



ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme

*Epistemic Approach and Critical Thinking in the Classroom
Practices of Religion Teachers*

Şeyma Turan (Sorumlu Yazar)

Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Res. Assist. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Rize/Türkiye

seyma.turan@erdogan.edu.tr

orcid.org/0000-0001-9398-5053

Bayramali Nazıroğlu

Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Prof., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Rize/Türkiye

bayramali.naziroglu@erdogan.edu.tr

orcid.org/0000-0003-2091-614X

Geliş Tarihi: 25.03.2025 Kabul Tarihi: 16.06.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	Date of Submission: 25.03.2025 Date of Acceptance: 16.06.2025 Date of Publication: 30.06.2025
Değerlendirme: Bu makalenin ön incelemesi bir iç hakem (editörler – yayın kurulu üyeleri) içerik incelemesi ise en az iki dış hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik modeliyle incelendi.	Peer-Review: Single anonymized - One Internal (Editorial board members) and at least Double anonymized - Two External Double-blind Peer Review
Etik Beyan: Bu makale; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından SDK-2023-1523 proje numarası ile desteklenen ve Prof. Dr. Bayramali Nazıroğlu danışmanlığında hazırlanan “Birey ve Toplum Merkezli İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Örgün Din Öğretimi” başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.	Ethical Statement: This article has been prepared using the doctoral thesis titled “Formal Religious Education within the Context of the Individual and Society-Centered Ideological Approaches”, which was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Recep Tayyip Erdoğan University with project number SDK-2023-1523, and was developed under the supervision of Prof. Dr. Bayramali Nazıroğlu. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while conducting and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Benzerlik Taraması: Benzerlik taraması yapılarak intihal içermediği teyit edildi.	Plagiarism Check: It was confirmed that it did not contain plagiarism by similarity scanning.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.	Conflicts of Interest: The author(s) has no conflict of interest to declare.
Finansman: Bu makalenin üretildiği doktora tezi SDK-2023-1523 numaralı proje kapsamında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.	Funding: The doctoral dissertation from which this article was produced was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Recep Tayyip Erdoğan University within the scope of project number 2023-1523.

Atıf/Cite As: Turan, Şeyma ve Nazıroğlu, Bayramali. “Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 68 (2025): s. 221-252
DOI: 10.15370/maruid.1665506



Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme

Epistemic Approach and Critical Thinking in the Classroom Practices of Religion Teachers

Öz: 21. yüzyılın başlarından itibaren eğitim yaklaşımlarında küresel ölçekli bazı dönüşümler yaşanmakta, bu durum özellikle öğrenme süreçlerinde bilginin ele alınış biçimini derinden etkilemektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde de yapılandırmacı yaklaşımın ve bu yaklaşımı destekleyen öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme, eleştirel düşünme gibi çeşitli konu ve kavramların eğitimcilerin gündemini meşgul ettiği görülmektedir. Din eğitimi ve öğretimi süreçlerinin de bu gelişmelerden payına düşeni aldığını belirtmek gerekir. Gayet tabii bu paradigmatik değişimin öğrenme ortamlarına yansımada öğretmenler önemli roller üstlenmektedirler. Bu çalışmanın temel motivasyonunu da din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin epistemik yaklaşımları ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerinin öğrenme ortamlarına yansımaları oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu; “Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumları nasıldır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin konu hakkındaki fikirlerinin derinlemesine ele alınması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuş, araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; maksimum çeşitlilik ve zincir örnekleme yöntemleriyle ulaşılan öğretmenlerle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, NVivo 11 Plus programıyla içerik analizine tâbi tutulmuştur. Bu süreçte veriler; epistemik yaklaşım-ders işleme ilişkisi, eleştirel düşünme-ders işleme ilişkisi ile epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme-ölçme değerlendirme olmak üzere üç tema altında toplanmış; çeşitli kategori ve kodlar üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme noktasında öğrencileri aktif kılacak yaklaşımlara sahip oldukları ve yeniliklere açık oldukları görülmüş; bununla birlikte öğrenci niteliği nedeniyle sahip oldukları yaklaşımları öğrenme ve öğretme süreçlerine istedikleri gibi aktaramadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmeni, Epistemik Yaklaşım, Eleştirel Düşünme, Yapılandırmacılık

Abstract: Since the early 21st century, significant global transformations in educational paradigms have profoundly influenced the treatment of knowledge, particularly within learning processes. Within this framework, the constructivist approach—alongside associated concepts such as student-centered learning, active learning, and critical thinking—has gained prominence in the discourse of educators in the Turkish education system. These developments have also influenced religious education and training. Teachers are pivotal in mediating and implementing this paradigmatic shift within learning environments. This study primarily examines the epistemic approaches and critical thinking perspectives of religious culture and ethical knowledge teachers in learning environments. In

this context, the main problem of the research is: “How do secondary education religious culture and ethical knowledge course teachers reflect their ideas about epistemic approach and critical thinking in their learning environments?”

Since the research aimed to examine the teachers’ opinions on the subject in depth, qualitative research methods were used, and the case study design was utilized. The researcher developed a semi-structured interview form as the data collection tool. Teachers were selected through maximum variation and chain sampling methods, and interviews were conducted accordingly. Interviews were conducted with sixteen teachers working in Anatolian high schools, multi-program Anatolian high schools, science high schools, fine arts high schools, vocational high schools, and project schools. Interviews were conducted face-to-face with some of the teachers outside the school setting, while others were interviewed online via Google Meet. The interviews were conducted between November 29, 2023, and December 12, 2023. The data obtained were subjected to content analysis with the NVivo 11 Plus program. In the data analysis process, the teachers’ names were initially replaced with pseudonyms that reflected their gender. Following this process, the interview data of all teachers were reviewed individually, and descriptive coding was applied. After completing the coding process, the categorized data were recorded using pattern coding, one of the methods in the second coding cycle. At this stage, the categories created under the themes were reviewed internally, and the categories and codes were updated. In this context, some categories and codes were merged, some were deleted, and others were newly added. At this stage, all data were analyzed for the third time and finalized. In this process, the data were collected under three themes: epistemic approach - teaching a lesson relationship, critical thinking - teaching a lesson relationship, and epistemic approach and critical thinking - assessment and evaluation, and analyzed through various categories and codes. To ensure the scientific rigor of the research, the interviews were conducted by the researcher, participants with diverse characteristics were included, expert opinions were sought regarding the research, the data were described in detail, and the interviews were recorded.

Teachers’ views on the relationship between the epistemic approach and teaching a lesson were categorized into four categories: discovering knowledge, contextual flexibility, the teacher presenting knowledge, and the structure of the lesson providing opportunities for both. Teachers’ views on the relationship between critical thinking and teaching a lesson were categorized into four categories: using the critical thinking approach, using rational justification, using rational justification, and the critical thinking approach together, and the situation changes depending on the student. Teachers’ views on the relationship between the epistemic approach, critical thinking, and assessment and evaluation processes were categorized into five categories: making exams that allow for critical thinking, making exams based on interpretation, not making exams based on interpretation, making exams based on knowledge, and making mixed exams.

As a result of the research, it was observed that teachers adopt approaches that encourage students to be active in epistemic engagement and critical thinking and that they are open to innovations. However, it was also found that they struggle to fully implement these approaches in the learning and teaching processes due to students’ varying qualifications.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Ethical Knowledge Course Teacher, Epistemic Approach, Critical Thinking, Constructivism

1. Giriş

21. yüzyılın en belirgin özelliklerinden biri insana bakışın ve insandan beklentilerin keskin bir şekilde dönüşmeye başlamasıdır. Bu dönüşümle birlikte insanın bireyselliği, biricikliği, aktifliği, öznelliği ve buna benzer pek çok farklı yönü eskiye nazaran daha fazla ön plana çıkmakta; bu anlam dönüşümünün toplumsal hayata yansması noktasında da devreye eğitim girmektedir. Yeni eğitim sürecinde insan, öğrenmenin nesnesi olmaktan çıkıp öznesi haline gelmekte; bilgiye ve bilginin doğasına teorik yaklaşım da buna eşlik etmektedir. Bu gelişmelerle birlikte öğrenen bireylerin tümünün aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkarmaları dönemi kapanmakta ve herkesin bilgiyi özgün şekilde inşa etmesine fırsat sunulmaktadır.¹ Böylece 21. yüzyıl öğrenenin kompleks bilgiler içerisinden gerekeni seçebilen, parçaları bir araya getirebilen bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir.²

Psikologlar ve eğitimcilerin kişisel epistemolojik gelişim ve epistemolojik inanç konularına ilgilerinin artması; bilginin nasıl elde edildiği, bilmeye dair teori ve inançların neler olduğu, epistemolojik öncüllerin bilişsel süreçleri nasıl etkilediği gibi konularda akademik çalışmaların sayısının artmasını beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda Hofer ve Pintrich,³ bilmeyi öğrenmeden uzaklaştıran davranışçılığın hakimiyetine yükselen bir tepki ortaya çıktığını belirtmekte ve epistemolojik inançlar ile akıl yürütme üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli konuların ön plana çıkarıldığına dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda özellikle üniversite öğrencilerinin bilgiye yaklaşımlarını konu edinen araştırmalarla birlikte Perry'nin entelektüel ve etik gelişim şeması, epistemolojik yansıma modeli, tartışmacı akıl yürütme, epistemolojik inançlar gibi çeşitli yaklaşımlar⁴ ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımların her biri ayrı bir araştırma konusunu teşkil etmektedir. Bu makalede kastettiğimiz epistemik yaklaşım⁵ ise öğretmenlerin yapılandırmacı bilgi ve normatif bilgi yaklaşımlarını kapsamakta ve bu yaklaşımlarını öğrenme ortamına nasıl yansıttıklarını görmeyi amaçlamaktadır. Zira öğretmenin bilgiye yaklaşımı, öğrenme ortamlarının şekillenmesinde belirleyici niteliktedir.

1 Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 65-66.

2 Salih Zeki Genç ve M. Yunus Eryaman, "Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması", 101; 21. yüzyıl öğreneniyle ilgili daha detaylı bilgi için ayrıca bk. İbrahim Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*, 142-47; 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken becerilerle ilgili ayrıca bk. "21. yüzyıl İnsanın Sahip Olması Gereken Beceriler, Öğrenci ve Öğretmen Yeterlikleri", *Öğretmenlik Uygulaması*, <https://bto418yunusaras.wordpress.com/tema-3/> (09.06.2025).

3 Barbara K. Hofer ve Paul R. Pintrich, "The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning", 88-89.

4 Bk. Hofer ve Pintrich, "The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning", 90-110.

5 Bk. Ahmet Cevizci, "Epistemoloji", *Büyük Felsefe Sözlüğü*, 1:701-6; Ahmet Cevizci, "Epistemolojik", *Büyük Felsefe Sözlüğü*, 1:706.

21. yüzyılın başlarında eğitim anlayışında yaşanan dönüşümler, Türk eğitim sisteminde de birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma⁶ doğru bir ivmelenmenin yaşandığı söylenebilir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın özellikle epistemolojik olarak göreceli bilgi anlayışı, bu yaklaşımın din öğretimine uygunluğunu tartışmalı⁷ hale getirmektedir.

