öğrencinin yukarıda sözü edilen soru döngüsü esnasında karşılaştığı bazı soru türlerinden bahsedilmektedir. Bu türler öğrencilerin zihinsel süreçlerini yönlendirmeleri ve makul anlamalara zemin

48 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM:  
SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

oluşturmaları nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından müstakil çalışmaların konusu yapılmıştır. Bu isimlerden ilki Esther Fusco’dur. Fusco öğrenme ortamlarında işe koşulacak olan soruları öğrencinin harcayacağı zihinsel çabaya göre konum alan belirli bir hiyerarşiye göre tasnif etmiştir. Fusco’nun tasnifine göre sorular literal, çıkarımsal ve üstbilişsel olmak üzere üç ana grupta yer almaktadır. Bu gruplamaya göre *literal sorular* yalnızca tek bir doğru cevabı olan sorulardır. Bu özelliklerine bağlı olarak bu sorular *kapalı sorular* yahut *kapalı uçlu sorular* olarak da nitelendirilmişlerdir. Bazı eğitimcilerin *evet-hayır soruları* (Browne vd. 2007: 182), *doğru-yanlış soruları* (Pagliaro 2017: 13) yahut *hafıza soruları* (Shaunessy 2005: 24) olarak nitelediği sorular da yine bu gruba dâhildir. Bu sorular çoklu ve alternatifli düşünmenin yolunu açmadığı, yalnızca dikatomik yani ikili düşünmeyi (Browne vd. 2007: 182) beslediği ve ancak bilgiyi anımsama aşamasına karşılık geldiği için alt düzey sorular sınıfında yer almaktadır. Alt düzey sorular arasında yer alabilecek bir diğer tür ise *kılavuzlayıcı sorulardır*. Kılavuzlayıcı sorular öğretmenin çoğunlukla “evet, doğru” gibi yanıtlar aracılığıyla öğrencilerinden sadece onay beklediği, bu anlamda cevaplarını ve ipuçlarını kendi içerisinde saklayan sorulardır. Öğrencileri belirli düşünce kalıpları ile akıl yürütmeye zorlayan bu soruların onların bağımsız düşünmelerine imkân tanımadığı ve bu nedenle anlama eğitimine katkısının sınırlı olacağı söylenebilir (Pagliaro 2017: 21).

Fusco’nun hiyerarşisinde literal soruların bir üst basamağında yer alan *çıkarımsal sorular* ise öğrencilerin cevaplarına ancak metne derinlemesine nüfuz etmek suretiyle ulaşabilecekleri sorulardır. Öğretmenler bu tür soruları tercih etmekle öğrencileri metindeki bilgiyle birlikte, bu bilgi sayesinde ulaşabilecekleri yan bilgileri ve mesajları da açığa çıkarmaya teşvik etmektedir. Bu tür sorulara *açık uçlu sorular* (Bay 2011: 6) da denilmektedir. Zira bu soruların tek bir doğru cevabı yoktur ve bu sorular öğrencileri farklı zihin işlemlerini kullanarak pek çok alternatif cevap üzerinde düşünmeleri yönünde teşvik etmektedir. Başka bir deyişle kapalı sorular daha ziyade bilişsel-hafıza işlemleri için ve yakınsak düşünme işlemleri için kullanılmakta iken açık sorular daha öncelikle ıraksak düşünme ve değerlendirici düşünme işlemleri için kullanılmaktadır (Blosser 2000: 4). Hiyerarşinin en üst basamağında yer alan *üstbilişsel sorular* ise öğrencileri kendi düşünceleri ve öğrenmeleri üzerinde yoğunlaşmaya sevk eden sorulardır. Bu soruları öğrenme ortamında işe koşan öğretmen esasında öğrencilere kendi zihinsel süreçlerinin ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları hususunda yardımcı olmakta ve bunun gereğine işaret etmektedir (Fusco 2012: 16-18).

Soru sormanın üst düzey düşünme ile ilişkisini ele alan bir diğer isim ise Wendy Conklin'dir. Conklin araştırmaları sonucunda düşünme süreçlerine yön veren dört farklı soru stratejisine ulaşmıştır. Conklin'e göre bu stratejilerin ilki Bloom Taksonomisi'nin yenilenmiş formatına dayanmaktadır (Conklin 2012: 19). Bu format Anderson ve Krathwohl tarafından Bloom Taksonomisi'ni 21. yy kazanımlarıyla uyumlu hale getirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Bloom tarafından önceleri "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme" şeklinde belirlenmiş olan bilişsel alan basamakları "hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma" şeklinde yenilenmiştir (Krathwohl 2002: 215; Anderson 1999: 1; Yurdabakan 2012: 328). Conklin'e göre yenilenmiş Bloom Taksonomisi eğitim ortamlarında kullanılacak soruların derecelerini belirleyebilmek adına uygun bir kaynak görünümündedir. Bu derecelerin saptanması için ise yenilenmiş taksonominin ana ve alt başlıkları üzerinde kısaca durmakta fayda vardır.

