

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)

Mehmet Kamil COŞKUN (*)

Öz: Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (KEDEÖ) örneklem üzerinde uygulanmasından elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk, Dicle, İnönü, Ondokuz Mayıs ve Uludağ Üniversitelerinin İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 273 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri olumlu (orta) düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet, lise türü, fakülte türü, ekonomik düzey ve anne baba eğitime göre anlamlı bir farklılık bulunmazken çocukluğun geçtiği yerleşim birimi değişkeninde anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: DKAB öğretmen adayları, Eleştirel düşünme.

Critical Thinking Level and Dispositions of Pre-Service Teachers of Religious Culture and Ethics Knowledge

Abstract: The purpose of this study is to determine and compare critical thinking level and dispositions of the students in the Faculty of Divinity and the Faculty of Education (Department of Religious Culture and Ethics Knowledge). The data was obtained from the application of "California Critical Thinking Disposition Inventory", translated into Turkish by Kökdemir, over the students, consisted of 273, studying at Ataturk University, Dicle University, İnönü University, Ondokuz Mayıs University and Uludag University in the 2011-2012 academic years. Descriptive statistics, t test and one-way analysis of variance were used for data analysis. As a result, critical thinking level and dispositions of pre-service teachers of religious culture and ethics knowledge was found medium. It was also found that the location where childhood was spent was found statistically significant whereas no significant difference by age, the type of faculty and geographical region.

Keywords: Pre-service teachers of Religious Culture and Ethics Knowledge, Critical thinking.

*) Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İDKAB Eğitimi Bölümü
(e-posta: kamilcoskun@gmail.com)

Giriş

Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bilginin öneminin gün geçtikçe arttığı bu dönemde, bilgiyi elde etme kadar zihinsel süreçlerden geçirek irdeleme konusu da önem kazanmıştır. Bu yaklaşıma bağlı olarak da bireylerin daha akılcı düşünmesini sağlayan bir beceri olan eleştirel düşünme becerisi kavramı, ön plana çıkmıştır. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır (Çetinkaya, 2011: 94). Bu nedenle modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 91).

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir (NCEE, 1988). Epstein'e göre (1999) eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. (Norris, 1985).

Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Beyler'e (1987: 32) göre eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun irdelenmesidir. Facione (1990: 11) bu beceriyi, amaçlı ve öz düzenleyici bir karar mekanizması olarak tanımlamaktadır. Paul (1990: 4, 5) kişinin kendi kendini yönlendirdiği ve doğruladığı bir düşünme yöntemi olarak açıkladığı bu beceride problem, amaç, varsayım, bakış açısı, veri, bilgi, kanıt, kavram, görüş, çıkarım ve yorum gibi düşünce öğelerinin harekete geçtiğini belirtmektedir. Cüceloğlu (1997: 255) eleştirel düşünme için "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" ifadelerini kullanmaktadır. Reinstein ve Lander'e (2008: 80) göre de eleştirel düşünmenin genel amacı anlamak, bunun arkasında yatan amaç ise değerlendirmek ve yargılamaktır. Ennis (1985) yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısından söz etmiş ve eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır. Ennis "tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünü parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve

diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma”yı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır. Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme yeteneği olarak görmüştür. Smith ise eleştirel düşünmenin iddiaları kabul ya da reddetmeye odaklı yargılama olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Paul, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme süreçleri olduğunu belirtmiştir. Mayhevve’ye göre ise eleştirel düşünme nasılı ve niçini sorgulama sürecidir (Akt: Branch, 2000).

Eleştirel düşünme, “analiz etme, açıklama, yorumlama, kendini düzenleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma” gibi becerilerden oluşmaktadır (Facione vd., 2000: 21). Bu beceriye sahip bireylerin, düşünceleri inceleme, iddiaları belirleme, iddiaları analiz etme, sonuçları ifade etme, işlemlerin haklılığını gösterme, iddiaları sunma, sınıflandırma, önemini açıklama, anlamı netleştirme, kendini inceleme, kendini düzeltme, iddiaları değerlendirme, düşünceleri değerlendirme, kanıtları sorgulama, seçenekleri tahmin etme ve çıkarım yapma gibi zihinsel süreçleri çalışmaktadır (Facione, 1990: 4). Böylece bilgi, tüm yönleriyle irdelenmektedir. Bütün bu tanımlara bağlı olarak eleştirel düşünme için “bireyin, elde ettiği bilginin doğruluğunu öz düzenleyici bir süreçten geçirerek ve başkalarının düşüncelerini de dikkate alarak karar verme mekanizmasını kullanması” şeklinde bir tanım yapılabilir (Çetinkaya, 2011: 94).

Günümüzde, eleştirel düşünmede kullanılan bu üst düzey süreçlerden, öğretim ortamında da yararlanma yoluna gidilmektedir. Hemen her toplumda örgün ve yaygın eğitimin odağında, bireyin düşünmeyi bilmesi ya da düşünme becerilerine sahip olması istenir. Kazancı’ya göre (1979: 52) eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini hedefleyen eğitim anlayışının başlıca üç önemli gerekçesi vardır. Birincisi; öğrencilerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesi eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileriyle paralel olacaktır. İkincisi; eleştirel düşünme gücü propaganda, reklâm vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanılabilecek en önemli araçtır. Üçüncüsü; eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesi zorlaşır. Eleştirel düşünmenin tanımı ile eğitimdeki yeri ve önemi arasındaki ilişki açık bir biçimde ortaya konulabilirse, eleştirel düşünmenin eğitim programlarındaki var olma gerekliliği de gerekçeleri ile vurgulanmış olur. Özellikle toplumlara ve kültürlerine göre değişiklik gösteren sosyal sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi gereksinimini açıklamak ve kanıtlamak için birçok neden ileri sürülebilir. Düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin yeni görüş, tutum ve davranışlar edinmede ya da sahip olduklarını eskileriyle değiştirmede güçlük çekmedikleri varsayılır. Soysal (1997), ortaöğretimin bireylere kazandırabileceği en önemli becerinin düşünmeyi bilmek olduğunu belirtir. Özden’e göre ise bir öğretmen, bütün öğrencilerine öncelikle düşünme becerilerinin geliştirme fırsatı vermelidir (2005). Düşünmeyi bilmek ya da düşünme becerilerini geliştirmek ifadesi eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme ile doğrudan ilgilidir (Şengül ve Üstündağ, 2009).