Eğitim anlayışında yaşanan değişimlerle birlikte nesnelci öğrenme ve öğretme kuramlarından yapısalcı öğrenme kuramlarına doğru kaymanın olduğunu belirten Kaymakcan,⁸ yapısalcı anlayışta bilgi ya da anlamın bireysel olarak yapılandırıldığına, bu nedenle tek ve nesnel gerçeklikten söz edilemeyeceğine dikkat çekerek epistemolojik açıdan göreceli bilgi anlayışına tekabül eden bu durumun, dinin hakikatçı ve mutlakçı tavrıyla örtüşmediğinin altını çizmektedir. Zengin⁹ de yapılandırmacılıktaki bilginin göreceliğine ve öznel-lik vurgusuna işaret ederek bu durumun, dinin, hakikatin mutlaklığı ve herkesten bağımsız olma vurgusuyla örtüşmediğine dikkat çekmektedir. Ayrıca o, yapılandırmacılığın bir öğretim stratejisi değil, dünyayı algılamaya dair temel bir felsefe olduğunun altını çizerek okul sistemleri için uygun olmadığını ileri sürmektedir. Benzer noktalara değinen Okumuşlar,¹⁰ Türkiye’de okullarda verilen din derslerinde bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade bunlardan hareketle oluşan insan ve toplum içerisindeki deneyimlerin yapılandırmacı öğrenme kuramına göre işlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Anlaşılabacağı üzere yapılandırmacı yaklaşımın ve dinin bilgiyi ele alış şekillerindeki fark, din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın varlığını sorsallaştırmaktadır. Buna karşın Kızılabdullah,¹¹ yapılandırmacılığın din derslerinin ruhuna uygun olduğuna işaret ederek bu noktada yapılandırmacılığın bilginin epistemik değerinden ziyade, bilginin insan zihninde geçirdiği yapılandırma sürecine odaklanmakta ve öğrencinin ön bilgilerini dikkate alma, öğrencinin kendi deneyimleriyle bilgilerini

6 Yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımları karşılaştırmak için bk. Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 65-67.

7 Detaylı bilgi için bk. Muhiddin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, 69-73; Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi” (doktora tezi); Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”: 197-215; Bk. Mahmut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 225-58; Emin Çelebi, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlak Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı”, 85-94; Bk. Mahmut Zengin, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”, 103-34; Recep Kaymakcan, “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”, 81-102; Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*.

8 Bk. Kaymakcan, “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”, 83-86.

9 Bk. Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 232-35; Bk. Zengin, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi”, 110-12; Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 161-68.

10 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, 71.

11 Bk. Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, 2008, 58-63.

zenginleştirmelerine imkân sağlama ve bu yollarla bilginin kalıcı hale gelmesine olanak sunma gibi özellikleri ön plana çıkarmaktadır.

Her ne kadar epistemolojik anlamda yapılandırmacı yaklaşımın din öğretimine uygunluğu tartışmalı olsa da yapılandırmacı öğretimin sunduğu fırsatlar, din öğretimi için önemli imkânlar barındırır. Sözgelimi öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrenmenin zihinsel bir eylem ve sosyal bir etkinlik olması gibi yapılandırmacı öğrenme ilkeleri;¹² din öğretiminde öğrencilere sunulan bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Yapılandırmacı ders işleme usulünde içeriğin genel olarak belli olduğunu, ancak sınırların kesin olmadığını belirten Özden,¹³ öğrencinin öğrenme sürecinde işlenen konu üzerinde bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarına yönlendirme noktasında teşvik edildiğine dikkat çekmektedir. Şüphesiz ki bu sürecin doğru şekilde yürütülmesi, öğretmenin rehberliğinde olacaktır. Bu bağlamda yapılandırmacı bir öğretmenin köklü paradigma değişimini kabul etmesini ve yerleşmiş köklü uygulamaları bırakmasını gerekli gören Özden;¹⁴ öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmelerine imkân sunma, onları sorgulamaya yönlendirme, meraklarını canlı tutma, kendi düşüncelerindeki tutarsızlıkları fark etmelerini sağlama gibi öneriler sunarak yapılandırmacı öğrenme ortamının ipuçlarını vermektedir. Buradan hareketle öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine imkân sunan yapılandırmacı yaklaşımın din öğretimi için de fırsatlar taşıdığı söylenebilir. Bu sürecin doğru şekilde yürütülmesi noktasında din öğretimi öğretmenlerinin yaklaşımları ve bu yaklaşımlarını öğrenme ortamlarına aktarmaları önem arz eder.

Çağımızda bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere dair küresel çapta pek çok araştırmacı, kurum ve devlet tarafından yürütülen çalışmalar neticesinde 21. yüzyıl becerileri üst başlığıyla bir dizi teklif ileri sürülmüştür. Bunların içinde herkesin hemfikir olduğu mutlak bir bilgi, beceri ve yetkinlik setinin ortaya çıktığını iddia edemeyiz; ancak özellikle eleştirel düşünme kavramının farklı raporlarda benzer şekilde ele alındığı görülmektedir.¹⁵ Eleştirel düşünme; kişinin kendi düşüncelerini ve muhatabı olan kişilerin düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendisini, çevresindeki olay, durum ve düşünceleri anlamasını amaçlayan aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir.¹⁶ Eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına ya da ne yapılacağına dair karar verme sürecinde

12 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 62-63; Ayrıca bk. Eda Erdem ve Özcan Demirel, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, 82-84; Ahmet Kesici, “Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık”, 231-33.

13 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 68.

14 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 68.

15 21. yüzyıl becerileri çerçeveleriyle ilgili detaylı bilgi için bk. Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*, 102-31; Sümeysa Arıcan, *Beceri Temelli Din Öğretimi*, 35-61.

16 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 160; Eleştirel düşünme için ayrıca bk. Hasan Güneş, “Eleştirel Düşünme”, *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*, 155.

akılcı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlayan Norris ve Ennis;¹⁷ aklın ve akıl yürütmenin altını çizerek bu unsurların eleştirel düşünme için önemine dikkat çekmektedirler. Din öğretiminin nasıl olması gerektiği üzerine geliştirdiği fikir ağacının ürünleri arasına eleştirel zihniyeti yerleştiren Selçuk¹⁸ da din öğretiminde belirlenen hedeflerle öğrencilerin düşünme, eleştiri yapma, inancını aklıyla bütünleştirme gibi beceriler kazanacağını belirterek din öğretiminde eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu iddia etmekte ve bunun için de akla alan açmaktadır. Kuşkusuz günümüzde eğitim kurumlarının mevcut bilgileri akıl ve eleştiri süzgecinden geçirerek rafine hale getirecek şekilde yapılandırılması; hatta yeni bilgi ve değer üretmek ya da mevcuda yeni şeyler eklemek için yeniden kurgulanması gerekmektedir. Eğitimi yeniden kurgulamak için her şeyden önce aklın etkin kullanımının yaygın bir şekilde okullaştırılması gerekmektedir. Bunun en kestirme yolu, eğitim aracılığıyla akıl yürütme yeteneğini devreye sokmaktan ve öğrenciye tüm boyutlarıyla mantıksal akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktan geçmektedir.¹⁹

Eleştirel düşünmenin din öğretiminin temelinde olması gerektiğini belirten Arıcan,²⁰ eleştirel düşünmenin din öğretimine dahil edilmesiyle eğitim sürecinin daha nitelikli hale geleceğinin altını çizmekte ve bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi pasif şekilde kabul etmeden sorgulayıp değerlendirmelerini eleştirel düşünmenin temeli olarak yorumlamaktadır. Karagöz ve Doğan²¹ da yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi öğretim programlarında eleştirel düşünmenin “temel beceri” olarak ele alındığına dikkat çekmektedirler. Bunlardan hareketle eleştirel düşünmenin yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği, öğrenciyi aktifleştirme noktasında işlevsel olduğu ve bu hususta da öğretmenlere birtakım görevler düştüğü söylenebilir. Nitekim Özden²² de öğrencilerin bu beceriyi kazanması için öğretmenin bu konuda eğitilmiş olmasını gerekli görmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bir öğretmenin, eleştirel düşünme becerisini doğru şekilde uygulamasını ve bu beceriyi öğrencilere kazandırmasını beklemek anlamsız olacaktır.

Yeni eğitim anlayışlarına göre hazırlanan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımı destekleyecek şekilde aktif, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenmenin merkeze alındığı; bunun yanı sıra eleştirel, analitik ve empatik düşünme, problem çözme ve akli kullanma gibi becerilere de sıklıkla yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu unsurlar, öğretim programları arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen genel anlamda Türk eğitim

17 Bk. Stephen P. Norris ve Robert H. Ennis, *Evaluating Critical Thinking*, 1-3.

18 Bk. Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, 145-58.

19 Bayramalı Nazıroğlu, *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek*, 19-20.

20 Arıcan, *Beceri Temelli Din Öğretimi*, 172-77.

21 Nail Karagöz ve Ahmet Doğan, “Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi”, 84.

22 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 161.

sisteminde uygulamaya giren ortaöğretim programlarında kendine çoğunlukla yer bulmaktadır. Örneğin 2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına fırsat sunulduğu;²³ öğrencileri eleştirel düşünmeye,²⁴ akılcı yaklaşıma ve akıl yürütmeye²⁵ yönlendiren içeriklerin bulunduğu görülmektedir. 2018 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı'nda da yapılandırmacı yaklaşım benimsenmekte,²⁶ ayrıca eleştirel düşünme, aktif öğrenme ve akletme gibi unsurlar²⁷ da bulunmaktadır. 2024 yılında uygulamaya giren öğretim programlarının ortak metninde yapılandırmacı yaklaşıma yer verilmemesine rağmen beceriler ve eğilimler bağlamında “yapılandırma”²⁸ vurgusunun olduğu, ayrıca metnin çeşitli yerlerinde eleştirel düşünmeye²⁹ ve akıl yürütmeye³⁰ dair ilişkilendirmelerin bulunduğu dikkat çekmektedir. 2024 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı'nda da bu içerikleri destekleyecek şekilde beceriler, eğilimler ve öğrenme çıktısı³¹ gibi bölümlerde bilgiyi yapılandırma, eleştirel düşünme ve akıl yürütmeyle ilgili çeşitli içerikler mevcuttur.

Kuşkusuz eğitim sisteminde yaşanan her yeniliğin sahadaki uygulaması öğretmenler tarafından somutlaştırılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin epistemik yaklaşımları ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumlarını görmek hem araştırmacılara hem de karar alıcılara önemli katkılar sunacaktır. Alan yazında gerek öğretmenler gerekse öğretmen adaylarıyla ilgili bir taraftan yapılandırmacılık³² diğer taraftan eleştirel düşünmeyle³³ ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak öğretmenlerin

23 Bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 12, 24, 26-27; MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 10, 24.

24 Örnek olarak bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 8, 11, 15, 27; MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 7, 9, 12, 34.

25 Örnek olarak bk. MEB, *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 6, 12, 14, 20, 59, 103; MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 10, 12, 17, 45, 89, 109.

26 Bk. MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 8.

27 Bk. MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 1, 8, 15.

28 Örnek olarak bk. MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 17, 36, 56, 58, 98.

29 Örnek olarak bk. MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 17, 36, 56, 58, 98.

30 Örnek olarak bk. MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, 14, 17, 19, 23, 45, 56, 92.

31 Örnek olarak bk. MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, 17, 29, 30, 33, 57, 68, 72.

32 Örnek olarak bk. Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*; Davut Işıkdogan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği”, 165-81; Cemal Tosun ve Gülşen Sayın, “Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları”, 753-79.