Öğrencinin uzun süreli bellekten gerekli bilgileri aldığı aşama *hatırlama* basamağına karşılık gelmekte olup bu basamak tanıma ve anımsama alt basamaklarından oluşmaktadır. İkinci kademe öğrencinin *anlama* seviyesini karşılamakta ve yorumlama, örneklendirme, sınıflandırma, özetleme, anlam/sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama süreçlerinden oluşmaktadır. *Uygulama* alanı üçüncü kademede yer almakta olup öğrencinin verili bir durumda hangi yöntemi ya da işlemi kullanacağına karar verebildiği durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu kademe yürütme ve kullanma/uygulamaya koyma alt kademelerinden oluşmaktadır. *Analiz* basamağı ayrıştırma, örgütleme ve dayandırma/atfetme basamaklarına ayrılmaktadır. *Değerlendirme* aşaması kontrol etme ve eleştirmeyi gerektirmekte iken son aşama olan *yaratma* aşamasında ise oluşturma, planlama ve üretmeden bahsetmek mümkündür (Anderson vd. 2001: 31). Eğitim ortamında kullanılacak sorular bu ana ve alt basamaklardaki kazanımlara göre şekillenmektedir.

Conklin tasnifinin ikinci grubunda, soru sormaya ilişkin analizleri sonucunda 8 farklı kazanım ortaya koyan *Williams modeli* yer almaktadır. İleri seviye zihinsel uygulamalar gerektiren (Blaz 2013: 65) bu model Frank Williams tarafından müfredatı zenginleştirmek amacıyla hazırlanmıştır. *Williams'in Yaratıcı Düşünme Taksonomisi* ya da *Yaratıcılık Değerlendirme Paketi* (Schurr 2000: 64) olarak da isimlendirilen bu modele göre soru sorma becerisi öğrencilerin yaratıcılığını artıracak 8 farklı kazanıma destek olmaktadır. Williams bu kazanımları "akıcılık, esneklik, detaylandırma, özgünlük, merak, risk alma, karışıklık ve hayal etme" olarak belirlemiştir. Ona göre öğ-

**50 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM:  
SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA**

renciler karşı karşıya geldikleri sorular yardımıyla pek çok görüş, cevap ve seçenek üretmeye başlamakta ve akıcı bir düşünce yapısına sahip olmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler bu sayede daha esnek düşünebilmekte ve sahip oldukları önceki görüş ve düşünceler üzerinde detaylı bir analiz yapma fırsatı bulabilmektedirler. Sorular ayrıca öğrencinin özgün değerlendirme ve yorumlara ulaşmasına aracılık etmektedir. Öğrencilerin merak duygusunu tetikleyerek onları yeni öğrenmelere teşvik eden bu sorular aynı zamanda zihindeki karışıklıkları önleyerek yapılandırılmamış olan bilgileri yapılandırmaya yardımcı olmaktadır. Son olarak öğretimde sorulardan faydalanmak öğrencinin yeni imkânlar ve durumlar üzerinde hayal etme becerisini desteklemektedir (Conklin 2007: 46-47).

Öğrenciyi farklı sorular ışığında etraflıca düşünmeye sevk eden bir diğer soru stratejisi ise Sokratik Metot’tur. Öğrenme ortamında kuşkuculuğun olumlu bir haslet olabileceğine ve bu hasletle gelecek muhtemel kazanımlara dikkat çeken bu metot, açık uçlu sorular eşliğinde yürütülmektedir. Bu tür sorulara cevap arayan öğrenciler için öğrenme, hali hazırda bilinen gerçeklerin tekrarından ziyade yeni görüş ve değerlerin açığa çıkarılabileceği bir fırsata dönüşmektedir. Metodun bu isimle anılmasının nedeni ise Sokrat’ın öğrencileriyle gerçekleştirdiği diyalogların temelinde onları muhakemeye sevk edecek soruların yer almakta oluşudur. Zira söz konusu diyaloglarda eğitim ortamına öğrencilere yöneltilen anahtar sorular yön vermektedir. Bu sorular öğrencileri bir bilinmezliğe sevk etmekten ziyade onların neyi bilip neyi bilmedikleri üzerine düşünceleri ve bilgiyi kendilerinin inşa etmeleri amacıyla sorulmaktadır (Kantarcı 2013: 87-88; Aydın 2018: 3). Conklin sıralamasında üçüncü basamakta yer alan bu metotla amaçlanan ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve onlara nasıl soru sorulacağını modellemektir (Conklin 2007: 48-49).