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, bireyleri değişik koşullara uyabilecek, esnek düşünebilecek yeteneklerle yetiştirmektir. Kendi kendine ve esnek düşünebilme yeteneği erken yaşlarda kazandırılabilir. Zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgeler dünyayı algılayışımızı ve eylemlerimizi etkiler. Çoğu kez zihni modellerimiz veya bunların davranışlarımızdaki etkilerinin farkında olamayız. Bu yeteneğin oluşması temel düşünmeyle ilgili kavramların kazandırılmasıyla mümkündür. Bu nedenle sorgulayan, eleştirel düşünen ve akli önemseyen yurttaşların yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Akınoğlu, 2003: 10).

Hazırlanan öğretim programlarında “düşünmeyi öğrenme” temel amaçların arasına alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Bireylerin kendi kendilerine bilgiyi edinmeleri ve bunları değerlendirmeleri, üretimin ve gelişimin temel şartlarından biri olarak görülmeye başlanmıştır. Şahinel de (2001), Türk Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan genel ve özel hedefler ile eleştirel düşünmenin içeriğinin örtüştüğünü belirterek, özgür ve demokratik bir topluma dönüşmede, günümüz bilgi teknolojisinin bireylerin kullanımına sunduğu bilgi miktarı ve çeşitliliği karşısında eleştirel seçimler yapabilmeleri için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olarak okuldan mezun olmaları gerektiğini belirtmektedir. Gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar, eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında temel alınması ile öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmaları, toplumda sosyal sorunlarda bilgili insanlar olarak yer almaları ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilir. Eleştirel düşünmenin yalnızca okulda değil, okul sonrası yaşam sürecinde de etkin bir şekilde kullanılabilmesi için medya okuryazarlığı ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmaların da yapılması dikkati çekmektedir (Feuerstein, 1999). Bu nedenle öğrenme ve öğretme ortamının eleştirel düşünmeyi geliştirecek biçimde düzenlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, bu gereksinimi karşılamada etkili olacak en önemli etmenlerden biri olarak görülmektedir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecini planlama, sınıf içi etkileşimi sağlama, uygun yöntem ve teknikleri kullanma, araç gereçleri düzenleme, en önemlisi de bilgiyi aktarırken düşünme becerisini yönlendirme durumlarında öğretmenin yaklaşımı ve niteliği, istenen amaca ulaşmada etkili olmaktadır (Çetinkaya, 2011: 94-95). “Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entellektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanaklar sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performanslarına ait gelişmelerini özendirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygular” (MEB, 2002: 23: Akt: Öztürk, 2004). Bundan dolayı düşünme becerilerinin öğretiminde

iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır. Ennis'e (1991) göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir (Akt: Dam ve Volman, 2004). Ashton (1988), okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Wilks'e (1995) göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekir (Akt: Aybek, 2007). Şahinel (2002: 30), eleştirel düşünme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin öğrencileri için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri gerekli gördüklerini belirtmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 198) da eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulduklarını ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumu olumlu yönde artırdıklarını ifade etmektedir.

Hem eleştirel düşünmenin öğretim ortamındaki önemi ve gerekliliği hem de öğretmenlerin bu becerinin geliştirilmesindeki önemli rolü nedeniyle öğretmenler ve öğretmen olacak adaylarla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Söz konusu araştırmaların bir kısmı (Yıldırım, 2005; Korkmaz, 2009; Meral ve Semerci, 2009; Narin 2009) görev yapan öğretmenlerin; bir kısmı ise (Kürüm, 2002; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Özdemir, 2005; Çubukçu, 2006; Akar, 2007; Gülveren, 2007; Çetin, 2008; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Zayıf, 2008; Saçlı ve Demirhan, 2008; Şen ,2009; Ekinci ve Aybek, 2010; Beşoluk ve Önder, 2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünce eğilimlerini incelemektedir. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımları, geleneksel yaklaşımlarla karşılaştıran araştırmalar (Akınoğlu, 2001; Şahinel, 2001) olduğu gibi; öğretmenlerin veya kitapların eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini inceleyen araştırmalar (Gelen, 1999; Munzur, 1999) da vardır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin akademik başarıya olan etkisini inceleyen çalışmaların (Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang, 2000; Adams ve diğerleri 1999; Facione ve Facione, 1997) yanısıra, çeşitli okul ve fakültelerdeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan cinsiyet, sınıf düzeyi, zihinsel özellikler, öğrenme stilleri ve düşünce becerilerini geliştirici programlar gibi etkenleri inceleyen araştırmaların (Facione ve dğr., 1995; Kawashima ve Shiomi, 2007; Shin ve dğr., 2006; Fisher, 1995; Ennis, 1991; Ferret, 1997; Kaasboll, 1998) olduğu gözlenmektedir .

Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi

Dünyada uygulanan din eğitimi müfredatlarında iki temel amaç dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi “dini öğrenme”, ikincisi ise “din yoluyla yeni kavramlar ve beceriler öğrenme”dir. Her iki amacın aktif öğretme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesi öğrenciyi düşünmeye ve sorgulamaya, sonuç olarak düşünme ve inanç sistemlerini temellendirmeye hazırlar. Bilim, felsefe ve din farklı yöntemlerle bilgiye ulaşmaya çalışırlar. Ancak ele aldıkları pek çok ortak konu vardır. Çocuklar için felsefe çalışmalarının tüm

dünyada sistemli bir şekilde uygulanmasına öncülük eden Lipman (1992); “felsefe, çocukların inançlarını değiştirmek için değil, onların inandıkları şeylere sağlam gerekçeler ve nedenler bulmalarına yardım etmek içindir” sözleriyle düşüncelerin ancak akıl yürütme işleminden sonra bireyde davranış değişikliğine yol açabileceğine işaret etmektedir (Şişman, 2009).

Öte yandan din eğitim-öğretim uygulamalarının, öğrencide dinî ilgi ve merakı canlı tutma ve öğrencinin din hakkında düşünme yeteneğini geliştirme gibi bir boyutu vardır. İçten gelen, bilinçli bir din eğitimi tüm eğitimler gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ortaya çıkmasına hizmet eder. Bireyi kalıplı bir din eğitimi ise, bireyin insanî yeteneklerini geliştirmesini engeller, özgür ve bağımsız kişilik oluşturmasının önünü tıkar. Kalıplanmış dindar, kendisi adına ‘seçilmiş olan’ı pasif konumda kabullenmekten başka bir imkâna sahip değildir; çünkü onun düşünme, sorgulama yeteneği bodurlaşmış ve buna bağlı olarak seçme ve karar verme gücü gelişmemiştir (Aydın, 2008).

Örgün eğitim kurumlarımızda din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olmalıdır (MEB-TTKB, 2006). Her derste olduğu gibi din eğitiminde de amaç, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırarak onları düşünmeye sevk etmek ve gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerini kolaylaştırmaktır. Din eğitimi, sadece öğrencilere dini tanıtmak boyutundan ibaret olmayıp, aynı zamanda belli başlı değer kavramlarını kazandırarak öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştirmelidir. (Aydın, 2008). Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur. Bu amaçlara uygun olarak din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur (MEB-TTKB, 2006). Öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri ve aktif sorgulama yöntemlerini bilmesi ve kullanması sayesinde öğrencilerin düşünen ve sorgulayan bireylere dönüşmesi mümkün olacaktır. (Aydın, 2008). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni bunu hangi yolla yapacaktır? Dinî metinleri ezberleterek mi? İlmihâl bilgilerini belleterek mi? Araştırma yaptırarak mı? Soru sorarak mı? İşte bunlar, “Nasıl bir din öğretimi?” sorusu konusunda öğretme öğrenme sürecindeki yaklaşımı belirlemektedir (MEB-TTKB, 2006).

Dinî konuların sınıf ortamında öğrenciler tarafından kavranması, öğretmenin öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek sorularının niteliğine bağlıdır (Asan, 2000). Yaşadığı çağın sofistleri tarafından tamamen yıkılmış olan bilimi, bozulmuş olan din ve ahlakı kurtarmak isteyen Socrates, “öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır” fikrini savunmuştur (Demirel, Özcan; 2002). Öğretmen, öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfetmesine rehberlik etmeli onu yönlendirici sorular sormalıdır. Sokrates diyalog (soru-cevap) yoluyla felsefe yapmıştır;

bu işi yaparken de karşıdakinin düşüncelerinin gelişmesine ve çelişkileri fark etmesine yol açacak sorular sormuştur (Dorion, 2005). Sokrates'in felsefe yaparken uyguladığı bu yöntem, eğitimde de varlığını göstermektedir. Günümüzde buldurma yöntemi veya doğurtma yöntemi olarak da anılmaktadır. Buldurma yönteminde, öğrenciye yeni bilgiler buldurulurken onun daha önce öğrendiği bilgileri diğer alanlara transfer etmesi, analiz ve sentez yapabilmesi sağlanmaktadır. (Karakaya, 2006). Sokratik yöntemin birlikte düşünme ve tartışma yöntemi olması hasebiyle, çocuğun var olan bilgileriyle akıl yürütmesi, doğru çıkarımlarda bulunması, bilgiler arasında geçiş yapabilmesi hatta soru sorarak bilgi elde etmesi sağlanabilmektedir (Kefeli, Kara, 2008)

Öğretmenin ne yaptığından çok öğrencinin zihinsel ve bedensel olarak ne yaptığı eğitimciler için daha fazla önem taşımaktadır. Öğrencinin pasif olarak kendi önüne söz, yazı, gösteri vb. şekillerde konulan bilgileri öğrenmelerinden çok, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişmesi, etkin olarak bilgi oluşturma ve edinmeye çabalaması ve bunu uygun şekillerde tartışmaya sunması öğrenme olarak nitelenmektedir. Böyle bir amaca hizmet eden öğretmenin bir antrenör gibi öğrencileri motive eden, durumlara tanı koyan, gerektiğinde rehberlik eden, saha kenarından işleyişi yöneten, öğrencilerin yararına yeni ve özgün ortamlar hazırlayabilen, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran özelliklere sahip olmasını gerektirir. Öğrenci de araştırma ve sorgulama yöntemlerini kullanarak doğa hakkında açık uçlu ve günlük hayatta da karşılığı olan konulara kendine göre cevaplar arayan ve böylece bilgi üretebilen bir birey konumunda olmaktadır. Bu süreçlerde öğrenci hem beden hem de zihnen etkin olur. Böylece din ve ahlaka yönelik yaşantılar ve deneyimler edinir, din ve ahlakı sadece bir bilgi yığını olarak görme yerine ona yönelik çok daha kapsamlı bir bakış geliştirebilir.

Bu nitelikteki din eğitimi ortamının oluşabilmesi için buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen, "uslu çocuk", "muti-munis öğrenci" aramayan, fiziksel güç -şiddet- yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rastgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıpyargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyümesini, cazibesini kavramış, hissedilen ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine gereksinim vardır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 18).

Yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenin öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini desteklemesi; öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemesi; onların motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde buldurması; kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlaması; öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlen-

dirmelerini teşvik etmesi; tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve anlayışlarına göre kendilerinin yapılandırmalarına imkân vermesi; öğrencilere yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatları tanıması; öğrencilerin alternatif yorumlar yapabilmeye yeteneklerini teşvik etmesi; öğrenmeyi toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize etmesi; öğrencilere açık uçlu, düşünmeye sevk eden, anlamlı ve derinliği olan sorular sorması; öğrencilere sunulan bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilme fırsatı tanıması; öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirilmesi; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen göstermesi; değişen sosyal ve çevresel ihtiyaçları karşılamaya önem vermesi; beceri gelişimi, bilgiye ulaşma ve tutumlar arasında denge kurması gerekmektedir (MEB-TTKB, 2006).

“Yukarıda sıralanan öğretmen tutumlarına bağlı olarak oluşan eğitim ortamının aksine, kalıplı din eğitimi süreci ve ortamının, öğrenciler üzerinde oluşturduğu zihinsel esareten kurtulmak genel eğitimin olumsuz sonuçlarından kurtulmaktan daha zordur. Çünkü bu, dinin insanı derinden etkileyen gücünü arkasına alarak etkisini pekiştirmekte, tartışılmaz kılmaktadır. Tartışılmazlık zırhına sığınınca artık her şeyden önce o esaretin varlığı fark edilememektedir. Varlığı fark edilemeyen esirlikten kurtulmak, söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle din eğitiminin kalıplı nitelikte olması, genel eğitiminkine kıyasla daha tehlikelidir. Bireyi belli bir kalıba sıkıştırmayı amaçlayan din eğitimi, eleştirel düşünmeye pek yer vermez, öğretilenlerin sorgulanmasına fırsat tanımaz. Böyle bir din eğitimi sürecinde din adına doğru-yanlış değerler bireye dayatılır, onları anlamlandırmaksızın benimsemesi istenir. Dahası bu dinsel değerler/ilkeler, davranış kalıpları olarak sunulur. Sunum ise, doğrudan empoze edici niteliktedir” (Aydın, 2008).

Sorgulamaya kapı aralamayan kalıplı din eğitimi, empoze edici niteliğinin gereği olarak öğretmen merkezlidir. Öğretmen din konusunda mutlak doğru bilgilere sahip kabul edilmektedir. O, bu bilgileri etkili bir takrir (düz anlatım) yöntemiyle, öğrencilerine aktararak, telkin ederek onların yetişmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla, hem bu dinsel bilgiler/yorumlar, hem de onları anlatan öğretmen eleştiri konusu edilemez; bu onlar tarafından arzu edilmez, hoş karşılanmaz. Öğrenen bireye düşen görev, öğretmenin aktaracağı bilgileri pasif kabullenici olmaktır. Doğruluklarından asla şüphe etmeyeceği bu bilgileri olduğu gibi ezberleyip hafızaya depolamak, onun için en emin yoldur. Öğrenci bu dinsel bilgileri/yorumları, kendi zihinsel işlemlerinden geçireceği hammadde olarak görmeyi aklından geçiremez/geçirmemelidir. Onun için öğrenci, arkaya yaslanıp öğretmeni dinlemeli; kendini hiç yormamalıdır. İtiraz etmek şöyle dursun, öğrencinin soru sormasına bile gerek yoktur. Öğrencinin alması gereken her şeyi kendisine öğretmen aktaracağına göre, onun bu konuda kafa yorması gerekmemektedir (Aydın, 2008). Oysaki sorma, öğrenme İslam’da önemli bir yer tutar. Hz. Muhammed hayatta iken, onun arkadaşları (ashap), bilmediklerini veya tereddüt ettiklerini soruyor ve yeri geldikçe de önerilerde bulunuyorlardı. Hz. Muhammed’in arkadaşları, o vefat ettikten sonra da bu uygulamayı sürdürmüşlerdir. İslâm’ın ilk nesilleri dinin öğretilerini doğru anlamak ve anlatabilmek için yoğun çaba sarf etmiş ve kendilerinden sonra gelenlere bu konuda çok zengin örnek-

ler bırakmışlardır. Onlar yorumlarda (içtihatlarda) bulunmuş ve kendi ilmî anlayışlarını oluşturmuşlardır. İlk Müslümanlar, problemleri kendilerine özgü şartları çerçevesinde ele almış ve onlara eleştirel bir tutumla yaklaşmışlardır. Sonraki dönemlerde ise problemleri, içinde yaşanılan zaman diliminin ihtiyaçlarına göre çözme gayreti yerine, önceki asırlardaki hazır çözüm yollarını aynen benimseme eğilimi baş göstermiş, toplumun şartlarına uyan bir eğitim anlayışı geliştirilememiş, daha öncekilerin yaptıkları yorumlar günlük sorunların gerisinde kalmıştır. Bu sürecin sonunda gelişen tavır ise taklit ve eskiyi kutsallaştırma olmuştur. Geçmişten devralınan eserlerle yetinilmiş, onlara yeni katkılar, yeni anlayışlar ilave edilememiştir (MEB-TTKB, 2006).