33 Örnek olarak bk. Mustafa Çetin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi”,

epistemik yaklaşımlarını ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini bir arada ele alıp bunu öğrenme ortamlarına aktarma durumunu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden araştırmamızın konusu bu boşluğu dolduracak şekilde belirlenmiş ve araştırma sorusu, “Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenlerinin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş; bu temel problemin derinlemesine anlaşılması için aşağıdaki detay soruların cevabı aranmıştır:

1. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenleri, epistemik yaklaşımlarından hareketle bilgiyi öğrenme ortamlarına nasıl aktarmaktadırlar?
2. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenleri, akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından öğrenme ortamlarında nasıl yararlanmaktadırlar?
3. Ortaöğretim DKAB dersi öğretmenleri, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini ölçme değerlendirme süreçlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

2. Yöntem

*Nitel araştırma yöntemlerinin*³⁴ tercih edildiği bu çalışmada ortaöğretim DKAB dersi öğretmenlerinin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumları analiz edildiği için *durum çalışması deseni*³⁵ merkeze alınmıştır. Çalışmada katılımcı grubu belirlenirken *amaçlı örnekleme yöntemlerinden* faydalanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak araştırmamızın evrenini oluşturan bireylerin çeşitliliğini yansıtmak ve araştırmamızın problemine ilişkin görüş farklılıklarına ulaşmak amaçlandığı için *maksimum çeşitlilik örnekleme*³⁶ başvurulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, memleketleri, büyüdüğü yerler, medeni durumları, mezun oldukları lise türleri ve lisans programları, meslekteki hizmet yılları, görev yaptıkları semtler ve görev yaptıkları okul türleri baz alınmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında Anadolu lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi ve meslek lisesi yer almaktadır. Ayrıca çalışma grubunu çoğaltmak, araştırma konusuyla ilgili kritik durumları ortaya çıkarmak ve bilgi sahibi olan bireylere ulaşmak amacıyla *zincir örnekleme*

137-68; İrfan Erdoğan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”, 321-42; Osman Cingöz ve Süleyman Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”, 76-118.

34 Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 14.

35 Bk. Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 289-302; Ayrıca bk. John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 96-102; Berg, Bruce L. ve Howard, Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 323-41.

36 Bk. Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 119-20; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 235.

yönteminden³⁷ de istifade edilmiştir. Tablo 1’de görüşme yapılan DKAB dersi öğretmenleriyle ilgili demografik bilgilere yer verilmiş; ancak öğretmenlerin deşifre edilmemesi için demografik bilgilerin tamamı tabloda sunulmamıştır.

Tablo 1. Görüşme yapılan DKAB dersi öğretmenlerine ait demografik bilgiler

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Hizmet Yılı
1	Beyza	Kadın	27	Evli	2
2	Esmâ	Kadın	47	Bekar	18
3	Ömer	Erkek	38	Bekar	12
4	Neşe ³⁸	Kadın	?	Bekar	17
5	Özlem	Kadın	30	Evli	7
6	Erdem	Erkek	38	Bekar	7
7	Mehmet	Erkek	47	Evli	17
8	Fatih	Erkek	54	Evli	32
9	Yakup	Erkek	57	Evli	31
10	Fikret	Erkek	50	Evli	17
11	Murat	Erkek	48	Evli	24
12	Kader	Kadın	31	Evli	9
13	Gizem	Kadın	32	Bekar	9
14	Serdar	Erkek	27	Bekar	2
15	Reyhan	Kadın	27	Bekar	2
16	Yaren	Kadın	29	Evli	6

Araştırmada veri toplama tekniği olarak *görüşmeden*³⁹ yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve üç sorudan oluşan *yarı yapılandırılmış görüşme formu*⁴⁰ kullanılmıştır. Formda ayrıca *Bilgilendirici Onam Formuna* ve *Demografik Bilgiler Formuna* da yer verilmiştir. Hazırlanan form aracılığıyla dört öğretmenle pilot görüşme yapılmış; ardından mülakat soruları, yöntem konusunda uzman eğitim bilimcilere ve din eğitimi alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönüşler neticesinde gerekli revizyonlar yapılarak forma son hali verilmiştir.

Mülakatlar, öğretmenlerle belirlenen ortak zaman dilimlerinde okul dışı ortamlarda; on biriyle yüz yüze, beşiyle Google Meet üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir.

37 Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 237-38; Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 112.

38 Görüştüğümüz öğretmen, mülakat esnasında yaşını söylemek istemediği için tabloda yaş bilgisi yer almamaktadır.

39 Durmuş Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 62.

40 Bk. Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 132; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 343-44.

Mülakatlar, 29.11.2023-12.12.2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Elde edilen veriler, *içerik analizi yöntemiyle*⁴¹ değerlendirilmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle öğretmenlerin isimleri cinsiyetlerini yansıtacak şekilde rumuz isimlerle değiştirilmiştir. Son hali verilen dokümanlar NVivo 11 Plus programı ile analiz edilmiştir. Bu süreçte ilk olarak tüm öğretmenlerin mülakat verileri tek tek okunarak betimsel kodlama yapılmıştır. Bu şekilde kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategoriler haline gelen veriler, ikinci kodlama döngüsü yöntemlerinden *örüntü kodlamayla*⁴² yeniden kodlanmıştır. Bu aşamada temaların altında oluşturulan kategoriler kendi içinde tekrar okunarak kategorilerde ve kodlarda güncellemeler yapılmıştır. Bu bağlamda bazı kategoriler ve kodlar birleştirilmiş, bazıları silinmiş, bazıları da yeni eklenmiştir. Bu aşamayla birlikte tüm veriler üçüncü kez analiz edilmiş ve verilere son hali verilmiştir.

Araştırmada iç geçerliğe karşılık gelen *inandırıcılığı* sağlama amacıyla görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış; elde edilen tüm dokümanlar, uzun bir süreçte değerlendirilmiş; elde edilen veriler, sürekli birbiriyle karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramlaştırılarak örüntüler kurulmuş; farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dahil edilmiş ve uzmanlardan araştırma hakkında fikirler alınmıştır. Dış geçerlik bağlamında değerlendirilen *aktarılabirlik* için elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve hem genel ve özele ait bilgilere ulaşmayı sağlayan hem de esnekliğe kapı aralayan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

İç güvenilirlik bağlamında *tutarlılığın* sağlanması için araştırmacı; görüşmeleri kayıt altına almış, elde edilen görüşme verilerini tema, kategori ve kod şeklinde analiz etmiş; tüm verileri literatürle kıyaslamıştır. Dış güvenilirliğe karşılık kullanılan *teyit edilebilirliğin* sağlanması noktasında araştırma sürecinde yapılan görüşme kayıtları ve deşifre edilmiş metinler, araştırma sürecindeki notlar vs. saklanmıştır.

3. Bulgular

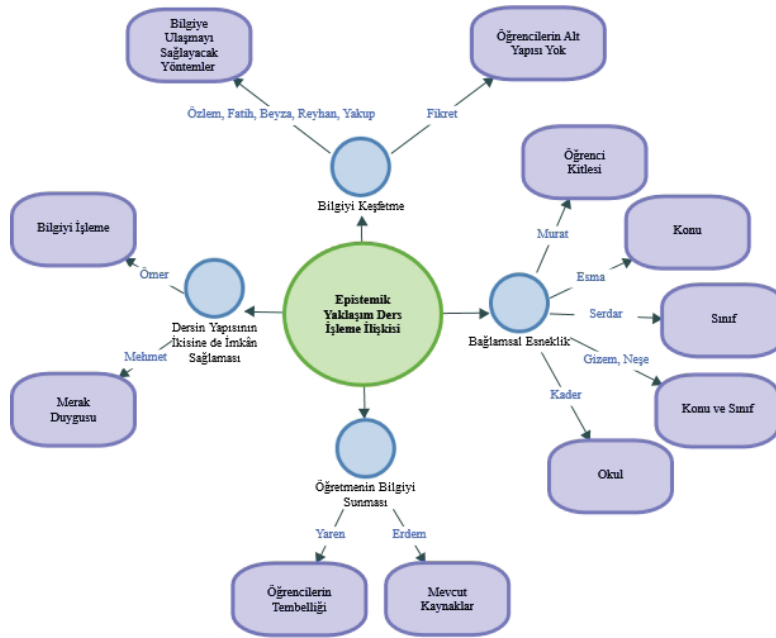
DKAB dersi öğretmenlerinin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumlarını görmek için onlara epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeye dair bazı sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin düşünceleri; *epistemik yaklaşım - ders işleme ilişkisi*, *eleştirel düşünme - ders işleme ilişkisi* ile *epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme - ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi* şeklinde üç temaya ayrılmıştır.

41 Bk. Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*, 11-16; Orhan Gökçe, *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama*; Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242-54; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 252-53.

42 Bk. Johnny Saldaña, *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*, 236-39.

3.1. Epistemik Yaklaşım - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin epistemik yaklaşımla ilgili düşüncelerini öğrenme ortamlarına yansıtırma durumlarını derinlemesine görebilmek için onlara “Ders işlerken bilgiyi sınıfınızda nasıl konumlandırıyorsunuz?”, “Yani derslerinizi öğrencilerin bilgiyi organize etmesine imkân sağlayan yöntemlerle mi yoksa organize edilmiş bilgileri merkeze alan yöntemlerle mi işliyorsunuz?” ve “Kullandığınız yöntemleri dikkate alarak açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 1’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri; *bilgiyi keşfetme*, *bağlamsal esneklik*, *öğretmenin bilgiyi sunması* ve *dersin yapısının ikisine de imkân sağlama* kategorilerinde toplanmıştır.



Şekil 1. Epistemik yaklaşım - ders işleme ilişkisi

Bilgiyi Keşfetme: Öğretmenlerin bazıları, *bilgiyi keşfetme* bağlamında düşünlerini açıklarken farklı unsurlara dikkat çekmektedir. Örneğin Özlem, kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin derse olan ilgisini çekmek için *bilgiye ulaşmayı sağlayacak yöntemlerle* öğrencilerinin bilgiyi inşa etmesini sağladığını dile getirmektedir: “Hiçbir zaman doğrudan vermiyorum ... Öğrencilerin bulmasını, öğrencilerin ulaşmasını sağlamaya çalışıyorum. ... Çocukların kendisinin ulaşması her zaman çok çok daha iyi oluyor. ...” Benzer düşüncelere sahip olan Fatih, öğrencilerine araştırma ödevleri verirken Beyza sorularla öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağlamaktadır. Reyhan, tümdengelim ve tümevarım gibi yöntemlerle bunu sağlarken Yakup da öğrencilerinin sunduğu bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına olanak vererek kendi fikirlerini inşa etmelerine imkân sunmaktadır.

Fikret ise öğrencilerin bilgiyi organize etmesine fırsat verdiğini ifade etmesine rağmen *öğrencilerin alt yapısı olmadığına* dikkat çekerek onların yeni bilgiler öğrenmesini bu kapsamda değerlendirmektedir: “... Zaten alttan getirdikleri çok şey de yok yani maalesef. Bu noktada da biraz boşlar. Biz sanki böyle yeni bir bilgi inşa ediyormuş gibi o amaçla hareket ediyoruz.”

Bağlamsal Esneklik: Öğretmenlerin bir kısmı, öğrenme ortamlarında bilgiyi konumlandırma noktasında *bağlamsal esnekliğe* dikkat çekmekle birlikte farklı hususların altını çizmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Murat, *öğrenci kitlesine* göre durumun değiştiğini dile getirmektedir: “... Önemli olan şu; çocuğun o anda aldığı cevabı bir ünite boyunca aldığı cevabın, neyin sorusu olduğunu kendisi için, toplum için, bilgi dünyası için neye karşılık geldiğini bilmesi lazım. Bunu bilmediği zaman boşlukta kalıyor. Bu karşınızdaki öğrenci kitlesine göre değişiyor.” Esmâ, bilgiyi sunma şeklinin *konuya* göre değiştiğini ifade etmektedir: “Konularına göre, ünitelerine göre değişiyor. ... Hani aile konusu, hayat konusu hani slaytı açıp bir iki kelime edip sonra onların görüşlerini alıyorsun, soruları oluyor, sorularını alıyorsun. Yani ünitelere göre değişiyor.” *Sınıfa* göre durumun değişkenlik gösterdiğine işaret eden Serdar, derse ilgisi olan sınıflarda beyin fırtınası gibi teknikler kullanarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına imkân sağladığını belirtmektedir. Gizem ve Neşe ise *konuya* ve *sınıfa* göre kullanılan yöntemin ve bilgiye yaklaşımın değişiklik gösterdiğinin altını çizmektedirler. Farklı okullarda görev yapan Kader ise *okula* göre durumun değişeceğini düşünmektedir.