Conklin son aşamada Norman L. Webb’e ait olan ve *Bilginin Derinliği* olarak isimlendirilen bir soru stratejisinden bahsetmektedir (Conklin 2012: 19). Bu strateji çerçevesinde Webb, zihinsel süreçleri 4 seviyede ele almaktadır. Webb’in; “anımsama ve yeniden üretme, beceri ve kavramlarla çalışma, stratejik düşünme ve derinlemesine/kapsamlı düşünme” şeklinde alana kazandırdığı bu seviyeler (Şengül vd. 2014: 97) Bloom Taksonomisi’ndeki bilişsel alanlarla benzerlik göstermektedir. Bu seviyeler aynı zamanda müfredatta yer alan konunun yahut metindeki mesajın anlaşılabilmesi için öğrenciye sorulacak sorulara kılavuzluk etmesi beklenen seviyelerdir. Anımsama ve yeniden üretme seviyesi konulara ilişkin kavramların ve özelliklerin bilindiği

ve öğrencinin daha karmaşık bilişsel hedeflerle karşılaşmadan bu bilmeyle yetinebildiği bir seviyedir. Bu seviyede sorular doğrudan bilginin *ne* olduğu ile ilgilidir. Beceriler ve kavramlar seviyesi öğrencinin öğretmen tarafından daha ileri tahminlere zorlandığı, karşılaştırma, nedenini ve nasıl olduğunu açıklama, sınıflandırma, ilişki kurma gibi zihinsel aktiviteleri gerçekleştirdiği bir seviyedir. Öğrenci bilginin *nasıl* kullanılacağını bu seviyede yer alan sorular sayesinde fark etmektedir. Webb stratejik düşünme ile ise öğrencinin analiz ve değerlendirmeler yaptığı, gerçek bir problemin muhtemel sonuçlarına dair tahminler yürütebildiği, deliller üzerinde yorumlar yapabildiği, bunlardan hareketle genellemeler yaparak yeni bilgiler ürettiği bir süreci kastetmektedir. Bu seviyede öğrenci sorular ışığında bilgiyi *neden* başka bir şekilde değil de bu şekilde kullandığını analiz etmektedir. Son seviye olan kapsamlı düşünme aşamasında ise öğrenci sentez yapabilmekte ve derinlemesine düşünebilmektedir. Böylelikle kendi düşünme sürecinin idaresini kendisi yapabilmekte ve tüm seviyelerin yönetimi öğrencinin kendisinde olmaktadır. Üstbilişsel alanı hatırlatan bu seviyede ise öğrenci eldeki bilgiyi *başka türlü nasıl* kullanabileceği üzerinde yoğunlaşabileceğiyle ilgili sorularla karşılaşmaktadır.<sup>1</sup>

Yukarıda ele alınan soru türlerine ilave olarak Shaunessy'in beş basamaklı soru silsilesinden de bahsetmek mümkündür. Bu silsilenin ilk halkasında *çıkartım/ anlam çıkarma soruları* yer almaktadır (Shaunessy 2005: 24). İkinci basamakta *yorum soruları*, üçüncü basamakta *aktarım soruları*, dördüncü basamakta *hipoteze ilişkin sorular* son basamakta ise *yansıtıcı sorular* yer almaktadır. Bununla birlikte Parker'a ait olan "olgusal sorular, yorumlama soruları ve değerlendirme soruları (Parker 1989: 192), Hunkins'in "alma, cevap verme, değerlendirme, organize etme, bir değerle ya da değerler karmaşasıyla karakterize etme" ye ilişkin soruları (Hunkins 1976: 63-65,93 ) veya Blosser'ın *yönetimsel soruları* da soru sorma literatüründe yer alan soru türleri arasında yer almaktadır. Bu türler içerisinde yönetimsel soruların diğerleriyle mukayese edildiğinde üst düzey zihinsel işlemler gerektirmediğini, öğretmenin bu sorulardan sınıftaki faaliyetlerin akışını kontrol etmek için faydalandığını söylemek mümkündür. Öğretmen yönetimsel soruları daha ziyade dağılan dikkatleri tekrar odaktaki konuya veya kendisine çevirme maksadıyla işe koşmaktadır (Blosser 2000: 3).

Buraya kadar ele alınan soru türlerinin tamamı kalıcı öğrenmenin ve anlamının gerçekleşmesinde belirli oranlarda etkilidir. Bu türler arasından literal

<sup>1</sup> Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions [http://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs\\_DOK\\_Guide.pdf](http://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf) Erişim 15.10.2018.