“Böyle bir duruma düşülmesinin sebebi kalıplı din eğitimidir. Kalıplı din eğitimi alan kişi, kendisine aktarılan dinsel bilgileri/yorumları pasif kabullenme konumunda olan öğrenci, olguları/gerçeklikleri tanıma, akıl yürütme, zihinsel analizler yapma, sentezlere/genellemelere ulaşma, değerlendirme gibi zihinsel işlemler yap(a)maz. Böylece pek çok kabiliyetini kullan(a)maz duruma düşer. Taklit yeteneğini iyi geliştirir. Öğrenciye biçilen bu konum, onun kendisine aktarılan bilgileri birtakım zihinsel işlemlerden geçirerek kendine özgü ürünleri üretmekte kullandığı material/malzeme olarak görmesini önlemektedir. Bir başka deyişle öğrenci, kendisine sunulan bilgiler karşısında özne olarak konumlanamamakta; aksine nesneleşmektedir. Bu bilgileri o, sorgulayarak anlamlandırma yoluna gitmeden, sorgusuz sualsiz kabul edilmesi gereken otorite olarak algılamaktadır. Sonuçta bu bilgiler öğrencinin yararlandığı, kendi dindarlığını inşa etmek amacıyla kullandığı unsurlar olmaktan çıkıp onu kalıplayan, sınırlarını belirleyen öznelere/etmenlere dönüşmektedir. Dinsel bilgi karşısında böylesine nesneleşen öğrencinin seçme ve karar verme yeteneği gelişmemekte, kendi dindarlığını bizzat oluşturan özne olamamakta; kendisi adına başkalarının verdiği kararları, onların dindarlık algılarını yerine getiren konuma düşmektedir.” (Aydın, 2008).

Doğruyu arama, eleştirel düşünme alt boyutlarından birini oluşturan önemli bir unsurdur. Soru sorma, farklı düşünceleri değerlendirme, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma (Kökdemir, 2003) becerilerini içeren bu unsur İslam’ın, mensuplarına kazandırmak isteği önemli bir ahlaki değerdir. Kur’an’a göre hakikatı bulma yollarından biri de, başkalarının sözlerini önyargılara mahkum olmadan dinleyip onları anlamaya çalışmaktır. Bu yolla, farklı görüşler eleştirel bir yaklaşımla sorgulanarak anlamlandırılacak, en doğru olanı tercih edilecektir: ‘Sözleri dinleyip en iyisine uyan kullarımı müjdele. Allah’ın doğru yola erıştirdikleri, işte bunlardır. İşte selim akıl sahipleri bunlardır.’ (Zümer, 18) Din eğitiminin kalıplı başka şeyler düşünemez hâle getirdiği birey, Kur’an’ın istediği işte bu sorgulamayı, anlamlandırmayı yapamaz; tercihleri isabetli olamaz. Takrire dayalı empoze edici din eğitiminin kalıplı etkisiyle biçimlenen birey, kendisine sunulan dinsel bilginin/yorumun mutlak doğruluğuna kani olduğundan, farklı bilgilere/yorumlara kendisini kapatır. Farklı yorumları tolere edemez; bağnazlaşır. Bu tutum, bırakınız farklı dinden olanları, kendi dindaşlarından farklı yorum sahiplerine bile hoşgörüyü bakmasını önler. Onları anlamaya çalış(a)maz; hemen mah-

kum eder. Bu yaklaşım sebebiyle o, kendini yenileyip geliştirmesine katkı sağlayacak olan farklılıklardan yararlanma imkanını yitirir. Bu ise, onun bilgilerini/kanaatlerini test etme, böylece kendini yenileyerek gelişme yolunu tıkayır (Aydın, 2008).

Problem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle öğrenim gördükleri fakültenin türü arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümü öğrencileri; araştırmanın örneklemini ise Atatürk, Dicle, İnönü ve Uludağ Üniversitelerinin İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 273 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Amerikan Felsefe Derneğinin 1990 yılında düzenlediği Delphi projesi sonucu olarak ortaya çıkan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. CCTDI benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır (Kökdemir, 2003). Ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye (KEDEÖ) çevrilmiş, faktör, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt boyut ve 29’u olumlu, 22’ si olumsuz olmak üzere toplam 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin açıkladığı toplam varyans %36.13’tür. Her bir boyutun iç tutarlık katsayıları; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63 şeklinde hesaplanmıştır. Likert tipi ve altı aralıklı olan ölçekte . olumsuz maddeler ters yönde puanlandıktan sonra ölçeğe verilen yanıtlar (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılmıyorum, 4=Kısmen katılıyorum, 5=Katılı-

yorum, 6=Tamamen katılıyorum) toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998: Akt. Kökdemir, 2003) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

Verilerin Analizi

SPSS for Windows 17.0 paket programı kullanılarak, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi olarak ise $p < ,05$ düzeyi yeterli görülmüştür.

Bulgular

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmaya beş üniversiteden 89'u erkek, 184 kız olmak üzere toplam 273 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 117'si (%43) İlahiyat Fakültesinde; 155'i (%57) ise Eğitim Fakültesi DKAB Eğitimi Bölümünde öğrenim görmektedir. Örneklemin üniversitelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1: Örneklemin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Atatürk Ün.	64	23.4	23.4
Dicle Ün.	49	17.9	41.4
Inonu Ün.	34	12.5	53.8
Ondokuz Mayıs Ün.	60	22.0	75.8
Uludağ Ün.	66	24.2	100.0
Toplam	273	100.0	

Öte yandan araştırmaya katılanların %20'si hayatının çoğunun köyde; %21'i belde; %35'i şehirde; %23'ü ise büyükşehirde geçtiğini beyan etmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, araştırmaya dahil edilen örneklemin demografik özellikler bakımından eşit dağılım gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri

Araştırmanın birinci problem olan DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'dedir.