Öğretmenin Bilgiyi Sunması: Öğretmenlerin bir kısmı, düşüncelerini açıklarken *öğretmenin bilgiyi sunmasını* merkeze almaktadır. Bilgiyi kendisinin organize ettiğini belirten Yaren, bunun sebebini *öğrencilerin tembelliğine* bağlamaktadır: “... Öğrenciler, bilgiyi organize etme konusunda çok tembeller, hiç hoşlanmıyorlar. ... Öğrencilerin hani hepsi demeyeyim haksızlık olmasın, ama %90’ı bu şekilde, bir yerlere bakıp, araştırıp gelmek konusunda maalesef çok tembeller. ... Öğrencilerin de buna uygun olmadığı için yapı olarak ben genelde kendim organize edip veriyorum. ...” Öğrenme ortamlarında bilgiyi kendisi organize eden Erdem, *mevcut kaynaklardan* faydalanmaktadır: “Elimizdeki MEB’in ders kitaplarını, materyallerini, Diyanet’in kaynaklarını kullanarak güncel, pratikte olan durumları da göz önünde bulundurarak Kur’an ve sünnet ışığında vermeye çalışıyoruz.”

Dersin Yapısının İkisine de İmkân Sağlaması: Bazı öğretmenler, *dersin yapısının ikisine de imkân sağladığına* dikkat çekmektedir. Dersin doğasında normatif bilginin olduğunu belirten Ömer, aynı zamanda bunu aşmayı sağlayan geleneğin bulunduğu altını çizerek öğrencilerine *bilgiyi işleme* fırsatı sunduğunu ifade etmektedir:

Şimdi tabii ki bizim dersin özelinde normatif bilgilerin daha baskın olduğu kabul edilebilir. Çünkü özellikle ayetler noktasında, ayetler çok belirleyici bir sınır çiziyor bize. Hadisler de ayetler kadar olmasa da nihayetinde o da bir genel perspektif sunuyor. Bu anlamda normatif. Ama nihayetinde bizim tefsir

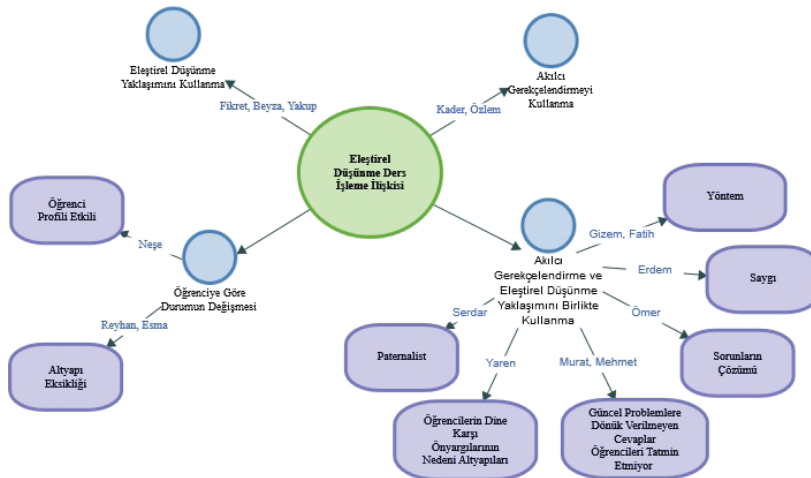
geleneğimiz var, bizim hadis geleneğimiz var, bizim İslam felsefesi geleneğimiz var, bizim bir sürü disiplinlerden istifade ettiğimiz de aşikâr. Dolayısıyla buradaki bilgiyi var olan, değiştirilemez olan, belki dogmatik de diyebiliriz burada o bilgiyi biz alıp ondan bir ürün çıkarmak, onu analiz etmek, ortaya bir sentez çıkartmak öğrencinin inisiyatifinde, öğretmenle öğrenci iş birliği, öğretmenin orada belki bir takım lideri olup öğrencinin daha o anlamda belirleyici bir rolde olduğunu söyleyebiliriz.

Dersin yapısının ikisine de imkân sağladığını düşünen Mehmet ise bu konuda *merak duygusunu* ön plana çıkararak düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

Öğrenmeyi ya da bilme sürecini esas olarak kişinin yani kendi çabası ve kendi gayretiyle kalıcı öğrenmenin o şekil olacağına inanırım. Yani tabii hani öğretmen bir şekilde bir rehberlik yapar ya da verilmesi gerekeni belli bir düzeyde verir. Ama daha sonraki süreçte öğrenmenin kalıcı olması için mutlaka ve mutlaka öğrencinin çabası, gayreti ve en önemlisi işte merak duygusu yani öğrenmede esas ve geçerli olanın merak duygusu olduğunu düşünüyorum.

3.2. Eleştirel Düşünme - Ders İşleme İlişkisi

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini derinlemesine görmek için onlara “Derslerinizi işlerken dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözümünde akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanırsınız mı?” ve “Sınıf içi uygulamalarınızdan hareketle açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Şekil 2’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin fikirleri *eleştirel düşünme yaklaşımını kullanma*, *akılcı gerekçelendirmeyi kullanma*, *akılcı gerekçelendirme ve eleştirel düşünme yaklaşımını birlikte kullanma* ve *öğrenciye göre durumun değişmesi* kategorilerinde toplanmaktadır.



Şekil 2. Eleştirel düşünme - ders işleme ilişkisi

Eleştirel Düşünme Yaklaşımını Kullanma: Bazı öğretmenler, *derslerini işlerken eleştirel düşünme yaklaşımını kullandığını* ifade etmektedir. Örneğin Fikret, öğrencilerin eleştiri yapması için onları cesaretlendirmektedir: “Mesela şöyle Hz. Peygamber’in hayatıyla karşılaştırarak bugünkü Müslümanların durumu ben kendim zaten eleştiriyorum ki hani onlar da bundan cesaret alıp onlar da eleştirebilsinler. ...” Beyza da Fikret gibi öğrencilerin derste eleştiri yapması için kendisinin eleştiri yaparak onlara yol gösterdiğini dile getirmektedir. Yakup da her konuya ve tüm bilgi kaynaklarına şüpheyile bakmaları konusunda öğrencilerini teşvik etmektedir.

Akılci Gerekçelendirmeyi Kullanma: Öğretmenlerin bir kısmı *akılci gerekçelendirmenin* önemine dikkat çekerek bu doğrultuda ders işlediğini belirtmektedir. Kader, bu konudaki fikirlerini şu şekilde ifade etmektedir: “... Şu noktada çocuklara akıl ve mantıktan, onunla bağdaşmayan bir şey söylediğinizde çocuklara kesinlikle bir karşılığı bulmuyor yani çocukların zihninde. Mecburen hani akılla bağdaştırmaya çalışıyoruz söylediğimiz her şeyi.” Akılci yaklaşım kullandığını belirten Özlem, kullandığı yöntemlerle öğrencileri istediği noktaya getirmektedir.

Akılci Gerekçelendirme ve Eleştirel Düşünme Yaklaşımını Birlikte Kullanma: Öğretmenlerin önemli bir kısmı, ders işlerken *akılci gerekçelendirme ve eleştirel düşünme yaklaşımını birlikte kullanmakla* birlikte bu konudaki fikirlerini açıklarken farklı noktalara dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden bazıları, bu konuda derste kullandıkları *yöntemlerin* altını çizmektedir. Örneğin Gizem, bu konudaki fikirlerini şu sözlerle dile getirmektedir: “... Onların eleştirel düşünme yöntemlerinden faydalanması önemli, çünkü zihnine oturmadığı hiçbir şeyi ıı, mümkün değil. ... Çocuk neden bir şeyi sevdiğini, tercih ettiğini temellendirebilsin. Benim için okey. Sevmediğini de temellendirsın. ...” Düşüncelerini benzer açıdan ifade eden Fatih, ilk derslerinde öğrencilerine kendi gibi düşünmek zorunda olmadıklarını belirterek onları sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirmektedir.

Derslerinde akılci gerekçelendirme ve eleştirel düşünme yaklaşımını birlikte kullanan Erdem, bu süreçte öğrencilerin birbirlerine *saygı* göstermesi gerektiğini ifade etmektedir: “... Eleştirirken öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine, inançlarına saygılı olmalarını hatırlatmak kaydıyla. Kimse kimse gibi inanmaya zorlanamaz, ama herkes birbirine saygı duymak zorunda.” Konuya farklı açıdan yaklaşan Ömer, *sorunların çözümü* için akılci gerekçelendirmenin ve eleştirel düşünme yaklaşımının imkânlarından yararlanmaktadır:

... Yani hırsızlık gibi ne bileyim, iftira gibi işte kul hakkı yemek gibi yalan söylemek gibi yahut işte zorbalık gibi meseleleri düşündüğümüz zaman bunlar zaten bütün dünyanın meselesi. ... Akılselim bir düşünce platformu oluşturduğumuz zaman nihayetinde bunların çözümüne kavuşabileceğini düşünüyorum açıkcası, ya eleştirel bir düşünceyle, rasyonel bir düşünceyle.

Dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözülmesi noktasında akılci gerekçelendirmenin ve eleştirel düşünme yaklaşımının fırsatlarından yararlandığını belirten Murat,

öğrencilerin tüm sorularına açık olduğunu ifade etmekte, *güncel problemlere dönük verilmeyen cevapların öğrencileri tatmin etmediğini* dile getirmektedir: “... Yani şu anda bizim klasik olarak 30 sene önce duyduğumuzda bizi tatmin eden cevapların hiçbirisi, şu anda beni tatmin etmiyor. Ben öğrenciden tatmin olmasını nasıl bekleyebilirim? ... Hakikaten toplumda çok ciddi bir din yorgunluğu var. ...” Akıl ve eleştirel düşünmenin doğru şekilde kullanılmadığını ileri süren Mehmet, din konusunda akıl ve eleştirel düşünmenin yetersiz olduğunu ve bunun aşılması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin dine karşı önyargılarının nedenini alt yapılarına bağlayan Yaren, bunu aşmak için derslerini işlerken akılcı gerekçelendirmenin ve eleştirel düşünme yaklaşımının olanaklarından faydalanmaktadır:

... Dinî anlamda çok fazla hurafeler dinliyorlar, ailelerinden çok mantıksız şeyler duyarak geliyorlar dinî anlamda, aile çok mantıksız şeylerle dinî konuları savunduğu için de o mantıksız şeylerden dolayı düşman olabiliyorlar. Bu yüzden de bana geldiğinde; ya şu niye şöyleymiş diye sorduğunda ona mantıklı, akılla yani kavrayabileceği bir cevap vermem lazım ki o ailesinin söylediği garip şeyi silsin ha tamam, bunun aslında mantıklı bir sebebi varmış diye düşünün. ...