## 52 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM: SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

sorular, kapalı uçlu sorular, evet-hayır soruları, doğru-yanlış soruları, hafıza soruları, kılavuzlayıcı sorular, yönetsel sorular ve anımsama ve yeniden üretme soruları alt düzey sorular arasında zikredilebilir. Bu tür soruların öğrencileri konuya hazırlama, onların ön öğrenmelerini, hazırbuluşluklarını ve alt yapılarını saptama ve böylelikle üst düzey sorularla ulaşılabilecek bilgilere sağlıklı bir zemin oluşturma gibi görevleri vardır. Ancak alt düzey sorular daha ziyade bilme ve ezberleme aşamalarına karşılık geldiği için anlama eğitimi için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Bu noktada öğrenciyi anlamaya ulaştıracak olan soruların öncelikle üst düzey sorular olduğu söylenebilir. Bu sorular yukarıdaki tasniflerde değinildiği gibi çıkarımsal sorular, yorumlama soruları, değerlendirme soruları, açık uçlu sorular, yansıtıcı sorular, üstbilissel sorular ve benzerleridir. Üst düzey soruların belirlenmesinde genellikle Bloom’un Taksonomisi’nden faydalanıldığı görülmektedir (Büyükalın 2002: 20). Alanda farklı soru stratejileri de mevcut olmakla birlikte bunların pek çoğunun ilhamını Bloom’un bilişsel alan taksonomisinden ve onun yenilenmiş formatından aldığını söylemek mümkündür.

### **Anlama Ulaşmada “Doğru” Sorular**

Soru terminolojisinde yer alan “doğru soru” kavramı “makul, isabetli, uygun, konuyla ilgili, ilişkili” manalarında kullanılmakta olup ekseriyetle “doğru cevaba ulaştıracak olan soru” anlamına gelmektedir. Söz gelimi bir metni ya da muhtevayı analiz ederken; “Konu ve sonuç nedir? Hangi kavramlar ve deyimler belirsizdir? Sebepler nelerdir? Değer çatışması söz konusu mudur? Tanımlayıcı varsayımlar nelerdir? Deliller ne kadar kuvvetlidir? Akıl yürütmede yanlış kanılar var mıdır? Rakip/alternatif sebepler nelerdir? İstatistikler yanıltıcı mıdır? Hangi önemli bilgi dahil edilmemiştir? Hangi makul sonuçlar mümkündür?” gibi sorular (Browne vd. 2007: 193-194) doğru soru örnekleri arasında yer almaktadır. Bu makalede ise benzer anlamları da ihtiva etmekle birlikte doğru soru, doğrudan anlamaya hizmet eden soruları kastetmek amacıyla kullanılmaktadır.

Doğru soruları bulmak ve bu yolla doğru cevaplara ulaşmak, üzerinde çalışılan akademik sahanın mahiyetine göre değişiklik arz etmektedir. Örneğin fen bilimleri alanında “doğru sorular”ı sormak ve buna karşılık “doğru cevap”lara ulaşmak mümkün olabilmektedir. Zira bu alanlardaki anlama daha teknik ve mekanik bir anlama olup eğitim ortamını ve anlama süreçlerini girdi ve çıktılar ekseninde kontrol etmek olasıdır. Sosyal bilimler alanında ise muhteva daha ziyade insanla, toplumla ve tarihle ilişkili olduğundan anlamayı et-

kileyen pek çok parametre vardır. Buna bağlı olarak sosyal branşlarda “doğru sorular”ı bulmak mümkün olsa bile “doğru cevap”lara ulaşmak her koşulda mümkün olamamaktadır. Bu anlamda sosyal bilimlerin konusu, ancak doğru sorular yardımıyla ulaşılabilecek olan “daha iyi” veya “daha makul” cevaplar olabilir. Bu noktada sosyal bilimlerin, Kartezyen düşünme şekline uzak bir pozisyon alarak çok yönlü okumaya ve alternatifli düşünmeye imkân tanıyacak düşünce yollarına yoğunlaşması beklenmektedir (Browne vd. 2007: 7-8). Zira Kartezyen felsefede akıl yürütme tavrı indirgemeci ve rasyonalisttir. Bu tavra bağlı olarak her bir problemin/sorunun birbirine benzediği ve böylece çözümlerin ve cevapların da birbirine benzemesi gerektiği yönünde yanlış bir algı hâkimdir (Nadler vd. 2004: 4). Bu tavrı bireyin özgünlüğü ile soruların ve olayların biricikliğini hesaba katmadığı için indirgemeci sonuçlara neden olmaktadır. Oysa sosyal bilimlerin alanı tikel durumların özelliğini muhafaza etmek ve bu durumlara göre sorular üretmek durumundadır. Zira sosyal bilimlerin, rasyonel, analitik ve nesnel bilgi arayışında değildir. Aksine bu bilim dalı daha bütünsel ve geniş bir bakış açısının peşindedir. Bu noktada “bütünsel” bir bakış açısının nasıl olacağı ise izaha muhtaçtır.