Tablo 2: Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında alınan puan ortalamaları

	Analitiklik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik	KEDEÖ
Sayı	273	273	273	273	273	273	273
Ortalama	48.15	43.9835	45.6858	40.4814	36.4207	43.5104	258.2284
Std. Sp.	5.523	5.92858	7.15664	7.51699	7.15348	7.04641	24.45739

Yukarıdaki tabloda yeralan ortalamalara bakıldığında, DKAB öğretmen adaylarının genel olarak doğruyu arama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda olumlu (orta) düzeyde eleştirel düşünme eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Örneklemin düzey gruplarına göre dağılım oranları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 3: Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarına göre düzey grup oranları

Alt Boyutlar	Düşük		Olumlu		Yüksek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Analitiklik	17	6.2	166	60.8	90	33.0	273	100
Açık Fikirlilik	57	20.9	181	66.3	35	12.8	273	100
Meraklılık	48	17.6	157	57.5	68	24.9	273	100
Kendine Güven	106	38.8	150	54.9	17	6.2	273	100
Doğruyu Arama	177	64.8	92	33.7	4	1.5	273	100
Sistematiklik	67	24.5	166	60.8	40	14.7	273	100
KEDEÖ	58	21.2	206	75.5	9	3.3	273	100

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, DKAB öğretmen adaylarından eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri toplam puanlarına göre düşük puanlı grupta yer alanların oranlarının %21, orta düzey puanlı grupta yer alanların oranı %75 ve yüksek puanlı grupta yer alanların oranının ise %9 olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri alt ölçekleri dikkate alındığında; DKAB öğretmen adaylarından yüksek puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt ölçeğin analitiklik %33; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt ölçek ise doğruyu arama %2 olduğu gözlenmektedir. Düşük puanlı grupta yer alanların oranının en yüksek olduğu alt ölçeğin doğruyu arama %33 ve kendine güvenme %39; aynı grupta yer alma oranının en düşük olduğu alt ölçeğin ise analitiklik %6 olduğu gözlenmektedir.

Buna göre potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma (analitiklik); karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etme (açık fikirlilik); herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın bilgi edinme (meraklılık); örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma (sistematiklik) alt boyutlarında

(Kökdemir, 2003) DKAB öğretmen adaylarının olumlu (orta) düzey; kendi akıl yürütme süreçlerine güven duyma (kendine güven); gerçeği arama, soru sorma, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma (doğruyu arama) alt boyutlarında ise düşük düzey eğilime sahip oldukları söylenebilir.

Demografik Özelliklerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi

Yapılan bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizleri sonucunda DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin; cinsiyet, üniversite, ekonomik seviye, lise türü, kitap okuma sıklığı, anne-baba eğitimi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0.05$); buna karşın, sadece çocukluğun geçtiği yerleşim birimi değişkeninin, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini yordadığı ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Bu ilişki ölçeğin tümü ve alt boyutları itibarıyla Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 4: Eleştirel düşünme eğilimlerinin çocukluğun geçtiği yerleşim birimine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		K.T.	df	K.O.	F	p
Analitiklik	Gruplar arası	113.839	3	37.946	1.248	.293
	Grup içi	8182.300	269	30.417		
	Toplam	8296.139	272			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	287.531	3	95.844	1.913	.128
	Grup içi	13479.282	269	50.109		
	Toplam	13766.813	272			
Meraklılık	Gruplar arası	202.700	3	67.567	1.640	.180
	Grup içi	11081.549	269	41.195		
	Toplam	11284.249	272			
Kendine Güven	Gruplar arası	161.442	3	53.814	1.964	.120
	Grup içi	7369.554	269	27.396		
	Toplam	7530.996	272			
Doğruyu Arama	Gruplar arası	190.192	3	63.397	2.572	.055
	Grup içi	6630.049	269	24.647		
	Toplam	6820.242	272			
Sistematiklik	Gruplar arası	146.827	3	48.942	2.792	.041
	Grup içi	4715.093	269	17.528		
	Toplam	4861.919	272			
KEDEO	Gruplar arası	4636.252	3	1545.417	3.847	.08
	Grup içi	108066.656	269	401.735		
	Toplam	112702.908	272			

Yukarıdaki tabloya bakıldığında DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimlerinin çocukluğun geçtiği yerleşim birimi değişkenine göre; analitiklik alt boyutunda [F(3-269)=1.248; p>.005], açık fikirlilik alt boyutunda [F(3-269)=1.913; p>0.05], meraklılık alt boyutunda [F(3-269)=1.640; p>0.05], kendine güvenme alt boyutunda [F(3-269)=1.964; p>0.05] ve doğruyu arama alt boyutunda [F(3-269)=2.792; p>0.05] anlamlı bir farklılık göstermediği; sistematiklik alt boyutunda [F(3-269)=2.792; p>0.05] ve ölçeğin toplamında [F(3-269)=; p>0.05] anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Anlamlı ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey analizine göre farklılaşmanın köy ve büyükşehir grupları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre hayatının çoğunu köyde geçirenlere göre büyükşehirde geçirenler, sistematiklik alt boyutu ve ölçeğin tamamı itibarıyla, daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptirler.

Fakülte Türünün Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın üçüncü ve en basat problemi olan, öğrenim görülen fakülte türü değişkeninin DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini ne derece farklılaştırdığının belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 5: Eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte türüne göre betimsel istatistik sonuçları

	Fakülte	N	Ort.	Std. Sp.	p
Analitiklik	İlahiyat	117	48.06	6.280	.231
	Eğitim	155	48.24	4.903	
Açık Fikirlilik	İlahiyat	117	53.44	7.307	.996
	Eğitim	155	52.33	6.954	
Meraklılık	İlahiyat	117	40.99	6.967	.122
	Eğitim	155	41.25	6.036	
Kendine Güven	İlahiyat	117	28.37	5.212	.935
	Eğitim	155	28.34	5.321	
Doğruyu Arama	İlahiyat	117	26.05	5.245	.407
	Eğitim	155	25.08	4.811	
Sistematiklik	İlahiyat	117	26.29	4.190	.883
	Eğitim	155	25.98	4.275	
KEDEO	İlahiyat	117	223.20	21.016	.607
	Eğitim	155	221.22	19.842	

Yukarıdaki tabloda yer alan bulgulara bakıldığında gerek toplamda gerekse alt boyutlarda öğrenim görülen fakülteye göre ortalamaların birbirine yakın olduğu; İlahiyat

öğrencilerinin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında Eğitim DKAB öğrencilerine göre nispeten daha yüksek eğilim gösterdikleri görülmektedir. Ancak bu farklılaşmanın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) bağımsız t-testi sonuçlarından anlaşılmıştır. Buna göre öğrenim görülen fakültenin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini yordamadığı sonucuna ulaşılabılır.