Akılcı gerekçelendirmenin ve eleştirel düşünme yaklaşımının imkânlarından yararlanan Serdar'ın bu konuda *paternalist* bir yaklaşıma sahip olduğu dikkat çekmektedir:

... Eleştirel düşünüyorlar da; neden böyle hocam, yani biz Kur'an-ı Kerim'e baktığımız zaman da onlar düşünmezler mi, akletmezler mi vb. bunları söylüyoruz, bakın diyorum Allah Teâlâ bile size düşünmenizi istiyor, düşünmenizi söylüyor. Onlara bunu empoze etmeye çalışıyorum, düşünsünler. Problemlerini kendileri üretsın ve çözümlerini de kendileri üretsın.

Öğrenciye Göre Durumun Değişmesi: Dinî ve ahlaki problemlerin çözümü konusunda akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanma durumunun *öğrenciye göre değişeceğini* düşünen Neşe, *öğrenci profiline etki* olduğunu belirterek çocuğun karakterine uygun şekilde yaklaşmanın önemli olduğunu dile getirmektedir:

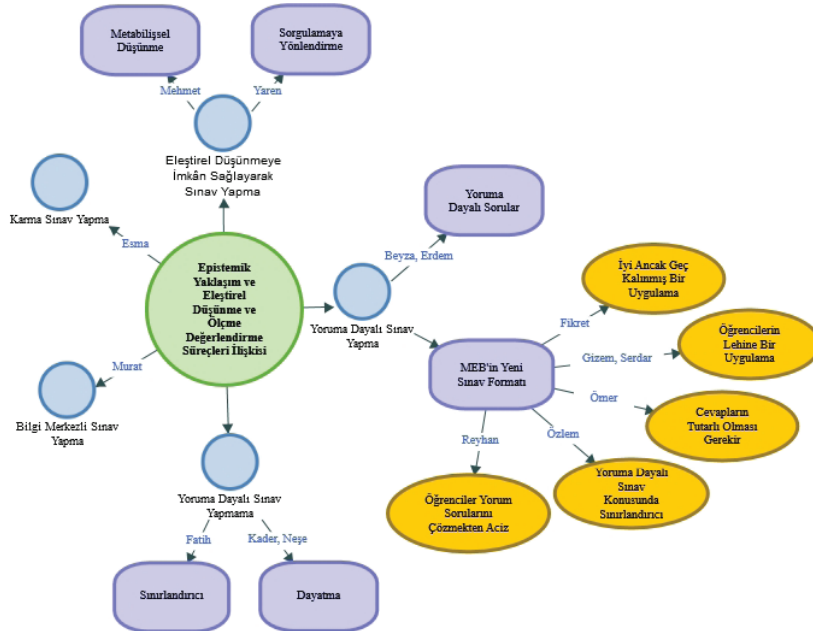
... Bunu telefon gibi düşün, telefon tamamen virüs kaplanmışsa artık onu baştan formatlaman lazım. O saatten sonra akılla ve herhangi bir şeyle onu çözen çok zor. ... Çocuk akılcı bir çocuksa onu akılla ikna edersiniz; çocuk daha duygusal bir çocuksa duygusal yoldan girmek lazım. Çocuk bozulduysa tamamen karakteri bozulmuştur. Dolayısıyla burada bir yapabileceğimiz bir şey yok. Onu da en azından diğerlerini bozmaması için kanserli hücre gibi kenara çekmeniz lazım. ...

Öğrenciye göre durumun değişeceğini düşünen bazı öğretmenler, öğrencilerdeki *alt yapı eksikliğine* dikkat çekmektedir. Örneğin Reyhan, öğrencilerini eleştirel düşünme konusunda cesaretlendirdiğini belirtmesine rağmen dinî bilgi konusunda ailenin baskın

olduğunu ve dinden çıkma kaygısının olduğunu vurgulamaktadır: “... Akıl ve eleştiriye öne alın, eleştirin, eleştirmekten korkmayın diye söylüyorum. ... Aileden sorgulamamayı öğrendiği için biz sorgula deyince şaşırıyorlar. ... Aile bir otorite kurmuş. ... Ailede bir kocakarı imanı ediyoruz ya o var. Aileden onu almış yani. O yüzden temel sağlam, onun üstüne çok soru sormuyorlar.” Esmâ da öğrencilerin yetersizliğinden dolayı eleştirel düşünmenin fırsatlarından yararlanamadığını belirtmektedir: “... Önceden sunuyordum, son zamanlarda sunamadım. Çünkü çocuklarımız o konuda dolu değil. Yani eleştiriye, yorumlamayı bilmiyorlar. ...”

3.3. Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme - Ölçme Değerlendirme Süreçleri İlişkisi

Öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirleri arasındaki tutarlılığı görmek amacıyla onlara “Ölçme değerlendirme süreçlerinde bilginin konumlandırılmasıyla ilgili fikirlerinizi de besleyecek şekilde eleştirel bakışa yer veriyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Şekil 3’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri; *eleştirel düşünmeye imkân sağlayarak sınav yapma*, *yoruma dayalı sınav yapma*, *yoruma dayalı sınav yapmama*, *bilgi merkezli sınav yapma* ve *karma sınav yapma* şeklinde beş kategoride toplanmıştır.



Şekil 3. Epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme - ölçme değerlendirme süreçleri ilişkisi

Eleştirel Düşünmeye İmkân Sağlayarak Sınav Yapma: Öğretmenlerin bir kısmı, öğrenme ortamlarını merkeze alarak ölçme değerlendirme süreçlerinde *eleştirel düşünmeye*

yer verdiğini belirtirken farklı noktaların altını çizmektedir. Örneğin Mehmet, *metabiliş-sel düşünmeye* işaret ederek fikirlerini şu sözlerle dile getirmektedir:

...Tabii ki değerlendirme ölçütünde esas aldığım en önemli unsurlardan birisi. O yüzden işte biz yaratıcı fikirler diyoruz. Yaratıcı fikir ya da düşünce nasıl ortaya çıkar işte sürekli aklı çalıştırarak ya da düşünme üzerine düşünerek bir şekilde bu tür çaba ve gayret neticesinde ortaya çıkar. O yüzden de öğrenciyi kritik ederken, değerlendirirken, eee, asıl olarak, esas olarak öne aldığım hususlardan birisi bu. ...

Konuya benzer açıdan yaklaşan Yaren, Mehmet'ten farklı olarak öğrencilerin dine önyargılı olduklarına; bu nedenle dinî konularda şüpheci tavır takınırken ilgilerini çeken konularda ise şüpheci olmadıklarına işaret etmekte ve onları *sorgulamaya yönlendirmektedir*:

... Bugün gençler maalesef hani dinî anlamda çok fazla, birçok şeye eleştiri getiriyorlar. Ama bazı konularda hiç eleştiri getirmeden, işlerine gelen bazı konularda hiç eleştiri getirmeden direkt kabul edebildikleri bilgiler oluyor. ... Mesela ateist öğrenciler işte Instagram'da, bu Twitter'da ateist sayfalar var ve çok saçma sapan bilgiler var, hakikaten saçma bilgiler geliyor bazen. Bu bilgileri böyle doğru gibi okuyor, yani doğru düzgün düşünmeden, eleştirel bir şeye sokmadan doğru gibi getiriyor hani hocam bakın bu böyleymiş; yani hani ben bir şey söylesem benim söylediğimi düşünür, eleştirir mesela. Ama o ateist sayfayı çok sevdiği için ve böyle haklı çıkma isteğinde onu. ... Mesela ben Din Kültürü öğretmeninizim benim söylediğimi bile eleştirel gözle yaklaşıp ben de %100 size doğruyu söylemiyor olabilirim, hatalı olduğum noktalar olabilir, yanılıyor olabilirim; bunu göz önünde tutun, ama aynı şekilde o sayfaların da yanlış bilgiler verebileceğini, yalan söyleyebileceğini, hatalı olabileceğini düşünüp, göz önünde tutun. ...

Yoruma Dayalı Sınav Yapma: Öğretmenlerin bir kısmı, ölçme değerlendirme süreçlerinde *yoruma dayalı sınav* yaptığına dikkat çekmekle birlikte farklı kodlara temas ederek düşüncelerini açıklamaktadır. Ölçme değerlendirme süreçlerinde bilgi merkezli sorulara da yer verdiğini belirten Beyza, *yoruma dayalı soruların* yoğunlukta olduğunu dile getirmektedir: “İkisi de oluyor. Ama yoğunluğu bende yorumlamaya yönelik. ... Kendisinin ayetten okuyup ne anladığını yazmasını istiyorum.” Erdem de öğrencilerin yorum yapmalarına fırsat sunduğunu, ayrıca öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir.

Yoruma dayalı sınav yaptığını belirten öğretmenlerin çoğu, *MEB'in yeni sınav formatının* altını çizerek düşüncelerini açıklamakla birlikte farklı kodları vurgulamaktadır. Örneğin Fikret, bunun *iyi bir uygulama olduğunu, ancak geç kalınmış bir adım olduğunu* belirtmektedir:

... Yeni format olunca yorum sorusu özellikle sordum. Hani bildiklerini nasıl ifade edebilecekler diye, ama çok da başarılı bulmadık. ... O da şundan kaynaklanıyor; çocuklar test usulü sınavlarla gelen çocuklar, hani ben bir fikir hakkında düşünüyem, işte bir cümle alayım bunu yazayım şeyleri çok eksik. O yüzden Millî Eğitim yeni bir format geliştirdi; açık uçlu, klasik sorular deniyor. Yani bu çok geç kalınmış, keşke daha önceden yapılmış olsaydı, çok daha farklı olurdu. ...

MEB'in yeni sınav formatına dikkat çeken Gizem ise Fikret'ten farklı olarak yeni sistemle birlikte yorum sorularına fazla yer verilmesinin *öğrencinin lehine* olduğunu düşünmektedir: "Yorum sorusu sorarım ve yorum sorularında da puan kırmamaya çalışırım. ... O noktada da hatta belki birden fazla yorum sorusu sormayı ve aslında puanlamaya da hâkim oldum artık süreçte daha avantajlı olduğunu düşünüyorum çocuğun. ..." Serdar da Gizem gibi sınav sisteminin değişmesiyle birlikte klasik sınavlarda yorum sorularına daha fazla yer verdiğini ifade etmektedir.

Sınav sistemindeki değişikliğe işaret ederek klasik soru sormanın DKAB derslerinin yapısına daha uygun olduğunu düşünen Ömer, öğrencilerin soruları cevaplandırırken *tutarlı olmasına* dikkat etmektedir: "...Öğrencinin tutarlı olması, kendini ifade etmesi ... Ahlaki, etik çerçeveler içerisinde ilmi ahlaka tabii uyacak bir şekilde saldırmadan, faşizan bir gösterge içerisinde bulunmadan, ötekileştirmeden, yabancılaştırmadan yaparsa yorumlara doğru olarak ölçme değerlendirmede doğru kabul ediyoruz. ..."

Sınav sistemindeki değişikliğe dikkat çeken Özlem, *bu değişikliğin yorumlamaya dayalı sınav yapma konusunda kendisini sınırlandırdığını* vurgulamaktadır:

... Bu sene tabii ki yöntem birazcık değişti Millî Eğitim'den ötürü. Bize pek müsaade etmiyorlar ama ben her zaman ilk sınavlarımı tamamen açık uçlu sorarım. En çok puanı da yorum sorularına veririm. Çocukların kendini ifade edebilme yeteneğinin ya da gelişmişliklerinin bilgilerinden daha önemli olduğunu düşünüyorum. ... Çünkü bilgi unutulsa bile kendilerini bu yetenek, işte ifade edebilme yeteneği gitmez yani kalır onlarda.