Bütünsel düşünme Nadler ve Chandon’a göre her bir problemi münferit olarak dikkate almayı gerektirmektedir. Bu düşünme şeklinde soru ve sorunlar geniş bir bağlamda ele alınmaktadır. Bütünsel düşünürler problemleri bir durum üzerinde kafa yorarken çoklu zihin durumlarını devreye sokmaktadırlar. Onlar durumun rasyonel analizi kadar kendi sezgilerini de kullanmaya eğilimlidirler. Bir probleme çözüm ararken ulaşılan sabit verilerle birlikte şahısların duygu ve inançlarını da hesaba katmaktadırlar. Olgular ve olayları sadece siyah veya beyaz olarak nitelendirmezler, olası ihtimallere açıktırlar. Bu ihtimalli düşünme bütünsel düşünürlerin kendi yorumları için de geçerlidir. Bütünselciler, kendi yorumları üzerinde değerlendirmeler yaparak yeni görüşlerle kendi önerilerini kolaylıkla birleştirebilirler. Bütünsel düşünme çözüme yönelik fikirleri diğer pek çok sistemle ilişkili olan bir bağlam içerisinde gözlemlenebilirliğine sahip olmayı gerektirmektedir. Son olarak bütünsel düşünme “problem çözme”den ziyade “çözüm üretme” odaklıdır (Nadler vd. 2004: 12-13). Aşağıda yer alan tablo ile bütünsel çözüm üretme süreçlerinin indirgemeci problem çözme süreçlerinden ayrıldığı noktaları gözlemlemek mümkün olabilir.

54 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM:  
SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

**Tablo 1.** Bütünsel ve İndirgemeci Yaklaşımların Karşılaştırılması  
(Nadler vd. 2004: 15)

<b>Bütünsel Çözüm Üretme</b>	<b>İndirgemeci Problem Çözme</b>
Sezgisel, analitik ve yaratıcı başta olmak üzere bütün zihinsel modelleri kullanmaktadır.	Rasyonel ve deneysel düşünme süreçlerini kullanmaktadır.
Gelecek yönelimlidir, çözüm üretmeye odaklanmaktadır.	Geçmiş yönelimlidir, her bir problemi ayrı ayrı çözmeye odaklanmaktadır.
İnsan merkezlidir.	Olgu/durum merkezlidir.
Bir problemin potansiyel çözümleriyle birlikte anlaşılabilceği geniş bir bağlam arayışındadır.	Problemi kendi bağlamıyla sınırlamaktadır.
Hâlihazırdaki durum için elverişli fakat zaman içinde değişmesi muhtemel çözümler için temel olabilecek özgün fikirler bulmayı amaçlamaktadır.	Problemi giderecek acil ve tek bir çözüme odaklanmaktadır.
Bütün bilgilerin insanın duyguları ve görüşleri gibi ölçülmesi zor olan verilerden oluştuğunu fark etmektedir.	Sadece ispatlanabilir olan bilgiyi vurgulamaktadır.
Başlangıçta her problem durumuna bircikmiş gibi muamele etmektedir.	Mevcut problemle diğerleri arasında bir benzerlik aramaktadır.
Diğer sistemlerle olan bağımlılığının farkında olarak her çözümünü bir sistem çerçevesine yerleştirmektedir.	Değişiklikleri sadece mevcut problemle ilgili kısımlar açısından belirtmektedir.

Tablo incelendiğinde bütünsel yaklaşımın indirgemeci yaklaşıma göre daha yenilikçi, uyumlu, esnek, değişime açık, insan merkezli ve sıcak olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada sosyal bilimler alanında bütünsel çözüm üretme yaklaşımına göre hazırlanmış soruların daha faydalı olacağı söylenebilir. Zira bu yaklaşım bireyin duygu ve inançlarını dikkate alma çağrısında bulunmakta, soru süreçlerinde bireyi ve esnek düşünmeyi merkeze almaktadır. Problemi kendi bağlamına hapseden ve sadece tek bir doğru cevaba yönlendiren indirgemeci problem çözme yaklaşımının ise sosyal bilim alanının sorularına ve bu sorular ışığında şekillenecek olan anlama süreçlerine yeterli katkıyı sunacağını söylemek güçtür.