Tartışma

Araştırmanın yapıldığı örnekleme, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu söylenemez; ancak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yöndedir. Bu sonuç Kürüm (2002), Türnüklü ve Yeşildere (2005), Çetin (2008), Özdemir (2005), Saçlı ve Demirhan (2008), Şen (2009), Beşoluk ve Önder'in (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Korkmaz (2009) da çalışmasına katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Gülveren (2007), Akar (2007) ve Zayif (2008), Şengül ve Üstündağ (2009) ve Çetinkaya'nın (2011) araştırmalarında ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, düşük bulunmuştur. Güven ve Kürüm (2007) tarafından öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek üzere yapılan araştırmada da genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilmektedir.

Diğer taraftan yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi gösteren DKAB öğretmen adaylarının oranının düşük (%3) olması, Halpern'in (1988) son zamanlarda yapılan çalışmaları değerlendirirken yaptığı "toplum içerisindeki birçok insanın ve özellikle öğretmenlerin yeterince düşünmediği ya da kusurlu düşündüğü" şeklindeki tespitiye örtüşmektedir. Benzer şekilde ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini incelemek amacıyla Gelen (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından yeterli bulduklarını belirttikleri halde, yapılan gözlemlerde yetersiz bulduklarını ifade edilmiştir (Korkmaz, 2009).

DKAB öğretmen adaylarının %61'i analitiklik ve sistematiklik ve %66'sı da açık fikirlilik alt boyutlarında olumlu (orta) düzeyde eğilim göstermiştir. Bu sonuç, Kökdemir (2003) ile Türnüklü ve Yeşildere'nin (2005) farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarıyla uyushmaktadır. Araştırmaya katılan örneklemin %55'i kendine güven alt boyutunda olumlu düzeyde eğilim göstermektedir; ancak bu sonuç Kökdemir (2003) ile Türnüklü ve Yeşildere (2005) tarafından yapılmış çalışma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Kökdemir (2003) ile Türnüklü ve Yeşildere (2005) kendine güven alt boyutunda, bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre daha düşük sonuçlar elde etmişlerdir. Doğruyu arama alt boyutu açısından araştırmaya katılan örneklemin %65'i düşük düzeyde eğilim göstermektedir. Bu sonuç ise, McBride ve dğr. (2002) ile Facione ve dğr. (1995)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada incelemeye alınan cinsiyet değişkeninin alt boyutlar açısından farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yeh (1997), Gelen (2002), Kökdemir (2003), Yaman ve Yalçın (2004) ve Akbey (2006), tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Korkmaz, 2009). Öğretme eylemi açısından kız ve erkek öğretmen adaylarında eleştirel düşünmeye ilişkin farklılıklarının olmaması, beklentiler arasındadır. Ancak alanyazında aynı değişkenle ilgili çok farklı sonuçlar da bulunmaktadır (Çetinkaya, 2011). Kendine güven alt boyutunda Çubukçu (2006), Zayıf (2008) ve Çetinkaya (2011); meraklılık alt boyutunda Zayıf (2008) ve (Çetinkaya, 2011); sistematiklik alt boyutunda Çubukçu (2006) ve Çetinkaya (2011), cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında Çubukçu (2006) ve Çetinkaya (2011); analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında Zayıf (2008) cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada incelemeye alınan bir değişken de mezun olunan lise türüdür. Araştırma bulgularına bağlı olarak DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kürüm (2002), Akar (2007), Gülveren (2007), Çetin (2008), Zayıf (2008), Şen (2009), Şengül ve Üstündağ (2009) ve Çetinkaya (2011) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sadece Beşoluk ve Önder (2010) mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bularak yabancı dil ağırlıklı liselere giden öğrencilerin diğerlerine göre daha olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Görüldüğü gibi genelde mezun olunan okul türü, eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (Çetinkaya, 2011: 104).

Araştırmada problem olarak görülen, fakülte türünün (İlahiyat-Eğitim) DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeyini ne derece yordadığı konusunda pozitif bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı branşa yönelik farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde bir araştırmaya rastlanılmadığından, bu sonucu mukayese etme imkanı doğmamıştır. Ancak farklı branşlardaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeye çalışan Korkmaz (2009), toplam puanlarının en yüksek olduğu branş grubunun, sayısal alanlar iken en düşük olduğu grubun ise sınıf öğretmenliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alper (2010), farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, aynı fakülteadaki bölüm farklılığının, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği sonucuna varmıştır.

Sonuç ve Öneriler

DKAB öğretmen adaylarının olumlu düzeyde eleştirel düşünme eğilimleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Doğruyu arama alt boyutu dışındaki alt boyutlardan 40-50 aralığında ortalama puan çıkması, öğretmenler veya öğretmen adayları üzerindeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Doğruyu arama alt boyutunda DKAB öğretmen adaylarının düşük düzeyde eğilim göstermeleri çok dikkat çekicidir. Oysaki beklenti, yüksek düzeyde olması yönündedir. Bu durum branşları gereği, doğrunun mutlak ve vahiy kaynaklı

olduğu yönündeki eğitimden kaynaklanabilir. Gelecekteki araştırmacıların bu konuya eğilmeleri önerilebilir.

DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, lise türü, ekonomik düzey ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşmaması göreceli olarak açıklanabilir; ancak daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi göstermeleri amacıyla 2006 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri bünyelerine alınan DKAB Eğitim Bölümü öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılaşmaması düşündürücüdür. Bunun sebepleri üzerinde yapılacak çalışmalar, öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde eleştirel düşünce eğilimi gösterecek şekilde yetişmelerini sağlayacak fiziki ve kültürel ortamın şartlarını belirleme açısından önemli olabilir.

Araştırma sonucuna göre kategorik olarak her ne kadar DKAB öğretmen adaylarının kendine güvenme alt boyutunda orta düzey grubunda yer alsalar (%55) da puan ortalamalarının (40) düşük düzey grubuna ait puan (10-40) aralığına yakın olması; örneklemin sadece %6'sının yüksek düzey grubunda yer alması ve bu sonucun alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmesi, ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programlarının yeniden ele alınarak eleştirel düşünme eğilimlerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğretim programlarına eklenmeleriyle öğrencilerin bu konuda beceri kazanmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Adams, M. H., Whitlow, J. R., Stover, L. M. ve Johnson, K. W. (1999). "A longitudinal evaluation of baccalaureate students' critical thinking abilities". *Journal of Nursing Education*, 38(3), 139-141.
- Akınoğlu, O. (2003). "Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.
- Asan, A. (2000), Din eğitiminde öğrencinin düşünmeye yönlendirilmesi, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/asan.htm adresinden Erişim tarihi: 01.09.2012.
- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Aydın, M. S. (2008). "Din eğitimi bireyi kalıplamamalı", *Diyanet Aylık Dergi*, <http://www.diyanet.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi--icerik-din-egitimi-bireyi-kaliplamamali-254.aspx> Erişim tarihi: 01.09.2012.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi". *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/> Erişim tarihi: 01.09 2012.

- Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn and Bacon.
- Branch, J. B. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practical: A comparative study (Doktora tezi). University of Idaho, Idaho
- Colucciello, M.L. (1999). "Relationships between critical thinking dispositions and learning styles", *Journal Professionals Nursing*, 15(5), 294-301.
- Cüceloğlu, D. (1997). İyi düşün doğru karar ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetin, A. (2008). Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü (Yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Z. (2011). "Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 93-108.
- Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 5 (4), 22-36, [Online]: <http://www.tojet.net/> adresinden 02.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Dorion, L.A. (2005). Sokrates. (Çev: M. N. Demirtaş). Ankara: Dost yayıncılık.
- Ennis, R. (1985). "Goals for critical thinking curriculum". A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R.H. (1991). "Goals for a critical thinking curriculum". In A Costa (Ed.). *Developing minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae CA: The California Academic Pres.
- Facione, P. A., Giancarlo, C, Facione, N. ve Gainen, J. (1995). "The disposition toward critical thinking". *Journal of General Education*", 1.
- Facione, N.C. and Facione, P.A. (1997). *Critical thinking assessment in nursing education programmes: An aggregate data analysis*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). "The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill", *Informal Logic*, 20 (1), 61-84.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, Vol. 24, Issue 1, 43, 12.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think UK*, Stanley Thrones (Publishers) Ltd.

- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri (Doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). "Eleştirel düşünme, Eğitim Reformu Girişimi". http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Elestireldusunme_0.pdf Erişim tarihi: 14.12.2012.
- Güven, M., Kürüm, D. (2007). "Teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 60-90.
- Halpern, D. (1988). "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring". *Amerikan Psychologist*, 53, 449-455.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. ve Chang, A. (2000). "Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students". *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.
- Kaasboll, J.J. (1998). "Teaching critical thinking and problem defining skills". *Education and Information Technologies*, 3, 101-117
- Karakaya, Z. (2006). "Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (1), 23-35
- Kawashima, N. & Shiomi, K. (2007). "Factors of the thinking disposition of Japanese high school students". *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 187-194.
- Kazancı, O. (1979). Lise fen programlarının eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü, (Doçentlik çalışması). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kefeli, İ., Kara U. (2008). "Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357
- Korkmaz, Ö. (2009). "Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme, (Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, (Yüksel lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kawashima, N. & Shiomi, K. (2007). "Factors of the thinking disposition of Japanese high school students". *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 187-194.
- Lipman M. (1992). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McBride, R., Xiang, P., Wittenburg, D., & Shen, J. (2002). "An analysis of pre-service teachers' dispositions toward critical thinking: A cross-cultural perspective". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (2), 131-140.
- MEB-TTKB, (2006). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4,5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim program, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/>

ilkokul/2010-2011/Din%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC%20ve%20
Ahlak%20bilgisi.pdf adresinden 06.09.2012 tarihinde indirilmiştir.

- NCEE. (1988). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington DC: Government Printing Office.
- Norris, S. P. (1985). "Synthesis of research on critical thinking". Educational Leadership, 8, 40-45.
- Özdemir, S. M. (2005). "Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi". Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (3), 1-17.
- Özden, Y. (2005), Öğrenme ve öğretme (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Paul, R. W. (1990). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Reinstein, A. ve Lander, G. H. (2008). "Developing critical thinking in college programs". Research in Higher Education Journal, 1, 78-94.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması". Spor Bilimleri Dergisi, 19 (2), 92-110.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). "Eleştirel düşünme ve öğretimi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.
- Shin, K.R., Lee, J.H., Ha, J.Y. & Kim, K.H. (2006). "Critical thinking dispositions in baccalaureate nursing students". Journal of Advanced Nursing, 56 (2), 182-189
- Soysal, M. (1997), Düşünmeyi öğretmek, eleştirel okuma. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi (Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2009). "Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi". Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks. 1 (2), 69-89.
- Torres, R.M. & Cano, J. (1995). "Learning style: A factor to critical thinking". Journal of Agricultural Education, 36 (4), 55-62.
- Türnüklü, E. B. & Yesildere, S. (2005). "Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 107-123
- Walsh, D.;Paul, R. (1988). The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality. Washington, D.C: Amerikan Federation of Teachers.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (Yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.