Ölçme değerlendirme süreçlerinde çoktan seçmeli soru, boşluk doldurma gibi türleri tercih ettiğini belirten Reyhan, sınav sistemindeki değişiklikten dolayı *yorumla dayalı sınav yapmak zorunda kaldığını* ifade etmekte; fakat *öğrencilerin bundan aciz olduğunu* dile getirmektedir:

Ya bu yeni sistem, normalde biz test yapıyorduk, ya boşluk doldurma ve test. ... Yani öğrenciye göre sınav yapıyorsun gerçekten. ... Yorum sorusunu Millî Eğitim bu sınavlarda zorunlu yaptığı için sorduk. Yani derste de bizatihi söyledim; şu hadis çıkacak, şu yorumu yaparsanız olur. ... Yorum sorularına çok cevap veremiyorlar açıkçası. ..."

Yoruma Dayalı Sınav Yapmama: Bazı öğretmenler, *yoruma dayalı sınav yapmadığını* ifade etmektedir. Bu öğretmenlerden biri olan Kader, bunun nedenini göreve başladığı ilk yıllarda yaşadığı *dayatmalara* bağlamaktadır:

Sınavlarda yer vermiyoruz. ... İlk öğretmenliğe başladığımda ... Allah'ın varlığıyla ilgili konularımız vardı. Ateist olan da çok öğrencimiz vardı. Ben de öğrencilere fırsat verme açısından şey sordum sınavda işte Allah'ın varlığına delil yazınız, inanmayanlar hani soruyu tam olarak hatırlamıyorum, inanmadığını, olmadığını düşünen de olmadığıyla ilgili delil yazsın gibi bir soru sormuştum. Yazdı öğrenciler. Bu okulda yani solcu da bir okuldu tabii okulda hani ben sanki inanmayanları fişliyormuşum gibi falan bir mevzu oldu. Yani beni işte öğretmenlikten arttırmalara kadar, tehditlere kadar işte arkamdan böyle bir düzenlemelere kadar gitti. Ha o yüzden daha böyle resmiyete döktüğümüz şeyleri daha tekdüze yapıyoruz...

Benzer fikirlere sahip olan Neşe de fişleme gibi durumlar sebebiyle yorum sorusu sormadığını belirtmenin yanı sıra sınav sisteminin değişmesiyle sorulan klasik soruların bilgi merkezli olduğunu dile getirmektedir: "... Şimdi açık uçlu soru sormamız zorunlu oldu, ama zannetme ki gene yoruma dayalı sorabiliyoruz. Sorabildiğimiz tek şey tek cevap verebileceği basit, yani ben yukarıya açıklamasını yazıyorum, bu nedir diye aşağıya sorabiliyorum. ..."

Ölçme değerlendirme süreçlerinde farklı yöntemler kullanan Fatih, MEB'in sınavların nasıl yapılacağına ilişkin *sınırlandırıcı* tavrını eleştirmektedir:

... Formatladı. İlla şu konuda şöyle soru soracaksın gibisinden. ... Şu konudan şunu sor, kaç tane, şu konudan kaç tane koyacaksın diye. Hocam ben şimdi tablo okuması soruyorum çocuğa, derste soruyorum, yazılı soruyorum hocam. Nasıl soracağım? Boşluk doldurma soruyordum, hadi test tamam diyelim de. Kendisi ortak sınav yapıyor, test yapıyor. Bize diyor ki test yapmayın. ...

Bilgi Merkezli Sınav Yapma: Çalıştığı okul nedeniyle bilgi merkezli sınav yaptığını belirten Murat, bunu dayatma amaçlı yapmadığını ifade etmektedir: "... Bu sizin kültürünüzün, tarihinizin, bu toplumun parçası kodlarınız. Senin parçan bu, senin hikâyen bu ya. Ha ona inanırsın inanmazsın o benim yapabileceğim falan bir iş değil diyorum. Bu merkezde baktığım için çocuklar bunu kâğıda yazma ihtiyacı hissetmiyor. Genelde de Türkiye'de çocuklar pek bunu ihtiyacı hissetmiyorlar."

Karma Sınav Yapma: Soruyu sınav sistemi değişikliğinden önceki sınav uygulamaları üzerinden cevaplandıran Esmâ, birinci sınavı klasik, ikinci sınavı ise test yaptığını belirtilirken öğrencilerin klasik sınavdan korktuklarını ifade etmektedir: "...Çocuklarımız klasik sorulardan çok korkuyorlardı, ben diyordum korkmayın çünkü ben 1-2 kelime olduğu zaman bile not veriyorum size. Ama test olduğu zaman, yanlış oldu mu mesela yanlış,

gidiyor yani onun telafisi yok. Böyle soruyordum. İkinci sınavı ise test istiyorlardı çocuklar. ...”

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de 2000’li yılların başlarından itibaren etkisini gösteren yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşımı destekleyen çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme gibi teoriler, öğrencinin öğrenme ortamlarındaki konumunu pasif alıcı olmaktan çıkarıp bilgiyi yapılandırmasına doğru evirmektedir. Bu nedenle öğretilerin epistemik yaklaşımla ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarına yansıtma durumlarını incelerken öncelikle onların bilgiye yaklaşımlarıyla ders işleme ilişkisine dair sorular önem kazanmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar dört kategoride analiz edilmiş ve her kategoride çeşitli kodlar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri *bilgiyi keşfetme* ve *bağlamsal esneklik* kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlara ilaveten bazı öğretmenler, öğrenci tembelliği ve mevcut kaynaklardan dolayı *bilgiyi sunma* yoluna başvururken bazıları da dersin yapısının bilgiyi organize etme ve organize edilmiş bilgiyi sunma noktasında *ikisine de fırsat sunduğunu* düşünmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım; öğrencilerin kendi anlam dünyalarını oluşturmalarına imkân sunma, ön bilgilerine ve ön deneyimlerine önem verme,⁴³ kendi öğrenme yaşantılarını etkin bir şekilde düzenleme, kendi inanç ve değerlerini anlama⁴⁴ gibi hususlarda önemli katkılar sağlamaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı, bilgiyi sınıf ortamına aktarırken yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu bu fırsatları destekleyecek yöntemlere başvurarak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarına fırsat sunduğunu ifade etmektedir. DKAB derslerindeki öğretim uygulamalarını yapılandırmacı yaklaşım bağlamında inceleyen Ceylan,⁴⁵ bu yaklaşımda öğrenmenin bireysel bir süreç olduğuna dikkat çekerek işlenen konuyla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koymak ve çok yönlülüğü sağlamak için çok kaynaklı ve çok materyalli öğrenme ortamlarının gerekli olduğunu belirtmektedir. 5E yapılandırmacı öğrenme modeli üzerinden DKAB derslerinin işlenişini ele alan Okumuşlar⁴⁶ da öğretmenlerin işlenen konuya uygun olacak şekilde öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak strateji ve materyaller geliştirmelerini; bu bağlamda film, resim, müzik gibi materyallerden yararlanmaları gerektiğini düşünmektedir.

43 Detaylı bilgi için bk. George E. Hein, “Constructivist Learning Theory”; M. Gail Jones ve Laura Brader-Araje, “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning”.

44 Bk. Yusuf Ceylan, “Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım”, 164-71.

45 Tuncay Ceylan, “Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları: Öğretim Materyalleri Örneği”, 83.

46 Muhiddin Okumuşlar, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, 179-80.

Ceylan,⁴⁷ bu noktada öğrencilerin doğrudan yaşayarak, gözlemleyerek, deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan birincil bilgi kaynaklarından bilgi edinmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin bilgiyi keşfetmesine olanak sağladığını ve Ceylan'ın altını çizdiği birincil bilgi kaynaklarıyla irtibatlı yöntemler kullandıklarını ifade etmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgi anlayışları üzerine çalışma yapan Tosun ve Sayın'ın araştırmasına katılan öğretmenler de bilgiyi hayatla ilişkilendirmiş ve bilginin hayata transfer edilmesini gerekli görmüşlerdir.⁴⁸ Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel usullerin öğrenme ortamlarındaki etkilerini deney ve kontrol grubu üzerinden araştıran Kızılabdullah⁴⁹ da kalıcılık son test puanlarının yapılandırmacı yaklaşımla ders işlenen deney grubunun lehine olacak şekilde arttığı ve yapılandırmacı yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen öğrenme öğretme uygulamalarının öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına fırsat sunduğu sonucuna ulaşmaktadır.⁵⁰ Öte yandan Ceylan,⁵¹ öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin rehber rolünde olmasının altını da çizmektedir. Bu noktada görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmının; öğrenci kitlesinin, konunun, sınıfın vs. durumuna göre bilgiyi yapılandırma noktasında öğrenciyi aktif olarak derse katamadığı ve rehberlik rolünün ötesine geçmek zorunda kaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin bilgiye yaklaşımını etkileyen önemli unsurlardan biri de benimsenen eğitim felsefesidir. Bu bağlamda farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ele alan Alkın Şahin,⁵² öğretmen adaylarının eğitim inançları açısından varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini, daimicilik ve esasicilikten daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşırken; DKAB öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini inceleyen Coşkun⁵³ ise öğretmen adaylarının daimici-esasici eğitim felsefesini orta düzeyde; ilerlemeci-yeniden kurmacı eğitim felsefesini ise düşük düzeyde benimsediklerini belirtmekte ve bu durumun DKAB branşının doğasının daimici-esasici eğitim felsefesiyle uyuşmasından kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir. Bu savı destekleyecek şekilde 2018 DKAB Öğretim

47 Ceylan, "Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları", 83-85.

48 Tosun ve Sayın, "Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları", 760-64.

49 Kızılabdullah, "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", 208-10.

50 Kızılabdullah, "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", 212; Ayrıca bk. Kızılabdullah, "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", 207-8.

51 Ceylan, "Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları", 91-92.

52 Senar Alkın Şahin vd., "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki", 1478-79.

53 Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri", 96-97.

Programı'nda dinin betimleyici bir yaklaşımla ele alındığını belirten Doğru,⁵⁴ öğrencilere genel anlamda din, özel anlamda İslam'la ilgili bilgilendirme yapılmaya çalışıldığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Çetin ve Nazıroğlu⁵⁵ da 2018 DKAB Öğretim Programları'nın temel felsefesi ve genel amaçlarında İslam'ın betimleyici bir yaklaşımla ele alındığını belirtmekte ve bunun nedeninin din eğitiminde objektif bilgiye dair kaygının tezahürü olarak yorumlamaktadırlar. Ayrıca Çetin,⁵⁶ 2018 DKAB Öğretim Programlarında sure ve duaların öğretiminde mesajın özüne odaklanılmaya çalışılmasına rağmen programlarda bilişsel düzeye yönelik amaçların ağırlıklı olmasını davranış kazandırma bakımından noksanlık olarak değerlendirmektedir. Benzer eleştiriler, öğretmenlerin materyal olarak kullandığı DKAB ders kitapları için de yapılmaktadır.⁵⁷ Görüştüğümüz öğretmenlerin genel anlamda ders içeriklerinde normatif bilginin varlığını doğal karşıladığı, bununla birlikte ders işleyişinde farklı yöntemlere başvurarak normatif bilginin ötesine geçip öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına fırsat sunmaya çalıştığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin altını çizdiği ders içeriklerinin güncel konulardan uzak olması ise öğretmenlerin elini sınırlandıran ve öğrencilerin derse olan ilgisinin zayıflamasına neden olan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada pek çok öğretmenin, geleneksel müfredatın sınırlarından mutsuz olduğunu iddia eden Shor'un⁵⁸ belirttiği gibi öğretmenler bilgiyi farklı şekillerde sunabilir. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı, geleneksel usullerle ders işlerken aynı zamanda bunu gerekli görmekte; diğer bir kısmı ise mevcut müfredat üzerinden ders işlemeyi yetersiz görüp sorgulama, eleştirel düşünme gibi yöntemlerle ders işlemeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin ders işleme usullerindeki bu farklılıkların sebeplerinden biri öğretmenlerin tercihleriyle bir diğeri de öğrenci grubunun ilgi ve beklentisidir.