### Dinî Metinlere Soru Sorma

Soru sorma becerisinin profan<sup>2</sup> metinlerdeki anlamı açığa çıkarma yönündeki işlevselliği dinî metinler için de geçerlidir. Ancak dinî metinlerin mahiyetçe profan metinlerden farklılaşmalarına ve birey için sahip oldukları ayırıcı role bağlı olarak bu metinlerin anlaşılması ve yorumlanması sürecinde ne tür soruların daha elverişli olacağı üzerinde özel olarak durmak gerekmektedir. Bu anlamda literatürde yer alan soru türlerinin dinî metinleri anlama ve yorumlamada da kullanılabilmesini kabul etmekle birlikte söz konusu metinlerin anlaşılmasında yeni soru türlerine de ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Zira literatürdeki soru türleri öğrencilerin daha ziyade bilişsel alanlarını desteklemekte ve onların sadece zihinsel süreçlerini yönetmeyi ve yönlendirmeyi amaç edinmektedir. Oysa anlama edimi öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal yetilerinin birlikteliğinde, başka bir deyişle insan varoluşunun bütünlüğü çerçevesinde gerçekleşmektedir. Özellikle dinî muhteva söz konusu olunca anlamın açığa çıkarılması için sadece bilişsel alanı desteklemek yeterli değildir. Zira öğrenciler dinî metinlerle zihinsel bir ilişkinin ötesinde, mevcut insanî yetilerinin tümünün devrede olduğu varoluşsal bir ilişki kurmaktadır. Bu anlamda metinle diyalog esnasında ortaya çıkan sorular çoğunlukla onların zihinlerinde yer alan; yaratıcıya, evrene ve kendi varoluşlarına ilişkin sorulardır. Öğrencilerin dinî metinlerdeki anlamı literal olarak açığa çıkarmaları kadar belirli sorular yardımıyla bu anlamın onlar için ne ifade ettiğinin belirlenmesi de önemlidir. Bu durumda metnin öğrencilerin varoluşuna ve onların insanileşmesine olan katkısı ancak metnin ve insanın mahiyetiyle uyumlu sorular yardımıyla açığa çıkabilecektir.

Dinî metinlerin birey için ne anlama geldiğinin keşfedilmesi ise metnin ne dediğini anlamaktan ve ortaya çıkan anlamı günümüz ihtiyaçları yönünde yorumlamaktan geçmektedir. Söz konusu yorumlama için ise metindeki kavramların/olayların bağlamına vakıf olmak gerekmektedir. Öğrenciyle buluşan her bir bilginin ancak kendi bağlamı içerisinde anlamlı olduğu düşünülünce metinle alakalı bağlamsal analizler yapmak, anlama ulaşmada zorunlu bir şart gibi görünmektedir. Kutsal metinle öğrenciler arasına giren zamansal mesafe de göz önünde bulundurulunca metindeki söylemin kime, hangi şartlarda, hangi amaçla ve hangi gerekçelerle söylendiğinin tespit edilmesi anlama ve yorumlama süreçleri için önemlidir. Bu anlamda dinî metinlere yöneltilecek olan soruların bu tespitleri yapmaya yönelik sorular olması beklenmektedir.

<sup>2</sup> Burada profan metin, din dışı, din ile ilgili olmayan metin anlamında, dinî metinlerin haricindeki metinleri kastetmek amacıyla kullanılmıştır.

Anlamanın öznel tabiatına bağlı olarak öğrencilerin dinî muhtevaya dair yaşadıkları her anlama tecrübesinde kendilerine has, bireysel ve özgün alanlar oluşturduklarını söylemek mümkündür. Bu durumda öğrencileri nesnel ve genel geçer anlamlarla ve tek doğrulu cevaplarla sınırlamak anlamanın doğasıyla uyuşmamaktadır. Bu sınırlama esasen mesajının tüm çağlara hitap ettiğine inandığımız Kur’an metninin tabiatıyla ve ilhamını Kur’an metninden alan diğer dinî metinlerin mahiyeti ile de uyumsuzdur. Bu noktada anlama odaklı bir din eğitimi ortamında öğrencilerin kendi kabullerini oluşturmalarına zemin oluşturan yorumlama sorularından ve bu kabullerinin üzerinde düşünebilecekleri değerlendirme sorularından faydalanmak uygun bir yol olabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu makalede şimdiye kadar verilen bilgiler ve ele alınan görüşler ışığında soru sormanın anlama sürecindeki katkıları üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte literatürde yer alan soru türlerinin dinî metinleri anlamaya ışık tutup tutamayacağı tartışılmıştır. Bu tartışmalar öncelikle makalenin giriş kısmında yer alan “Dinî metinlere ne tür sorular yönelmek anlama odaklı bir din eğitimi sürecine katkı sağlayabilir?” sorusu ekseninde yürütülmüştür. Makalemiz kapsamında mevcut soru kategorilerinin diğer metinleri olduğu gibi dinî metinleri de anlama ve yorumlamada işe koşulabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu soruların dinî metinler söz konusu olduğunda anlamaya sunacakları sınırlı katkı nedeniyle bu metinleri anlamak ve yorumlamak için daha özel soru türlerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu noktada mevcut soru türlerine ilave olarak bizim alana önereceğimiz ilk soru kategorisi *varoluşsal sorulardır* (Valk vd. 2017: 69).<sup>3</sup> Kanaatimizce kutsal metinleri anlamanın ve bu metinlerden kendimiz için mesajlar çıkarmanın yolu, öncelikle bu metinlere varoluşsal sorular yöneltmekten geçmektedir. Varoluşsal sorular daha ziyade kutsal metinlerde yer alan ontolojik ve eskatolojik meseleler etrafında örgülenmektedir. “Yaşamın anlamı nedir? Evrenin yaratılış amacı nedir? İnsanın doğası nasıldır? Tanrı’nın mahiyeti nasıldır? Bu dünyadan sonraki yaşam nasıl olacaktır? Birey olarak yaratılış gayem nedir? Bu dünyadaki sorumluluklarımız nelerdir? Bu ayetle/hadisle/pasajla ilgili benim kişisel sorumluluğum nedir?” gibi sorular metne yöneltilen varoluşsal sorulara örnek verilebilir. Bu sorularla amaçlanan, metnin her bir birey için sakladığı özel mesajın peşine düşmek ve bu mesajın her bir birey için ne anlama geldiğini açığa çıkarmaktır.

<sup>3</sup> Bu öneri tüm dinî metinlere uyarlanabilir olmakla birlikte özellikle Kur’an metnini yorumlamaya yöneliktir.

Dinî metinlerin birey için ne anlama geldiğini saptayabilmek öncelikle metnin bağlamsal tahlilini yapmayla mümkündür. Bu nedenle bu makale kapsamında önereceğimiz ikinci soru kategorisi ise *bağlamsal sorulardır*.<sup>4</sup> Bağlamsal sorulardan kastımız metne yöneltilmesi gereken “Kim söylemiş? Kime söylemiş? Neden söylemiş? Nerede söylemiş? Ne zaman söylemiş? Hangi şartlarda söylemiş?” sorularıdır. Bu soruları 5N1K<sup>5</sup> soruları olarak isimlendirmek de mümkündür. Bu sorularla ulaştığımız son noktada bilgiyi dönüştürmemize yarayacak iki temel soru daha karşımıza çıkmaktadır: “Kutsal metin bugün benim için ne söylüyor? Metnin bana bugün vermek istediği mesaj nedir?” Bu sorular üzerinde düşünmek ve öğrencileri bu hususta teşvik etmek bilhassa önemlidir. Zira bu teşvik yapılmazsa öğrenciler “öncekilerin” sorularına cevap aramak ve onların inşa ettiği anlamlarla yetinmek durumunda kalmakta ve metinle ikinci şahıslar üzerinden sağlıklı bir iletişime sahip olmaktadır.

Son olarak sosyal bir bilim dalı olan din eğitiminde, türü ve kategorisi her ne olursa olsun soruların öğrencileri nesnel/kesin/değişmez doğrulara ve anlamlara ulaştırmak gibi bir hedefinin olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Bunun birkaç nedeni vardır. Öncelikle anlama edimi öznel ve öğrencinin perspektifi kadardır. Anlamanın tabiatına bağlı olan bu durum öğrencinin kesin sonuçlara ulaşmasını zorlaştırmaktadır. İkinci olarak dinî metinler her ne kadar genel ve evrensel yasalar belirlemeye müsait olsalar da; mahiyetçe süregelen yeni anlamalara ve yorumlara da her daim elverişlidirler. Özellikle Kur’an metni için bu durum metnin yeryüzünde ulaşacağı son insana kadar böyle devam edecektir. Bu nedenle dinî metinler için nihai bir anlamdan bahsetmek güçtür. Bununla birlikte bazen konunun muğlak kalması ve öğrenciyi yeni keşiflere ve daha derinlikli düşünmeye yönlendirmesi, hazır cevaplardan, değişmez doğrulardan ve kesin anlamlardan daha avantajlı olabilir. Sorularla bu noktada hedeflenen öncelikle öğrenciyi muhteva üzerinde düşünmeye sevk etmektir. Bu düşünmenin makul anlam ve yorumlara kapı açması ise “doğru soru”larla mümkündür. Bu sorular öncelikle Nadler ve Chandon’un önerisinde olduğu gibi bütünsel düşünme süreçlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi üst düzey düşünmeye davet eden açık uçlu yorumlama sorularıdır. İkinci olarak onların kendi cevapları üzerinde değerlendirmeler yapmalarına yarayan üstbilişsel sorular, üçüncü olarak ise metnin nüzul şartlarını ortaya koyan

<sup>4</sup> Bağlamsal sorular da varoluşsal sorular gibi tüm dinsel metinler için elverişli olmakla birlikte özel olarak Kur’an metnini yorumlamaya yönelik önerilmiştir.

<sup>5</sup> Ne?, Niçin?, Nasıl?, Nerede?, Ne zaman?, Kim?