Yapılandırmacı yaklaşımı da destekleyecek şekilde 21. yüzyılın başlarından itibaren öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine ve öğrencilere bu doğrultuda beceriler kazandırma amacına yer verilmiştir. Bu nedenle araştırmanın ikinci temasında öğretmenlerin ders işlerken dinî ve ahlaki konulardaki problemlere dair akıl ve eleştirel

54 Çetin Doğru, "Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme", 286.

55 Mustafa Çetin ve Bayramalı Nazıroğlu, "Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi", 214; Ayrıca bk. Mustafa Çetin, *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*, 159-67.

56 Bk. Çetin, *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*, 147-58.

57 Detaylı bilgi için bk. Bülent Akdağ, "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri", 251-59; Betül Çotuksöken, "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme", 128-35; İştâar Gözaydın, "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", 192; "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu", 2; Betül Çotuksöken, "Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi", 87-94; Elif Gençkal Eroler, "*Dindar Nesil Yetiştirmek*" Türkiye'nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016), 248-49.

58 Ira Shor, *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*, 24.

düşünmenin imkânlarından yararlanma durumları ele alınmıştır. Böylece öğretmenlerin bilgiye yaklaşımları ile eleştirel düşünme konusundaki fikirleri arasındaki ilişki derinlemesine bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlerin cevapları, dört kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yarısı *akılcı gerekçelendirme ve eleştirel düşünme yaklaşımını birlikte kullandığını* ifade ederken bir kısmı bu konuda sadece *eleştirel düşünme yaklaşımını* bir kısmı da *akılcı gerekçelendirmeyi* ön plana çıkarmaktadır. Bazı öğretmenler ise *öğrenciye göre durumun değiştiğine* dikkat çekmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında şekillendirilen okul tasarısının otoriteye değil; akla ve deneyime, özgür inceleme ve gelişmeye dayandığını belirten Bilgin,⁵⁹ böylece çocukların kendi aidiyetlerinin baskısından ve cemaatçi taleplerden korunduğunu ileri sürmektedir. Bu iddia doğrultusunda DKAB derslerindeki eğitim anlayışının da otoriter yaklaşımdan akla, düşünceye ve yorumlamaya dayalı yaklaşıma evrildiği söylenebilir. Nitekim Ev'in⁶⁰ öğretim programlarıyla DKAB derslerinde bilginin sunulmasının ötesinde bilgi edinme ve akıl yürütme, sorgulama, yorumlama, alternatifleri inceleme gibi unsurların ön plana çıkarıldığını ifade etmesi; bu görüşü desteklemektedir. Din öğretimiyle ilgili kuramsal temeller sunan Selçuk,⁶¹ din öğretimi vasıtasıyla öğrencilerde kendi başına düşünme, eleştirel zihniyet, inancını aklıyla bütünleştirme kabiliyetlerinin kazandırılmak istendiğine dikkat çekmekte ve din öğretiminin amacını “hayatın problemlerini çözme yeteneğine sahip, düşünen bilinçler yetiştirmek”⁶² şeklinde ortaya koymaktadır. İslam'da öğretime konu olan dinî bilgilerin doğrulama ya da yanlışlama aracının akıl olduğunu vurgulayan Kılıç,⁶³ akla aykırı dinî bilgilerin İslam epistemolojisinde yeri olmadığını iddia etmektedir. Buna karşın bir başka araştırmada 2010 DKAB Öğretim Programlarında kurucu iradenin sorgulanamaz otorite olarak sunulduğu belirtilmekte ve bu durumun sonucunda programın farklı yerlerinde altı çizilen eleştirel düşünme, bilimsel akıl yürütme ve sorgulama gibi becerilerin kazandırılması noktasında öğrencilerin eksik kalacağına dikkat çekilmektedir.⁶⁴

2018 İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine başvuran Çiçek'in⁶⁵ görüştüğü öğretmenlerin çoğu, programın öğrencilerin akılcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları noktasında kendilerini geliştirmelerine fırsat sunduğu kanaatindedirler. Benzer şekilde görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu da ders

59 Nuri Bilgin, “Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği”, 140.

60 Halit Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”, 324-25, 336.

61 Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, 156-58.

62 Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, 157.

63 Recep Kılıç, “Din Öğretiminin Felsefi Boyutu”, 245.

64 Bk. Bayramali Nazıroğlu, “Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye’de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma”, 200-201.

65 Hasan Basri Çiçek, “Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” (yüksek lisans tezi), 36-37.

işlerken akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlandıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından yetkin olmadığını vurgulamakta ve bunun nedenini ailelerin çocuklara dini, bir otorite kaynağı olarak kabul ettirmelerine bağlamaktadır. Nitekim Karataş ve Tabak'ın⁶⁶ araştırmasına katılan öğretmenlerin bir kısmı da kazanımların uygulanmasında çevresel unsurların etkili olduğunu belirtirken bunun sosyo-ekonomik düzey ve ailenin eğitiminin yetersizliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir.

DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırma yapan Çakmak'ın örneklemine oluşturan öğretmenler; özgün fikirler üretme, objektif tutum geliştirme, doğru yaklaşım kazanma gibi noktalardan hareketle eleştirel düşünmenin faydalı olduğunu⁶⁷ ifade etmişlerdir. Görüştüğümüz öğretmenlerin de bir kısmı, sorunlara çözüm bulma, güncel problemlere odaklanma, öğrencilerin dine karşı önyargılarını yıkma gibi hususların altını çizerek derslerini akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından yararlanarak işlediklerini belirtmektedir. Bu noktada bazı öğretmenler, derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler aracılığıyla akıl ve eleştirel düşünme becerilerinden faydalandığına dikkat çekmektedir. Nitekim Çakmak'ın araştırmasındaki öğretmenler de eleştirel düşünme becerisi kazandırma noktasında soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay yöntemi gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandıklarını⁶⁸ dile getirmişlerdir. Benzer şekilde DKAB dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamasına yönelik kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili araştırma yapan Cingöz ve Akyürek,⁶⁹ araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunun soru cevap yöntemini eleştirel düşünme açısından daha etkin ve doğru kullandığı; buna karşın beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, tartışma gibi yöntem ve teknikleri eleştirel düşünmeye katkı sağlaması açısından yeterince etkili kullanmadığı sonucuna ulaşmaktadırlar. Demirel Uçan,⁷⁰ DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması noktasında öğrencilerin farklı düşünme yollarını ve anlayışlarını keşfetme, sınıf ortamında etkili iletişim kurma, bilgiyi inşa etme gibi unsurların etkili olduğunu belirtirken öğretmenlerin buna hizmet edecek yöntemleri kullanma noktasında eksiklikleri olduğuna dikkat çekmekte ve eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında etkili olacağını öngördüğü “çocuklar için felsefe” yaklaşımını önermektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bir kısmının görüşmeler esnasında

66 Süleyman Karataş ve Necla Tabak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, 59.

67 Fatih Çakmak, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri”, 77-78.

68 Çakmak, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri”, 78-79.

69 Bk. Cingöz ve Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”, 86-116.

70 Ayşe Demirel Uçan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ Yaklaşımının Kullanılması”, 175-78.

kendisinin farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünmelerine, sınıfta sorular sormalarına fırsat sunduğunu belirtmesine karşın zümre arkadaşlarının bu konuda yetersiz olduğuna yönelik söylemlerde bulunması, Demirel Uçan'ın altını çizdiği eksikliklerle örtüşür niteliktedir. Bu bağlamda iyi hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.⁷¹

DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ele alan Coşkun,⁷² öğretmen adaylarının eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarında olumlu orta düzey; kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarında düşük düzey eğilim gösterdikleri sonucuna varmakta ve bu doğrultuda DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olmamakla birlikte pozitif yönde eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme eğiliminin dindarlık üzerindeki etkisini inceleyen Yüksel ve diğerleri,⁷³ ilahiyat eğitimiyle eleştirel düşünme eğiliminin geliştiğini belirtmektedirler. Görüştüğümüz öğretmenlerin önemli bir kısmının ders işlerken dinî ve ahlaki konulardaki problemlerin çözümünde akıl ve eleştirel düşünmenin imkânlarından faydalandıklarını belirtmesi, bahsi geçen araştırmaların verileriyle birbirini desteklemektedir. Buna karşın Erdoğan,⁷⁴ DKAB öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin son derece düşük olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Eğitim felsefesi ve yaklaşımlarda yaşanan değişimler neticesinde ölçme değerlendirme süreçlerinde de dönüşümler yaşanmaktadır. Bu nedenle üçüncü temada öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini öğrenme ortamlarının önemli bileşenlerinden biri olan ölçme değerlendirme süreçlerine yansımalarına yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğu, önceki temalardaki düşüncelerini destekleyecek şekilde *eleştirel düşünmeye imkân sağlayarak sınav yaptığını* ya da *yoruma dayalı sınav yaptığını*; bir kısmı ise *yoruma dayalı sınav yapmadığını* belirtmektedir. Birer öğretmen de *bilgi merkezli ve karma sınav yaptığını* ifade etmektedir.

2000'li yılların başlarında ölçme değerlendirme süreçlerinde dönüşümlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2005 DKAB Öğretim Programı üzerine araştırma yapan Karataş ve Tabak'ın araştırmasına katılan öğretmenler, programda belirtilen ölçme değerlendirme stratejilerinin çok zaman aldığını⁷⁵ ifade etmişlerdir. Aynı programı ele alan

71 Bk. Mehmet Gündüz, *Türkiye'de Ders Kitapları Tarihi*, 311-14.

72 Bk. Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)", 154-57.

73 Bk. Ali Yüksel vd, "Eleştirel Düşünme Eğiliminin Dindarlık Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği", 1122-25.

74 Bk. Erdoğan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi", 339-40.

75 Karataş ve Tabak, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", 62.

Işıkdöğün⁷⁶ da DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin orta düzeyde olduğu tespitinden hareketle öğretmenlerin benimsenen yaklaşımı tam olarak kavrayamamış olmalarını bu durumun sebebi olarak sunmaktadır. Benzer durum, günümüzde de yaşanmaktadır. Zira görüştüğümüz öğretmenlerin bir kısmı, ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin fikirlerini 2023 yılında uygulamaya giren MEB'in yeni sınav süreçleri üzerinden açıklamakta; kimisi bu uygulamayı beğendiğini dile getirirken kimileri de sınırlandırıcı yapıda olduğunu ve öğrenci kitlesine uygun olmadığını belirtmektedir.

DKAB dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi bağlamında kullandığı ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerine araştırma yapan Cingöz ve Akyürek,⁷⁷ görüştükleri öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme sürecinde sorduğu soruların nitelik açısından daha çok kavrama düzeyinde kaldığını ve buradan hareketle DKAB dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik soru hazırlama noktasında yetersiz oldukları sonucuna varmaktadırlar. Cingöz ve Akyürek'in araştırmasına katılan öğretmenlerin bazıları her ne kadar kendisinin eleştirel düşünmeye imkân sağlayacak sorular sorduğunu ifade etse de öğrencilerin bu tarz sınavlarda daha başarısız olduklarını dile getirmişlerdir.⁷⁸ Benzer şekilde araştırmamıza katılan öğretmenlerin bir kısmı da öğrencilerin yorum yapabilecekleri sınavlarda daha başarısız olduğunun altını çizmektedir.