## 58 • DİNİ METİNLERLE İLETİŞİMDE ANLAMA ODAKLI BİR YÖNTEM: SORU SORMA VE “DOĞRU” SORULARA ULAŞMA

bağlamsal sorulardır. Bununla birlikte “doğru soru”ların öğrencilerin varlığa ilişkin soru ve sorunlarına cevap bulmalarına aracılık eden, bu anlamda bireyin insanlığını şekillendirme sürecine katkısı olan varoluşsal sorular olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak şunu belirtmek gerekir ki, mühim olan, tüm bu soru türlerini devreye sokmak suretiyle metinle sağlıklı bir iletişime sorular üzerinden devam etmektir. Bu noktada biz de bu makaleye birkaç soruyla nihayet vererek soru döngüsünü yeniden başlatmak ve akış boyunca bazı vesilelerle vurgulamak istediğimiz kazanımlara dikkat çekmek niyetindeyiz.

Nasıl bir din eğitim ortamı hayal ediyoruz? Bilginin öğrenciye aktarıldığı soğuk, ruhsuz ve mekanik bir eğitim ortamı mı? Yoksa öğrencinin bilgiyle sıcak bir ilişki kurduğu ve varlığa ilişkin sorularına cevap aradığı bir keşif ortamı mı?

### Kaynaklar/References

- Anderson, Lorin W. (1999). “Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment”. Educational Resources Information Center (ERIC). ED 435 630: 1-24.
- Anderson, Lorin W. ve Krathwohl, David R. (2001). A Taksonomy for Learning, Teaching and Assesin. Edt: Lorin W. Anderson vd., U.S.A: Longman Publishing.
- Aydın, Hasan. “Sokrates’in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım”, [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_sokratik\\_yontem.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_sokratik_yontem.pdf), Erişim Tarihi: 03.11.2018.
- Bay, Neslihan (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Blaz, Deborah (2013). Differentiated Instruction: A Guide for Foreign Language Teachers. U.S.A: Routledge Publishing.
- Bloom, Benjamin S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals. U.S.A: Longman Publishing.
- Blosser, Patricia E. (1991). “How To Ask Right Questions”, The National Science Teachers Association. U.S.A.
- Brookhart, Susan M. (2010). How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom. Virginia: ASCD Publishing.
- Browne, M. Neil ve Keeley, Stuart M. (2007). Asking the Right Questions. New Jersey Pearson Publishing.
- Büyükalın, Filiz, Sevil (2002). Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Conklin, Wendy (2007). Instructional Strategies for Diverse Learners. U.S.A: Shell Education Publishing.
- Conklin, Wendy (2012). Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills. U.S.A: Shell Education Publishing.

- Fusco, Esther (2012). *Effective Questioning Strategies in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Gadamer, Hans-George (2008). *Hakikat ve Yöntem*. Cilt 2. Çev. Hüsametdin Arslan (İng.) ve İsmail Yavuzcan (Alm.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Hunkins, Francis P. (1976). *Involving Students in Questioning*. Boston: Pearson Allyn & Bacon Publishing.
- Kantarçı, Zeynep (2013). “Sokrates Ve Eğitim Felsefesi”, *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*. S. 1: 78-90.
- Krathwohl, David R. (2002). “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”, *Theory into Practice*, C. 41, S. 4: 212-218.
- Nadler, Gerald ve Chandon, William J. (2004). *Smart Questions Learn to Ask the Right Questions for Powerful Results*. U.S.A: Jossey-Bass Publishing.
- Pagliaro, Marie Menna (2017). *Questioning, Instructional Strategies, and Classroom Management*. New York: Rowman & Littlefield Publishing.
- Parker, Jeanette Plache (1989). *Instructional Strategies for Teaching the Gifted*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Şengül, Sare ve Işık, Satı Ceylan (2014). “8. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Becerilerinin “Webb’in Bilgi Derinliği Seviyeleri”ne Ait Problemleri Çözme Süreçlerindeki Rolü”. *The Journal of Academic Social Science Studies*. S. 24: 93-127.
- Schurr, Sandra (2000). *Dynamite in the Classroom: A How-to Handbook for Teachers*. Ohio: National Middle School Association Publishing.
- Shaunessy, Elizabeth (2005). *Questioning Strategies for Teaching the Gifted*. U.S.A: Prufrock Press, Inc.
- Valk, John, Albayrak Halis ve Selçuk, Mualla (2017). *An Islamic Worldview from Turkey Religion in a Modern, Secular and Democratic States*. U.S.A: Palgrave Publishing.
- Yurdabakan, İrfan (2012). “Bloom’un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2): 327-348.
- Zengin, Betül (2018). *Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama (İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Zohar, Anat (2004). *Higher Order Thinking in Science Classrooms: Students’ Learning and Teachers’ Professional Development*, Almanya: Springer-Science+Business Media, B.V. Publishing.
- Webb’s Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions [http://www.aps.edu/saprr/documents/resources/Webbs\\_DOK\\_Guide.pdf](http://www.aps.edu/saprr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf) Erişim Tarihi: 15.10.2018.