DKAB öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme değerlendirme araçları konusunda çalışan Gündoğdu,⁷⁹ öğretmenlerin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test ve yazılı sınavların da arasında yer aldığı geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşmaktadır. Yaptığı araştırmada açık uçlu soru tekniğini alternatif ölçme değerlendirme araçları arasına yerleştiren Karbeyaz, öğretmenlerin en çok açık uçlu soru tekniğinden yararlandığını⁸⁰ belirtirken açık uçlu soru tekniğinde puanlamanın uzun zaman almasının öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirildiğini⁸¹ vurgulamaktadır. DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmasına ilişkin araştırma yapan Yıldırım ve Şimşek'in görüştüğü öğretmenlerin çoğu, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgileri olmadığını;⁸² alternatif ölçme değerlendirme

76 Işıkdöğün, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği", 179.

77 Osman Cingöz ve Süleyman Akyürek, "DKAB Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimi Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları", 274.

78 Cingöz ve Akyürek, "DKAB Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimi Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları", 252.

79 Yusuf Gündoğdu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları", 105.

80 Pervin Karbeyaz, "DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyi", 210.

81 Karbeyaz, "DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyi", 218.

82 Lokman Yıldırım ve Vahdeddin Şimşek, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme

yöntemlerine başvuran öğretmenlerin ise kavram haritası, akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje ve performans değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmekle birlikte bu yöntemleri nota dönüştürme noktasında sıkıntılar yaşadıklarını⁸³ ifade etmiştir. Görüştüğümüz öğretmenler, genel olarak ölçme değerlendirme süreçlerinden bahsederken yazılı sınav ve çoktan seçmeli test soru türleri üzerinden düşüncelerini dile getirmekte ve bu soruların eleştirel düşünmeye imkân sağlama durumunu yorum yapmaya fırsat verme üzerinden açıklamaktadırlar.

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Şimşek,⁸⁴ okul türü bazında öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu; bu farkın da fen lisesi öğretmenleri lehine ortaya çıktığı sonucuna ulaşmaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerden de akademik başarısı yüksek olan liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde yoruma dayalı sınavları daha çok tercih ettikleri dikkat çekerken, özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci profilinin altını çizerek yoruma dayalı sınav yapmanın zorluklarına odaklandıkları görülmektedir.

Sonuç olarak DKAB öğretmenlerinin genel olarak epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme süreçlerinde öğrencileri merkeze alacak şekilde bilgiyi organize etme ve eleştirel düşünme gibi unsurlara yer verdiği dikkat çekmekle birlikte bu süreçlerin yürütülmesinde öğrenci kitlesinin son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle her ne kadar öğretmenler, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme noktasında yeniliklere açık olsa da öğrenci kitlesi sebebiyle sahip oldukları yaklaşımları öğrenme ve öğretme süreçlerine istedikleri şekilde yansıtamamaktadırlar.

Öğretmenlerin bir kısmının düşünceleriyle söylemleri arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Zira hem epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünmeyle ders işleme ilişkisi hem de bu unsurların ölçme değerlendirme süreçlerindeki yapılandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde zaman zaman uyuşmayan noktalar bulunmaktadır. Bunun nedeni kimi zaman öğrenci kitlesine kimi zaman yeni uygulamalara kimi zaman da öğretmenin kendisine bağlanmaktadır.

Araştırmada elde ettiğimiz sonuçlardan hareketle öğretmenlerin epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bu becerilerini öğrenme ortamlarına aktarmalarına ilişkin birtakım önerilerde bulunabiliriz. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin bilgiye yaklaşımları ve bilgiyi öğrenme ortamlarına aktarmaları noktasında yapılacak saha araştırmalarına ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılacak nicel, nitel ve karma

ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma", 27.

83 Yıldırım ve Şimşek, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma", 31-32.

84 Bk. Vahdeddin Şimşek, "Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları", 569-74.

yöntemlerin kullanılacağı bilimsel araştırmalar, konuyla ilgili eksiklerin farklı açılardan ele alınması ve sorunların çözülmesi noktasında etkin önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. İkinci olarak da program yapıcılarının öğretmen yetiştirme süreçlerinde ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde bilgiye erişim, bilgiyi aktarma, bilgiyi değerlendirme gibi konularda güncel yaklaşımları merkez alacak şekilde eğitim süreçlerini yapılandırmaya çalışması; öğretmenlerin bu konularda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlere önemli bir öğretim materyali havuzu sunan *eğitim bilim ağının* (EBA) güncel yaklaşımları destekleyecek şekilde sürekli yenilenmesi, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmelerine ve öğrencilere epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme açısından zengin bir öğrenme ortamı oluşturmalarına fırsat sunacaktır.

Kaynakça

- “21. yüzyıl İnsanın Sahip Olması Gereken Beceriler, Öğrenci ve Öğretmen Yeterlikleri”. Öğretmenlik Uygulaması. <https://bto418yunusaras.wordpress.com/tema-3/> (09.06.2025).
- Akdağ, Bülent. “Türkiye’de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* içinde, editörler Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier, 240-63. İstanbul: Tarih Vakfı, 2003.
- Alkın Şahin, Senar, Nihal Tunca, ve Özgür Ulubey. “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”. *İlköğretim Online* 13:4 (2014): 1473-92.
- Arıcan, Sümeyra. *Beceri Temelli Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024.
- Aşlamacı, İbrahim. *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları, 2023.
- Berg, Bruce L. ve Howard, Lune. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çeviren Hasan Aydın. Konya: Eğitim Yayınevi, 2015.
- Bilgin, Nuri. “Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği”. *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* içinde, 139-50. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- . *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006.
- Cevizci, Ahmet. “Epistemoloji”, *Büyük Felsefe Sözlüğü*, 1:701-6.
- . “Epistemolojik”, *Büyük Felsefe Sözlüğü*, 1:706.
- Ceylan, Tuncay. “Yapılandırımcı Yaklaşımın Dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretim Uygulamaları: Öğretim Materyalleri Örneği”. *Bitlis İslamiyat Dergisi* 5:2 (2023): 76-97.
- Ceylan, Yusuf. “Din Öğretiminde Radikal Yapılandırımcılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2:38 (2013): 161-74.
- Cingöz, Osman, ve Süleyman Akyürek. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 48 (2020): 76-118.
- . “DKAB Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları”. *Bilimname* 2021:44 (2021): 239-78.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7:1 (2019): 93-98.
- . “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17:1 (2013): 143-62.
- Creswell, John W.. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çeviren Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.
- Çakmak, Fatih. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri”. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 5:2 (2022): 69-89.
- Çelebi, Emin. “Yapılandırımcı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkanı”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 5:1 (2010): 85-94.
- Çetin, Mustafa. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2:4 (2013): 137-68.
- . *Özgür ve Kutsal -Türk Din Eğitimi Tecrübesinde Eleştirel Pedagojinin Felsefi İmkânı-*. Ankara: Eskiyei Yayınları, 2024.
- Çetin, Mustafa, ve Bayramali Nazıroğlu. “Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51 (2022): 201-26.
- Çiçek, Hasan Basri. “Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, 2019.
- Çotuksöken, Betül. “Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* içinde, editörler Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier, 122-37. İstanbul: Tarih Vakfı, 2003.

- . “Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde, editör Gürel Tüzün, 75-95. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Demirel Uçan, Ayşe. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ Yaklaşımının Kullanılması”. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8:2 (2022): 161-78.
- “Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu”. Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı, 2009.
- Doğru, Çetin. “Din Eğitiminin Kültürel Temelleri: 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bağlamında Bir İnceleme”. *Dergiabant* 12:1 (2024): 275-99.
- Ekiz, Durmuş. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Erdem, Eda, ve Özcan Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23:23 (2002): 81-87.
- Erdoğan, İrfan. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 15:2 (2015): 321-42.
- Ev, Halit. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”. *Din Eğitiminde Ana Konular* içinde, editörler Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakçı, 315-43. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021.
- Genç, Salih Zeki, ve M. Yunus Eryaman. “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Gençkal Eroler, Elif. “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016). İstanbul: İletişim Yayınları, 2019.
- Gökçe, Orhan. *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2019.
- Gözyaydın, İhtar. “Türkiye’de ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış”. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde, editör Gürel Tüzün, 167-93. İstanbul: Tarih Vakfı, 2009.
- Gündoğdu, Yusuf. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları”. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* 27 (2013): 85-112.
- Gündüz, Mehmet. *Türkiye’de Ders Kitapları Tarihi*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023.
- Güneş, Hasan. “Eleştirel Düşünme”. *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*, 155.
- Hein, George E. “Constructivist Learning Theory”. Paper presented at *The Museum and the Needs of People, CECA (International Committee of Museum Educators) Conference*, Jerusalem, October 15–22, 1991.
- Hofer, Barbara K., ve Paul R. Pintrich. “The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning”. *Review of Educational Research* 67:1 (1997): 88-140.
- Işıkdöğün, Davut. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği”. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11 (2014): 165-81.
- Jones, M. Gail, ve Laura Brader-Araje. “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning”. *American Communication Journal* 5:3 (2002).
- Karagöz, Nail, ve Ahmet Doğan. “Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi”. *Dini Araştırmalar* 19:48 (2016): 77-102.
- Karataş, Süleyman, ve Necla Tabak. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Journal of Theoretical Educational Science* 3:1 (2010): 56-65.
- Karbeyaz, Pervin. “DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyi”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8:16 (2018): 201-25.
- Kaymakcan, Recep. “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* içinde, editör Mustafa Köylü, 81-102. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Kesici, Ahmet. “Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık”. *İnsan ve İnsan* 6:20 (2019): 219-38.

- Kılıç, Recep. "Din Öğretiminin Felsefi Boyutu". *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar* içinde, editörler İkrâm Çınar ve Hakan Atılğan, 240-50. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005.
- Kızılabdullah, Yıldız. "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2008.
- . "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49:2 (2008): 197-215.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara, 2018.
- . *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, 2005.
- . *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, 2010.
- . *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara, 2024.
- . *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara, 2024.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek*. Ankara: İlahiyât, 2022.
- . "Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri ve Siyasallaşma Toplumsallaşma". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9:1 (2016): 191-2013.
- Norris, Stephen P., ve Robert H. Ennis. *Evaluating Critical Thinking*. California: Critical Thinking Press, 1989.
- Okumuşlar, Muhiddin. "5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24:24 (2007): 171-84.
- . *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap, 2008.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çeviren Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Saldaña, Johnny. *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. Çeviren Aysel Tüfekçi ve Süleyman Nihat Şad. Ankara: Pegem Akademi, 2023.
- Selçuk, Mualla. "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997): 145-58.
- Shor, Ira. *Güçlendiren Eğitim Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim*. Çeviren Pınar Dinçkurt. İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2023.
- Şimşek, Vahdeddin. "Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları". *Dini Araştırmalar* 25:63 (2022): 553-78.
- Tosun, Cemal, ve Gülşen Sayın. "Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları". *Eskiye* 45 (2021): 753-79.
- Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.
- Yıldırım, Lokman, ve Vahdeddin Şimşek. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma". *Journal of Current Research on Social Sciences (JoCRSS)* 14:1 (2024): 13-44.
- Yüksel, Ali, Şeyma Nur Kayaçan, Ahmet Çakmak, ve Muhammed Kızılgeçit. "Eleştirel Düşünme Eğiliminin Dindarlık Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği". *Turkish Academic Research Review* 6:3 (2021): 1086-1132.
- Zengin, Mahmut. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Dem Yayınları, 2017.
- . "Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı". *Değerler Eğitimi Dergisi* 8:19 (2010): 225-58.
- . "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi". *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* içinde, editör Mustafa Köylü, 103-34. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.